




Positive Psychology Research

Positive Psychology Research
E-ISSN: 2476-3705
Vol. 9, Issue 3, No.33, Autumn 2023, P:83-108
Received: 19/08/2023 Accepted: 09/01/2024

Research Article

The Effect of Positive Thinking Intervention on Academic Burnout and Academic Engagement among Elementary School Students

Saeideh Khojasteh* : Assistant Professor, Educational sciences Faculty, Payam Noor University, Tehran, Iran.

saeidehkhajasteh333@gmail.com

Maryam Abdoli: M.A in History and Philosophy of Education, Payam Noor University, Kerman, Iran.

maryamabdoli1359ker@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of positive thinking intervention on academic burnout and academic engagement of fifth-grade elementary school students in Kerman, Iran. The research method was semi-experimental. At first, 100 students were given the questionnaire on academic burnout and academic engagement. Subsequently, 40 students who had weak to moderate academic engagement and high academic burnout were selected as the study sample and were randomly assigned to two experimental and control groups. In this study, two standard questionnaires on academic burnout and academic engagement and also a standard package of positive thinking interventions were used. The participants of the experimental group were trained for the eight sessions of 90 minutes, while the control group did not participate in positive thinking classes during this period. Before starting the training, a pre-test was administered to both experimental and control groups. The results showed that positive thinking training had a significant effect on students' academic burnout and their academic engagement. Therefore, it can be concluded that teaching positive thinking to students is especially important for positive relationships with others with the help of features such as establishing warm and reliable relationships, high empathy, and interpersonal intimacy. Also, teaching positive thinking in students removes negative thoughts and cultivates positive thoughts, increases the energy level and capability of students, and provides the possibility for them to turn failure into success and threat into opportunity by getting rid of negative thinking.

Keywords: Teaching positive thinking, Academic burnout, Academic engagement

*. Corresponding author



Introduction

This study aimed to investigate the effect of positive thinking intervention on academic burnout and academic engagement of fifth-grade elementary school students in District One of Kerman, Iran. The research method was quasi-experimental. The present study is important due to the fact that academic burnout and academic engagement are common problems in educational environments and a significant percentage of students face such issues (Soltani et al., 2016). In addition to the negative effects that burnout has during education, it has other long-term effects. For instance, students who experience burnout during their studies are less able to master their job duties in the future and are not responsible (Rudman & Gustavsson, 2012). Therefore, the general purpose of this research was to investigate the effectiveness of positive thinking intervention on academic burnout and academic engagement of fifth-grade elementary students.

Method

The research method was practical and based on a quasi-experimental research design with a pre-test, a post-test, and a three-month follow-up. The statistical population of the research included all students of all fifth-grade primary schools in Kerman, Iran. First, with the consultation of teachers, 100 students who were suspected of high burnout and low academic engagement were given a questionnaire of academic engagement and academic burnout. Then, those with low academic engagement (below average) and high academic burnout (higher than average) were selected and were randomly assigned to two groups (20 students in the control group and 20 students in the experimental group). The researchers used two questionnaires named Agentic Engagement Scale and School Burnout

Inventory and also a standard package of positive thinking interventions. Participants of the experimental group were trained for the eight sessions of 90 minutes, while the control group did not participate in positive thinking classes during this period. In the post-test phase, after the completion of the sessions and after three months in the follow-up phase, the questionnaires were administered to the participants of both groups again. The data were analyzed with the help of SPSS 22 software and repeated measurement tests.

Results

The research hypothesis was analyzed using multivariate covariance analysis with repeated measurements. The most important assumptions were normality of data distribution, homogeneity of variances, homogeneity of covariance, homogeneity of regression line slope, absence of outlier data, and non-collinearity of dependent variables. To check the normality of the data, the skewness and elongation index were used. The results showed that the skewness and elongation index of the components of academic burnout (emotional fatigue, pessimism, and efficiency) were in the range of -2 and +2. It means that the data were normal. To check the assumption of homogeneity of the variance of the components of academic burnout using Levene's test, the non-significance of F was observed ($p > 0.05$). Levene's test indicated that the assumption of homogeneity of variances is valid. To check the assumption of homogeneity of the slope of the regression line, the significance of the pre-test interaction with the grouping variable was used in the post-test and follow-up stages. The related multivariate statistics, Wilks's lambda, was not significant at the 95% confidence level, so the assumption of homogeneity of the regression coefficients was maintained. The results showed that the effect of the group on the combination of variables of emotional exhaustion, pessimism, and efficiency in primary school students was significant. The results also indicated that the difference between the two groups according to the dependent variables was significant and the amount of this

difference in the society was 32.7%. That is, 32.7% of the variance related to the difference between the two groups was explained by the mutual influence of the dependent variables. In this way, the interventions carried out had a significant effect on the components of academic burnout of elementary school students.

The results also revealed that the effect of the group on the combination of the variables of behavioral involvement, agent involvement, cognitive involvement, and emotional involvement in primary school students was significant. Moreover, the difference between the two groups according to the dependent variables was significant and the amount of this difference in the society was 52%. That is, 52% of the variance related to the difference between the two groups was due to the mutual influence of the dependent variables.

In this way, the interventions carried out had a significant effect on the components of academic burnout of elementary school students. Also, the effect of group time on the combination of variables of emotional exhaustion, pessimism, and efficiency in primary school students was significant. The effect of time on the combination of variables of emotional exhaustion, pessimism, and efficiency in primary school students was significant as well.

The findings also showed that difference between the scores of emotional exhaustion, pessimism, and efficiency in the post-test and follow-up phases was significant ($p < 0.001$). Also, the average scores of these variables in the two experimental and control groups had a significant difference ($p < 0.001$). In addition, the interaction between research stages and group membership was significant ($p < 0.001$), which shows that the difference between the stages at the levels of the groups was not the same.

Conclusion

This study was conducted with the aim of examining the effect of positive thinking

intervention on academic burnout and academic involvement of fifth-grade elementary students in Kerman, Iran. The results of the research showed that positive thinking training affects students' academic burnout and academic engagement. Therefore, the main hypothesis of the research was confirmed. The findings of this research are in line with the findings of Mashhadi et al., (2022), Sadat (2019), Reeve and Tseng (2011), Abbasi et al. (2018), Kiamarsi et al., (2017) and Qhasem Zadeh (2016). Based on the results, in explaining this hypothesis, it can be stated that positive thinking means having optimistic attitudes, thoughts, behavior, and actions in life. Paying attention to the positive aspects of life and not paying attention to the negative aspects means that we have a good image of ourselves, not that we always blame ourselves. Therefore, by increasing positive thinking and avoiding negative thoughts, a person's focus in life is on the positive aspects of life, and this problem improves academic burnout and increases academic engagement in students (Heidari & Saedi, 2020).

The present study has some limitations. For example, the data were collected only through students' self-report questionnaires, therefore, it is appropriate to interpret the results with more caution and caution should be observed in generalizing the results to other groups. As such, it is suggested that researchers in future studies investigate the role of positive thinking intervention on other groups such as students in other cities, students, employees, etc. Another limitation of this study is related to the research population which included only the fifth-grade female students of the first district of Kerman, Iran. Also, the data for the present study were collected only via self-report scales, which is another limitation of the present study.

Ethical Consideration

Compliance with Ethical Guidelines: All ethical issues such as confidentiality of participants' identity were attended to and informed consent was obtained from the participants.

Authors' Contributions: This article is extracted from the master's thesis of the second author. Extraction, preparation, editing, and

submission of the article was done by the first author of the supervisor.

Conflict of Interest: The authors declare no conflict of interest for this research study.

Funding: The authors received no financial support for the study.

Acknowledgment: The authors thank all the participants of this study

اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان

سعیده خجسته*^{ID} استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

s.khojasteh@pnu.ac.ir

مریم عبدلی: کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه پیام نور، کرمان، ایران.

maryamabdoli1359ker@gmail.com

چکیده

پژوهش با هدف اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر کرمان انجام شد. روش مطالعه شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل بود. ابتدا به ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان به صورت در دسترس پرسشنامه فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی داده شد و از میان آنها ۴۰ نفر به عنوان نمونه (افرادی دارای درگیری تحصیلی پایین تا متوسط و فرسودگی تحصیلی بالا) انتخاب شدند و به شیوه تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. در این پژوهش از دو پرسشنامه درگیری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی و همچنین بسته استاندارد آموزشی مثبت‌اندیشی استفاده شد. مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش داده شدند؛ در حالی که در این مدت گروه کنترل در کلاس‌های مثبت‌اندیشی شرکت نداشتند. قبل از شروع آموزش از هر دو گروه آزمایش و کنترل پیش‌آزمون گرفته شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. یافته‌های اجرای دو پرسشنامه نشان دادند آموزش مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت آموزش مثبت‌اندیشی باعث بهبود فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان شده است. همچنین، آموزش مثبت‌اندیشی در دانش‌آموزان باعث حذف افکار منفی و پرورش افکار مثبت شده است، سطح انرژی و توانمندی دانش‌آموزان را افزایش داده و این امکان را برای دانش‌آموز فراهم کرده است تا با رهایی از تفکر منفی، شکست را به موفقیت و تهدید را به فرصت تبدیل کنند.

واژه‌های کلیدی: آموزش مثبت‌اندیشی، فرسودگی تحصیلی، درگیری تحصیلی

مقدمه

دانش‌آموزان در مدارس به‌دنبال دستیابی به هدف‌های آموزشی و شخصی متنوعی هستند که گاه به‌دلیل وجود چالش‌ها و موانع مختلف در دستیابی به این هدف‌ها موفق نمی‌شوند. این چالش‌ها می‌توانند نشئت‌گرفته از فضای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور و همچنین متأثر از ویژگی‌ها و شرایط موجود در فضای کلاسی و خارج از آن در مدرسه باشند. فرسودگی تحصیلی^۱ یکی از نتایج وجود ناکامی‌ها و احساس فشار و استرس ناشی از آنها است (Stoeber et al., 2011). فرسودگی به معنای پیدایش نگرش، رفتار و احساس منفی در مقابل فشارهای شدید روانی مرتبط با کار یا تحصیل است (رسولیان و همکاران، ۱۳۸۳). در واقع، فرسودگی تحصیلی باعث بروز اثرات نامطلوب جسمی و روان‌شناختی در دانش‌آموز می‌شود (فلاح‌مدواری و همکاران، ۱۳۹۸). از مهم‌ترین علائم فرسودگی تحصیلی می‌توان به خستگی هیجانی، مسخ شخصیت، و افت عملکرد شخصی اشاره کرد (Watts & Robertson, 2011). فرسودگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان و دانشجویان به احساس خستگی به‌دلیل تقاضاها و الزامات تحصیلی (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) و احساس عدم شایستگی به‌عنوان دانش‌آموز با کارآمدی پایین اشاره دارد (Zhang et al., 2007; Schaufeli et al., 2002). در واقع، فرسودگی تحصیلی عمده‌ترین پیامد ناشی از استرس مزمن است که به‌واسطه کاهش قدرت سازگاری فرد با عوامل تنش‌زای دوران تحصیل ایجاد شده است و فرد را به‌سوی احساس بی‌کفایتی و خستگی ذهنی سوق می‌دهد (طاهری‌خرامه و همکاران، ۱۳۹۶).

