



## Comparing the effectiveness of education based on positive psychology with education based on cognitive-behavioral method on the resilience of students of gifted schools in Tehran

Adel Khalegh Samarin<sup>1</sup> | Hasan Ahadi<sup>2</sup> | Ali Asghar Asgharnejad Farid<sup>3</sup> |  
Gholamreza Sarami Foroushani<sup>4</sup> | Mahdiyeh Rahmaniyan<sup>5</sup>

1. **Corresponding Author**, Ph.D. of Health Psychology, Department of Psychology, Edalat University, Tehran, Iran. **E-mail:** [Drkhaleghy@gmail.com](mailto:Drkhaleghy@gmail.com)
2. Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran. **E-mail:** [ahadi@aut.ac.ir](mailto:ahadi@aut.ac.ir)
3. Associate Professor, Department of General Psychology, Iran University of Medical Sciences, Tehran, Iran. **E-mail:** [N.safari@gmail.com](mailto:N.safari@gmail.com)
4. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.. **E-mail:** [sarami@khu.ac.ir](mailto:sarami@khu.ac.ir)
5. Associate Professor, Department of Psychology, Payam Noor University, Tehran, Iran. **E-mail:** [Mrahmanian@pnu.ac.ir](mailto:Mrahmanian@pnu.ac.ir)

Article Info	Abstract
<p><b>Article Type:</b> Research Article</p> <p><b>Received Date:</b> 09 March 2023</p> <p><b>Received in Revised From:</b> 31 August 2023</p> <p><b>Accepted Date:</b> 15 March 2024</p> <p><b>Published Online:</b> 19 March 2024</p> <p><b>Keywords:</b> Positive Psychology, Cognitive-Behavioral Therapy, Resilience, Gifted School Students</p>	<p>The purpose of the present study was to compare the effectiveness of education based on positive psychology with education based on cognitive-behavioral method on the resilience of students of gifted schools. The research method was a pre-test-post-test experiment with a control group. The statistical population included all the students of gifted schools, studying in the first secondary level in the academic year 2016-2017 (about 12000 people), from which a sample of 45 people was selected using cluster random sampling method. and randomly placed in two experimental groups and one control group. Connor and Davidson (2003) resilience questionnaire was used to collect data. The experimental groups were trained for 14 sessions of 90 minutes based on positive psychology (Seligman and Rashid, 2006) and cognitive-behavioral method (Beck et al, 1988), but the control group did not receive any intervention. The findings showed that the difference between the experimental and control groups is significant in both approaches, and education based on positive psychology and cognitive-behavioral education had the greatest impact on the resilience of gifted school students, respectively (<math>P=0.001</math>). ). Based on the findings, it can be concluded that people can achieve more resilience by learning techniques based on positive psychology and cognitive-behavioral methods, but education based on positive psychology is more successful than cognitive-behavioral methods have. Based on this, it is necessary to use education based on positive psychology to improve the resilience of students of gifted schools by counselors in schools.</p>

**Cite this article:** Khalegh Samarin, A., Ahadi, H., Asgharnejad Farid, A.A., Sarami Foroushani, GH., & Rahmaniyan, M. (2024). Comparing the effectiveness of education based on positive psychology with education based on cognitive-behavioral method on the resilience of students of gifted schools in Tehran. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(52), 18-33.

**DOI:** 10.22111/JEPS.2024.45187.5351



## مقایسه‌ی اثربخشی آموزش مبتنی بر روانشناسی مثبت‌گرا با آموزش مبتنی بر روش شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان

عادل خالقی ثمرین<sup>۱</sup> | حسن احدی<sup>۲</sup> | علی اصغر اصغرنژاد فرید<sup>۳</sup> | غلامرضا صرامی فروشانی<sup>۴</sup> | مهدیه رحمانیان<sup>۵</sup>

۱. نویسنده مسئول، دکتری، گروه روانشناسی سلامت، دانشگاه عدالت، تهران، ایران. رایانامه: [Drkhaleghy@gmail.com](mailto:Drkhaleghy@gmail.com)
۲. استاد، گروه روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: [ahadi@aut.ac.ir](mailto:ahadi@aut.ac.ir)
۳. دانشیار، گروه روانشناسی عمومی، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، ایران. رایانامه: [N.safari@gmail.com](mailto:N.safari@gmail.com)
۴. استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. رایانامه: [sarami@khu.ac.ir](mailto:sarami@khu.ac.ir)
۵. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: [M.rahmanian@pnu.ac.ir](mailto:M.rahmanian@pnu.ac.ir)

اطلاعات مقاله	چکیده
<p><b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی</p> <p><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۱/۱۲/۱۸</p> <p><b>تاریخ ویرایش:</b> ۱۴۰۲/۰۶/۲۹</p> <p><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۲/۱۲/۲۵</p> <p><b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۲/۱۲/۲۹</p> <p><b>واژگان کلیدی:</b> روانشناسی مثبت‌گرا، درمان شناختی-رفتاری، تاب‌آوری، دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان</p>	<p>هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی اثربخشی آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا با آموزش مبتنی بر روش شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان بود. روش پژوهش، آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان، مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه اول در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در شهر تهران (حدود ۱۲۰۰۰ نفر) بود که از بین آن‌ها نمونه‌ای به حجم ۴۵ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد و به روش تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل جایگزین شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) استفاده شد. گروه‌های آزمایشی به مدت ۱۴ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا (سلیگمن و رشید، ۲۰۰۶) و روش شناختی-رفتاری (بک و همکاران، ۱۹۸۸) قرار گرفتند اما گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. یافته‌ها نشان داد که تفاوت گروه آزمایش و گواه در هر دو رویکرد معنادار است و به‌ترتیب آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا و آموزش شناختی-رفتاری بیشترین تأثیر را بر تاب‌آوری دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان داشته است (<math>P=0/001</math>). براساس یافته‌های حاصل می‌توان نتیجه‌گرفت که افراد با یادگیری فنون مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا و شناختی-رفتاری می‌توانند به تاب‌آوری بیشتری، دست پیدا کنند اما آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا بیش از روش شناختی-رفتاری در این امر توفیق دارند. بر همین اساس لازم است آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا برای بهبود تاب‌آوری دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان توسط مشاوران در مدارس استفاده شوند.</p>

**استناد به این مقاله:** خالقی ثمرین، عادل؛ احدی، حسن؛ اصغرنژادفرید، علی‌اصغر؛ صرامی فروشانی، غلامرضا و رحمانیان، مهدیه. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا با آموزش مبتنی بر روش شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۵۲)، ۳۳-۱۸.

