

## The Formulation and Validation of an Educational Package of Academic Resilience Based on an Integrated Monotheistic Approach for Second High School Students

Behrouz Nazari Boujani\*  
Hassan Asadzadeh\*\*  
Soghra Ebrahimi Ghavam\*\*\*  
Mohammad Hussein Sharifinia\*\*\*\*  
Esmaeil Sadipour\*\*\*\*\*

### Abstract

The aim of the present research was to formulate and validate an educational package of academic resilience based on an integrated monotheistic approach using Oser and Baeriswyl's educational model. The research was applied in terms of purpose and is qualitative in terms of method. For validating the package, by the snowball sampling, the formulated protocol along with the questionnaire of package evaluation was sent to fifty people among the population of university professors, expert teachers, psychologists, and counselors. They responded to the questionnaire and it continued till the saturation stage, when finally 24 people answered it. Content Validity Ratio (CVR) was 0.548 that confirmed an appropriate validity according to experts' view. One-sample t-test was applied to calculate the validity of the educational package. The results showed that all the elements of the package were significantly ( $\alpha \leq 0.01$ ) higher than the mean ( $M = 2$ ) and were confirmed by the respondents. Finally, one-sample t-test on closed eight sessions regarding the elements of package content, including relevance, clarity, and simplicity, was significantly higher than the mean, and according to the respondents, the elements making up the meetings had the criterion of relevance, clarity, and simplicity.

**Keywords:** academic resilience, integrated monotheistic approach, students

---

\* Ph.D. Student in Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University / Faculty Member of Academic Center for Education, Culture and Research, Development Studies Research Institute, Tehran, Corresponding Author, behrooz.nazari@gmail.com.

\*\* Associate Professor, Allameh Tabataba'i University, asadzadeh@atu.ac.ir.

\*\*\* Associate Professor, Allameh Tabataba'i University, abrahimighavamabadi@atu.ac.ir.

\*\*\*\* Assistant Professor, Research Institute of Hawzeh and University, sharifinia1@gmail.com.

\*\*\*\*\* Professor, Allameh Tabataba'i University, ebiabangard@yahoo.com.

## تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی مبتنی بر رویکرد یکپارچه توحیدی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم

بهرروز نظری بوژانی\*

حسن اسدزاده\*\*

صغری ابراهیمی قوام\*\*\*

محمدحسین شریفی‌نیا\*\*\*\*

اسماعیل سعدی‌پور\*\*\*\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی طبق رویکرد یکپارچه توحیدی با استفاده از الگوی آموزشی اوسر و بیرزویل می‌باشد. پژوهش به لحاظ هدف از نوع کاربردی و به لحاظ روش از نوع کیفی است. برای اعتبارسنجی بسته با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله برفی از جامعه آماری اساتید دانشگاه، مدرسان مجرب، روان‌شناسان و مشاوران، پروتکل تدوین شده به همراه پرسشنامه ارزیابی محتویات بسته برای پنجاه نفر از افراد جامعه ارسال شد و تا مرحله اشباع ادامه یافت که در نهایت ۲۴ نفر به پرسشنامه اعتبارسنجی پاسخ دادند. برای در نظر گرفتن روایی از شاخص نسبت روایی محتوایی یا CVR استفاده شد که میزان به دست آمده ۰/۵۴۸ بود که مبین اعتبار مناسب محتویات بسته از دید خبرگان است. برای بررسی اعتبار بسته آموزشی، آزمون تی تک‌گروهی استفاده شد. نتایج نشان داد همه عناصر تشکیل‌دهنده بسته آموزشی به صورت معناداری ( $\alpha \leq 0.01$ ) از متوسط نظری ( $M=2$ ) بالاتر و از نظر پرسش‌شوندگان مورد تأیید است. در نهایت آزمون تی تک‌گروهی روی جلسات هشت‌گانه بسته در مؤلفه‌های مربوط، واضح و ساده بودن محتویات بسته به صورت معناداری از متوسط بالاتر و براساس نظر پرسش‌شوندگان عناصر تشکیل‌دهنده جلسات دارای معیار ارتباط، وضوح و ساده بودن می‌باشد.

واژگان کلیدی: تاب‌آوری تحصیلی، رویکرد یکپارچه توحیدی، دانش‌آموزان.

---

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی و عضو هیئت علمی پژوهشکده مطالعات توسعه، سازمان جهاد دانشگاهی تهران، (نویسنده مسئول).  
behrooz.nazari@gmail.com  
\*\* دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی.  
Asadzadeh@atu.ac.ir  
\*\*\* دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی.  
abrahimighavamabadi@atu.ac.ir  
\*\*\*\* استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.  
Sharifinia1@gmail.com  
\*\*\*\*\* استاد دانشگاه علامه طباطبایی.  
ebiabangard@yahoo.com

## مقدمه

موفقیت در تحصیل و گذار از مقطع تحصیلی متوسطه به تحصیلات عالی، چالشی جدی و پراضطراب است و انرژی روانی زیادی می‌طلبد تا فرد بتواند خود را در فهرست افراد موفق جای دهد. فشار برای قبولی در رشته‌های سطح بالا و هجوم داوطلبان به این رشته‌ها، در کنار آزمون‌هایی که برای سنجش صلاحیت‌های علمی داوطلبان برگزار می‌شود و متناسب با توانمندی داوطلبان سخت و سخت‌تر می‌شود، فشار روانی سنگینی برای متقاضیان این رشته‌ها ایجاد می‌کند؛ از سوی دیگر حلقه تنگ محدودیت ظرفیت پذیرش در این رشته‌ها، این فشار را بیشتر می‌کند. طبعاً افرادی می‌توانند در چنین آزمون‌هایی موفق شوند که از ویژگی‌های خاصی همچون تاب‌آوری برخوردار باشند. به دلیل تأثیری که تاب‌آوری بر سلامت روانی دارد، در سال‌های گذشته توجه بسیاری از پژوهشگران به آن جلب شده است (فربورگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). این سازه در حوزه پژوهش‌های روان‌شناختی، به‌ویژه در عرصه سلامت، روان‌شناسی خانواده، روان‌شناسی تحول و بهداشت روانی جایگاه خاصی یافته است و هر روز بر شمار پژوهش‌های مرتبط با این سازه افزوده می‌شود (کمبل سلز<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). راتر<sup>۳</sup> (۱۹۸۵) بیان می‌کند تاب‌آوری از عوامل مهمی است که به افراد در برخورد و سازگاری با مشکلات و موقعیت‌های استرس‌زا کمک کرده، آنها را در مقابل اختلالات، آسیب‌ها و مسائل زندگی یاری می‌دهد (پین‌کیورت، ۲۰۰۹ و گارمزی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳؛ به نقل از علیزاده، ۱۳۹۲)؛ در واقع تاب‌آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط نامطلوب است (گارمزی و ماستن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱). در مسیر زندگی بحران‌ها و چالش‌های مختلفی وجود دارد؛ افرادی که توانسته‌اند رشد موفقیت‌آمیزی را با وجود خطرات و پیش‌آمدهای ناگوار زندگی داشته باشند، افرادی تاب‌آور<sup>۶</sup> هستند. ماستن و گارمزی (۱۹۹۱)؛ به نقل از مارتین<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱) تاب‌آوری را ظرفیت سازگاری با محیط برخلاف وجود بحران‌ها و چالش‌های زندگی و در تعریف دیگر آن را پیامدهای سازگاری هیجانی و رفتاری با وجود عوامل خطرآفرین می‌دانند (کارلتون<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). بخش قابل‌توجهی از چالش‌های زندگی مربوط به چالش‌های تحصیلی در دوران تحصیل همچون نمرات ضعیف، استرس، تهدید اعتماد به نفس و... است.

- 
1. Friborg
  2. Campbell-sills
  3. Rutter
  4. Garmzy
  5. Masten
  6. Resilience
  7. Martin
  8. Carelton

رود<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۱) در مرور نظام‌مندی که بر ادبیات تاب‌آوری تحصیلی در تحقیقات کمی در طول بیست سال گذشته روی ۱۲۷ مطالعه داشتند، نشان دادند که تاب‌آوری تحصیلی با وجود اینکه برای اندازه‌گیری آن هیچ رویکرد استاندارد وجود ندارد، ولی پتانسیل بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان در معرض خطر شکست تحصیلی قرار دارد. نتایج مطالعه رومانو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۱) در نمونه‌ای متشکل از ۵۷۶ دانش‌آموز دختر ایتالیایی ۱۴-۱۸ ساله نشان می‌دهد تاب‌آوری و رضایت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه معکوس دارد؛ همچنین رضایت از روابط با همکلاسی‌ها، رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و فرسودگی شغلی را تعدیل می‌کند. مدارس و محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارهای تحصیلی حقیقت‌پایدار زندگی هستند و پژوهش‌های انجام شده به روشنی این امر را حمایت می‌کنند (مارتین و مارش،<sup>۳</sup> ۲۰۰۸؛ فین و راک،<sup>۴</sup> ۱۹۹۷). در واقع مسائل تحصیلی بخش قابل توجهی از فشارهای دوران نوجوانی را تشکیل می‌دهد. دشواری و پیچیدگی درس، جو رقابتی سنگین بین فراگیران، معلمان ضعیف و انعطاف‌ناپذیر، معیارهای نامتعارف ارزیابی و محیط سرد و ناهمدلانه کلاس از جمله عوامل این فشارها هستند. وجود این فشارها و چالش‌ها همراه با تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی که در این دوره اتفاق می‌افتد، وضعیتی دشوار را برای نوجوانان پدید می‌آورد که ممکن است به شکست و یا انصراف آنها بینجامد (اسپیر،<sup>۵</sup> ۲۰۰۰)؛ از این رو انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است.