استرس زیاد به آسیب‌های فیزیکی مانند ضعف سیستم ایمنی بدن و اعصاب و در نتیجه کم‌خوابی

منجر می‌شود و صدمات عاطفی و روانی نیز به‌دنبال دارد. هنگامی که بدن قادر به سازگاری با این مشکلات و عوامل استرس‌زای دیگر نیست، شروع به در هم شکستن از نظر فیزیکی و ذهنی می‌کند که این رویدادها به فرسودگی تحصیلی منجر می‌شوند که با افزایش استرس، فرسودگی نیز بیشتر افزایش می‌یابد (Bowers, 2012). افزایش فرسودگی تحصیلی موجب هدررفتن سرمایه‌های مادی و معنوی دانش‌آموزان و جامعه نیز می‌شود. همچنین، تصور می‌شود فرسودگی تحصیلی به افزایش ترک تحصیل و درماندگی‌های ذهنی از جمله اضطراب، افسردگی، سرکوبی، خصومت یا ترس منجر شود (Cam et al., 2014). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند فرسودگی در دانش‌آموزان و دانشجویان با عملکرد تحصیلی ضعیف (Schaufeli et al., 2002) و خودکارآمدی پایین (Yang & Farn, 2005)، ادراک منفی از محیط یادگیری، حمایت در دسترس (Salmela Aro et al., 2009; Yang & Farn, 2005)؛ سطح بالای حجم کار درک‌شده (Jacobs & Dodd, 2003) و نگرانی درباره اشتباه کردن و تردید کردن (Zhang et al., 2007) مرتبط است. اهمیت این مطالعه به‌خصوص زمانی روشن می‌شود که بدانید فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی از مشکلات رایج در محیط‌های آموزشی هستند که درصد چشمگیری از دانش‌آموزان از آنها رنج می‌برند (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۵). فرسودگی علاوه بر اثرات منفی که در زمان تحصیل دارد، دارای تأثیرات بلندمدت دیگری است. در واقع، دانش‌آموزان و دانشجویانی که طی تحصیل دچار فرسودگی می‌شوند، در آینده کمتر نسبت به وظایف شغلی‌شان تسلط دارند و مسئولیت‌پذیر نیستند (Rudman & Gustavsson, 2012).

عباسی و همکاران (۱۳۹۶) نیز نشان دادند آموزش روانشناسی مثبت‌نگر باعث کاهش فرسودگی تحصیلی

¹ academic burnout

تفکر نقادانه و اخلاقانه نیازمند باشد؛ با این حال، باید در نظر داشت در حقیقت دانش‌آموزان درگیر یادگیری نمی‌شوند؛ بلکه درگیر تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی می‌شوند که به یادگیری می‌انجامد (سادات، ۱۳۹۹). براساس این، درگیری تحصیلی به درگیر شدن یادگیرنده در امر یادگیری و وظایف آموزشی در قالب احساس تعلق و گرایش او به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و فرایند آموزشی اشاره دارد (محمدی، ۱۳۹۸). یافته‌های تحقیقات انجام‌شده نشان داده‌اند آموزش مثبت‌اندیشی به‌طور مؤثری باعث بهبود درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان افسرده شده است (مشهدی و همکاران، ۱۴۰۱). پژوهش سادات (۱۳۹۹) نشان‌دهنده تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر افزایش درگیری تحصیلی بود. با توجه به اینکه مداخلات مبتنی بر مثبت‌اندیشی به تغییراتی در زمینه احساسات، افکار و رفتارها منجر می‌شوند، نتایج نشان‌دهنده تأثیر ابعاد مثبت‌اندیشی بر کاهش درگیری تحصیلی بود (سادات، ۱۳۹۹). همچنین، براساس پژوهش‌های ریو و تسنگ، فراگیران دارای درگیری تحصیلی، به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و کار گروهی رغبت بیشتری نشان دادند و فعالیت‌های کلاسی برای آنان، لذت‌بخش و موفقیت‌آنان در فرایند آموزش و یادگیری چشمگیر بود (Reeve & Tseng, 2011).

رویکرد مثبت‌نگر یکی دیگر از مؤلفه‌های مرتبط و تأثیرگذار بر درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و عوامل مؤثر بر آنها در سال‌های اخیر است که در کانون توجه روانشناسان و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش قرار دارد. آموزش مثبت‌اندیشی کاربردهایی در آموزش و پرورش، تجارت، مشورت‌های سازمانی، ازدواج و روابط بین‌فردی، تربیت فرزند، ورزش، آموزش و مربی‌گری و موارد دیگر دارد (Seligman et al., 2006). مهارت مثبت‌اندیشی شامل آموزش

می‌شود (عباسی و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین، کیامرثی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش مرتبط دیگری نشان دادند درمان‌های مثبت‌نگر و شناختی - رفتاری در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند (کیامرثی و همکاران، ۱۳۹۷) و حتی قاسم‌زاده (۱۳۹۵) نیز اذعان کرد آموزش روانشناسی مثبت‌نگر نیز بر فرسودگی تحصیلی اثربخش است (قاسم‌زاده، ۱۳۹۵).

براساس مطالعات انجام‌شده، درگیری تحصیلی یکی دیگر از متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر تجارب آموزشی دانش‌آموزان است (Reeve & Tseng, 2011). از نظر لنینبرینک و پنتریچ^۱، درگیری تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روانشناختی و کیفیت تلاشی است که فراگیران صرف فعالیت هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند (Linnenbrink & Pintrich, 2003). این متغیر با سه مؤلفه مشخص است که شامل درگیری رفتاری^۲ (توجه به تکالیف، تلاش و پافشاری)، درگیری هیجانی^۳ (احساس علاقه و اشتیاق، عدم نگرانی، اضطراب و خستگی) و درگیری شناختی^۴ (استفاده از راهبردهای سطح بالای یادگیری و خودتنظیمی فعال) است (Reeve & Tseng, 2011). محققان به گسترش مفهوم درگیری تحصیلی علاقه دارند؛ زیرا بر این عقیده‌اند که این سازه پیش‌بینی‌کننده مهم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. در مطالعات آموزش و پرورش درگیری تحصیلی ضروری است (Ouweneel et al., 2011).

برخی معتقدند دانش‌آموزان فقط زمانی در تکالیف تحصیلی درگیر می‌شوند که تکالیف مدنظر به مهارت‌های حل مسئله و تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی،

¹ academic engagement

² Linnenbrink & Pintrich

³ behavioral engagement

⁴ emotional engagement

⁵ cognitive engagement

در این روزگار با آن روبه‌رو هستیم، کمک می‌کند افراد بتوانند با کم کردن استرس‌ها، در جهت شکوفایی توانمندی‌هایشان به سمت زندگی شاد و سالم‌تر حرکت کنند (نیکزادی‌پناه و همکاران، ۱۳۹۵). براساس نظر سلیگمن و همکاران، تجربه هیجان‌های مثبتی که روان‌درمانی مثبت‌نگر بر آن تأکید دارد، اغلب توانایی بهتری در استفاده از توانمندی‌ها و سازگاری در مواجهه با مشکلات زندگی دانش‌آموزان ایجاد می‌کند (Seligman et al., 2005 Fredrickson, 2009).

همچنین، رویکرد روانشناسی مثبت با تغییر پارادایم مدارس از دید سنتی که مشکلات تحصیلی مانند مشکلات بین‌فردی، افت و ترک تحصیل را بررسی می‌کند، به نگرش جدیدتر و پتانسیل‌های مثبت رفتاری دانش‌آموزان توجه دارد (Shoshani & Slone, 2017). روانشناسی مثبت‌گرا به‌عنوان گرایش جدید روانشناسی، به‌جای پرداختن به نقاط ضعف و مشکلات افراد (مدل طبی یا سنتی) به توانمندی‌ها، فضایل انسانی، شادی، صفات اخلاقی، رفتار و افکار مثبت توجه می‌کند (Seligman et al., 2006).