DOI: 10.22111/JEPS.2024.45187.5351

## مقدمه

نیروی انسانی ارزنده‌ترین سرمایه هر کشور است و رشد و توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی کشورها در گرو تربیت نیروی سالم، متعهد و متخصص خواهد بود تا بتوانند پیشرفت و بالندگی فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی برای جوامع به ارمغان آورند. نظام آموزشی کشورها، رسالت اصلی در تربیت نیروی انسانی لازم برای نیل رشد و پیشرفت جوامع را به عهده دارند. در این میان مدارس به عنوان نهادی که تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان جامعه را به عهده دارند، نقش اساسی در نیل به این هدف مهم را خواهند داشت (قهرمانی و مومنی گوجمانی، ۱۳۹۶). چنانچه نظام آموزشی و پرورشی رسالت خود را به درستی انجام دهد، شاهد شکوفایی استعداد دانش‌آموزانی خواهیم بود که علاوه بر پیشرفت تحصیلی، به رشد لازم در زمینه‌هایی جسمانی، روانی و اجتماعی رسیده و جامعه را به سوی رشد و کمال در زمینه‌های مختلف رهنمون خواهند شد. از این رو سلامت و مهارت دانش‌آموزان که قشر عظیم کودکان و نوجوانان هر جامعه را تشکیل می‌دهند، اولویت اول کشورهاست؛ چون آینده‌ی هر کشوری در گروی چگونگی تربیت آینده‌سازان آن کشور است (امیری، ۲۰۲۳). از این رو یکی از مقوله‌هایی که به نظر می‌رسد کمتر مورد توجه قرار گرفته و مدنظر پژوهش حاضر نیز می‌باشد، عملکرد فردی دانش‌آموزان استعداد درخشان و در کنار آن دانش‌آموزان ممتاز است (بوزینی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

نمی‌توان منکر این واقعیت شد که در همه‌ی جوامع توجه به استعدادهای برتر مطرح است و هر جامعه‌ای دارای افرادی است که به نسبت دیگران و حتی در مقایسه با افراد سایر جوامع دارای استعدادهای برتری هستند. تصور عموم بر این اصل استوار است که این گونه اشخاص می‌توانند امور را بهتر انجام داده و قدم‌های مؤثری در رفع مشکلات محیط، جامعه و کشور خود بردارند. و اگر به صورت برنامه‌ریزی شده عمل شود، می‌توانند در تولید علمی، فرهنگی، صنعتی و اقتصادی نقش ارزنده‌ای ایفا نمایند یا اختراعاتی را در سطح ملی، منطقه‌ای، یا جهانی نصیب کشور نمایند. دولت‌ها با اندیشه‌ی سود بردن از این استعدادهای خدادادی و جلوگیری از اتلاف آن‌ها، معمولاً سعی می‌کنند استعدادهای موجود کشور را شناسایی و زمینه را برای رشد و بروز استعدادهای بیشتری فراهم آورند و آن‌ها را در مسیر توسعه‌ی کشور به کار گیرند (قهرمانی و مومنی گوجمانی، ۱۳۹۶). بنابراین، بررسی ویژگی‌های روانشناختی، شناختی و شخصیتی دانش‌آموزانی که از هوش و استعداد برجسته‌تری نسبت به دیگران برخوردارند، امروزه یکی از حوزه‌های مورد علاقه روانشناسان است (نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵).

در رویکردهای نوین پیشگیری از مشکلات در این قشر از دانش‌آموزان، عوامل محافظت‌کننده شناسایی می‌گردد که از جمله این عوامل تاب‌آوری<sup>۲</sup> می‌باشد (بوزینی و همکاران، ۲۰۲۰). تاب‌آوری فرایندی پویا است که طی آن فرد سعی می‌کند تا بین آنچه که انجام می‌دهد و یا می‌خواهد انجام دهد و نیز آنچه محیط و جامعه تقاضا می‌کند، توازن برقرار کند (سیمونس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). تجربه‌های شخصی زیستی، روانی و اجتماعی، تغییرات گسترده‌ای را در دوره

1. Bozzini  
2. Resiliency  
3. Simmons

نوجوانی، یعنی زمانی که فرد در سنین تحصیل در دوره‌ی متوسطه‌ی اول و دوم به سر می‌برد، به وجود می‌آورد (مالهی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). الگوهای رفتاری مهمی که می‌توانند بر سراسر زندگی فرد تاثیر بگذارند، نیز از این دوره آغاز می‌شوند. در نوجوانی فرد به دنبال جستجوی جایگاه خویش در خانواده، دوستان و جامعه است که عوامل رفتاری و عملکردی، نقش مهمی را در سوگیری رفتاری افراد ایفا می‌کنند. همچنین، نوجوانان به دنبال کسب هویت اجتماعی بوده و اغلب با خانواده، جامعه و بستگان دچار چالش هستند و ممکن است فشارهای این مشکلات تاب‌آوری نوجوانان را کاهش داده و او را در مرحله تصمیم‌گیری به سمت رفتارهای پرخطر بکشانند (بوزینی و همکاران، ۲۰۲۰). مطالعات نشان می‌دهند که ویژگی‌های اساسی افراد تاب‌آور این است که پس از مواجهه با موقعیت‌های دشوار زندگی، خیلی راحت به شرایط معمول زندگی بر می‌گردند و توانایی سازگاری بالاتری دارند. حتی عملکرد فردی و اجتماعی این افراد پس از مواجهه با دشواری‌ها، شکست‌ها و اتفاقات بد زندگی نسبت به گذشته بهبود پیدا می‌کند (سهرابی اسمرود و جعفری روشن، ۱۳۹۵). افزون بر این، می‌توان گفت که ویژگی تاب‌آوری نقش کلیدی در بهبود استرس تحصیلی، موفقیت و نهایتاً تعدیل هیجانات دارد (والش<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). کاوش میزان تاب‌آوری در نوجوانان تحت تعلیم و تربیت، بسیار مهم بوده که با شناخت اصولی آن، می‌توان روش‌های آموزشی مناسبی برای ارتقای تاب‌آوری آنان اتخاذ نموده و با گزینش و آموزش روش‌ها و اصول علمی، تاب‌آوری افراد جامعه را افزایش داد. ورود به دوره‌ی نوجوانی در آموزش و پرورش رسمی کشور، با دروه‌ی تحصیلی متوسطه‌ی اول متقارن شده است؛ بنابراین پژوهشگر در پژوهش حاضر، مطالعه بر روی دانش‌آموزان این دوره را هدف قرارداده و تلاش کرده تا ویژگی تاب‌آوری در نوجوانانی که در یکی از حساس‌ترین نوع مدارس، یعنی مدارس استعدادهای درخشان بررسی نماید (بیگی و همکاران، ۱۳۹۷).

از ویژگی‌های مهمی که می‌تواند در مدارس استعدادهای درخشان مورد توجه و پژوهش قرارگیرد، سطح و روش‌های ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان این مدارس است؛ از این جهت که با افزایش ظرفیت تاب‌آوری، دانش‌آموزان توانایی لازم را به دست می‌آورند تا پیروزمندانه از رویدادهای ناگوار زندگی عبور کرده و حتی در صورت قرار گرفتن در معرض آسیب‌های اجتماعی، بتوانند به سلامت از آن عبورنموده، استعدادهای خود را شکوفا و نیز شایستگی‌های اجتماعی، تحصیلی و شغلی‌شان را ارتقا دهند. لذا، مقاوت در برابر عوامل استرس‌زا و تنش‌های تحصیلی، شرایط و موقعیت‌های اضطراب‌آور و همچنین عواملی که باعث به وجود آمدن بسیاری از مشکلات روان‌شناختی می‌شود با ارتقاء تاب‌آوری ممکن می‌شود (گابریلی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

یکی از رویکردهای مطرح در بهبود تاب‌آوری، روش آموزش مثبت‌نگری<sup>۴</sup> است که این روش یکی از روش‌های برگرفته از موج سوم روان‌درمانی و مؤثر در بهبود ویژگی‌های روان‌شناختی است و بر شناسایی و پرورش نقاط قوت و توانمندی‌ها با