در کشور ما که شرط ورود به دانشگاه، قبولی در آزمون سراسری کنکور است و عمده فشار تحصیلی در این مقطع پایان دوره متوسطه است، دانش‌آموزان دوره‌های دبیرستان و پیش‌دانشگاهی از مهارت‌های اساسی زندگی مانند بهداشت، سلامت، تغذیه، ورزش، معاشرت، ارتباط و آیین شهروندی بازمانده‌اند، زیرا کنکور مجال پرداختن به این مسائل را برای آنها فراهم نکرده است (سبحانی و شهیدی، ۱۳۸۶). مطالعاتی که در مورد کنکور سراسری روی برنامه‌های درسی و شرایط روانی داوطلبان در کشور انجام شده، نشان می‌دهد که کنکور به شیوه کنونی سبب ناکارآمدی نظام آموزشی متوسطه و عقیم ماندن برنامه‌های آموزشی و درسی رسمی کشور می‌شود (حج‌فروش و اورنگی، ۱۳۸۳). البته تاکنون تغییراتی هم برای سامان‌دهی و حذف کنکور به‌عمل آمده است؛ اما متأسفانه نه تنها این رقابت حذف نشده، بلکه با وجود اینکه سهم قبولی در

---

1. Rudd

2. Romano

3. Martin & March

4. Rak

5. Spear

دانشگاه‌های تراز اول برای ۱۵ درصد دانش‌آموزان قوی (بعضاً در مدارس خاص درس می‌خوانند) انحصار یافته، فضای رقابتی شدید برای همه دانش‌آموزان با شدت و حدت ادامه دارد.

معمدی (۱۳۸۵) در مطالعه‌ای که اثرهای روانی کنکور را روی شرایط روانی راه‌نیافتگان به دانشگاه بررسی کرد، نشان داد پیامد تنش‌های عصبی دانش‌آموزان حتی در صورت قبولی در دانشگاه رفع نمی‌شود و گرچه سطح اضطراب پذیرفته‌شدگان نسبت به پذیرفته‌نشده‌گان به‌طور معناداری پایین‌تر بود، ولی دختران پذیرفته‌شده در دانشگاه با وجود موفقیت، همچنان دچار افسردگی بودند.

چینی‌فروشان و همکاران (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای روی دانش‌آموزان پسر پیش‌دانشگاهی منطقه سه تهران، مداخله گروهی برای درمان اضطراب امتحان را با شیوه شناختی رفتاری اجرا کردند که نتایج گویای اثربخشی روش مداخله اعمال شده بر کاهش اضطراب امتحان کنکور در داوطلبان کنکور سراسری است. مطالعه خاری (۱۳۹۳) نیز روی ۱۵۰ نفر از دانشجویان شهر تهران که در نتایج کنکور سراسری از بین رتبه‌های برتر، متوسط و ضعیف انتخاب شده بودند، نشان داد افراد دارای سرسختی روان‌شناختی و استقامت ذهنی بالاتر در کنکور، عملکرد موفقیت‌آمیزتری خواهند داشت که با رتبه‌های برتر آنها مشخص می‌شود. رجبی (۱۳۹۳) برای بررسی پیش‌بینی آسیب‌پذیری ۱۰۰ پسر کنکوری شهرستان اسدآباد در برابر استرس براساس میزان تاب‌آوری و منبع کنترل نشان داد که متغیر تاب‌آوری ۶۵ درصد از واریانس آسیب‌پذیری در برابر استرس را پیش‌بینی می‌کند. فاضل و یزدخواستی (۱۳۹۵) با ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر کنکوری شهر اصفهان، الگوی معادله ساختاری را تدوین کردند که نقش فشارآورهای تحصیلی بر تاب‌آوری، انگیزش و فرسودگی تحصیلی را بررسی می‌کرد و نشان دادند تاب‌آوری در نقش متغیر میانجی، فشارآورهای تحصیلی را به ناکارآمدی درسی می‌رساند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش فشارآورهای تحصیلی، انگیزش تحصیلی به‌ویژه انگیزه‌های درونی و تاب‌آوری کاهش می‌یابد و در نتیجه ناکارآمدی درسی بیشتر می‌شود و این فشارها فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. رمضان‌پور و همکاران (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای روی نمونه‌ای ۵۱۲ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر داراب نشان دادند خودتنظیمی تحصیلی قادر به پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی است.

احقر (۲۰۰۸) یک دوره درمان گروهی شناختی رفتاری را روی ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های تهران که به دو گروه درمان و کنترل به صورت تصادفی توزیع شده بودند، انجام داد که یافته‌ها اثربخشی این درمان را بر اضطراب امتحان نشان می‌دهد. حق‌شناس و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی روی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهر فسا، تأثیر روش‌های شناختی رفتاری به شیوه گروهی را سنجش کردند که نتایج نشان‌دهنده کاهش اضطراب تا حد یک‌سوم میزان اولیه بود و این تغییر تا دو ماه پایداری داشت.

افراد تاب‌آور به احتمال بیشتری در مواجهه با شرایط ناگوار در جستجوی معنا هستند، داشتن ایمان به افراد قدرت تحمل سختی‌ها، غلبه بر چالش‌ها و تغییر در زندگی می‌دهد (ورنر و اسمیت،<sup>۱</sup> ۲۰۰۵)، پس برای ارتقای تاب‌آوری در محیط تحصیلی و شرایط یادگیرندگانی که با مقوله پرفشاری مانند کنکور روبه‌رو هستند و البته درصدد قبولی در رشته‌های پرمقاضی هستند؛ سمت‌گیری به طرف رویکردی بومی که انگیزه‌های دینی و معناگرایانه را مورد توجه قرار می‌دهد، بسیار اهمیت دارد.

الگوی روان‌درمانی یکپارچه توحیدی<sup>۲</sup> یک درمان جامع و چندوجهی<sup>۳</sup> است که با درآمیختن چندین روش درمانی و درون‌مایه‌ای معنوی-توحیدی می‌کوشد ارزش‌هایی را در فرد احیا کند که توان یکپارچه‌سازی و انسجام بخشیدن به کل شخصیت فرد را داشته باشد. این الگو با الهام از روش توحیددرمانی جلالی تهرانی (۲۰۰۱) برای نخستین بار توسط شریفی‌نیا (۱۳۸۶) در کشور ما ارائه شد. این روش براساس آرا و نظریات آلپورت<sup>۴</sup> (۱۹۶۴) در مورد ارزش‌های دینی به منزله مهم‌ترین نیروی وحدت‌بخش در شخصیت انسانی، کاوش‌های گسترده‌مزلو درباره شخص با فضیلت در جامعه سالم (۱۹۷۱) و نظریه‌اش درباره رشد همه ابعاد وجودی در مقابل رشد ناقص (۱۹۶۲)، تأکید مارسل (۱۹۹۵) بر ارزش‌ها و دیدگاهش در رابطه انسان با خداوند به‌عنوان بخش اساسی تجربه کامل انسانی، و پژوهش‌های سلیگمن (۲۰۰۲) درباره نقش باورهای دینی در معنابخشی به زندگی و امید به آینده، و ده‌ها پژوهش دیگر (پارگامنت و اولسون،<sup>۵</sup> ۱۹۹۲ و پارگامنت،<sup>۶</sup> ۱۹۹۸؛ پولنر،<sup>۷</sup> ۱۹۸۹؛ پیگوگ و پولما،<sup>۸</sup> ۱۹۹۵؛ دماریا و کاسینو،<sup>۹</sup> ۱۹۸۸ و...) در مورد اثرهای مثبت باور به وجود خداوند و انجام اعمال دینی در سلامت روانی و درمان اختلالات هیجانی استوار است (شریفی‌نیا، ۱۳۹۲).

در طبقه‌بندی کوئینگ<sup>۹</sup> (۲۰۰۹)، از نیازهای انسان سه محور نیاز به خود، دیگران و خدا قرار دارد. در نیازهای مربوط به خدا، نیاز به یقین داشتن به وجود خدا، نیاز به اعتقاد داشتن به اینکه خدا در کنار ما هست، نیاز به درک حضور خداوند، نیاز به درک محبت غیرمشروط خدا، نیاز به دعا در

- 
1. Werner & Smith
  2. Monotheist integrated therapy
  3. multimodel
  4. Allport
  5. Pargament & Olson, H.
  6. Pollner
  7. Peacock, J. R. & Polama, M. M.
  8. Demaria, T. & Kassino, H.
  9. Koeing

پیشگاه خدا، در حق دیگران و خود، نیاز به خواندن کتاب مقدس و عمل به آن و نیاز به عبادت مطرح شده است. مطالعات گسترده‌ای که در حیطه دین و معنویت انجام شده، نشان می‌دهد که از این مقوله به عنوان «گمشده‌های عصر» یاد می‌شود (وردنیگتون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸؛ به نقل از حسین‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵).