مداخلات روانشناسی مثبت‌اندیشی به‌دنبال ارتقای بهزیستی روانی، افزایش خوشنودی، شادی، نشاط، دستیابی به خوشباشی از زندگی (احساس ذهنی آسایش) و احساس خوشبختی هستند (Waters, 2011). آنها در نتایج خود به این موضوعات نیز اشاره کرده‌اند که آموزش مثبت‌اندیشی می‌تواند بر کیفیت و شرایط زندگی افراد اثر مثبت داشته باشد و سلامت روان آنها را افزایش دهد (عظیمی‌خویی و نوایی‌نژاد، ۱۳۹۶). روانشناسان مثبت‌اندیش متعهدند عواملی را بررسی کنند که به افراد، خانواده‌ها و جوامع اجازه می‌دهند رشد کنند، شکوفا شوند و به شکلی بهینه عمل کنند. در واقع، هدف اصلی روانشناسی مثبت‌گرا تقویت و بالفعل کردن توانایی‌های درونی و

فکر کردن به‌صورت متفاوت، هم در رابطه با حوادث و داشته‌های مثبت و هم در رابطه با حوادث و داشته‌های منفی و ارزش‌نهادن به این داشته‌ها است. در آموزش مثبت‌اندیشی، افراد تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب خود، نقاط قوت خود و زندگی‌شان و نیز توانایی‌های بالقوه خود را بازشناسند و نقش آنها را در افزایش و ارتقای احترام به خود، عزت‌نفس و بهبود زندگی‌شان بازشناسایی کنند و با این حال، توانایی شناخت جنبه‌های مثبت دیگران را کسب کنند. آنان همچنین می‌آموزند در جهان، موضعی فعال اتخاذ کنند و زندگی خود را به‌طور شخصی شکل دهند؛ نه اینکه هر آنچه بر سرشان می‌آید را به‌گونه‌ای منفعلانه بپذیرند (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). در این رویکرد با تأکید بر استعدادها و توانایی‌ها، بهینه‌سازی شادی‌ها، توجه و تمرکز کردن بیشتر به مسائل و احساسات مثبت و منع کردن احساسات منفی از ورود به حیطه شخصی و افزایش ارتباطات مثبت که یکی از مبانی رویکرد مثبت‌نگر است، می‌توان بر سلامت افراد تأثیر مثبت گذاشت (Wood & Joseph, 2010)؛ بنابراین، با افزایش مثبت‌اندیشی و اجتناب از افکار منفی، فرد در زندگی بر جوانب مثبت زندگی تمرکز می‌کند و همین مسئله موجب بهبود فرسودگی تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی در دانش‌آموز می‌شود (حیدری و ساعدی، ۱۳۹۹). همچنین، آموزش مثبت‌اندیشی موجب افزایش حالت‌های روان‌شناختی مثبت در دانش‌آموزان شده است (فرنام و مددی‌زاده، ۱۳۹۶). گفتنی است نگرش مثبت به مسائل روزمره زندگی، انسان را قادر می‌کند زندگی پرنشاطی را برای خود به ارمغان آورد؛ درحالی‌که نگرش منفی انسان‌ها را بیمار و روان‌رنجور می‌کند؛ بنابراین، مثبت‌اندیشی با نتایج بهتر در سازگاری، رضایت و بهتریستن همراه است (غیائی و همکاران، ۱۳۹۵).

با توجه به اینکه مداخله‌های مثبت‌اندیشی از میزان بدرفتاری‌های اجتماعی و بزهکاری‌هایی می‌کاهد که

رضایت‌بخش‌تر کردن زندگی و خشنودی و سعادتمندی است (Lee Duckworth, 2005). اولاداک و یاراتان در تحقیقی نشان دادند دانشجویان قدیمی‌تر (سال‌های بالاتر) نسبت به دانشجویان تازه‌وارد از فرسودگی تحصیلی بیشتری رنج می‌برند. همچنین، فرسودگی تحصیلی بر سه متغیر قدرت، تعهد و جذب تأثیرگذار است. در بعد قدرت، دانشجویان دچار فرسودگی سطح بالای انرژی و آسایش ذهنی برای درگیر شدن در کار و تمایل به تلاش و پایداری در مواجهه با مسائل و مشکلات را ندارند. در بعد تعهد، دانشجوی فرسوده چندان به انجام تکالیف متعهد نیست و احساس معنی‌داری از شور و اشتیاق و گرایش به انجام تکالیف ندارد و از آنها اجتناب می‌کند؛ در نهایت، از بعد جذب، دانشجوی فرسوده نمی‌تواند با تمرکز کامل و احساس شادی در کار و تکالیف خود غوطه‌ور شود (Uludag & Yaratan, 2010). در واقع، مداخله مثبت‌اندیشی در امر آموزش، کمک به‌سزایی در ایجاد باورهای مثبت و تقویت توانمندی‌های آنها می‌کند. این علم به‌جای تأکید بر ناتوانی انسان، بر توانایی‌های انسان‌ها متمرکز است (رحیم پور و همکاران، ۱۴۰۰). در این رویکرد، به‌جای درمان بیماری‌های روانی، بر پیشرفت موفقیت‌آمیز افراد تأکید می‌شود (Kour et al., 2019).

بر اساس موارد یادشده، احتمالاً مداخله مثبت‌اندیشی بر کاهش درگیری و فرسودگی تحصیلی مؤثر است. لائوس و همکاران معتقدند مداخله‌های روانشناختی مثبت‌اندیشی از طریق افزایش هیجانات، افکار و رفتارهای مثبت و ارضای نیازهای اساسی افراد، باعث کاهش مشکلات روانشناختی و افزایش بهزیستی روانی می‌شوند (Layous et al., 2011). تجربه هیجان‌های مثبتی که روان‌درمانی مثبت‌گرا بر آن تأکید دارد، اغلب توانایی بهتری در استفاده از توانمندی‌ها و سازگاری در

مواجهه با مشکلات زندگی ایجاد می‌کند (Fredrickson, 2009). در مطالعات مختلف، مداخله مثبت‌اندیشی بر کاهش علائم اضطراب، فرسودگی، افزایش توانمندی‌ها، شادکامی و رضایت از زندگی (Seligman et al., 2005) و همچنین بر افزایش انعطاف‌پذیری در تفکر و حل مسئله (Fredrickson, 2009) مؤثر بوده است؛ اما تاکنون تأثیر این روش بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی با این ترکیب متغیرها بررسی نشده است. بنابراین، با توجه به اهمیت متغیرهای فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در بحث آموزش و یادگیری و عدم استفاده از رویکرد مداخله مثبت‌اندیشی در دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی پایین و فرسودگی تحصیلی بالایی دارند و نیز شکاف موجود در این زمینه، لازم است این نوع مداخله برای دانش‌آموزان یادشده انجام گیرد؛ از این رو، شناسایی علل فرسودگی و درگیری تحصیلی و یافتن راه‌هایی برای پیشگیری یا جبران آن، از موضوعات کاربردی و مهم در حوزه پژوهش‌های آموزشی است. نکته مهم در استفاده از نتایج بیشتر این مطالعات آن است که وقتی درباره پدیده پیچیده‌ای مانند فرسودگی و درگیری تحصیلی بحث می‌شود، توجه به نقش مجموعه‌ای از عوامل بسیار ضروری و اساسی است و باید توجه داشت یک متغیر به تنهایی اثری را بر متغیر دیگر دارد که اگر اثر آن با سایر متغیرها به‌طور هم‌زمان مطالعه شود، ممکن است نتایج متفاوتی به دست آید (Friedman, 2014). تحقیقاتی که تاکنون درباره فرسودگی و درگیری تحصیلی در میان دانش‌آموزان انجام شده، نتوانسته‌اند همه این عوامل و متغیرهای ذکرشده را در کنار هم و در ارتباط با هم بررسی کنند و این موضوعی است که پژوهش حاضر مدنظر قرار می‌دهد.

به‌صورت تصادفی یک مدرسه انتخاب شد. ابتدا با مشورت معلمان به ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزانی که مشکوک به فرسودگی بالا و درگیری تحصیلی پایین بودند، پرسشنامه درگیری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی داده شد و افرادی انتخاب شدند که درگیری تحصیلی پایین (پایین‌تر از حد متوسط) و فرسودگی تحصیلی بالا (بالا‌تر از حد متوسط) داشتند و به‌صورت تصادفی در دو گروه (۲۰ نفر گروه کنترل و ۲۰ نفر گروه آزمایش) قرار گرفتند. ملاک ورود، پایین بودن نمره مثبت‌اندیشی و بالای بودن فرسودگی تحصیلی و همچنین پایین بودن سطح معدل دانش‌آموزان از حد متوسط بود و ملاک خروج از تحقیق، غیبت بیش از سه جلسه در کلاس‌های آموزش مثبت‌اندیشی و انجام‌ندادن تکالیف مربوطه بود. درباره اطلاعات جمعیت‌شناختی، همه افراد دختر بودند و در محدوده سنی ۱۰ تا ۱۲ سال قرار داشتند و همه در پایه پنجم ابتدایی (دور دوم ابتدایی) تحصیل می‌کردند.

ابزار سنجش: پرسشنامه درگیری تحصیلی (AES):

پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط ریو در سال ۲۰۱۳ برای سنجش درگیری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه ۱۷ سؤال و ۴ مؤلفه درگیری رفتاری (۱ تا ۴)، درگیری عاملی (۵ تا ۹)، درگیری شناختی (۱۰ تا ۱۳) و درگیری عاطفی (۱۴ تا ۱۷) دارد و براساس طیف هفت‌گزینه‌ای لیکرت، درگیری تحصیلی را سنجش می‌کند. در این پرسشنامه، هر سؤال ۷ امتیاز دارد که بسیار موافقم دارای امتیاز ۷ و بسیار مخالفم دارای امتیاز ۱ است و با جمع کردن نمره هریک از سؤالات، نمره هر بعد به دست می‌آید و مجموع نمره‌های همه گویه‌ها نمره کل درگیری تحصیلی است (Reeve, 2013). در پژوهش رضانی و

از علل دیگر ضرورت انجام این پژوهش، کمک به مسئولان برای درک اهمیت آموزش‌های مثبت‌اندیشی است که می‌تواند مقدمه‌ای برای طراحی، فراهم‌سازی و ارائه برنامه‌های آموزشی مناسب برای بهبود فرایند آموزش و کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود درگیری تحصیلی در آموزش و پرورش باشد؛ بنابراین، هدف کلی این تحقیق، بررسی اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک شهر کرمان است. این پژوهش دو هدف دارد: (الف) اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن (خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی) در دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر کرمان و (ب) اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی بر درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن (عاملی، شناختی، رفتاری و عاطفی) در دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر کرمان. براساس این، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از ۱- مداخله مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن (خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی) در دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر کرمان معنادار است. ۲- مداخله مثبت‌اندیشی بر درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن (عاملی، شناختی، رفتاری و عاطفی) در دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر کرمان معنادار است.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش تحقیق حاضر کاربردی است و براساس طرح پژوهشی نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با پیگیری سه ماهه انجام شد. جامعه آماری تحقیق شامل تمام دانش‌آموزان مدارس پایه پنجم ابتدایی شهر کرمان است. از بین نواحی مختلف شهر کرمان، ناحیه یک به‌دلیل در دسترس بودن، انتخاب و از بین مدارس نیز

¹ Agentic Engagement Scale

پایایی کل پرسشنامه را برابر با ۰/۸۶، پایایی خرده‌مؤلفه خستگی هیجانی را برابر با ۰/۷۷، خرده‌مؤلفه بدبینی را برابر با ۰/۷۸ و خرده‌مؤلفه فقدان کارایی را برابر با ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مؤلفه‌ها ۰/۸۷ و برای خرده‌مؤلفه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۶ و ۰/۸۲ به دست آمد که نتایج نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار پژوهش هستند.