---

1. Malhi  
2. Walsh  
3. Gabrielli  
4. positivism training

هدف ارتقای سلامت تأکید دارد (بیلیچ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). در سال‌های اخیر، رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا هدف نهایی خود را شناسایی سازه‌ها و شیوه‌هایی می‌داند که بهزیستی و شادکامی انسان را به ارمغان می‌آورند. از این‌رو، عواملی که سبب سازگاری هرچه بیشتر آدمی با نیازها و تهدیدهای زندگی شوند، بنیادی‌ترین سازه‌های مورد پژوهش این رویکرد به شمار می‌روند (شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی قمی، ۱۴۰۰؛ هنرمندزاده و سجادیان، ۱۳۹۵). تاب‌آوری نیز یکی از این مفاهیم و سازه‌های پهنجار مورد توجه و مطالعه‌ی روان‌شناسی مثبت است و غالب پژوهش‌های مربوط به تاب‌آوری در حوزه‌ی روان‌شناسی تحولی انجام شده است (جویس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). اصول به کار رفته در مداخله‌های مثبت‌گرا از طریق افزایش هیجان مثبت، افکار و احساسات مثبت و ارضای نیازهای اساسی افراد نظیر خودمختاری، تعلق خاطر و ارتباط باعث افزایش تاب‌آوری در افراد می‌شوند (هنرمندزاده و سجادیان، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش‌های مختلف نیز نشان داده است که آموزش مثبت‌نگری بر بهبود عملکرد اجتماعی، افزایش تاب‌آوری و شادکامی موثر است (کوئرا<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۱؛ هوگان<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰؛ نصیری تاکامی و همکاران، ۱۳۹۹). از آن جا که، رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا، با مطالعه علمی کارکردهای بهینه انسانی؛ که هدف آن درک بهتر و به کارگیری در افزایش امید، کامیابی و شکوفایی افراد و جوامع می‌باشد، ممکن است تأثیر بالقوه‌ای بر طیف وسیعی از دانش‌آموزان که در مدارس استعدادهای درخشان تحصیل می‌کنند؛ در موقعیت‌های مختلف داشته باشد.

یکی دیگر از رویکردهایی که می‌تواند نقشی مؤثری در تاب‌آوری افراد داشته باشد، آموزش شناختی-رفتاری است (سوراناتا<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). آموزش شناختی-رفتاری از تلفیق رویکردهای شناختی و رفتاری به وجود آمده است. در این شیوه، به فرد کمک می‌شود تا الگوهای تفکر تحریف‌شده و رفتار ناکارآمد خود را تشخیص، و با آن مقابله نماید. برای این منظور از بحث‌های منظم و تکالیف رفتاری سازمان یافته‌ای استفاده می‌شود. روش درمانی شناختی-رفتاری، در پی آن است تا با تکیه بر اصول و قواعد برخاسته از رشته‌های مختلف روانشناسی و سایر علوم وابسته، سالم اندیشیدن و سالم زیستن و نیز راهبردهای شناختی و رفتاری را در راستای دستیابی و حفظ تغییرات مثبت در سبک زندگی، به مخاطبان بیاموزد. مداخلات شناختی-رفتاری به دو شیوه فردی و گروهی قابل اجرا هستند. مداخله گروهی رفتاری-شناختی به دلیل صرفه‌جویی در زمان و هزینه و برقراری ارتباط بین اعضای گروه که خود موجب کسب تجارب جدید و افزایش بینش و بصیرت می‌شود، کاربرد فراوانی دارد (طیب‌زاده و سپهریان‌آذر، ۱۳۹۵). این مداخله رویکردی آموزشی داشته و در آن فنون شناختی و رفتاری، از طریق تمرین‌های مواجهه‌سازی درون جلسات و بازسازی شناختی و تکالیف خانگی آموزش داده می‌شود (هاپر<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). در این روش چرخه معیوب مشکل می‌شکند و فرد تشویق می‌شود تا رابطه میان افکار منفی و احساس ناکارآمدی خود را جستجو کند. درمانگر سعی می‌کند درمانجو را به نوعی

1. Bilicha

2. Joyce

3. Kotera

4. Hogan

5. Suranata

6. Happer

تجربه همکاری تشویق کند و در طی آن از تجارب خود بیمار، در رشته‌ای از آزمایش‌های رفتاری، به منظور ارزیابی درستی یا نادرستی آن باورها سود برد (عبدی‌زرین و مهدوی، ۱۳۹۷). تأثیر درمان شناختی-رفتاری، بر افزایش تاب‌آوری نشان داده شده است (سوراناتا و همکاران، ۲۰۲۰؛ هاپر و همکاران، ۲۰۱۷؛ بیگی و همکاران، ۱۳۹۷؛ طیب‌زاده و سپهریان‌آذر، ۱۳۹۵). همچنین ممکن است بتواند در حفظ و ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان در دوره‌ی اول متوسطه، آموزش‌های لازم را ارائه نماید.

باتوجه به آنچه بیان شد، امروزه ارتقای مهارت‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان به یکی از چالش‌های عمده مدارس تبدیل شده است. تغییر سبک زندگی و آسیب‌های ناشی از آن، افراد جامعه را تحت تأثیر قرار داده است. تاب‌آوری دانش‌آموزان کاهش یافته و با کاهش آن بسیاری از آسیب‌های اجتماعی از جمله آسیب‌های نوپدید، زندگی افراد را تهدید می‌کند. با این که افزایش آسیب‌های اجتماعی، بسیاری از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و متخصصین امر را نگران کرده ولی متأسفانه فعالیت‌های پژوهشی ناچیزی در این زمینه صورت گرفته است. این در حالی است که به نظر می‌رسد بتوان با طراحی برنامه‌های آموزشی مناسب و مداخله‌های تخصصی موثر و نیز اقدام‌های حمایتی نهادهای مرتبط، تاب‌آوری دانش‌آموزان را به عنوان آینده‌سازان جامعه افزایش داده و آن‌ها را برای ورود به مسئولیت‌های مهم اجتماعی آماده‌تر نمود. هرچند در این زمینه، پژوهش‌هایی در خصوص اثربخشی روش‌های درمانی بر تاب‌آوری گروه‌های مختلف جامعه، از جمله دانش‌آموزان مدارس عادی صورت گرفته، ولی جای پژوهش‌های مشابه بر روی دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان که قشر قابل توجهی از دانش‌آموزان کشور ما را تشکیل می‌دهند، خالی است. پژوهش حاضر می‌تواند تا حدودی این نقیصه را جبران نموده و نقش موثری در ورود محققین به به این مدارس نخبه‌پرور ایفا نماید. این درحالی است که کشورهای توسعه‌یافته برنامه‌های ویژه‌ای برای ارتقای سطح مهارتی نخبگان خود و نیز استفاده از خدمات آنان در جهت رشد جامعه تدارک دیده‌اند. زمان آن فرا رسیده که کشور ما نیز به این موضوع مهم و حیاتی با استفاده از صاحب‌نظران و متخصصین امر، از جمله روانشناسان سلامت، بیشتر بپردازد. در این راستا شناسایی روش‌های درمانی اثربخش‌تر و متغیرهای روان‌شناختی مؤثر یکی از ضروریات این زمینه می‌باشد. بنابراین در مطالعه حاضر این سوال بررسی شده است که کدام یک از آموزش‌های مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا و مبتنی بر روش شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان تأثیر بیشتری دارد؟

## روش

این مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان دوره‌ی اول متوسطه مدارس سمپاد تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در حدود ۱۲۰۰۰ نفر بودند. در پژوهش‌های آزمایشی حداقل حجم نمونه برای هر یک از زیرگروه‌ها ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (گال، بورگ و گال<sup>۱</sup>، ۱۳۹۱). بنابراین، از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۴۵ نفر (۱۵ نفر برای هر گروه) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. به‌منظور