یونگ<sup>۲</sup> اظهار می‌دارد از میان بیمارانش، کسی پیدا نشد که مسئله درجه اول او پس از نومیدی، یافتن چشم‌اندازهای دینی نباشد و نیز کسی دچار مرض نشد، مگر اینکه به شکلی از دین محروم شده باشد (حسین‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵). ارجاع به فطرت نکته مهم و بااهمیتی در فرهنگ دین اسلام است که انسان‌ها را به سلامتی، پاکی و اصیل بودن دعوت می‌کند. نکته دیگر اراده، اختیار، قدرت و تصمیم‌گیری انسان است که جبر را منتفی می‌گرداند. انسان مختار با قدرت انتخاب خود می‌تواند دنیای خود را تفسیر و تحلیل کند. نگاه اسلام به امور ماورائی، اخروی و توجه به معاد و حیات پس از مرگ است، با مرگ زندگی خاتمه پیدا نمی‌کند، بنابراین توجه عمقی نگرانه به مقوله حیات پس از مرگ نگاه انسان را به بهداشت روانی متفاوت می‌کند و انسان با این نگرش می‌تواند با پرداختن به امور جدی زندگی، بهداشت روانی خود را تضمین نماید. انسان‌ها ماهیتاً نیک‌سرشت هستند و توجه به نیک‌سرشتی، نگاه آنها را متعالی‌تر می‌گرداند. نگاه خوش‌بینانه و مثبت‌نگرانه به زندگی می‌تواند به تقویت بهداشت روانی انسان بینجامد (عیسی‌مراد، ۱۳۹۴).

براساس مبانی نظری تاب‌آوری تحصیلی، تفاوت‌هایی بین تاب‌آوری با تاب‌آوری تحصیلی وجود دارد. انسان‌ها در زندگی خود، گاهی با فشارها و شرایط ناگواری روبه‌رو می‌شوند که این فشارها می‌تواند سلامت روانی و جسمانی آنان را تهدید کند؛ با وجود این، انسان توانایی مقابله با این فشارها را دارد و به زندگی خود ادامه می‌دهد. تاب‌آوری نوعی فرایند رویارویی با شرایط پرخطر است که می‌تواند به انسان کمک کند تا خود را در این وضعیت دشوار حفظ نماید.

پرسش مهمی که درباره موقعیت‌های مختلف تاب‌آورانه مطرح است، اینکه نقاط مشترک و افتراق تاب‌آوری در شرایط مختلف چیست؟ مثلاً وقتی با ویروس کرونا روبه‌رو شده‌ایم، آسیب‌های اجتماعی مثل طلاق، تعارضات خانوادگی، فشارهای اقتصادی و ورشکستگی و... رخ داده، وضعیت تاب‌آوری ما چه تفاوتی دارد با زمانی که فشاری مانند کنکور و شرایط پرفشار درسی آن را تجربه می‌کنیم؟ آیا تاب‌آوری در موقعیت‌های مربوط به شرایط تحصیلی و پیشرفت درسی با جنبه‌های دیگر تاب‌آوری تفاوتی دارد و درواقع تفاوت و اشتراک تاب‌آوری با تاب‌آوری تحصیلی کدامند؟

1. WordNigton

2. yong

به‌طورکلی برخی عوامل، فرایند تاب‌آوری را تسهیل و برخی دیگر آن را تضعیف می‌کنند. عوامل دسته اول، حفاظتی<sup>۱</sup> و عوامل دسته دوم، خطرآفرین<sup>۲</sup> هستند؛ عامل خطرآفرین ویژگی، تجربه یا رویدادی است که با افزایش پیامدهای خاصی به‌ویژه پیامدهای منفی و ناسازگارانه همخوانی دارد. به دیگر سخن عوامل خطرآفرین ویژگی‌ها یا عوامل محیطی و شرایطی هستند که موجب می‌شوند کودک یا نوجوان سازگاری پایینی داشته باشد و در حوزه‌های خاص سلامت جسمی و روانی، عملکرد تحصیلی و سازگاری اجتماعی ضعیف عمل کند. برخی از عوامل خطرآفرین شناخته شده شامل رویدادهای آسیب‌زای روانی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی ضعیف، تعارض‌های خانوادگی، قرار گرفتن در معرض خشونت و وجود مشکلات شدید در والدین مانند سوء‌مصرف مواد یا بیماری‌های روانی است (کاپلان، ۱۹۹۹). راهبردها و آموزش‌های تاب‌آورانه مهم‌ترین عوامل حفاظتی در فرایند تاب‌آوری است و با توجه به تأکید صاحب‌نظران بر آموختنی بودن مهارت‌های گوناگون مربوط به تاب‌آوری، آموزش در حیطه تاب‌آوری به نوجوانان در موقعیت‌های پر فشار، کمک می‌کند تا ضمن شناخت بهتر از افکار، باورها، نگرش‌ها و احساسات خود به راهبردها و توانمندی‌های لازم برای تاب‌آوری و ایمنی روانی دست یابند (دِ بیر، ۲۰۰۶). ریویچ و شاته<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) نیز بر این باورند که آموختن مهارت‌ها و سبک‌های تفکر تاب‌آور، سلامت روانی را افزایش می‌دهد و سبب ارتقای سطح بهزیستی روانی و جسمی افراد می‌شود؛ بر این اساس بهزیستی روانی بر میزان استقامت روان‌شناختی یا تاب‌آوری فرد در مقابل آسیب‌ها استوار شده است. سیاروچی<sup>۵</sup> و همکاران (به نقل از علیزاده و همکاران، ۱۳۹۱) مطرح کرده‌اند که با انجام مداخلاتی در زمینه دلگرم‌سازی، اعتماد به نفس و سبک تبیین نوجوانان می‌توان تاب‌آوری را افزایش داد؛ مداخله‌هایی که هدف‌شان پرورش تاب‌آوری و افزایش سازگاری مثبت با شرایط ناگوار است، به‌ویژه برای کودکان و نوجوانان آسیب‌پذیر که دارای مشکلات روان‌پزشکی هستند، این‌گونه مداخله‌ها سبب افزایش منابع تاب‌آوری و کاهش احتمال عود یا وخیم‌تر شدن مشکلات روان‌شناختی آنان می‌شود.

وقتی موضوع تاب‌آوری تحصیلی خصوصاً در برابر فشارهای تحصیلی و روبه‌رو شدن با مسئله کنکور مورد نظر است، منابع استرس عموماً شامل استرس مواجهه با افت درسی و نداشتن برنامه مؤثر مطالعه، کندی سرعت عمل در مطالعه، ناآشنایی با شیوه آزمون چندگزینه‌ای، استفاده نامناسب

---

1. protective factor

2. risk factor

3. De Beer

4. Reivich, K & .Shatte

5. Ciarrochi, J.



از اوقات فراغت و درگیر حاشیه بودن، خودکارآمدی پایین برای مواجهه با کار پر حجم درسی، حجم بالای مطالب و حافظه‌محوری کنکور، وجود فضای رقابت منفی با همکلاسی‌ها و دیگر رقبا، تأمین نکردن انتظارات والدین، احترام نگذاشتن به والدین و مخدوش شدن رابطه فرزند و والدین، تفاوت هوشی دانش‌آموزان، شرایط تغذیه دانش‌آموزان، امکان یا نداشتن امکان در برخورداری از کلاس‌های پرهزینه کنکور، تفاوت سطح طبقه اقتصادی و اجتماعی خانواده‌های کنکوری، بی‌نظمی در چرخه خواب، یأس، ناامیدی، افسردگی و... است. جنبه دیگری از منابع استرس که ناشی از فقدان انگیزه کافی در پیدا نکردن دلیل برای روبه‌رو شدن با این حجم از فشار است؛ اینکه من برای چه باید درس بخوانم یا کنکور بدهم، پرسش جدی است که پاسخ آن به غایت‌طلبی و ادراک درست از معنای زندگی مربوط است و خلأ آن سبب می‌شود درس خواندن تکلیفی اجباری و تحمیلی برای دانش‌آموز برداشت شود که آن را به قصد دلخوشی والدین انجام می‌دهد و برای آن اراده جدی ندارد.

از تأمل در مداخله‌های تاب‌آورانه، آموزشی-درمانی، همچنین مداخله‌های تاب‌آوری تحصیلی سه دسته کلی راهبرد شامل مؤلفه‌های شناختی، اجتماعی و هیجانی عموماً قابل مشاهده است. در رویکرد یکپارچه توحیدی نیز چهار بعد زیستی، روانی، اجتماعی و معنوی دانش‌آموزان در فرایند آموزشی-درمانی دخیل است (شریفی‌نیا، ۱۳۹۲)، پس یک بسته آموزشی کامل که برای ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان کنکوری آماده شده است، باید بتواند ضمن ارائه راهبردهای شناختی، اجتماعی و هیجانی مناسب در فرایندی آموزشی-درمانی، پاسخگوی ابعاد چهارگانه زیستی، روانی، اجتماعی و معنوی دانش‌آموزان مطابق رویکرد یکپارچه توحیدی باشد.