روش اجرا و تحلیل: برای انجام این پژوهش و تکمیل پرسشنامه‌ها بعد از هماهنگی با معاونت آموزشی اداره آموزش و پرورش ناحیه یک کرمان و اخذ مجوزهای لازم، به محل اجرای طرح مراجعه شد و هماهنگی‌های لازم برای مراجعه به مدرسه به منظور انتخاب آزمودنی‌ها انجام شدند. گفتنی است از بین نواحی کرمان، ناحیه یک به دلیل در دسترس بودن، انتخاب و از بین مدارس نیز به صورت تصادفی یک مدرسه انتخاب شد و آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. پس از انتخاب مشارکت‌کنندگان ابتدا به آنها در خصوص هدف پژوهش، مدت آن و فواید شرکت در آن توضیح داده شد. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، عنوان پژوهش به مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و به محرمانه ماندن اطلاعات اطمینان داده شد و حتی اسامی افراد خواسته نشد. سپس از افرادی که برای گروه مداخله انتخاب شدند (افرادی که فرسودگی بالا و درگیری پایین داشتند)، خواسته شد در تاریخ‌های مشخص شده برای شرکت در کلاس‌های مثبت‌اندیشی مراجعه کنند که در مدرسه برگزار می‌شود. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش داده شدند؛ درحالی‌که در این مدت گروه کنترل در کلاس‌های مثبت‌اندیشی شرکت

خامسان (۱۳۹۶) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. همچنین، ایشان ذکر کردند پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو با معرفی درگیری عاملی می‌تواند به عنوان ابزاری مناسب برای سنجش سازه درگیری تحصیلی در ایران به کار رود. طبق گزارش محقق، ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۱ محاسبه شده که پذیرفتنی است و برای خرده‌مؤلفه‌های درگیری رفتاری، عاملی، شناختی و عاطفی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۲، ۰/۸۹ و ۰/۸۰ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (SBI)^۱: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی توسط سالما - آرو و نا آتانن در سال ۲۰۰۲ براساس مؤلفه فرسودگی برگن ساخته شده است (Salmela-Aro & Naatanen, 2002). این پرسشنامه دارای ۱۵ سؤال است که سه بعد خستگی هیجانی^۲ (۵ سؤال)، بدبینی^۳ (۴ سؤال) و کارایی^۴ (۶ سؤال) را در بر می‌گیرد. این گویه‌ها در یک طیف هفت درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری شده‌اند. نمره کل از مجموع نمرات ۱۵ گویه به دست می‌آید و نمره‌های بین ۰ تا ۹۰ را در بر می‌گیرد. هرچه فرد در این مؤلفه‌ها نمره بالاتری کسب کند، نشان‌دهنده مشکل بزرگ‌تری در آن بعد است. این پرسشنامه استاندارد است و بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۱) آن را تأیید کرده‌اند. سالما و همکاران روایی و پایایی این پرسشنامه را مطالعه کرده و گزارش کرده‌اند مدل سه عاملی خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی در مقایسه با مدل یک عاملی و دو عاملی برازندگی مناسبی دارد (Salma, et al., 2005 as cited in Badri Gargari et al., 2012).

¹ School Burnout Inventory

² emotional exhausted

³ pessimisms

⁴ performance

ادامه یافتند. گفتنی است این برنامه آموزشی در تحقیقات مختلف استفاده شده است و با جامعه و نمونه ایرانی هماهنگی کامل دارد. خلاصه‌ای از ساختار جلسات آموزشی در زیر آورده شده است. خلاصه مطالب جدول ذیل اصل مطلب و برگرفته از منبع اصلی است. در پایان ۸ جلسه، میزان فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی ارزیابی شد.

نداشتند. قبل از شروع آموزش از هر دو گروه آزمایش و کنترل پیش‌آزمون گرفته شد.

برای آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی، از پروتکل مهارت‌های مثبت‌اندیشی (کوئیلیام، ۱۳۸۶/۲۰۰۳) استفاده شد. این مهارت‌ها توسط پژوهشگر و به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در ۸ هفته متوالی اجرا شدند. جلسات به شکل گروهی توسط پژوهشگر در مدرسه و با شیوه تدریس مباحثه‌ای، همراه با پاورپوینت شروع شدند و

جدول ۱

شرح مختصری از جلسات آموزش مثبت‌اندیشی اقتباس (کوئیلیام، ۱۳۸۶/۲۰۰۳)

Table 1

Brief Description of Positive Thinking Training Sessions was Adapted from Quilliam (2003/2006)

جلسات	هدف هر جلسه	محتوای آموزش
اول	ایجاد ارتباط اولیه و آشنایی با دانش‌آموزان	تشریح چگونگی انجام کار، آشنایی با مفهوم مثبت‌اندیشی، تقسیم آزمودنی‌ها به چهار گروه‌های پنج نفره، آشنایی با گروه و مقررات حاکم بر آن
دوم	آشنایی با چگونگی شکل‌گیری تفکر و نگرش مثبت	تأکید بر این نکته که انسان افکار و باورهای خودش را به شکل‌گیری تفکر به وجود می‌آورد، اشاره به تکنیک دکمه فشار ^۱ (فن شستی) آدلر و ذکر آیه‌ای از قرآن کریم در خصوص جنبه‌هایی از مثبت‌اندیشی
سوم	آموزش مثبت‌اندیشی	آموزش مثبت‌اندیشی از طریق به چالش کشاندن افکار منفی، تغییر تصاویر ذهنی، استفاده از زبان سازنده و تجدیدنظر در باورها به همراه بحث گروهی و پرسش و پاسخ
چهارم	افزایش افکار و بازخوردهای مثبت	آموزش تفکر مثبت از طریق نهادینه کردن استراتژی‌های مثبت‌اندیشی در زندگی، فرصت‌های مثبت‌اندیشی از طریق مقابله و سازگاری با مشکلاتی که نمی‌توانیم آنها را حل کنیم و در نهایت پرسش و پاسخ
پنجم	ارائه راهکارهای مثبت‌اندیشی	آموزش مثبت‌اندیشی از طریق آموزش شیوه توقف فکر، آرام‌سازی و تغییر نگرش‌ها شامل الزام، مهار کردن و مبارزه طلبی
ششم	ارائه راهکارهای عملی برای افزایش باورهای مثبت‌اندیشی	وارد کردن تکنیک خنده به زندگی، ایجاد اعتماد به نفس و عادات مطلوب ورزشی، تعریف کردن لطیفه و خاطرات لذت‌بخش
هفتم	تمرین مثبت‌اندیشی	تمرین مثبت زندگی کردن با ایجاد یک رابطه مثبت، آگاهی از نکات مثبت خود و دیگران، مقابله با انتقاد، برقراری روابط خوب با دیگران و اتخاذ نگرش بدون سرزنش
هشتم	جمع‌بندی جلسات	بررسی و مرور خلاصه جلسات قبل و دریافت بازخورد از افراد، تمرین توانایی اعتماد به توانمندی‌های خود، قدردانی و تشکر از آزمودنی‌ها و در پایان انجام پس‌آزمون.

^۱ در این تکنیک از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود چشم‌هایشان را ببندند و از میان تجاربشان یک رویداد لذت‌بخش را انتخاب کنند و آن را مجسم و به احساسات همراه با آن توجه کنند. سپس از آنها خواسته می‌شود یک رویداد خوشایند را مجسم و به احساسات همراه آن توجه کنند. بعد از آن، از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود صحنه اول را تکرار کنند.

فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی به‌عنوان متغیرهای وابسته پژوهش بودند. دانش‌آموزان مدنظر در این پژوهش، در پایه پنجم ابتدایی مشغول به تحصیل بودند. نتایج جدول ۲ یافته‌های توصیفی متغیرهای فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی را در دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهند. جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را برحسب عضویت گروهی و مراحل ارزیابی نشان می‌دهد.

در مرحله پس‌آزمون، پس از اتمام جلسات و پس از گذشت سه ماه در مرحله پیگیری، پرسشنامه‌های یادشده برای مشارکت‌کنندگان هر دو گروه اجرا شد و در انتها نتایج به‌دست‌آمده به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ و آزمون اندازه‌گیری مکرر تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

متغیرهای موجود در این پژوهش مشتمل بر مهارت مثبت‌اندیشی به‌عنوان متغیر مستقل و متغیرهای

جدول ۲

شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های متغیر فرسودگی تحصیلی آزمودنی‌های دو گروه در متغیرهای پژوهش (تعداد: ۴۰)

Table 2

Descriptive Indicators of the Variable Components of Academic Burnout of Subjects of Two Groups in Research Variables (number: 40)

متغیر	گروه	شاخص توصیفی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
خستگی هیجانی	مثبت‌اندیشی	انحراف معیار \pm میانگین	۱۸/۹۰ \pm ۵/۲۱	۱۰/۵۵ \pm ۴/۸۰	۷/۱۵ \pm ۳/۱۵
	کنترل	کشیدگی - کجی	۰/۰۰۱ - ۰/۰۵۰	۰/۴۸۸ - ۰/۲۷۷	۰/۸۷۹ - ۰/۳۷
		انحراف معیار \pm میانگین	۱۹/۲۰ \pm ۴/۹۲	۱۶/۷۰ \pm ۴/۴۹	۱۲/۱۵ \pm ۴/۶۷
	مثبت‌اندیشی	کشیدگی - کجی	-۰/۶۴۷ - ۰/۲۳	-۰/۱۱۳ - ۰/۱۹۱	-۰/۰۷۸ - ۰/۰۱۶۰
انحراف معیار \pm میانگین		۱۵/۶۵ \pm ۴/۱۸	۸/۵۰ \pm ۴/۵۲	۶/۴۵ \pm ۲/۳۲	
بدبینی	کنترل	کشیدگی - کجی	۰/۱۷۳ - ۰/۰۹۹	۰/۹۳۶ - ۰/۳۱۶	۰/۰۵۷ - ۰/۷۳۰
		انحراف معیار \pm میانگین	۱۵ \pm ۴/۳۰	۱۴ \pm ۴/۳۲	۱۱/۹۵ \pm ۴/۹۲
	مثبت‌اندیشی	کشیدگی - کجی	۰/۵۶ - ۰/۰۴۵	۰/۱۶ - ۰/۶۰۴	۰/۵۷۷ - ۰/۲۳۱
		انحراف معیار \pm میانگین	۲۱ \pm ۵/۴۲	۱۳/۸۵ \pm ۷/۱۴	۸/۸۰ \pm ۴/۳۸
کارایی	کنترل	کشیدگی - کجی	۰/۵۵۵ - ۱/۰۳	۱/۰۰۴ - ۱/۰۲	۱/۰۹ - ۱/۲۵
		انحراف معیار \pm میانگین	۲۱/۴۰ \pm ۵/۴۲	۲۰/۲۰ \pm ۳/۱۵	۱۶/۶۵ \pm ۴/۳۶
	مثبت‌اندیشی	کشیدگی - کجی	-۰/۵۳ - ۰/۵۶۵	-۰/۳۰۵ - ۰/۲۷۲	۰/۰۲۶ - ۰/۹۲۹
		انحراف معیار \pm میانگین			

($P > ۰/۰۵$)

است. این تغییرات نشان می‌دهند نمرات پس‌آزمون شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش در مؤلفه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی کاهش داشته‌اند.