انتخاب نمونه، یکی از مدارس سمپاد تهران به تصادف انتخاب شد و پس از اخذ نمونه اولیه و پس از احراز ملاک‌های ورود، افراد نمونه به صورت تصادفی در ۳ گروه آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا، آموزش مبتنی بر روش شناختی-رفتاری و یک گروه گواه جایدهی شدند. گروه اول با رویکرد مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا مورد مداخله قرار گرفتند و گروه دوم آموزش مبتنی بر روش شناختی-رفتاری دریافت کردند و برای گروه سوم هیچ مداخله‌ای در نظر گرفته نشد. ملاک‌های ورود عبارت بودند از نداشتن اختلال روان‌شناختی، رضایتمندی برای شرکت در پژوهش و عدم دریافت درمان همزمان با مداخله پژوهش و ملاک‌های خروج شامل غیبت بیش از دو جلسه در جلسات مداخلات و انصراف از ادامه درمان و شرکت در پژوهش بود. در این مطالعه اصول اخلاقی پژوهش شامل رازداری و حفظ حریم خصوصی اشخاص رعایت شد و داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تک متغیری در نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

**مقیاس تاب‌آوری<sup>۱</sup>:** مقیاس تاب‌آوری توسط کانر و دیویدسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) در راستای سنجش قدرت مقابله با فشار و تهدید طراحی شده و دربردارنده ۲۵ سوال می‌باشد که هر پرسش در مقیاس لیکرت بین هرگز (با نمره صفر) و همیشه (با نمره چهار) پاسخ داده می‌شود. مقیاس مذکور می‌تواند افراد تاب‌آور را از غیرتاب‌آور تفکیک کند و در شرایط پژوهشی و بالینی به کار گرفته شود. دامنه نمره‌گذاری آن بین ۰ تا ۱۰۰ است و نمره بیشتر نشان‌دهنده تاب‌آوری بالای فرد است. کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تاب‌آوری را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی در یک فاصله ۴ هفته‌ای ۰/۸۷ بوده است. این مقیاس در ایران توسط محمدی (۱۳۸۴) هنجاریابی شده است. وی برای تعیین پایایی مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون از روش آلفای کرونباخ بهره گرفته و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و روایی آن را ۰/۸۷ به دست آورد. روایی سازه این مقیاس براساس تحلیل عاملی تاییدی برای هر سوال بار عاملی بین ۴۴ تا ۹۳ درصد بارگذاری شده است که این حاکی از روایی سازه مطلوب و قابل قبول برای این مقیاس است (بشارت، ۱۳۸۶). علی احمد و جناآبادی (۱۳۹۷) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برابر با ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. تقی پور، قمری گیوی، شیخ الاسلامی و رضایی (۱۴۰۰) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۷۹ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، براساس همسانی درونی، آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد.

## روش اجرا

پس از انتخاب گروه نمونه و قرار دادن آن‌ها به شیوه‌ی تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل (گواه)، یک جلسه توجیهی با مسوولان مدرسه و اولیای دانش‌آموزان و نیز خود دانش‌آموزان برگزار شد تا آن‌ها با اهداف پژوهش، نحوه‌ی اجرا و مسوولیت‌های خود آشنا شوند. آن‌ها همچنین با مفهوم تاب‌آوری و نقش ویژه آن در کیفیت زندگی و رفتارهای پرخطر آشنا شدند. سپس در یک جلسه پرسشنامه‌ی پژوهش بین هر ۳ گروه توزیع و پیش‌آزمون اجرا شد. درنهایت، دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش، به شکل تصادفی در دو گروه قرار گرفته و آموزش آنان در روزهای پنج‌شنبه در

1. Resilience Scale (CD-RISC)

2. Connor & Davidson

دو کلاس مجزا صورت پذیرفت. در هر جلسه، ابتدا هدف از تشکیل جلسه، سپس موضوعات مربوط به آن جلسه، مطرح شده و پیرامون آن به بحث و بررسی پرداخته شد. در پایان هر جلسه، مطالب جمع بندی شده و تکلیفی برای جلسه بعد ارایه شد. مدت جلسات درمانی در هر کدام از روش‌ها ۷۵ الی ۹۰ دقیقه بود که به صورت گروهی و هفته‌ای یک جلسه، به مدت ۱۴ جلسه توسط فرد واجد صلاحیت و آشنا با برنامه‌های مداخله‌ای پژوهش اجرا شد. بعد از اتمام مداخلات، از دو گروه تحت درمان و یک گروه گواه پس‌آزمون گرفته شد. در ادامه خلاصه جلسات مداخلات گزارش شده است.

### آموزش روان‌شناسی مثبت‌گرا: خلاصه‌ای از پروتکل مراحل روان‌شناسی مثبت‌گرا برگرفته از الگوی درمانی

(سلیگمن و رشید، ۲۰۰۶؛ به نقل از سهرابی اسمرود و جعفری روشن، ۱۳۹۵) در جدول ۱ گزارش شده است.

#### جدول ۱. شرح مختصر جلسات آموزش روان‌شناسی مثبت‌گرا (سلیگمن و رشید، ۲۰۰۶)

جلسات	محتوا
اول	برقراری ارتباط اولیه، معارفه و برقراری رابطه حسنه، معرفی ساختار جلسات، تاکید بر رازداری، رعایت قوانین گروهی شامل رازداری، صداقت و رعایت نظم؛ توضیحات پایه‌ای در خصوص تاب‌آوری و مولفه‌های آن، درخواست از مخاطبان برای شرکت فعال و پویا در جلسات کارگاه، تمرکز بر جهت‌دهی به مخاطبان در چارچوب روان‌درمانی مثبت‌نگر.
دوم	خلاصه جلسه قبل، شفاف‌سازی مفروضه‌ها و نقش‌های آموزش مثبت‌نگر برای اعضای گروه، بررسی مسوولیت‌های مخاطب در افکار و نگرش، ارائه تکلیف خانگی.
سوم	خلاصه جلسه قبل، مرور مسوولیت‌های اعضا، داستان‌های معرفی مثبت و توانمندی‌های درون داستان، کمک به مخاطب برای شناسایی زمانی که در گذشته از توانمندی‌های خود برای تجربه حس تعهد در زندگی استفاده کرده است، ارائه تکلیف خانگی.
چهارم	خلاصه جلسه قبل، مرور ثبت مثبت مخاطبان، کمک به مخاطب برای فرمول‌بندی و به اجرا درآوردن طرح خاص در خصوص توانمندی‌ها، ایجاد و فرمول‌بندی طرح خاص جهت به اجرا درآوردن توانمندی‌ها.
پنجم	خلاصه جلسه قبل، تمرکز بر اثرات خاطرات خوب و بد بر تاب‌آوری، کمک به مخاطب جهت درک نقش خاطرات خوب و بد در حفظ نشانه‌های تاب‌آوری، کمک به مخاطب در ابراز خشم، تلخی و دیگر هیجان‌های منفی، اشاره به اثرات هیجانات مثبت و منفی بر تاب‌آوری افراد، نوشتن سه خاطره بد و نقش این خاطرات در کاهش تاب‌آوری و آموزش تغییر احساسات نسبت به آن‌ها.
ششم	خلاصه جلسه قبل، تمرکز بر شکرگزاری، بررسی مجدد بحث در مورد نقش خاطرات بد و خوب در تاب‌آوری و اشاره به تاثیر شکرگزاری بر این خاطرات، آموزش به مخاطبان آموزش تا نامه‌ی شکرگزاری مفصلی را برای فردی که هیچ‌گاه از آن‌ها به طور شایسته تشکر نکرده‌اند، بنویسند.
هفتم	مرور میانه‌ی آموزش، مجری به عنوان تسهیل‌گر به اعضا کمک می‌کند. آموزش رضایت در برابر کمال خواهی، ک کمک به اعضا در جهت اینکه پیشرفت‌شان در در نوشتن نامه‌های بخشش و شکرگزاری و به کاربردن توانمندی‌ها در عمل بر اساس برنامه‌های فعالیت که در جلسه دوم آغاز شد را بررسی کنند.
هشتم	خلاصه جلسه قبل، آموزش رضایت در برابر کمال خواهی، مخاطب می‌آموزد که؛ هرچند انتخاب برای بهزیستی حیاتی است اما دقت بیش از حد در انتخاب نیز فرسوده کننده است. این فعالیت به ویژه در مورد مخاطبینی به کار می‌رود که در صدد دستیابی به بهترین گزینه یا کمال است. اولویت بندی برای این گروه مخاطبان نیز توصیه می‌شود.
نهم	تمرکز بر قناعت در برابر بیشینه‌سازی؛ قناعت در برابر بیشینه‌سازی در بافت کار پرزحمت لذت بخش، مورد بحث قرار می‌گیرد؛ قناعت به واسطه‌ی تعهد در برابر بیشینه سازی تشویق می‌شود.
دهم	تمرکز بر موضوع امید و خوش‌بینی؛ این جلسه در مورد مخاطبینی سودمند است که کمبود هیجان‌های مثبت آن‌ها مربوط به آینده است. اگر مخاطب به طور طبیعی دارای سطح بالایی از ویژگی خوش‌بینی ذاتی نباشد و یا تمایل پایداری به این باور که رویدادهای خوب اتفاقی می‌افتند، نداشته باشد.