پرسش اصلی مطالعه حاضر این است که آیا برای ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه که در معرض فشار درسی شدید برای آزمون کنکور هستند، می‌توان برنامه آموزشی مؤثری ارائه کرد که هم متأثر از شرایط بومی و فرهنگی کشورمان باشد، هم بتواند نمره موفقیت آنان را در کنکور سراسری بالا ببرد، هم عارضه‌های شرایط کنکور مانند اضطراب امتحان و... را مدیریت کند؟ پس با توجه به اندک بودن مطالعات در مورد عارضه‌هایی که شرایط کنکور برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ایجاد می‌کند و نبود پژوهشی که برنامه آموزشی تاب‌آورانه متأثر از شرایط بومی را مورد بررسی قرار دهد، این مطالعه درصدد است برای ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم که به شرایط کنکور نزدیک می‌شوند، بنابر الگوی یکپارچه توحیدی به‌عنوان رویکردی بومی در روان‌درمانی، بسته‌ای آموزشی تدوین و اعتبارسنجی کند.

## روش پژوهش

هدف اصلی این پژوهش تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی طبق رویکرد

یکپارچه توحیدی برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه است. برای رسیدن به آن، اهداف جزئی زیر بررسی می‌شوند: ۱. تدوین بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی طبق رویکرد یکپارچه توحیدی برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه؛ ۲. سنجش اعتبار بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی طبق رویکرد یکپارچه توحیدی برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه.

سؤالاتی که در این پژوهش پیگیری شد، شامل: ۱. آیا بسته آموزشی تدوین شده تاب‌آوری تحصیلی طبق رویکرد یکپارچه توحیدی برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه متناسب است؟ ۲. آیا بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی طبق رویکرد یکپارچه توحیدی برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دارای اعتبار است؟

این پژوهش به لحاظ هدف از نوع کاربردی است و به لحاظ روش از نوع کیفی است و درصدد تدوین بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی براساس رویکرد یکپارچه توحیدی با استفاده از الگوی آموزشی اوسر و بیرزویل<sup>۱</sup> (۲۰۰۱؛ به نقل از مرادی و همکاران، ۱۳۹۰) و سپس اعتبارسنجی بسته آموزشی است. بسته آموزشی با استفاده از الگوی آموزشی اوسر و بیرزویل و براساس معیارهای تدوین الگو و با نگاه به ادبیات تحقیق در مراحل مختلف ساخته شد. رویکرد یکپارچه توحیدی در مطالعه جلالی تهرانی (۲۰۰۱)، شریفی نیا (۱۳۸۷، ۱۳۸۸ و ۱۳۹۱) روی زندانیان اجرا شده است. در مطالعه شریفی نیا (۱۳۸۷) روی ۱۰۰ نفر از زندانیان زندان مرکزی قم، فهرستی از جامع‌ترین و فراوانی‌ترین رفتارهای بزهکارانه زندانیان تهیه شد و اثربخشی روش آموزشی درمانی یکپارچه توحیدی روی کاهش این رفتارها مورد بررسی قرار گرفت. میزان پایایی آن در اجرای دوباره ۰/۸۶ به دست آمد که پایایی قابل قبولی است.

برای اعتباربخشی محتوایی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با رویکرد یکپارچه توحیدی تدوین شد. برای اعتبارسنجی بسته با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی از جامعه آماری اساتید دانشگاه، مدرسان، روان‌شناسان و مشاوران، پروتکل تدوین شده به همراه پرسشنامه ارزیابی محتویات بسته برای پنجاه نفر از روان‌شناسان، مشاوران، اساتید دانشگاه و مدرسان مجرب ارسال شد و تا مرحله اشباع ادامه پیدا کرد که در نهایت ۲۴ نفر به پرسشنامه اعتبارسنجی پاسخ دادند و ملاحظات آنها برای رفع ایرادات الگوی تدوین شده به کار رفت.

در رویکرد یکپارچه استفاده از همه متون و راهبردهای روان‌درمانی موجود موردتوصیه است؛ بنابراین بسته به اینکه در هر مشکل احصاء شده، کدام شیوه مداخله بهتر پاسخ می‌دهد، از همه روش‌های درمانی اثربخش در این رویکرد استفاده خواهد شد.

1. Oser & Baeriswyl

در مطالعه تعقیبی این پژوهش که به صورت کمی انجام می‌شود؛ خود تنظیمی، عملکرد و هیجان‌های تحصیلی هم مورد بررسی است که شیوه ارزیابی آن نیز به جهت تناسب نوع ارزیابی در این بسته آموزشی از نگاه پاسخ‌دهندگان ارزیابی شد. برای خودتنظیمی، پرسشنامه (MSLQ) پینتریچ و دی‌گروت<sup>۱</sup> (۱۹۹۰)، برای عملکرد تحصیلی بررسی دامنه تغییرات تراز آزمون‌های قلمچی دانش‌آموزان در آغاز و پایان اجرای بسته آموزشی و برای هیجان‌های تحصیلی، پرسشنامه پکران<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۱) مورد نظر بود.

در جدول ۱، نقاط اشتراک راهبردهای تاب‌آوری و تاب‌آوری تحصیلی با لحاظ کردن رویکرد یکپارچه توحیدی برای هشت جلسه آموزشی-درمانی و جمعاً ۱۲ ساعت و حداکثر با تعداد ۳۰ دانش‌آموز پسر پایه دوازدهم تنظیم شده است. یک جلسه توجیهی برای مدرس در نظر گرفته می‌شود و آموزش به صورت حضوری با شیوه نمایشی به اجرا درخواهد آمد و نیاز است ضمن گروه بندی دانش‌آموزان در آغاز کار، از قبل با مدرسه مورد نظر هماهنگی لازم انجام شود.

جدول ۱: مشخصات چارچوب بسته تاب‌آوری تحصیلی با رویکرد یکپارچه توحیدی

جلسات	هدف	محتوا	تکلیف منزل	نتایج مورد انتظار
اول	آشنایی با مقدماتی با تاب‌آوری تحصیلی و روش آموزشی درمانی یکپارچه توحیدی، ضمن بیان مقررات کلاس	<ul style="list-style-type: none"> <li>• بیان مقررات کلاس: نحوه تعامل اعضا با یکدیگر، چگونگی سخن گفتن در گروه (مؤدبانه و با استفاده از کلمات مناسب و جملات کوتاه)، دقیق و کامل گوش دادن و قطع نکردن کلام گوینده؛</li> <li>• اجرای پیش‌آزمون (خودتنظیمی تحصیلی، هیجان‌های پیشرفت)؛</li> <li>• آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم تاب‌آوری تحصیلی و رفتارهای تاب‌آورانه؛</li> <li>• ویژگی‌های اختصاصی درمان یکپارچه توحیدی: معرفی ابعاد چهارگانه زیستی، روانی، اجتماعی و معنوی انسان و اهمیت این ابعاد در افزایش تاب‌آوری و آرامش روانی.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ارزیابی اولیه‌ای از وضعیت تاب‌آوری تحصیلی خود را روی کاغذ ثبت کند.</li> <li>• ضمن تهیه کاربرگ، برای هر یک از ابعاد چهارگانه خود چند رفتار تاب‌آورانه را با جزئیات مطرح کند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• رعایت مقررات کلاسی</li> <li>• حساس شدن و توجه به میزان تاب‌آوری تحصیلی خود</li> <li>• توجه همه‌جانبه به ابعاد وجودی خود</li> </ul>
دوم	آشنایی با انواع هیجان‌ها، معرفی هوش هیجانی، نقش و اهمیت کسب آگاهی و تأثیرات آن در زندگی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• آشنایی با انواع هیجان‌ها، تنظیم و کنترل هیجان‌ها و استفاده مؤثر از آنها؛</li> <li>• آشنایی با مفهوم هوش هیجانی؛</li> <li>• اهمیت شناخت و آگاهی در زندگی و راه‌های اکتساب آن؛</li> <li>• چگونگی تأثیر افکار بر احساسات و رفتارها، نقش عوامل ناهشیار در رفتار؛</li> <li>• تلاش برای کسب آگاهی-اهمیت آگاهی از نظر دین-، توکل به خدا پس از تصمیم‌گیری.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• نقاط قوت و ضعف خود را بنویسند.</li> <li>• ضمن تهیه کاربرگ، اهداف کوتاه، میان و بلندمدت زندگی خود را مشخص کنند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• آگاهی یافتن و شناخت اجزائی همچون خصوصیات ظاهری، احساسات، افکار و باورها، ارزش‌ها، اهداف، گفتگوهای درونی و نقاط قوت و ضعف خود</li> </ul>