با توجه به جدول ۲ میانگین نمرات مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی) در گروه مثبت‌اندیشی و کنترل در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییراتی داشته

فرضیه پژوهش با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. استفاده از این تحلیل، نیازمند رعایت پیش‌فرض‌هایی است که پیش از اجرای آزمون بررسی شدند. مهم‌ترین پیش‌فرض‌ها عبارت‌اند از نرمال‌بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس‌ها، همگنی کوواریانس^۱ همگنی شیب خط رگرسیون، نبود داده‌های پرت و عدم هم‌خطی متغیرهای وابسته.

برای بررسی پیش‌فرض نرمال‌بودن داده‌ها از شاخص کجی و کشیدگی استفاده شد و نتایج نشان دادند شاخص کجی و کشیدگی مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی) در دامنه ۲ و ۲- قرار داشت و این به معنی نرمال‌بودن داده‌ها است. برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی با استفاده از آزمون لوین، عدم معناداری F مشاهده شده است ($p > 0/05$). آزمون لوین بیان می‌کند مفروضه همسانی واریانس‌ها برقرار است.

به‌منظور بررسی پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون، از معنی‌داری تعامل پیش‌آزمون با متغیر گروه‌بندی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری استفاده شده است. آماره‌های چندمتغیری مربوطه یعنی لامبدا^۲ و یلکز^۲ در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نیستند؛ بنابراین، مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون برقرار است.

همچنین، نبود داده‌های پرت چندمتغیری با استفاده از فاصله ماهالانویس بررسی شد که داده پرت شناسایی نشد و صحت این فرضیه بررسی شد. علاوه بر این،

هم‌خطی بین متغیرهای وابسته با ضریب همبستگی بین جفت متغیرها بررسی شد و با توجه به اینکه تمامی ضرایب همبستگی بین جفت متغیرها در حد متوسط ($0/3$ تا $0/5$) بود، این فرضیه تأیید شد. همچنین، با توجه به حد متوسط ضرایب همبستگی می‌توان نتیجه گرفت بین متغیرها همبستگی خطی چندگانه وجود ندارد.

نتایج نشان می‌دهند اثر گروه بر ترکیب متغیرهای خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی معنادار است ($F(3,36) p=0/002$). نتایج نشان می‌دهند تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنی‌دار است و میزان این تفاوت در جامعه $32/7$ درصد است؛ یعنی $32/7$ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است. به این ترتیب، مداخلات انجام‌شده بر مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی تأثیر معنی‌دار دارد. همچنین، اثر گروه در زمان بر ترکیب متغیرهای خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی معنی‌دار است ($F(6,33) p=0/001$). اثر زمان بر ترکیب متغیرهای خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی معنی‌دار است ($F(6,33) p=0/001$). در ادامه، برای پی‌بردن به اینکه در کدام‌یک از متغیرهای وابسته بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد، جدول ۳ نشان داده شده است.

^۱ (Analyze of Covariance (ANCOVA))

^۲ Wilks' Lambda

جدول ۳

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پژوهش

Table3

Results of Multi-Variable Covariance Analysis with Repeated Measurement of Experimental and Control Groups in Research Stages

مؤلفه	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر
خستگی	مراحل پژوهش	۱۷۸۱/۲۱۷	۲	۸۹۰۶۰۸/۰۱۱	۷۰/۵۰۶	۰/۰۰۱	۰/۶۵
	گروه	۴۳۷/۰۰۸	۱	۴۳۷/۰۰۸	۱۱/۵۰۶	۰/۰۰۱	۰/۲۳۲
هیجانی	تعامل گروه و مراحل پژوهش	۱۹۲/۱۱۷	۲	۹۶/۰۵۸	۷/۶۰۵	۰/۰۰۱	۰/۱۶۷
	مراحل پژوهش	۷۷۷/۶۵۰	۲	۳۸۸/۸۲۵	۴۲/۲۴۳	۰/۰۰۱	۰/۵۲۶
بدینی	گروه	۳۵۷/۰۷۵	۱	۳۵۷/۰۷۵	۱۰/۴۸۷	۰/۰۰۱	۰/۲۱۶
	تعامل گروه و مراحل پژوهش	۲۵۲/۱۵۰	۲	۱۲۶/۰۷۵	۱۳/۶۹۷	۰/۰۰۱	۰/۲۶۵
کارایی	مراحل پژوهش	۱۴۳۶/۶۱۷	۲	۷۱۸/۳۰۸	۳۹/۰۸۱	۰/۰۰۱	۰/۵۰۷
	گروه	۷۱۰/۵۳۳	۱	۷۱۰/۵۳۳	۱۶/۰۲۰	۰/۰۰۱	۰/۲۹۷
	تعامل گروه و مراحل پژوهش	۳۱۰/۵۱۷	۲	۱۵۵/۲۵۸	۸/۴۴۷	۰/۰۰۱	۰/۱۸۲

p<۰/۰۰۱

آزمایش و گواه تفاوت معناداری دارد (p<۰/۰۰۱). علاوه بر این، تعامل بین مراحل پژوهش و عضویت گروهی نیز معنادار است (p<۰/۰۰۱) که نشان می‌دهد تفاوت بین مراحل در سطوح گروه‌ها یکسان نیست.

بر اساس یافته‌های به‌دست آمده در جدول ۳، تفاوت بین نمرات خستگی هیجانی، بدینی و کارایی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری معنادار است (p<۰/۰۰۱). همچنین، میانگین نمرات این متغیرها در دو گروه

جدول ۴

آزمون تعدیل بونفرونی برای هم‌سنجی نمرات مؤلفه‌های متغیر فرسودگی تحصیلی در سه مرحله در گروه آزمایش

Table4

Bonferroni's Adjustment Test to Measure the Scores of Variable Components of Academic Burnout in Three Stages in the Experimental Group

مؤلفه	مراحل	میانگین تفاوت‌ها	خطای استاندارد	سطح معناداری
خستگی	پیش‌آزمون	۵/۴۲۵	۰/۶۵۴	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	۹/۴۰	۰/۹۱۹	۰/۰۰۱
هیجانی	پیش‌آزمون	۳/۹۷۵	۰/۷۸۹	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	۴/۰۷۵	۰/۷۷۷	۰/۰۰۱
بدینی	پیش‌آزمون	۶/۱۲۵	۰/۶۴۳	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	۲/۰۵	۰/۶۰۴	۰/۰۰۵
کارایی	پیش‌آزمون	۸/۴۷۵	۰/۶۴۷	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	۴/۳۰	۰/۸۴۰	۰/۰۰۱

p<۰/۰۰۱

هم‌سنجی با پیش‌آزمون کاهش معنادار داشته است ($p < 0.001$). این کاهش تا مرحله پیگیری نیز تداوم داشته است.

جدول ۴ نتایج آزمون تعدیل بونفرونی را برای هم‌سنجی نمرات درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی نشان می‌دهد. در گروه آزمایش میانگین نمرات در مرحله پس‌آزمون در

جدول ۵

شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های متغیر درگیری تحصیلی آزمودنی‌های دو گروه در متغیرهای پژوهش (تعداد: ۴۰)

Table ۵

Descriptive Indicators of the Variable Components of the Academic Involvement of the Subjects of the Two Groups in the Research Variables (number: ۴۰)

متغیر	گروه	شاخص توصیفی	مراحل	
			پس‌آزمون	پیش‌آزمون
درگیری رفتاری	مثبت‌اندیشی	انحراف معیار \pm میانگین	۱۶/۷۰ \pm ۵/۴۴	۱۲/۳۳ \pm ۴/۱۱
	کنترل	کشیدگی - کجی	۰/۱۵۸ - -۱/۱۰۹	۰/۴۳۶ - -۱/۱۲۸
درگیری عاملی	کنترل	انحراف معیار \pm میانگین	۱۲/۱۵ \pm ۴/۵۹	۱۲/۳۰ \pm ۴/۷۵
	مثبت‌اندیشی	کشیدگی - کجی	۰/۰۰۲ - -۱/۰۶	۰/۰۷۶ - -۰/۷۳۳
درگیری شناختی	مثبت‌اندیشی	انحراف معیار \pm میانگین	۲۰/۸۰ \pm ۵/۹۱	۱۴/۶۵ \pm ۴/۴۶
	کنترل	کشیدگی - کجی	۰/۱۸۰ - ۰/۷۸۱	۰/۷۸۶ - ۰/۰۷۷
درگیری عاطفی	کنترل	انحراف معیار \pm میانگین	۱۵/۳۰ \pm ۴/۴۱	۱۴/۷۵ \pm ۵/۹۰
	مثبت‌اندیشی	کشیدگی - کجی	۰/۴۹۸ - -۰/۷۸۸	۰/۴۹۳ - -۰/۲۷۳
درگیری شناختی	مثبت‌اندیشی	انحراف معیار \pm میانگین	۱۷/۸۰ \pm ۵/۱۲	۱۲/۸۵ \pm ۴/۷۵
	کنترل	کشیدگی - کجی	-۰/۱۴۵ - -۰/۹۳۹	-۰/۱۷۱ - -۱/۰۷
درگیری عاطفی	کنترل	انحراف معیار \pm میانگین	۱۳/۷۵ \pm ۵/۷۶	۱۲/۶۵ \pm ۴/۰۸
	مثبت‌اندیشی	کشیدگی - کجی	۰/۹۲۶ - ۰/۶۷۵	۰/۰۲۸ - -۰/۱۰۴
درگیری عاطفی	مثبت‌اندیشی	انحراف معیار \pm میانگین	۱۹ \pm ۴/۹۷	۱۳/۵۵ \pm ۳/۱۶
	کنترل	کشیدگی - کجی	۰/۰۴ - -۱/۰۵	۰/۵۲۹ - -۰/۴۰۶
درگیری عاطفی	کنترل	انحراف معیار \pm میانگین	۱۲/۳۵ \pm ۴/۱۴	۱۳/۰۵ \pm ۴/۸۰
	مثبت‌اندیشی	کشیدگی - کجی	-۰/۱۸۸ - -۰/۹۰۴	-۰/۳۰۹ - -۰/۸۴۸

$p > 0.05$

نشان می‌دهند نمرات پس‌آزمون شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش در مؤلفه‌های درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی کاهش داشته‌اند.