یازدهم	تمرکز بر عشق و دلبستگی؛ کمک به مخاطب تا دریابد چگونه تعهد و معنا در زندگی را از طریق روابط و پیوند با دیگران تجربه کند؛ از او خواسته می‌شود، توجه کند که چگونه به رویدادهای مثبت در زندگی افرادی که برای او اهمیت دارند پاسخ می‌دهد؛ تاکید بر سبک پاسخ‌دهی فعال-سازنده که بر روابط تاثیر مثبت دارد.
دوازدهم	آشنایی مخاطب با مفهوم حس ذائقه (مزه کردن لذت‌ها)؛ هیجان‌های مثبت زمان حال را می‌توان از طریق مشارکت در فعالیت‌های لذت بخش و یافتن فعالیت‌هایی که کاملاً مخاطب را درگیر می‌کند و استفاده از توانمندی‌های شخصی، افزایش داد.
سیزدهم	یافتن معنا از طریق به کار بردن توانمندی‌های برجسته در خدمت دیگران؛ پژوهشگر با مخاطبان در این زمینه بحث می‌کند که از چه راه‌هایی می‌توانند از توانمندی‌های عمده‌ی خود استفاده کنند. مخاطبان ترغیب می‌شوند که بخشی از زمان خود را به کارهایی اختصاص دهند که توانمندی‌هایشان در آن‌ها استفاده شود؛ مثل کمک به بزرگترها در زمینه فعالیت‌های خانه و بیرون از آن.
چهاردهم	بحث درباره زندگی کامل، گرفتن بازخورد و اتمام جلسه.

### آموزش مبتنی بر روش شناختی-رفتاری: پروتکل مراحل آموزش مبتنی بر روش شناختی-رفتاری (بک<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۸۸) به صورت خلاصه در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. شرح مختصر جلسات آموزش مبتنی بر روش شناختی-رفتاری (بک و همکاران، ۱۹۸۸)

جلسات	محتوا
اول	تعریف افکار، کار بر چگونگی تاثیر افکار بر خلق و تعیین ساختار و اهداف جلسات بعدی. توجیه شرکت کنندگان در مورد محدودیت‌ها و جاهایی که رازداری نمی‌تواند رعایت شود، چون این امر می‌تواند بر نوع و کیفیت ارتباط آموزشی تاثیر داشته باشد.
دوم	گفتگو در مورد تاب‌آوری و این که چگونه و چطور شرکت کنندگان آن را تجربه می‌کنند. پژوهشگر هدف از طرح نخست را ارائه می‌دهد، تا تفهیم شود که چگونه افکار بر خلق تاثیر می‌گذارد.
سوم	کار بر روی انواع خطاهای تفکر و افکار ناکارآمد که با کاهش تاب‌آوری همراه می‌شود. شیوه‌های اصلاح و بهبود خطاهای تفکر و افکار ناکارآمد برای پیشگیری از کاهش تاب‌آوری.
چهارم	ارایه تمریناتی برای کاهش خطاهای تفکر. آماده کردن شرکت کنندگان با استراتژی‌هایی برای افزایش افکار مثبت. تمریناتی برای کاهش افکار ناسالم و منفی و ارایه تمریناتی برای ارتقای نشانگان تاب‌آوری.
پنجم	تمرکز بر فعالیت‌های روزانه‌ای که بر خلق مؤثر است.
ششم	شرکت کنندگان به مشارکت فعال در بررسی تاثیر تاب‌آوری بر امور مختلف زندگی روزمره دعوت می‌شوند. بحث در مورد این که چگونه افزایش تاب‌آوری می‌تواند فعالیت‌های لذت‌بخش زندگی را ارتقاء دهد.
هفتم	فعالیت‌های لذت بخش و موانع آن تعریف می‌شوند. گام‌هایی در جهت اهداف قابل دستیابی تعیین شده در جلسه‌ی آموزش داده شده و تمرین می‌شود.
هشتم	طرحی برای ارتقای کنترل شرکت کنندگان بر زندگی خود و یادگیری جایگزین‌هایی است برای برخی افکار و رفتارهایی که منجر به کاهش تاب‌آوری می‌شوند. این جایگزین‌ها می‌توانند آزادی عمل و انتخاب بیشتری به فرد بدهند.
نهم	تمرکز بر ارتباطات و مداخلاتی که با دیگران دارند و بر خلق تاثیر گذار است.
دهم	تبیین این موضوع که چگونه روابط افراد بر خلق‌شان تاثیر می‌گذارد.
یازدهم	تمرکز بر لزوم برنامه‌ریزی برای ارتباطات مثبت و مؤثر.

<b>دوازدهم</b>	شرکت‌کنندگان یاد می‌گیرند شبکه‌های حمایتی اجتماعی‌شان را مشخص کرده و تاثیر تنظیم ارتباطات خود با افراد مختلف بر ارتقای تاب‌آوری خود را مورد بحث قرار دهند.
<b>سیزدهم</b>	تمرکز بر جمع‌بندی فرآیند آموزشی دوره و بررسی روند عملکردی شرکت‌کنندگان در موقعیت‌های مرتبط با تاب‌آوری.
<b>چهاردهم</b>	برخی تجدید نظرها با توجه به شرایط آموزشی دوره و ادغام مطالبی از جلسات قبلی. تکامل تجربه آموزشی شرکت‌کنندگان با پس‌آزمون مورد بررسی قرار می‌گیرد. نتیجه‌گیری لازم صورت می‌پذیرد تا به شرکت‌کنندگان آموخته شود که بتواند در زندگی روزمره آینده با تاب‌آوری بیشتر و انتخاب تصمیمات درست در موقعیت‌های مختلف، زندگی بهتر و موفق‌تری داشته باشند.