1. Pintrich & DeGroot

2. Pekrun

جلسات	هدف	محتوا	تکلیف منزل	نتایج مورد انتظار
سوم	آموزش راهکارهای افزایش ادراک شایستگی از راه مهارت خودآگاهی، ارتباط اسناد درست با تاب‌آوری بالا	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اهمیت افکار و خودگویی‌های منفی در ایجاد تجربه‌های ناموفق در موقعیت‌های پراسترس مانند امتحان همراه با ایجاد بی‌انگیزگی و دل‌سردی؛</li> <li>• شناسایی افکار خودکار منفی و تبدیل آنها به خودگویی درست و مثبت؛</li> <li>• آموزش مهارت خودآگاهی جهت افزایش خودارزشمندی، مواجهه با خود واقعی و پذیرش آن؛</li> <li>• مفهوم اسناد، درک علت رفتار در موقعیت‌های مختلف و نقش باورها برای شناخت رفتار، آثار مخرب اسناد ثابت درونی در برابر شکست، و نقش رویکرد یکپارچه توحیدی در تغییر باورهای غیرمنطقی و اسنادهای نادرست.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• خودگویی‌های منفی خود را بنویسد.</li> <li>• جایگزین مناسب خودگویی‌های منفی را مشخص کند.</li> <li>• نمونه‌ای از اسنادهای نادرست خود را فهرست نماید.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اصلاح خودگویی‌های منفی؛</li> <li>• ارتقای احساس ارزشمندی نسبت به خود؛</li> <li>• استفاده از اسنادهای منطقی در مواجهه با شکست‌ها و موفقیت‌ها؛</li> </ul>
چهارم	آموزش راهکارهای افزایش ادراک شایستگی از راه برقراری ارتباط مؤثر	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تبیین لزوم ابراز احساسات و بیان انتظارات، بیان احساس اعضا نسبت به یکدیگر و بازخورد درمانگر؛</li> <li>• بیان مشکلات و موانع رفع آنها توسط اعضا، ارائه راه‌حل‌های پیشنهادی توسط اعضا یا درمانگر؛</li> <li>• شناسایی مقاومت‌ها و انکارها و تلاش برای ایجاد تنش و کاهش آن در اعضا؛</li> <li>• بیان راه‌های افزایش صمیمیت بین اعضا و تقویت اعتماد به نفس اعضا توسط درمانگر.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• مهم‌ترین موانع ارتباطی خود را با خواهر و برادر، دوستان و والدین بنویسد.</li> <li>• راهکارهای کاهش تنش و افزایش صمیمیت با خواهر و برادر خود را بنویسد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تقویت مهارت ارتباط و همدلی و ارتقای اعتماد به نفس.</li> </ul>
پنجم	مرور فشارهای درسی و راهبرد انعطاف داشتن برای مقابله با فشارها، نقش باورهای دینی در ایجاد آرامش و کاهش فشارهای روانی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تعریف فشار روانی و شیوه‌های مقابله با آن؛</li> <li>• تعریف ناکامی، توجه به جنبه‌های مثبت ناکامی، تلاش برای جبران ناکامی؛</li> <li>• مروری بر فشارها و بحران‌های مدرسه‌ای؛</li> <li>• راهبرد انعطاف‌پذیری برای مقابله و غلبه بر اضطراب‌های محیط درس و امتحان، جبران ضعف‌ها و ارائه تصویر یک دانش‌آموز قوی و با اعتماد به نفس؛</li> <li>• تأثیر باورهای دینی در آرامش روانی و مناسک دینی برای تخلیه هیجانی؛</li> <li>• اهمیت ارضای نیازهای معنوی در سلامت عمومی، یاد خدا و احساس حضور در مقابل او؛</li> <li>• باور و اعتقاد داشتن به توانایی و مهربانی خداوند و تقویت رابطه با خداوند؛</li> <li>• پذیرش تقدیر الهی و رضایت به خواست خدا همزمان با تلاش بی‌وقفه برای کسب موفقیت.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• مجموعه‌ای از فشارهای روانی را که تاکنون در خانواده داشته، بنویسد.</li> <li>• مهم‌ترین فشارهای مدرسه و شرایط کنکوری که تجربه می‌کند، کدامند؟</li> <li>• از درک حضور خدا در ایجاد آرامش او هنگام مواجهه با فشارهای درسی، نمونه‌های مشخصی را بنویسد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• انعطاف‌پذیری بیشتر برای مواجهه با فشار درسی؛</li> <li>• اثربخشی حضور خدا در کاهش فشارهای زندگی و درس.</li> </ul>

جلسات	هدف	محتوا	تکلیف منزل	نتایج مورد انتظار
ششم	آموزش تکنیک‌های تن‌آرامی، تبیین شیوه‌های ارتباط با خدا، ذکر، نیایش و استمرار دعا	<ul style="list-style-type: none"> <li>• بیان اصول کلی تن‌آرامی، تمرین تن‌آرامی توسط اعضا؛</li> <li>• تبیین اثربخشی تن‌آرامی در کاهش اضطراب درسی و ارتقای تمرکز برای مسلط شدن روی محتوای درسی؛</li> <li>• ضرورت برقراری رابطه با خداوند، نماز به عنوان یک روش تمرین تن‌آرامی؛</li> <li>• عوامل مؤثر در تقویت رابطه با خداوند، تعریف ذکر و انواع آن، نشانه‌های احساس حضور و واگذار کردن نتیجه به خدا؛</li> <li>• اهمیت دعا و نیایش در زندگی، شرایط دعا و نیایش؛</li> <li>• روش برتر دعا و نیایش، استمرار حالت دعا و نیایش در شرایط مختلف.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تن‌آرامی را در منزل تمرین کند و در مورد کاهش اضطراب درسی به کلاس گزارش دهد.</li> <li>• دعا و نماز را برای کاهش اضطراب تمرین کند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• استفاده از تکنیک‌های تن‌آرامی برای کاهش اضطراب درسی؛</li> <li>• استفاده از دعا و نماز برای ایجاد آرامش و کاهش اضطراب.</li> </ul>
هفتم	شیوه‌های مطالعه مؤثر برای ارتقای تاب‌آوری تحصیلی، اصلاح نظرات و تصورات اعضای گروه در مورد خدا و انتظار از خدا و ایجاد حس مثبت نسبت به خدا	<ul style="list-style-type: none"> <li>• داشتن برنامه مطالعاتی مشخص و استفاده از طرح‌های متنوع و اثربخش برای یادگیری دروس مختلف؛</li> <li>• ثبات، انسجام و پافشاری در اتمام بخش‌های مختلف برنامه درسی؛</li> <li>• هدف‌گذاری مطالعه دروس مختلف با شکستن محتواها به زیرمقوله‌ها و لحاظ کردن زمان‌بندی واقع‌بینانه تلاش‌محور؛</li> <li>• ارزیابی میزان یادگیری با آزمون‌های دوره‌ای و رفع اشکالات آموزشی؛</li> <li>• تدوین محتوای درسی به خلاصه‌ای کوتاه و قابل فهم برای کاهش زمان بازخوانی دوباره محتوا؛</li> <li>• تنظیم چرخه خواب و بیداری و شروع کار درسی از اول وقت؛</li> <li>• تبیین اهمیت خدا در زندگی، بیان احساس اعضا نسبت به خدا، اصلاح تصور و انتظار اعضا از خدا توسط درمانگر؛</li> <li>• توضیح درمانگر در مورد عشق خدا به بندگان با بیان خاطراتی از بزرگان عرفانی و برانگیختن احساس مثبت اعضا نسبت به خدا، بیان تجربه‌های معنوی و لحظه‌های اوج خود و دیگران توسط اعضا و درمانگر.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• برنامه مطالعاتی یک درس خود را با هدف‌گذاری محتوای آن مطابق زمان‌بندی متناسب، همچنین خلاصه آن درس را به کلاس ارائه کند.</li> <li>• از وضعیت خواب و بیداری و ساعات کار درسی خود گزارشی به کلاس ارائه کند.</li> <li>• انتظارات خود از خدا را برای موفقیت در کنکور بر روی کاغذ بنویسد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• آشنایی با شیوه‌های مطالعه مؤثر برای ارتقای تاب‌آوری تحصیلی؛</li> <li>• تنظیم چرخه خواب؛</li> <li>• ارتقای سطح یادگیری؛</li> <li>• اصلاح تصور و انتظار از خدا در زندگی؛</li> <li>• افزایش نگرش و احساس مثبت به خدا.</li> </ul>
هشتم	آموزش خود نظارتی، تکوین معنای پافشاری برای حصول اهداف زندگی به عنوان فعالیتی خداپسندانه	<ul style="list-style-type: none"> <li>• آموزش خودنظارتی و کاهش اهمال‌کاری و خود ناتوان‌سازی؛</li> <li>• تعیین جریمه و پاداش برای افزایش تمرکز درسی و پرهیز از حاشیه‌روی؛</li> <li>• ایجاد پنجره‌های خالی برای تعدیل فشار درسی؛</li> <li>• ادراک معنای پافشاری و تلاش برای رسیدن به موفقیت و لذت بردن از آن، و پیوند زدن آن به عنوان کاری معنوی و خداپسندانه و به‌عنوان وظیفه‌ای ارزشمند برای جلب رضایت الهی؛</li> <li>• اصلاح نظرات دانش‌آموزان، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری درمانگر.</li> <li>• اجرای پس‌آزمون (خودتنظیمی تحصیلی، هیجان‌های پیشرفت).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• در مورد درسی که احساس ضعف بیشتری برای آن دارد، برنامه خودنظارتی در کاهش اهمال‌کاری تنظیم و به کلاس ارائه کند.</li> <li>• بین کار درسی خود برای کنکور با انگیزه‌های الهی، پیوند برقرار کرده و نتیجه‌اش را به کلاس ارائه نماید.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• آشنایی با خودنظارتی و نظارت بیشتر بر فعالیت‌های خود؛</li> <li>• پیوند زدن فعالیت‌های زندگی و درس با انگیزه‌های الهی.</li> </ul>

## یافته‌ها

فراوانی خبرگان پژوهشی و آموزشی-درمانی و اساتید دانشگاهی که پرسشنامه اعتبارسنجی مطالعه را پاسخ دادند؛ همچنین سوابق آموزشی و بالینی آنان به شرح جداول زیر است:

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرها

سمت	فراوانی	درصد معتبر
مشاور	۷	۲۹/۱
مدرس و هیات علمی	۱۷	۷۰/۹
مجموع	۲۴	۱۰۰
سوابق	میانگین	انحراف معیار
سابقه تدریس	۱۵/۳	۱۲/۵
سابقه بالینی	۱۰/۵	۹/۹

نسبت روایی محتوایی یا CVR<sup>۱</sup> یک روش سنجش روایی پرسشنامه می‌باشد. لاوشه<sup>۲</sup> این نسبت را طراحی کرده است. جهت محاسبه این نسبت از نظرات کارشناسان متخصص در زمینه محتوای آزمون مورد نظر استفاده می‌شود. نخست اهداف آزمون برای خبرگان توضیح داده می‌شود و تعاریف عملیاتی مربوط به محتوای سؤالات بیان می‌گردد، سپس از آنها می‌خواهند تا هر یک از سؤالات را براساس طیف سه بخشی لیکرت طبقه‌بندی کنند: گویه ضروری است؛ گویه مفید است ولی ضروری نیست؛ گویه ضرورتی ندارد. پس از گردآوری دیدگاه خبرگان با استفاده از رابطه زیر می‌توان CVR را محاسبه کرد:

$$CVR = \frac{ne - N/2}{N/2}$$

در این فرمول N تعداد کل متخصصین، ne تعداد متخصصینی می‌باشد که گزینه ضروری را انتخاب کرده‌اند. گفتنی است حداقل میزان CVR قابل قبول براساس تعداد ۲۵ نفر از خبرگان ۰/۳۷ است (حبیبی، ۱۳۹۷) که نمره مجموع CVR محاسبه شده در مجموع جلسات این مطالعه ۰/۵۴۸ است که مبنای اعتبار قابل قبولی است.

برای بررسی عناصر تشکیل‌دهنده بسته آموزشی از آزمون تی تک‌گروهی استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر مشاهده می‌شود:

1. Content Validity Ratio

2. Lawshe

جدول ۳: آزمون تی تک‌گروهی برای عناصر تشکیل‌دهنده بسته

χ = Value Test				عناصر تشکیل‌دهنده بسته
Sig	df	T	M	
.۰۰۰	۲۳	۶٫۷۸۲	۲٫۶۶۶۷	مقدمه
.۰۰۰	۲۳	۵٫۱۲۷	۲٫۶۶۶۷	مخاطبان
.۰۰۰	۲۳	۵٫۷۸۴	۲٫۶۶۶۷	جنس
.۰۰۰	۲۳	۶٫۱۹۱	۲٫۶۲۵۰	مدت آموزش
.۰۰۰	۲۳	۶٫۷۸۲	۲٫۶۶۶۷	تعداد جلسات
.۰۰۱	۲۳	۳٫۷۱۵	۲٫۵۰۰۰	مراحل اجرا (آموزش و توجیه مدرس)
.۰۰۰	۲۳	۸٫۳۰۷	۲٫۷۵۰۰	مراحل اجرا (نحوه آموزش بسته)
.۰۰۰	۲۳	۴٫۳۷۱	۲٫۵۸۳۳	مراحل اجرا (هماهنگی با مسئولین مدارس)
.۰۰۰	۲۳	۹٫۳۴۹	۲٫۷۹۱۷	مراحل اجرا (گروه‌بندی دانش‌آموزان)
.۰۰۰	۲۳	۵٫۷۸۴	۲٫۶۶۶۷	محتوای جلسه اول
.۰۰۰	۲۳	۹٫۳۴۹	۲٫۷۹۱۷	محتوای جلسه دوم
.۰۰۰	۲۳	۷٫۶۲۰	۲٫۷۹۱۷	محتوای جلسه سوم
.۰۰۰	۲۳	۹٫۳۴۹	۲٫۷۹۱۷	محتوای جلسه چهارم
.۰۰۰	۲۳	۶٫۹۱۲	۲٫۷۵۰۰	محتوای جلسه پنجم
.۰۰۰	۲۳	۸٫۳۰۷	۲٫۷۵۰۰	محتوای جلسه ششم
.۰۰۰	۲۳	۵٫۳۱۸	۲٫۶۲۵۰	محتوای جلسه هفتم
.۰۰۰	۲۳	۸٫۴۷۸	۲٫۸۳۳۳	محتوای جلسه هشتم
.۰۰۰	۲۲	۱۰٫۲۲۳	۲٫۸۲۶۱	نحوه ارزیابی خودتنظیمی
.۰۰۰	۲۲	۵٫۹۷۰	۲٫۶۹۵۷	نحوه ارزیابی عملکرد تحصیلی
.۰۰۰	۲۲	۵٫۴۶۱	۲٫۶۵۲۲	نحوه ارزیابی هیجان‌ها

با توجه به جدول ۳ سطح معناداری همه عناصر برنامه از معیار مورد نظر ( $\alpha = 2$ ) تاحدی مناسب است) بالاتر هستند و براساس نظر خبرگان عناصر تشکیل‌دهنده بسته آموزشی از متوسط به صورت معناداری بالاتر می‌باشد و همه مؤلفه تدوین‌شده در بسته آموزشی مورد تأیید است. برای بررسی عمیق‌تر برنامه تدوین‌شده، محتوای جلسات بسته آموزشی از نظر مربوط بودن، واضح بودن و ساده بودن مطالب مطرح شده نیز مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آزمون تی تک‌گروهی برای جلسات تشکیل‌دهنده بسته به شرح جدول زیر است:

جدول ۴: آزمون تی تک‌گروهی برای جلسات تشکیل‌دهنده بسته

χ = Value Test				وضعیت جلسات بسته آموزشی
Sig	df	t	M	
.۰۰۰	۲۳	۵٫۸۹۴	۲٫۷۹۱۷	جلسه اول: مربوط بودن
.۰۰۰	۲۳	۵٫۴۳۸	۲٫۷۵۰۰	جلسه اول: واضح بودن
.۰۰۰	۲۳	۴٫۴۵۳	۲٫۸۳۳۳	جلسه اول: ساده بودن

۲ = Value Test				وضعیت جلسات بسته آموزشی
Sig	df	t	M	
.۰۰۱	۲۲	۳٫۹۴۵	۲٫۷۸۲۶	جلسه دوم: مربوط بودن
.۰۰۰	۲۳	۴٫۷۶۴	۲٫۸۷۵۰	جلسه دوم: واضح بودن
.۰۰۰	۲۳	۵٫۳۷۶	۲٫۸۷۵۰	جلسه دوم: ساده بودن
.۰۰۰	۲۳	۵٫۴۱۲	۲٫۹۱۶۷	جلسه سوم: مربوط بودن
.۰۰۰	۲۳	۵٫۰۴۲	۲٫۸۷۵۰	جلسه سوم: واضح بودن
.۰۰۰	۲۳	۴٫۶۵۶	۲٫۷۹۱۷	جلسه سوم: ساده بودن
.۰۰۰	۲۳	۵٫۷۸۶	۲٫۸۷۵۰	جلسه چهارم: مربوط بودن
.۰۰۱	۲۳	۳٫۸۰۰	۲٫۷۹۱۷	جلسه چهارم: واضح بودن
.۰۰۱	۲۳	۳٫۷۱۵	۲٫۷۵۰۰	جلسه چهارم: ساده بودن
.۰۰۰	۲۳	۵٫۴۱۲	۲٫۹۱۶۷	جلسه پنجم: مربوط بودن
.۰۰۰	۲۳	۶٫۲۶۱	۲٫۹۱۶۷	جلسه پنجم: واضح بودن
.۰۰۰	۲۳	۵٫۳۷۶	۲٫۸۷۵۰	جلسه پنجم: ساده بودن
.۰۰۰	۲۳	۶٫۸۰۲	۲٫۹۵۸۳	جلسه ششم: مربوط بودن
.۰۰۰	۲۳	۵٫۸۲۲	۲٫۹۵۸۳	جلسه ششم: واضح بودن
.۰۰۱	۲۳	۳٫۸۲۲	۲٫۷۰۸۳	جلسه ششم: ساده بودن
.۰۰۰	۲۳	۴٫۶۵۶	۲٫۷۹۱۷	جلسه هفتم: مربوط بودن
.۰۰۰	۲۳	۴٫۳۸۹	۲٫۷۹۱۷	جلسه هفتم: واضح بودن
.۰۰۰	۲۳	۴٫۳۸۹	۲٫۷۹۱۷	جلسه هفتم: ساده بودن
.۰۰۰	۲۳	۷٫۳۹۹	۳٫۰۸۳۳	جلسه هشتم: مربوط بودن
.۰۰۰	۲۳	۶٫۴۸۲	۳٫۱۲۵۰	جلسه هشتم: واضح بودن
.۰۰۰	۲۳	۵٫۸۲۲	۲٫۹۵۸۳	جلسه هشتم: ساده بودن