با توجه به جدول ۵ میانگین نمرات درگیری تحصیلی دانش‌آموزان (درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی) در گروه مثبت‌اندیشی و کنترل در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییراتی داشته است. این تغییرات

فرضیه پژوهش با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. استفاده از این تحلیل، نیازمند رعایت پیش‌فرض‌هایی است که پیش از اجرای آزمون بررسی شدند. مهم‌ترین پیش‌فرض‌ها عبارت‌اند از نرمال‌بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس‌ها، همگنی کوواریانس، همگنی شیب خط رگرسیون، نبود داده‌های پرت و عدم هم‌خطی متغیرهای وابسته.

برای بررسی پیش‌فرض نرمال‌بودن داده‌ها از شاخص کجی و کشیدگی استفاده شد و نتایج نشان دادند شاخص کجی و کشیدگی مؤلفه‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان (درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی) در دامنه ۲ و -۲ قرار داشت و این به معنی نرمال‌بودن داده‌ها است. برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس مؤلفه‌های درگیری تحصیلی با استفاده از آزمون لوین، عدم معناداری F مشاهده شده است ($p > 0/05$). آزمون لوین بیان می‌کند مفروضه همسانی واریانس‌ها برقرار است.

به‌منظور بررسی پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون، از معنی‌داری تعامل پیش‌آزمون با متغیر گروه‌بندی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری استفاده شده است. آماره‌های چندمتغیری مربوطه یعنی لامبدای ویلکز در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نیستند؛ بنابراین، مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون برقرار است.

همچنین، نبود داده‌های پرت چندمتغیری با استفاده از فاصله ماهالانویس بررسی شد که داده پرت شناسایی نشد و صحت این فرضیه بررسی شد. علاوه بر این، هم‌خطی بین متغیرهای وابسته با ضریب همبستگی بین

جفت متغیرها بررسی شد و با توجه به اینکه تمامی ضرایب همبستگی بین جفت متغیرها در حد متوسط ($0/3$ تا $0/5$) بود، این فرضیه تأیید شد. همچنین، با توجه به حد متوسط ضرایب همبستگی می‌توان نتیجه گرفت بین متغیرها همبستگی خطی چندگانه وجود ندارد.

نتایج نشان می‌دهند اثر گروه بر ترکیب متغیرهای درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی معنادار است ($F(4, 35) = 0/52, \eta = 9/494, p = 0/001$). نتایج نشان می‌دهند تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنی‌دار است و میزان این تفاوت در جامعه ۵۲ درصد است؛ یعنی ۵۲ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است. به این ترتیب، مداخلات انجام‌شده بر مؤلفه‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی تأثیر معنی‌دار دارد. همچنین، اثر گروه در زمان بر ترکیب متغیرهای درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی معنی‌دار است ($F(8, 31) = 0/746, \eta = 11/404, p = 0/001$). اثر زمان بر ترکیب متغیرهای درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی معنی‌دار است ($F(8, 31) = 0/801, \eta = 15/583, p = 0/001$). در ادامه، برای پی‌بردن به اینکه در کدام یک از متغیرهای وابسته بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد، جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری با اندازه گیری مکرر گروه های آزمایش و کنترل در مراحل پژوهش

Table ۶

Results of Multivariate Covariance Analysis with Repeated Measurement of Experimental and Control Groups in Research Stages

مؤلفه	منبع	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری	اندازه اثر
درگیری رفتاری	مراحل پژوهش	۷۵۳/۶۵۰	۲	۳۷۶/۸۲۵	۲۵/۶۷۴	۰/۰۰۱	۰/۴۰۳
	گروه	۵۷۶/۴۰۸	۱	۵۷۶/۴۰۸	۱۶/۲۱۱	۰/۰۰۱	۰/۲۹۹
درگیری عاملی	مراحل پژوهش	۳۷۰/۲۱۷	۲	۱۸۵/۱۰۸	۱۲/۶۱۲	۰/۰۰۱	۰/۲۴۹
	گروه	۱۴۵۳/۵۵	۲	۷۲۶/۷۷۵	۲۸/۲۷۲	۰/۰۰۱	۰/۴۲۷
شناختی	مراحل پژوهش	۴۴۰/۸۳۳	۱	۴۴۰/۸۳۳	۱۷/۳۱۴	۰/۰۰۱	۰/۳۱۳
	گروه	۳۱۶/۱۱۷	۲	۱۵۸/۰۵۸	۶/۱۴۹	۰/۰۰۳	۰/۱۳۹
عاطفی	مراحل پژوهش	۳۸۵/۸۵	۲	۱۹۲/۹۲۵	۸/۴۳۷	۰/۰۰۱	۰/۱۸۵
	گروه	۷۵۰/۰۰۱	۱	۷۵۰/۰۰۱	۲۷/۵۳۵	۰/۰۰۱	۰/۴۲
درگیری عاملی	مراحل پژوهش	۳۷۹/۰۵۰	۲	۱۸۹/۵۲۵	۸/۲۸۹	۰/۰۰۱	۰/۱۷۹
	گروه	۳۱۶/۳۱۷	۲	۱۵۸/۱۵۸	۱۸/۷۹۴	۰/۰۰۱	۰/۳۳۱
درگیری عاطفی	مراحل پژوهش	۹۵۷/۶۷۵	۱	۹۵۷/۶۷۵	۲۵/۱۳۳	۰/۰۰۱	۰/۳۹۸
	گروه	۴۴۷/۷۵۰	۲	۲۲۳/۷۲۵	۲۶/۵۸۵	۰/۰۰۱	۰/۴۱۲

($p < 0.001$)

معناداری دارد ($p < 0.001$). علاوه بر این، تعامل بین مراحل پژوهش و عضویت گروهی نیز معنادار است ($p < 0.001$) که نشان می دهد تفاوت بین مراحل در سطوح گروه ها یکسان نیست.

بر اساس یافته های به دست آمده در جدول ۶، تفاوت بین نمرات درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی در مراحل پس آزمون و پیگیری معنادار است ($p < 0.001$). همچنین، میانگین نمرات این متغیرها در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت

جدول ۷

آزمون تعدیل بونفرونی برای هم سنجی نمرات مؤلفه های درگیری تحصیلی در سه مرحله در گروه آزمایش

Table 7

Bonferroni's Adjustment Test for Equalizing the Scores of Academic Engagement Components in Three Stages in the Experimental Group

مؤلفه	مراحل	میانگین تفاوتها	خطای استاندارد	سطح معناداری
درگیری رفتاری	پیش آزمون	-۲/۱۲۵	۰/۹۷۴	۰/۱۰۶
	پس آزمون	-۶/۰۵۰	۰/۸۸	۰/۰۰۱
درگیری عاملی	پیش آزمون	-۳/۹۲۵	۰/۶۹۱	۰/۰۰۱
	پس آزمون	-۴/۲۲۵	۰/۸۷۰	۰/۰۰۱
درگیری شناختی	پیش آزمون	-۸/۵۲۵	۰/۹۳۰	۰/۰۰۱
	پس آزمون	-۴/۳۰	۰/۹۷۶	۰/۰۰۱
درگیری عاطفی	پیش آزمون	-۲/۵۲۵	۰/۹۶۱	۰/۰۶۸
	پس آزمون	-۴/۳۷۵	۰/۹۴۷	۰/۰۰۱
درگیری عاطفی	پیش آزمون	-۱/۸۵۰	۰/۸۸۳	۰/۳۷۹
	پس آزمون	-۲/۳۷۵	۰/۶۷۸	۰/۰۰۴
درگیری عاطفی	پیش آزمون	-۳/۹۵۰	۰/۷۰۴	۰/۰۰۱
	پس آزمون	-۱/۵۷۵	۰/۵۵۴	۰/۰۲۱

($p > 0.001$)

خوبی از خویش داشته باشیم؛ نه آنکه همواره خود را سرزنش کنیم؛ بنابراین، با افزایش مثبت‌اندیشی و اجتناب از افکار منفی، فرد در زندگی بر جوانب مثبت زندگی تمرکز می‌کند و همین مسئله موجب بهبود فرسودگی تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی در دانش‌آموز می‌شود (حیدری و ساعدی، ۱۳۹۹).