### یافته‌ها

آماره‌های توصیفی متغیر تاب‌آوری در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. یافته‌های توصیفی متغیر تاب‌آوری سه گروه در دو مرحله ارزیابی

گواه	آموزش شناختی-رفتاری		آموزش مثبت‌نگر		مراحل	تاب‌آوری
	انحراف میانگین معیار	انحراف معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار		
۱۶/۵۹	۶۴/۳۳	۱۹/۴۲	۶۵/۷۰	۲۶/۲۱	۶۴/۹۳	پیش‌آزمون
۷/۷۵	۶۵/۰۰	۱۳/۳۵	۷۱/۳۳	۷/۸۱	۷۴/۶۰	پس‌آزمون

طبق نتایج جدول ۳ میانگین نمره کل تاب‌آوری ارادی همه گروه‌های آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است. قبل از تحلیل کوواریانس تک متغیری، مفروضه‌های زیربنایی این تحلیل (مفروضه‌ی نرمال بودن، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب رگرسیون) مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون کولموگراف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج نشان داد که سطح معناداری آزمون کولموگراف-اسمیرنوف از مقدار ۰/۰۵ بیشتر است، بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها برقرار بود ( $P > 0/05$ ). نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمره کل تاب‌آوری در گروه‌های آزمایش و گواه نشان داد که شیب رگرسیون برای نمره کل آن برقرار بود. جهت بررسی همگنی واریانس از آزمون لوین استفاده شد. براساس این آزمون همگنی واریانس‌ها برقرار بود ( $P > 0/05$ ). با برقراری مفروضه‌های تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده از این آزمون بلامانع است. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی تفاوت گروه‌های درمان و گواه در تاب‌آوری در مرحله پس‌آزمون در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی تفاوت گروه‌های درمان و گواه در تاب‌آوری در مرحله پس‌آزمون

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معنی-اندازه اثر	توان آزمون
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۳۳۷۷/۵۴	۱	۳۳۷۷/۵۴	۱۶۹/۴۱	۰/۰۰۱	۱
	گروه	۶۲۹/۵۱	۲	۳۱۴/۷۵	۱۵/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۴۳
	خطا	۸۱۷/۳۸	۴۱	۱۹/۹۳			

با توجه به جدول ۴، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون اثر گروه بر نمره کل تاب‌آوری معنادار است ( $P=0/001$  و  $F_{3,66}=15/78$ )، بنابراین نشان می‌دهد بین سه گروه از لحاظ تاب‌آوری در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین مقدار اندازه اثر برابر  $\eta^2=0/43$  بود که نشان می‌دهد، میزان این تفاوت در جامعه ۴۳ درصد و در سطح قابل قبول می‌باشد. بنابراین بین گروه‌های آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا، آموزش مبتنی بر روش شناختی-رفتاری و گواه از لحاظ نمره کل تاب‌آوری در مرحله پس‌آزمون با تعدیل نمرات پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. جهت بررسی مقایسه آموزش‌های مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا و روش شناختی-رفتاری در نمره کل تاب‌آوری در جدول ۵ نتایج مقایسه زوجی میانگین نمرات تعدیل یافته گروه‌های آموزش مورد مطالعه در مرحله پس‌آزمون براساس تعدیل یونفرونی گزارش شده است.

جدول ۵. نتایج مقایسه میانگین گروه‌های آزمایش در مرحله پس‌آزمون در تاب‌آوری

متغیر	گروه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
تاب‌آوری	روان‌شناسی مثبت‌گرا	۳/۳۸	۱/۶۳	۰/۱۳۳
	گواه	۹/۰۶	۱/۶۳	۰/۰۰۱
	شناختی-رفتاری	۵/۶۸	۱/۶۳	۰/۰۰۴

\* $P=0/001$

نتایج جدول ۵ نشان داد، هر دو گروه آموزشی روانشناسی مثبت‌گرا و شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان اثربخش بودند. روانشناسی مثبت‌گرا در مقایسه با آموزش شناختی-رفتاری اثربخشی بالاتری در افزایش تاب‌آوری در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تأثیر آموزش‌های مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا و روش شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان انجام شد. نتایج نشان داد که اثر آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا بر تاب‌آوری در دانش‌آموزان معنادار است. این یافته به طور ضمنی با نتایج پژوهش‌هایی چون بیلیچ و همکاران (۲۰۲۲)، کوترا و همکاران (۲۰۲۱)، هوگان (۲۰۲۰)، جویس و همکاران (۲۰۱۸)، نصیری تاکامی و همکاران (۱۳۹۹) و هنرمندزاده و سجادیان (۱۳۹۵) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت روانشناسی مثبت‌گرا برای متخصصان فرصتی فراهم خواهد کرد تا با داشتن ابزارهای جدید، مراجعان خود را از چشم انداز وسیع‌تر و کامل‌تری بنگرند. اصول به کار رفته در مداخله‌های مثبت‌نگر از طریق افزایش هیجان مثبت، افکار مثبت، رفتارهای مثبت و ارضای نیازهای اساسی مثل خودمختاری، عشق، ارتباط و تعلق خاطر باعث افزایش تاب‌آوری می‌شود. این روش با تأکید بر ایجاد و گسترش هیجان‌های مثبت به دنبال ایجاد سپری در برابر استرس تحصیلی دانش‌آموزان و ایجاد و افزایش ویژگی تاب‌آوری می‌باشد (جویس و همکاران، ۲۰۱۸). افراد تاب‌آور وقتی در معرض خطر و تنش قرار می‌گیرند به علت توانمندی‌های روان‌شناختی دچار اختلالات روان‌شناختی نمی‌شوند.