با توجه به جدول ۴ سطح معناداری همه جلسات از نظر مربوط بودن، واضح بودن و ساده بودن مطالب بسته از معیار مورد نظر ( $\alpha = 2$  نسبتاً مناسب است) بالاتر می‌باشد و براساس نظر خبرگان، محتوای تشکیل دهنده جلسات دارای معیار ارتباط، وضوح و ساده بودن است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پاسخ به پرسش اول پژوهش که در مورد تناسب بسته آموزشی تدوین شده تاب‌آوری تحصیلی طبق رویکرد یکپارچه توحیدی برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه است، در جدول ۱ که مشخصات چارچوب بسته تاب‌آوری تحصیلی با رویکرد یکپارچه توحیدی در آن ارائه شده، مندرج است. کنکور واقعیت انکارناپذیری است که سایه‌اش به‌ویژه بر سر نظام آموزشی دوم متوسطه سنگینی می‌کند. فشار عمده تحصیلی در این مقطع سبب شده است دانش‌آموزان این دوره تحصیلی از مهارت‌های اساسی زندگی مانند بهداشت، سلامت، تغذیه، ورزش، معاشرت، ارتباط و آیین شهروندی بازمانند، زیرا کنکور مجال پرداختن به این مسائل را برای آنها فراهم نکرده است



(سبحانی و شهیدی، ۱۳۸۶). اگرچه درباره این مسئله مهم، مطالعات جامع و متنوعی دیده نمی‌شود، ولی اندک مطالعات موجود هم نشان می‌دهند که کنکور به شیوه کنونی سبب ناکارآمدی نظام آموزشی متوسطه و عقیم ماندن برنامه‌های آموزشی و درسی رسمی کشور شده است (حج‌فروش، ۱۳۸۳).

تغییرات ناشی از تغییر نظام آموزشی و افزایش امکان پذیرش در دانشگاه‌های بدون کنکور مثل دانشگاه علمی-کاربردی یا دوره‌های بدون آزمون دانشگاه‌های آزاد و پیام نور و نیز کاهش رقابت اصلی برای ورود به دانشگاه‌های دولتی به ۱۵ درصد از دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم، هم نتوانسته از شدت این رقابت بکاهد و عوارض آن همچنان دامن‌گیر نظام آموزشی کشور و در نتیجه نظام اجتماعی است؛ از این‌رو انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. راهبردها و آموزش‌های تاب‌آورانه مهم‌ترین عوامل حفاظتی در فرایند تاب‌آوری است و با توجه به تأکید صاحب‌نظران بر آموختنی بودن مهارت‌های گوناگون مربوط به تاب‌آوری، آموزش در حیطه تاب‌آوری به نوجوانان در موقعیت‌های پرفشار کمک می‌کند تا ضمن شناخت بهتر از افکار، باورها، نگرش‌ها و احساسات خود، به راهبردها و توانمندی‌های لازم برای تاب‌آوری و ایمنی روانی دست یابند (دبیر، ۲۰۰۶). ریویچ و شاته (۲۰۰۲) نیز بر این باورند که آموختن مهارت‌ها و سبک‌های تفکر تاب‌آور، سلامت روانی را افزایش می‌دهد و سبب ارتقای سطح بهزیستی روانی و جسمی افراد می‌شود. بر این اساس بهزیستی روانی بر میزان استقامت روان‌شناختی یا تاب‌آوری فرد در مقابل آسیب‌ها استوار شده است. چینی‌فروشان و همکاران (۱۳۹۵)، خاری (۱۳۹۳)، حق‌شناس، بهره‌بردار و رحمن‌ستایش (۱۳۸۸) نیز نشان دادند که راهبردهای آنان، کاهش اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان کنکوری را به همراه داشته است.

پژوهش‌های انجام شده در مورد درمان اضطراب امتحان‌گویی آن است که روش‌های شناختی نسبت به روش‌های رفتاری مؤثرتر بوده‌اند. افراد تاب‌آور به احتمال بیشتری در مواجهه با شرایط ناگوار در جستجوی معنا هستند، داشتن ایمان به افراد قدرت تحمل سختی‌ها، غلبه بر چالش‌ها و تغییر در زندگی می‌دهد (ورنر و اسمیت، ۲۰۰۵)، پس برای ارتقای تاب‌آوری در محیط تحصیلی و شرایط یادگیرندگانی که با مقوله پرفشاری مانند کنکور روبه‌رو هستند و البته درصدد قبولی در رشته‌های پرمقتضی هستند، سمت‌گیری به طرف رویکردی بومی که انگیزه‌های دینی و معناگرایانه را نیز مورد توجه قرار می‌دهد، اهمیت دارد؛ بدین ترتیب در این مطالعه برای ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم که به شرایط کنکور نزدیک می‌شوند، طبق الگوی یکپارچه توحیدی به‌عنوان رویکردی بومی در روان‌درمانی، بسته‌ای آموزشی-درمانی مندرج در جدول ۱ تدوین شد. جلالی‌تهرانی (۱۳۸۳) و شریفی‌نیا (۱۳۸۷) الگوی یکپارچه

توحیدی تدوین‌شده را برای نخستین بار روی زندانیان مشهد و تهران اعتباربخشی کردند. صابر اشکذری (۱۳۹۷) نیز برای نخستین بار در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود، از این الگو برای کنترل اضطراب دانش‌آموزان استفاده کرد.

در مداخله‌های تاب‌آورانه سه دسته کلی راهبرد شامل مؤلفه‌های شناختی، اجتماعی و هیجانی عموماً مشاهده می‌شود. مطابق بسته تدوین‌شده در راهبردهای مداخله‌شناختی می‌توان به خودآگاهی، خودادراکی و تصویرسازی مثبت، مرور چرخه افکار منفی، آگاهی نسبت به توانمندی‌های خود، فراشناخت، حل مسئله، معناگرایی و نقش آزادی<sup>۱</sup> در شیوه اداره زندگی انسان و... اشاره کرد. در راهبردهای مداخله اجتماعی می‌توان به راه‌های افزایش همدلی، پذیرش دیگران، رفتار نوع‌دوستی و سهیم شدن در مشکلات دیگران، یاریگر بودن، تسلی دادن، شوخ‌طبعی، پایبندی به ارزش‌های اخلاقی در روابط با دیگران و... اشاره کرد. در راهبردهای مداخله هیجانی می‌توان به آموزش مفهوم هوش هیجانی، آشنایی با مفهوم استرس و شیوه‌های مقابله با آن، آموزش مهارت‌های آرام‌سازی عضلانی تدریجی، خودگردانی و به تعویق انداختن تکانه‌های آنی، نقش باورها در رفتارها و هیجان‌های مرتبط با تاب‌آوری، آشنایی با خطاهای شناختی، جایگزینی افکار خوش‌بینانه با خودگویی‌های منفی (دلگرم‌سازی)، مقابله با کامل‌گرایی و... اشاره کرد.

در رویکرد یکپارچه توحیدی چهار بعد زیستی، روانی، اجتماعی و معنوی دانش‌آموزان در فرایند آموزشی-درمانی دخیل است (شریفی‌نیا، ۱۳۹۲). براساس نیازهایی که در هر یک از این چهار بعد برای دانش‌آموزان کنکوری، مطابق بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی تدوین شده، می‌توان آنها را دسته‌بندی کرد؛ در بعد زیستی باید به نوع تغذیه، تنظیم چرخه خواب و بیداری و عوارض ناشی از کم‌تحرکی اشاره کرد که به دلیل فعالیت نشسته برای درس خواندن ایجاد می‌شود. در بعد روانی به تهدیدات ناشی از عدم موفقیت در کنکور که احساس ایمنی دانش‌آموز کنکوری را به مخاطره می‌اندازد، جبر و محدودیت زمانی و فعالیتی که احساس استقلال او را تهدید می‌کند، ایجاد تعادل بین محتوای پر حجم مطالب درسی و توانایی او که احساس شایستگی و اعتماد به نفس او را تهدید می‌کند و در نهایت حس کنجکاوی و پرسشگری که به دلیل مطالعه منسجم به یادگیری نسبتاً اثربخش می‌انجامد و حس کمال‌طلبی او را تحریک می‌کند، می‌توان اشاره کرد. در بعد اجتماعی به نیاز رقابت‌جویی او که با موفقیت به احساس غرور و با شکست به احساس بی‌کفایتی و ناامیدی می‌انجامد، نیاز به ارتباط که به ارتباط گرفتن با سایر همسالان می‌انجامد، نیاز به احترام

۱. این دو مؤلفه، یعنی معناگرایی و اراده آزاد در اداره زندگی از مؤلفه‌های معنوی مداخله‌های تاب‌آورانه مطابق رویکرد یکپارچه توحیدی به شمار می‌آیند (شریفی‌نیا، ۱۳۹۲).

و تأیید که به کسب اعتبار و منزلت و ارتقا عزت‌نفس و رفتار مؤدبانه می‌انجامد، و نیاز به مشابَهت‌جویی که با دیدن تلاش دیگر دانش‌آموزان کنکوری برای فعالیت و تلاش خود تأیید و تقویت دریافت می‌کند، می‌توان اشاره کرد. در بعد معنوی باید هم به نیاز به اراده آزاد اشاره کرد که دانش‌آموز کنکوری این فعالیت پرفشار را نه تنها برای راضی کردن دل والدینش متحمل می‌شود، بلکه برای تلاش خود باید معناهای متعالی بیابد که ارزش چنین فشاری را داشته باشد، پس در پایین‌ترین سطح معناداری، دستیابی به موقعیت مالی و شغلی بهتر و در سطحی بالاتر به مفید بودن برای دیگران و اجتماع پیرامونی می‌توان تأکید داشت که نیاز به نوع‌دوستی و خدمت به دیگران را ارضا می‌کند، و در بالاترین سطح به جایگاه ارزشی برای خدا تلاش کردن و قرب او را جستجو نمودن، می‌توان اشاره کرد که نیاز به پرستش را در دانش‌آموز کنکوری تحریک و تقویت می‌کند.