همچنین، بیان تجارب مثبت و دریافت بازخورد از سایر اعضا، از قوی‌ترین مراحل روش مثبت‌اندیشی در شناخت توانایی‌های قابل اتکاست که در کاهش فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی نقش دارد. در آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی، از نوجوانان خواسته می‌شود نقاط مثبت، موفقیت‌ها و استعداد‌های خود را ثبت کنند و به‌نوعی خود را بازبینی کنند. وقتی فرد نسبت به استعدادها و موفقیت‌های خودش آگاه می‌شود، به سهولت تسلیم دیگران نمی‌شود، به داشته‌های خود تکیه می‌کند و اعتمادبه‌نفس او افزایش می‌یابد، ابتکار عمل به خرج می‌دهد، لیاقت و قدرت به دست می‌آورد، حس خودکم‌بینی او کاهش می‌یابد، اشتغال‌های ذهنی منفی‌اش کم می‌شوند و نسبت به خود حس خوبی پیدا می‌کند. همچنین، ممکن است در فعالیت‌های بیشتری شرکت کند و با افراد بیشتری ارتباط برقرار کند؛ به این ترتیب نگرش دیگران نسبت به او تغییر می‌کند و با او بهتر رفتار می‌کنند؛ در نتیجه، احساس ارزشمندی، افزایش انگیزش، افزایش اعتمادبه‌نفس، افزایش خلاقیت و ابتکار می‌کند و این همان چیزی است که سبب افزایش کارایی دانش‌آموزان در تحصیل و در همه زمینه‌های زندگی می‌شود (عظیمی‌خویی و نوابی‌نژاد، ۱۳۹۵). بنابراین، آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

جدول ۷ نتایج آزمون تعدیل بونفرونی را برای هم‌سنجی نمرات درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی نشان می‌دهد. در گروه آزمایش، میانگین نمرات درگیری عاملی و درگیری عاطفی در مرحله پس‌آزمون در هم‌سنجی با پیش‌آزمون افزایش معنادار داشته است ($p < 0/001$)؛ با وجود اینکه در گروه آزمایش بین میانگین نمرات درگیری رفتاری و درگیری شناختی در مرحله پس‌آزمون در هم‌سنجی با پیش‌آزمون تفاوت معنادار مشاهده نشد ($p > 0/001$). همچنین، در گروه آزمایش بین میانگین نمرات درگیری شناختی در مرحله پیگیری آزمون در هم‌سنجی با پیش‌آزمون تفاوت معنادار مشاهده نشد ($p > 0/001$).

بحث

این پژوهش با هدف اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک شهر کرمان انجام شده است. نتایج پژوهش نشان دادند آموزش مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد؛ بنابراین، فرضیه اصلی پژوهش تأیید شد. یافته‌های این تحقیق با یافته‌های پژوهش‌های مشهودی و همکاران (۱۴۰۱)، سادات (۱۳۹۹)، ریو و تسنگ (Reeve & Tseng, 2011)، عباسی و همکاران (۱۳۹۶)، کیامرثی و همکاران (۱۳۹۷) و قاسم‌زاده (۱۳۹۵) همسویی دارد. براساس نتایج به‌دست‌آمده، در تبیین این فرضیه می‌توان اینطور بیان کرد که مثبت‌اندیشی به معنای داشتن نگرش‌ها، افکار، رفتار و کرداری خوش‌بینانه در زندگی است. توجه‌داشتن به امور مثبت زندگی و نپرداختن به جوانب منفی به معنای آن است که تصور

درباره فرضیه‌های اختصاصی دیگر، نتایج پژوهش نشان دادند فرضیه فرعی پژوهش نیز تأیید شد. این بدان معنا است که مداخله مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن (خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی) مؤثر است. نتایج این یافته با نتایج پژوهش‌های عباسی و همکاران (۱۳۹۶)، کیامرثی و همکاران (۱۳۹۷) و قاسم‌زاده (۱۳۹۵) همسو است. عباسی و همکاران (۱۳۹۶) نشان دادند آموزش روانشناسی مثبت‌نگر باعث کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود (عباسی و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین، کیامرثی و همکاران در پژوهش مرتبط دیگری نشان دادند درمان‌های مثبت‌نگر و شناختی‌رفتاری در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد (کیامرثی و همکاران، ۱۳۹۷) و حتی قاسم‌زاده (۱۳۹۵) نیز اذعان کرد آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر فرسودگی تحصیلی اثربخش است (قاسم‌زاده، ۱۳۹۵).

بنابراین، براساس پژوهش‌های انجام‌شده، در تبیین نتیجه این فرضیه می‌توان اینطور بیان کرد که آموزش مثبت‌اندیشی موجب افزایش حالت‌های روانشناختی مثبت در دانش‌آموزان شده است و خستگی هیجانی و بدبینی را کاهش و کارایی را افزایش می‌دهد. از دیدگاه علوم رفتاری و روانشناسی، وضعیت روانی، جسمانی و نحوه تجربه درد یا شادی از آرایش ذهنی، روانی و سبک اندیشه ما نشئت می‌گیرد؛ هرچه ما بزرگ‌تر، سالم‌تر و زیباتر فکر کنیم، زندگی عینی خودمان را گسترده‌تر، عمیق‌تر و لذت‌بخش‌تر می‌سازیم و این شیوه تفکر ماست که کیفیت زندگی مان را تعیین می‌کند. به عبارتی، دانش‌آموزانی که نسبت به آینده خوش‌بین هستند، سطح رضایت از زندگی بیشتری دارند و بدبینی کمتری را تجربه می‌کنند. دانش‌آموزانی که درس‌خواندن را برای خود مفید بدانند و آن را ابزاری برای رسیدن به اهداف آینده خود بینند و یکی

از راه‌های رسیدن به موفقیت در آینده و خوشبختی را در تحصیل بیابند، بیشتر درگیر تکالیف تحصیلی می‌شوند؛ در نتیجه، به آینده خوش‌بین‌تر و امیدوارتر هستند و کارایی بیشتری دارند. این دانش‌آموزان، آینده را بهتر از حال می‌بینند و معتقدند می‌توانند آینده‌ای خوب برای خود بسازند، پرنرزی و سرشار از زندگی‌اند و راهبردهای متعددی را برای روبه‌رو شدن با چالش‌های زندگی طراحی می‌کنند و زندگی را معنادار می‌بینند. این افراد در برابر وظایف خود احساس مسئولیت می‌کنند و احساس خودکارآمدی بیشتری خواهند داشت و با میل و رغبت تکالیف خود را انجام می‌دهند؛ بنابراین، فرسودگی کمتری را تجربه می‌کنند و انگیزش تحصیلی آنها برای کاری که انجام می‌دهند بسیار است (فرنام و مددی‌زاده، ۱۳۹۶). روانشناسی مثبت‌نگر با تأکید بر اهمیت داشتن معنا در زندگی و همچنین با آموزش خوش‌بینی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود و به توسعه حالت‌های مثبت در دانش‌آموز کمک می‌کند. با بهره‌گیری از مثبت‌اندیشی، خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی را می‌توان مهار کرد یا کاهش داد و به شیوه مؤثری با خستگی هیجانی مقابله کرد. همچنین، آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی باعث می‌شود افراد راهکارهای تازه‌ای پیدا کنند و به تفکر مثبت و سودمند دست یابند. نگرش مثبت به مسائل روزمره زندگی، انسان را قادر می‌کند زندگی پرنشاطی را برای خود به ارمغان آورد؛ درحالی‌که نگرش منفی انسان‌ها را بیمار و روان‌رنجور می‌کند؛ بنابراین، مثبت‌اندیشی با نتایج بهتر در سازگاری، رضایت و بهتریستن همراه است (غیائی و همکاران، ۱۳۹۵).

فرضیه اختصاصی دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی بر درگیری تحصیلی تأیید شد؛ بنابراین، می‌توان بیان کرد آموزش مثبت‌اندیشی موجب

دارند و احتمالاً در رسیدن به تعالی تحصیلی در حیطه‌های علمی عامل مؤثری هستند؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت مثبت‌گرایی، مثبت‌اندیشی، خوش‌بینی و آموزش رفتارها و مهارت‌های مثبت‌اندیشی موجب افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. گوش دادن با دقت زیاد، تلاش و تمرکز زیاد در بهبود خلاقیت و درگیری عاملی دانش‌آموزان، باید در برنامه‌های آموزش و پرورش قرار گیرند؛ از این رو، زمانی که یک دانش‌آموز بتواند مثبت‌اندیش باشد، به اعتماد به نفس قابل قبولی دست می‌یابد و در نهایت با آرامش و نشاط مراحل مختلف زندگی خود را طی می‌کند. چنین فردی می‌تواند به راحتی استعداد های خود را بشناسد و در جهت توسعه آنها اقدام کند که همین امر سبب می‌شود زمینه مناسب برای بروز خلاقیت در افزایش درگیری عاملی در دانش‌آموزان مهیا شود. همچنین، نقش آموزش مثبت‌اندیشی در تحصیل باعث لذت بردن از یادگیری از موضوعات جدید، علاقه نشان دادن به موضوع درسی و احساس خوب داشتن می‌شود. این امر به سرمایه‌گذاری دانش‌آموزان در آموزش اشاره دارد و شامل تلاش ذهنی برای یادگیری، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری و تمایل به انجام تلاش‌های لازم برای درک مفاهیم پیچیده است که آموزش مثبت‌اندیشی می‌تواند بر میزان افزایش درگیری شناختی تأثیرگذار باشد. به عبارت دیگر، اگر درگیری شناختی در دانش‌آموزان افزایش یابد، قطعاً آنها با استفاده از راهبردهای سطح بالای یادگیری به خودتنظیمی فعال می‌توانند برسند (مشهدی و همکاران، ۱۴۰۱). آموزش مثبت‌اندیشی سبب افزایش درگیری هیجانی نیز می‌شود؛ بنابراین، دانش‌آموزان احساس علاقه و اشتیاق بیشتری درباره یادگیری پیدا می‌کنند و نگرانی، اضطراب و خستگی

افزایش درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن (رفتاری، عاملی، شناختی و عاطفی) می‌شود. نتایج این یافته با نتایج پژوهش‌های مشهدی و همکاران (۱۴۰۱)، سادات (۱۳۹۹) و ریو و تسنگ (Reeve & Tseng, 2011) همسو است. تحقیق سادات (۱۳۹۹) نشان‌دهنده تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر افزایش درگیری تحصیلی بود. همچنین براساس پژوهش‌های ریو و تسنگ، فراگیران دارای درگیری تحصیلی، به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و کار گروهی رغبت بیشتری از خود نشان دادند و فعالیت‌های کلاسی برای آنان لذت‌بخش بود و موفقیت آنان در فرایند آموزش و یادگیری چشمگیر است (Reeve & Tseng, 2011). مشهدی و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند آموزش مثبت‌اندیشی به‌طور مؤثری باعث بهبود درگیری تحصیلی (رفتاری، عاملی، شناختی و عاطفی) در دانش‌آموزان افسرده شده است (مشهدی و همکاران، ۱۴۰۱). براساس پژوهش‌های انجام شده در تبیین این فرضیه اینطور می‌توان توضیح داد که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی موجب افزایش درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان می‌شود؛ بنابراین، نشاط، انبساط و درگیری در تحصیل موجب شکوفایی استعدادهای می‌شود و انسان شاداب، پویا و پرتحرک در زندگی تحصیلی برای اهداف خود سرسختانه تلاش می‌کند و از میزان نشانه‌های افسردگی می‌کاهد. همچنین، آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی که شامل مهارت‌هایی همچون چگونگی پذیرش و برخورد با ضعف‌ها، شناسایی افکار و سازگاری با شرایط تنش‌زا است، هیجان‌ات مثبت تحصیلی از جمله درگیری تحصیلی در فرد را افزایش می‌دهد؛ از این رو، رکود خلق و نامایمات گاه‌وبی‌گاه و حتی انگیزه را در طول تحصیل می‌تواند سامان بخشد؛ به‌خصوص در دانش‌آموزان و نوجوانانی که خلق تکانشی و حساسی

است؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از سایر روش‌های اندازه‌گیری مانند مصاحبه یا مشاهده استفاده شود.