این افراد با وجود شرایط و موقعیت‌های دشوار، توانایی استفاده از ظرفیت‌های مثبت خود و رسیدن به موفقیت را دارا هستند و از این مشکلات به عنوان تجربه مناسب رشد فردی استفاده می‌کنند. برمبنای فرضیه تاب‌آوری نظریه فریدریکسون (۲۰۰۴) هیجان‌ات مثبت باعث ایجاد حلقه‌های صعودی می‌شود. به این معنی که افراد تحت این نوع مداخله می‌توانند سازگاری خود را با استرس تقویت نمایند و با تغییرات نامساعد زندگی بهتر کنار بیایند و توان بازگشت به حالت اولیه را پس از مشکلات داشته باشند. همچنین، افراد امید خود را به هنگام شکست از دست نمی‌دهند و احساسات ناخوشایند خود همچون ترس و خشم را بهتر کنترل کنند (بیگی و همکاران، ۱۳۹۷). افراد دارای تاب‌آوری پایین، به جای این که خود را برای مقابله مؤثر و سازگارانه با مشکلات زندگی‌شان توانمند سازند، اغلب عقایدی منفی را درباره خودشان پرورش می‌دهند و به اعمالی روی می‌آورند که سلامتی افراد را تحت تأثیر قرار دهد (جویس و همکاران، ۲۰۱۸). عدم تاب‌آوری در نوجوانی با مشکلاتی مانند درونی‌سازی، تکانش‌پذیری و کنترل واکنشی ضعیف همراه است. در مقابل، تاب‌آوری بالا فرد را در مقابل الگوهای رفتاری درونی‌سازی و برونی‌سازی و هیجان‌ات منفی محافظت می‌کند. سطح بالای تاب‌آوری بیانگر سطح پایین رشد مشکلات رفتاری مانند اختلال سلوک و افسردگی است (نصیری تاکامی و همکاران، ۱۳۹۹). براین اساس زمانی که فرد هیجان‌ات مثبت دارد، دیدی گسترده‌تر و غیرتوتولی را تجربه می‌کند که این دید غالباً به تفکرات مثبت و خوش‌بینانه منجر می‌شود که این تفکرات خودشان هیجان‌ات مثبت بیشتری را ایجاد می‌کنند و بدین ترتیب حلقه‌های صعودی شکل می‌گیرند که این حلقه‌ها باعث افزایش تاب‌آوری فرد می‌شوند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که تأثیر آموزش شناختی-رفتاری، بر تاب‌آوری در دانش‌آموزان مدارس استعداد‌های درخشان معنادار است. این یافته به طور ضمنی با نتایج پژوهش‌هایی چون سوراناتا و همکاران (۲۰۲۰)، هاپر و همکاران (۲۰۱۷)، بیگی و همکاران (۱۳۹۷)، طبیب‌زاده و سپهریان‌آذر (۱۳۹۵) و عبدی‌زرین و مهدوی (۱۳۹۷) هماهنگ است. همچنین یافته‌های این فرضیه از پژوهش با یافته‌های بیگی و همکاران (۱۳۹۷) در خصوص اثربخشی مداخله مبتنی بر رویکرد روان‌درمانی شناختی - رفتاری بر سطح تاب‌آوری همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت روش شناختی-رفتاری یا شناخت رویکردی است که در آن، احساسات ناکارآمد و رفتارها، فرایندها و مضامین شناختی ناسازگارانه را، از طریق شماری از روش‌های سیستماتیک، صریح و هدف‌مدار نشانه می‌گیرد. نام این روش ترکیبی از شناخت و رفتار، بر اساس اصول و پایه‌های پژوهشی دارد. روش شناختی-رفتاری باتمركز بر حل مساله، عهده‌دار حل مسایل هدفمند می‌شود و از این طریق منجر به افزایش سطح تاب‌آوری افراد می‌گردد. نظریه بسط و گسترش هیجان‌ات مثبت پیشنهاد می‌کند که هیجان‌ات منفی، آمادگی‌های عمل و تفکر افراد را محدود می‌نماید؛ در حالی که هیجان‌ات مثبت، توجه ما را گسترش می‌دهد و افکار و اعمال ابتکاری، متنوع و اکتشافی افراد را تقویت می‌کند (بیگی و همکاران، ۱۳۹۷). بررسی تفاوت تأثیر دو روش مداخله‌ای حاکی از اثربخشی بیشتر آموزش روانشناسی مثبت‌گرا در مقایسه با آموزش شناختی-رفتاری بود و آموزش روانشناسی مثبت‌گرا بیشترین تأثیر را بر تاب‌آوری در دانش‌آموزان مدارس استعداد‌های درخشان داشته است. در رابطه با تأثیر بیشتر آموزش روانشناسی مثبت‌گرا بر تاب‌آوری در دانش‌آموزان نسبت به آموزش شناختی-رفتاری می‌توان گفت که تاکید بر افزایش ویژگی‌های مثبت روانی افراد که در آموزش روانشناسی مثبت‌گرا روی

می‌دهد (نصیری تاکامی و همکاران، ۱۳۹۹) می‌تواند از دلایل این نتیجه باشد. دلیل این امر شاید به تفاوت ماهیتی این دو روش بستگی داشته باشد؛ چون روش شناختی-رفتاری، بیشتر ماهیت درمانی داشته و به عنوان مداخله درمانی به کار گرفته می‌شود؛ در حالی که تمرکز روان‌شناسی مثبت‌گرا، بر افزایش ویژگی‌های مثبت روانی افراد است. دلیل دیگر برتری آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا در پژوهش حاضر را می‌توان در توان و استعداد برترذهنی پژوهش‌شوندگان جستجو کرد. سلیگمن (۲۰۰۲) تاب‌آوری را موضوع اصلی روان‌شناسی مثبت دانست. براین اساس، دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان، جزء دانش‌آموزان برتر جامعه از نظر سوابق تحصیلی بوده‌اند که به نظر می‌رسد مولفه‌های مدنظر سلیگمن را دارا هستند. بنابراین می‌توان گفت که؛ مدارس استعدادهای درخشان دارای دانش‌آموزانی است که پارامترهای بیشتری از توانمندی‌های مثبت را دارا هستند و آموزش‌های مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا نیز توانسته تاب‌آوری آنان را به عنوان یکی از ویژگی‌های مثبت این دانش‌آموزان را ارتقاء دهد.

محدود بودن نتایج به دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان شهر تهران جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر به شمار می‌رود که بهتر است در تعمیم نتایج آن به سایر دانش‌آموزان احتیاط شود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با موضوع مشابه بر روی تاب‌آوری دانش‌آموزان سایر مدارس به ویژه دانش‌آموزانی که در تاب‌آوری با چالش روبرو هستند، انجام شود. همچنین این پژوهش فاقد دوره پیگیری بود و درباره تداوم اثر درمان نتایجی به دست نداد. عدم کنترل وضعیت اقتصادی و اجتماعی افراد نمونه نیز از محدودیت‌های دیگر پژوهش بود. بدیهی است تلاش در جهت رفع محدودیت‌های ذکرشده، پژوهش را با اعتبار بیشتری همراه می‌سازد. باتوجه به یافته‌های پژوهش مبنی بر اثربخشی بیشتر آموزش روانشناسی مثبت‌گرا به نسبت درمان شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری پیشنهاد می‌شود این روش به عنوان روش آموزشی موثر در ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان به اولیاء و مربیان معرفی شود.

## منابع

- بشارت، محمدعلی (۱۳۸۶). تاب‌آوری، آسیب‌پذیری و سلامت روانی. *مجله علوم روان شناختی*، ۶(۲۴)، ۳۷۳-۳۸۳.
- بیگی، علی؛ نجفی، محمود؛ محمدی‌فر، محمدعلی و عبدالهی، عباس (۱۳۹۷). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر تاب‌آوری و عزت‌نفس نوجوانان دارای علایم افسردگی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۶(۵۱)، ۴۷-۵۳.
- تقی‌پور، امین؛ قمری‌گیوی، حسین؛ شیخ‌الاسلامی، علی و رضایی، شریف‌علی (۱۴۰۰). اثربخشی روایت درمانی با تأکید بر لحظات نوآور بر تاب‌آوری دختران با خودآسیب زنی بدون قصد خودکشی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۹)، ۴۵-۵۶.
- سهرابی‌اسمرود، فرامرز و جعفری‌روشن، فریبا (۱۳۹۵). اثربخشی روان‌درمانی گروهی مثبت‌نگر بر تاب‌آوری، شادکامی و سلامت عمومی زنان دارای همسر وابسته به مواد مخدر. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۲(۱)، ۳۱-۴۶.
- شیخ‌الاسلامی، علی و سیداسماعیلی‌قمی، نسترن (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های خوش‌بینی بر دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی ضعیف. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۳)، ۱-۱۶.
- طیب‌زاده، فریناز و سپهریان‌آذر، فیروزه (۱۳۹۶). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری و نشخوارذهنی بیماران مولتیپل-اسکلروزیس. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۷(۱۳)، ۱-۱۲.