بنابر سؤال دومی که اعتبار بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی طبق رویکرد یکپارچه توحیدی برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه را مورد واکاوی قرار می‌داد، نتایج اعتبارسنجی بسته براساس نظرات خبرگان هم در نسبت روایی محتوایی یا CVR معتبر بود و هم در عناصر تشکیل‌دهنده بسته آموزشی، مبتنی بر نتایج آزمون تی تک‌گروهی از متوسطه به صورت معناداری بالاتر بود و همه عناصر تدوین‌شده در بسته آموزشی مورد تأیید قرار گرفت. همه جلسات نیز از نظر مربوط بودن، واضح بودن و ساده بودن مطالب بسته از معیار مورد نظر (۲= نسبتاً مناسب است) بنابر نتایج آزمون تی تک‌گروهی بالاتر و براساس نظر خبرگان، محتوای تشکیل‌دهنده جلسات دارای معیار ارتباط، وضوح و ساده بودن بود.

## منابع

۱. جلالی‌تهرانی، محمد محسن (۱۳۸۳)، «توحید درمانی»، مجله نقد و نظر، س ۹، ش ۴، ص ۱۸-۴۶.
۲. چینی‌فروشان، مسعود؛ حمید طاهر نشاط‌دوست و محمدرضا عابدی (۱۳۹۵)، «اثر بخشی مداخله گروهی مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر داوطلب کنکور سراسری»، فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی، س ۶، ش ۲۳، تابستان، ص ۱۳۳-۱۴۸.
۳. حبیبی، آرش (۱۳۹۷)، «آموزش کاربردی نرم افزار SPSS. کتاب الکترونیک کاربردی»، سایت پارس مدیر.
۴. حج‌فروش، احمد و عبدالمجید اورنگی (۱۳۸۳)، «بررسی نتایج کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در دبیرستان‌های شهر تهران»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، پاییز ۱۳۸۳، دوره ۳، شماره ۹، ص ۱۱-۳۱.
۵. حسین‌زاده، علی (۱۳۹۵)، «رابطه سبک زندگی اسلامی با سلامت روان و میزان تاب‌آوری دانشجویان دانشگاه کاشان»، نشریه روان‌شناسی و دین، ش ۳۳، بهار، ص ۸۵-۱۰۶.
۶. حق‌شناس، حسین؛ محمدجعفر بهره‌بردار و زهرا رحمن‌ستایش (۱۳۸۸)، «کارآزمایی کاهش اضطراب در گروهی از جوانان پیش‌دانشگاهی»، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، س ۱۵، ش ۱، ص ۶۳-۶۹.
۷. خاری، سعیده (۱۳۹۳)، «مقایسه سرسختی روان‌شناختی، ذهن آگاهی و استقامت ذهنی در پذیرفته‌شدگان برتر متوسط و ضعیف کنکور در دانشجویان سال اول کارشناسی شهر تهران»، پایان‌نامه ارشد، دانشگاه الزهرا.
۸. رجبی، حمیدرضا (۱۳۹۳)، «پیش‌بینی آسیب‌پذیری دانش‌آموزان پسر کنکوری (سال چهارم) شهرستان اسدآباد در برابر استرس براساس میزان تاب‌آوری و منبع کنترل»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
۹. رمضان‌پور، علیرضا؛ مریم کورش‌نیا؛ مهریار امیرهوشنگ و حجت‌اله جاویدی (۱۳۹۸)، «رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و احساس تعلق به مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی به واسطه خودتنظیمی تحصیلی»، فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، س ۱۰، ش ۳۷، ص ۲۲۵-۲۴۶.

۱۰. سبحانی، عبدالرضا و مهرداد شهیدی (۱۳۸۶)، «آسیب‌شناسی کنکور و بررسی امکان حذف آن در نظام پذیرش دانشجو»، دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، ش ۱۳، بهار، ص ۱۶۱-۱۸۱.
۱۱. شریفی‌نیا، محمدحسین (۱۳۸۷)، «بررسی اثربخشی درمان یکپارچه توحیدی در کاهش بزهکاری زندانیان»، دوفصلنامه مطالعات اسلام و روان‌شناسی، ش ۲، ص ۷-۳۰.
۱۲. شریفی‌نیا، محمدحسین (۱۳۹۲)، «الگوهای روان‌درمانی یکپارچه با تأکید بر درمان یکپارچه توحیدی»، چ ۲، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۳. صابراشکذری، فاطمه (۱۳۹۷)، معرفی کتاب اثربخشی درمان یکپارچه توحیدی *MTT* بر سرزندگی تحصیلی و اضطراب دانش‌آموزان، تهران: ویهان.
۱۴. فاضل، زهراسادات و فریبا یزدخواستی (۱۳۹۵)، «تدوین الگوی معادله ساختاری نقش فشارآورهای تحصیلی بر تاب‌آوری، انگیزش و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی دختر شهر اصفهان»، رویکردهای نوین آموزشی، س ۱۱، ش ۲، ص ۱۰۷-۱۲۶.
۱۵. علیزاده، حمید؛ منیژه کاوه قهفرخی؛ مجید یوسفی لویه و علیرضا روحی (۱۳۹۱)، «تدوین برنامه پرورش تاب‌آوری و بررسی تأثیر آن بر بهزیستی روانی نوجوانان با اختلالات رفتاری برون‌نمود و درون‌نمود»، فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی، س ۱۲، ش ۳، ص ۴۳-۶۰.
۱۶. علیزاده، حمید (۱۳۹۲)، تاب‌آوری شناختی (بهزیستی روانی و اختلالات رفتاری)، تهران: نشر ارسباران.
۱۷. عیسی‌مراد، ابوالقاسم (۱۳۹۴)، روان‌درمانی جامع دینی، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
۱۸. مرادی، مسعود؛ هاشم فردانش؛ محمود مهرمحمدی و نعمت‌الله موسی‌پور (۱۳۹۰)، «مبانی و ویژگی‌های یک الگوی تدریس برای انواع دانش‌روش‌کاری»، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، س ۲۰، ش ۷، ص ۹۵-۱۲۹.
۱۹. معتمدی، عبدالله (۱۳۸۵)، «تأثیر کنکور بر سلامت عمومی، عزت نفس و نشانه‌های اختلالات روانی راه‌نیافتگان به دانشگاه»، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، تابستان، شماره ۴۰، ص ۵۵ تا ۷۲.
20. Ahghar, G. (2008), Investigation into the Effect of Consulting Group with a Cognitive and Behavioural Approach on the Reduction of Test Anxiety of Female Students in Secondary School in Tehran City. *New Educational Review*, 16 (3-4), 77-87.

21. Carlton, B. S., Goebert, D. A., Miyamoto, R. H., Andrade, N. N., Hishinuma, E. S., Makini Jr, G. K., ... & Nishimura, S. T. (2006), Resilience, family adversity and well-being among Hawaiian and non-Hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 52 (4), 291–308.
22. De Beer, A. (2006), *The effects of resilience training as a component of strengths-focussed training on team performance: a case study in the food and beverages manufacturing industry* (Doctoral dissertation).
23. Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997), Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82 (2), 221.
24. Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005), Resilience in relation to personality and intelligence, *International journal of methods in psychiatric research*, 14 (1), 29–42.
25. Garmezy, N. & Masten, A. (1991), *The protective role of competence indicators in children at risk*. In E. M. Cummings, A. L. Green, & K. H. Karraki (Eds.), *Life span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp:151–174), New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
26. Jalali-Tehrani, S. M. M. (2001). Integration therapy. *Handbook of innovative therapy*. (1th ed). John Wiley and Sons Inc, 321-31
27. Kaplan, H. B. (1999), *Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models*. In: M. D. Glantz and J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 17–83), New York: Kluwer/ Plenum.
28. Koeing, H. G. (2009), *Research or religion, culture and mental health*, Royal Holloway university of London, Cambridge University Press.
29. Martin, A. J. (2001), The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation, *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 11, 1–20.
30. Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008), Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience, *Journal of school psychology*, 46 (1), 53–83.
31. Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011), Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), *Contemporary educational psychology*, 36 (1), 36–48.

32. Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990), Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of educational psychology*, 82 (1), 33.
33. Reivich, K., & Shatté, A. (2002), *The resilience factor*, New York: Broadway Books.
34. Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., & Fiorilli, C. (2021), Between academic resilience and burnout: the moderating role of satisfaction on school context relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11 (3), 770–780.
35. Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021), Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402.
36. Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
37. Spear, L. P. (2000), The adolescent brain and age related behavioral manifestations, *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 24, 417–463.
38. Werner, E. E. (2005), Resilience research, In *Resilience in children, families, and communities* (pp. 3–11), Springer, Boston, MA.
39. W. Allport, G. (1964). 1. PREJUDICE: IS IT SOCIETAL OR PERSONAL?. *Religious Education*, 59(1), 20-29.