- عبدی‌زرین، سهراب و مهدوی، حسین (۱۳۹۷). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری بر خودکارآمدی و تاب آوری معتادان مراجعه کننده به کمپ های ترک اعتیاد بهشهر. *اعتیادپژوهی*، ۱۲(۴۹)، ۳۹-۵۶.
- علی احمد، مرتضی و جناآبادی، حسین (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مؤلفه های آرامش روانشناختی مبتنی بر دیدگاه اسلامی (صبر و دعا) در اضطراب امتحان و تاب آوری دانش آموزان پسر متوسطه اول شهر زاهدان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۲)، ۱۸۵-۲۰۲.
- قهرمانی، محمد و مومنی گوجمانی، نجمه (۱۳۹۶). مقایسه‌ی عملکرد تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد استعداد درخشان، ممتاز با عادی در دانشگاه شهیدبهشتی. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۱)، ۶۹-۱۰۰.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۱). *روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی* (جلد اول)، ترجمه: کیامنش، علیرضا؛ شهنی‌بیلاق، منیجه؛ باقری، خسرو؛ خیر، محمد؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عریضی، حمیدرضا؛ خسروی، زهره و نصر، احمدرضا {تهران: انتشارات سمت. (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۱۹۹۶).
- محمدی، مسعود (۱۳۸۴). بررسی عوامل موثر بر تاب‌آوری در دانشجویان شیراز. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۳۹(۳)، ۶۹-۷۸.
- نصیران، صدیقه و ایروانی، محمدرضا (۱۳۹۵). بررسی مشکلات دانش آموزان تیزهوش در مدارس استعدادهای درخشان از نظر دانش آموزان و والدین. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۲(۱)، ۲۷-۱.
- نصیری تاکامی، علیرضا؛ نجفی، محمود و طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی روان درمانی مثبت نگر و درمان شناختی رفتاری گروهی بر سرمایه های روانشناختی نوجوانان با علائم افسردگی. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۶(۲)، ۷۹-۹۸.
- هنرمندزاده، ریحانه و سجادیان، ایلناز (۱۳۹۵). اثربخشی مداخله مثبت نگر گروهی بر بهزیستی روان شناختی، تاب آوری و شادکامی دختران نوجوان بی سرپرست. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۲(۲)، ۳۵-۴۹.

## References

- Abdi Zarrin, S., & Mahdavi, H. (2019). Effectiveness of Cognitive-behavioral Therapy in Self-efficacy and Resilience among Addicts Referring to Behshahr Addiction Treatment Camps. *Etiadpajohi*, 12(49), 39-56. [Persian]
- Alli-Ahmad, M., & Jenaabadi, H. (2018). The Effectiveness of Teaching the Components of Psychological Relaxation Based on the Islamic Viewpoint (Patience and Prayer) on Test Anxiety and the Resilience of First-Grade High School Students in Zahedan. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(32), 185-202. [Persian]
- Amiri, E. (2023). Flourishing of Positive Psychology in Education: Emotional Turn and Measurement Issues. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 5(8), 10-18.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Carbin, M. G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. *Clinical psychology review*, 8(1), 77-100.
- Besharat, M. A. (2016). Resilience, vulnerability and mental health. *The Journal of Psychological Science*, 6(24), 373-383. [Persian]
- Beygi, A., Najafi, M., Mohammadyfar, M. A., & Abdollahi, A. (2018). The Effectiveness of Positive Cognitive Behavioral Therapy on Self-Esteem and Resilience among the

- Adolescents with Depression Signs. *Journal of research in behavioural sciences*, 16(1), 47-53. [Persian]
- Bilicha, P. N., Nashori, F., & Sulistyarini, I. (2022). Positive thinking training for improving self-acceptance of children in correctional facility. *Journal Ilmiah Psikologi Terapan*, 10(2), 89-93.
- Bozzini, A. B., Bauer, A., Maruyama, J., Simões, R., & Matijasevich, A. (2020). Factors associated with risk behaviors in adolescence: a systematic review. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 43, 210-221.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- Faramarz sohrabi, F., & Jafari Roshan, F. (2016). Effectiveness of Positive Group Psychotherapy on Resiliency, Happiness and General Health on Women with a Substance Dependence Spouses. *Positive Psychology Research*, 2(1), 31-46. [Persian]
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377.
- Gabrielli, G., Longobardi, S., & Strozza, S. (2022). The academic resilience of native and immigrant-origin students in selected European countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2347-2368.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gau, J. P. (2012). *Educational research: an introduction (VI)*. {Translation: Kyamanesh, A. R; Shahniyilaq, M; Bagheri, Kh; Khayer, M; Paksarsht, M. J; Abolghasemi, M; Parhehi, H. R; Khosravi, Z and Nasr, A. R} Tehran: Samt Publications. (Original publication date, 1996). [Persian]
- Ghahremani, M., & Momeni, N. (2019). Comparison of Academic Performance of Talented, Honor and Regular Postgraduate Students at Shahid Beheshti University. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 12(1), 69-100. [Persian]
- Happer, K., Brown, E. J., & Sharma-Patel, K. (2017). Children's resilience and trauma-specific cognitive behavioral therapy: Comparing resilience as an outcome, a trait, and a process. *Child abuse & neglect*, 73, 30-41.
- Happer, K., Brown, E. J., & Sharma-Patel, K. (2017). Children's resilience and trauma-specific cognitive behavioral therapy: Comparing resilience as an outcome, a trait, and a process. *Child abuse & neglect*, 73, 30-41.
- Hogan, M. J. (2020). Collaborative positive psychology: Solidarity, meaning, resilience, wellbeing, and virtue in a time of crisis. *International Review of Psychiatry*, 32(7-8), 698-712.
- Honarmand Zadeh, R., & Sajjadian, I. (2016). Effectiveness of Positive Group Intervention on Psychological Wellbeing, Resiliency and Happiness of Foster Care Adolescent Girls. *Positive Psychology Research*, 2(2), 35-50. [Persian]

- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ open*, 8(6), 1-10.
- Kotera, Y., Green, P., & Sheffield, D. (2021). Positive psychology for mental wellbeing of UK therapeutic students: relationships with engagement, motivation, resilience and self-compassion. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-16.
- Malhi, G. S., Das, P., Bell, E., Mattingly, G., & Mannie, Z. (2019). Modelling resilience in adolescence and adversity: a novel framework to inform research and practice. *Translational Psychiatry*, 9(1), 316-326.
- Mohammadi, M. (2004). Investigating factors affecting resilience in Shiraz students. *Knowledge and research in applied psychology*, (39), 69-78. [Persian]
- Nasiri Takami, G., Najafi, M., & Talepasand, S. (2020). Comparison Group Therapy of Positive Psychotherapy and Cognitive-Behavioral Efficacy on Adolescents' Psychological Capital with Depression Symptoms. *Positive Psychology Research*, 6(2), 79-98. [Persian]
- Nasiran, S., & Irwani, M. R. (2015). Examining the problems of gifted students in gifted schools from the point of view of students and parents. *Studies in Psychology and Educational Sciences*, 2(1), 1-27. [Persian]
- Sheykholeslami, A., & Saied esmaeel ghomi, N. (2021). The Effectiveness of Optimism Skills Training on Academic Boredom of Students with Poor Academic Performance. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(43), 1-16. [Persian]
- Simmons, J. D., Smith, J. E., Erickson, S. J., & Warner, T. D. (2022). A factor analytic approach to understanding health risk behaviors and resilience among multi-racial/ethnic adolescents in New Mexico. *Ethnicity & Health*, 27(7), 1652-1670.
- Suranata, K., Rangka, I. B., & Permana, A. A. J. (2020). The comparative effect of internet-based cognitive behavioral counseling versus face to face cognitive behavioral counseling in terms of student's resilience. *Cogent Psychology*, 7(1), 175-202.
- Tabibzadeh, F., & Sepehrian Azar, F. (2017). The Effect of Cognitive -Behavioral Therapy on the Resilience and Obsessive Rumination among Multiple Sclerosis (MS) Patients. *Journal of Disability Studies*, 7(13), 1-12. [Persian]
- Taghipour, A., Ghamarikivi, H., Sheykholeslami, A., & Rezaeisharif, A. (2021). The effectiveness of the narrative therapy emphasizing on innovative moments on resilience in girls with non-suicidal self-harm. *Rooyesh*, 10(9), 45-56. [Persian]
- Walsh, P., Owen, P. A., Mustafa, N., & Beech, R. (2020). Learning and teaching approaches promoting resilience in student nurses: an integrated review of the literature. *Nurse education in practice*, 45, 102-118.