سپاسگزاری

محققان از تمام شرکت‌کنندگان در پژوهش کمال تشکر و قدردانی را دارند.

منابع

- بدری گرگری، ر.، مصرآبادی، ج.، پلنگی، م.، و فتحی، ر. (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در دانش‌آموزان متوسطه. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۲(۷)، ۱۷۱-۱۸۸. https://jem.atu.ac.ir/article_5629.html
- حیدری، ن.، و ساعدی، س. (۱۳۹۹). اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر بر رضایت‌مندی زناشویی، سبک عشق‌ورزی و شادکامی زوجین. *سلامت اجتماعی*، ۷(۲)، ۱۹۱-۲۰۰. <https://doi.org/10.22037/ch.v7i2.25259>
- رمضانی، م.، و خامسان، الف. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳ با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555>
- رسولیان، م.، الهی، ف.، و افخم‌ابراهیمی، ع. (۱۳۸۳). ارتباط فرسودگی شغلی با ویژگی‌های شخصیتی در پرستاران. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ۹(۴)، ۱۸-۲۴. <https://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-146-fa.html>
- رحیم‌پور، ش.، عارفی، م.، و منشی، غ. ر. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی بر تاب‌آوری و خردمندی. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۷(۱)، ۳۵-۵۲. <https://doi.org/10.22108/ppls.2021.118779.179>
- سلطانی، ز.، صادق‌محبوب، س.، قاسمی‌جوینه، ر.، و یوسفی، ن. (۱۳۹۵). نقش سرمایه روانشناختی در فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *راهبردهای آموزش در*

آنها به حداقل می‌رسد و می‌تواند موفق‌تر از گذشته به یادگیری بپردازند. آموزش مثبت‌اندیشی به افزایش درگیری رفتاری نیز کمک می‌کند و دانش‌آموزان می‌توانند با توجه بیشتر به تکالیف و همچنین با پافشاری و پشتکار و تلاش بیشتر به هدف‌های یادگیری و تحصیلی‌شان برسند (Reeve & Tseng, 2011)؛ درنهایت، می‌توان نتیجه گرفت با آموزش مثبت‌اندیشی، دانش‌آموزان تلاش می‌کنند آنچه را یاد می‌گیرند، با تجربیات قبلی ارتباط دهند، ایده‌های متفاوت را در کنار هم قرار دهند و به آنها معنا بخشند و برای کمک به فهم بهتر مفاهیم اصلی، مثال‌هایی به زبان خود ارائه دهند و این امر به رضایت و شور و شوق فرد برای انجام تکالیف خود می‌انجامد و فرصتی برای یادگیری مهارت‌های تازه فراهم می‌شود و احساس می‌کند کاری که انجام می‌دهد، با معنا است و مهم‌تر از همه، با اطرافیان خود ارتباطات سازنده‌ای برقرار می‌کند و حمایت لازم را دریافت می‌کند (سادات، ۱۳۹۹).

پژوهش حاضر همچون دیگر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود؛ از جمله اینکه اطلاعات جمع‌آوری شده صرفاً به وسیله پرسشنامه‌های خودگزارشی دانش‌آموزان بوده است؛ بنابراین، شایسته است تفسیر نتایج با احتیاط بیشتری انجام گیرد و در تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها، باید جانب احتیاط رعایت شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آتی نسبت به بررسی اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی بر گروه‌های دیگر نظیر دانش‌آموزان در شهرهای دیگر، دانشجویان، کارمندان و ... اقدام کنند. محدود شدن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک شهر کرمان از محدودیت‌های دیگر این پژوهش است. همچنین، ابزار استفاده‌شده در پژوهش حاضر پرسشنامه بوده است. بهره‌بردن از سایر ابزارها (مانند مصاحبه) از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر

- علوم پزشکی، ۹(۲)، ۱۵۶-۱۶۲. <http://edcbmj.ir/article-1-989-fa.html>
- سادات، س. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. پنجمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، تهران. <https://civilica.com/doc/1038723>
- عباسی، م.، داودی، ح.، حیدری، ح.، و پیرانی، ذ. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش روانشناسی مثبت‌نگر و خوددلسوزی شناختی بر خودکارآمدی، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۰(۶)، ۱۶۴۹-۱۶۶۰. <https://doi.org/10.22038/mjms.2019.14260>
- عظیمی‌خویی، آ.، و نوابی‌نژاد، ش. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر دوره دوم آموزش متوسطه مدارس غیرانتفاعی منطقه ۵. *فصلنامه علمی - پژوهشی خانواده و پژوهش*، ۱۳(۴)، ۶۰-۴۳. <http://qjfr.ir/article-1-166-fa.html>
- غیاثی، س. الف.، جعفرطباطبایی، ت. س.، و نصری، م. (۱۳۹۵). اثر آموزش مثبت‌اندیشی بر تنظیم هیجانی و بهزیستی روانشناختی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه بیرجند در سال ۹۳-۹۴. *مجله علمی پژوهان*، ۱۴(۴)، ۲۷-۳۷. <http://dx.doi.org/10.21859/psj-140427>
- فرنام، ع.، و مددی‌زاده، ط. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مثبت‌نگری بر حالت‌های روان‌شناختی مثبت (توانمندی‌های منش) دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۳(۱)، ۶۱-۷۶. <https://doi.org/10.22108/ppls.2017.96495.0>
- فلاح‌مدواری، ر.، فرهنگ‌دهقان، س.، بیدل، ح.، لعل، ف.، حلوانی، غ. ح.، موسوی‌کردمیری، ح.، و عباسی‌بلوچخانه، ف. (۱۳۹۸). بررسی ارتباط بین آزرده‌گی صوتی و فرسودگی شغلی در کارکنان در معرض آلودگی صوتی: مطالعه موردی صنعت سرامیک‌سازی. *ارتقای ایمنی و پیشگیری از*
- مصدومیت‌ها، ۷(۳)، ۱۵۱-۱۵۸. <https://doi.org/10.22037/meipm.v7i3.30617>
- قاسم‌زاده، س. (۱۳۹۵). اثربخشی مداخله روانشناسی مثبت‌نگر بر فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی منطقه چهار شیراز [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت]. علم‌نت. <https://elmnet.ir/doc/11209289-51512>
- کیامرثی، آ.، نریمانی، م.، صبحی‌قراملکی، ن.، و میکائیلی، ن. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان‌های مثبت‌نگر و شناختی - رفتاری بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان کمال‌گرا. *مطالعات روانشناختی*، ۱۴(۲)، ۱۴۳-۱۶۰. <https://doi.org/10.22051/psy.2018.15934.1441>
- کوئیلیام، س. (۱۳۸۶). تفکر مثبت (مهربانو عنقائی، مترجم؛ محمدرضا هراتی، ویراستار). نشر به‌تدبیر. (اثر اصلی منتشر شده در ۲۰۰۳).
- طاهری‌خرامه، ز.، شریفی‌فرد، ف.، آسایش، ح.، و سپه‌وندی، م. ر. (۱۳۹۶). ارتباط تاب‌آوری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۵)، ۳۸۳-۳۷۵. <http://edcbmj.ir/article-1-1183-fa.html>
- مشهدی، ر.، غنی‌فر، م. ح.، جعفرطباطبایی، ت. س.، و جعفرطباطبایی، س. س. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر درگیری تحصیلی و نشاط اجتماعی دانش‌آموزان افسرده. *مجله تحقیقات سلامت در جامعه*، ۸۸-۷۸. <https://jhc.mazums.ac.ir/article-1-740-fa.html>
- محمدی، ب. (۱۳۹۸). نقش باورهای انگیزشی و مشارکت تحصیلی در عواطف مثبت و منفی [پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد]، دانشگاه پیام‌نور اردبیل.
- نیکزادی‌پناه، س.، پیرانی، الف.، نیکزادی‌پناه، م.، و محمدیان، م. (۱۳۹۵). *روانشناسی مثبت در مدرسه*. تهران: انتشارات سخنوران.

References

- Abbasi, M., Davoodi, H., Heydari, H., & Pirani, Z. (2018). The effectiveness of positive psychology training and cognitive self-compassion on students' self-efficacy,

- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. Crown Publishers.
<https://books.google.com/books?id=kT7rEDN11A4C&printsec=frontcover&dq=editions:ISBN0307393739>
- Friedman, G. (2014). *Student stress, burnout and engagement* [Dissertation Masters, University of the Witwatersrand Johannesburg].
<https://wiredspace.wits.ac.za/bitstreams/7658c605-c8a0-4ae2-b3ef-ca7c34cc5e08/download>
- GhasemZadeh, S. (2016). *The effectiveness of positive psychological intervention on academic burnout in high school female students* [Master thesis, Islamic Azad University Marvdasht].
<https://elmnet.ir/doc/11209289-51512> [In Persian].
- Ghiasi, S. E., JafarTabatabaee, T. S., & Nasri, M. (2016). Effect of optimism training on emotion regulation and psychological well-being in undergraduate students of University of Birjand, in 2014-2015. *Pajouhan Scientific Journal*, 14(4), 27-37.
<http://dx.doi.org/10.21859/psj-140427> [In Persian].
- Heydari, N., & Saedi, S. A. R. A. (2020). The effectiveness of positive psychotherapy on marital satisfaction, love-making styles and happiness among couples. *Social Health*, 7(2), 191-200.
<https://doi.org/10.22037/ch.v7i2.25259> [In Persian].
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
<https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- Kiamarsi, A., Narimani, M., Sobhi Gharamaleki, N., & Mikaeeli, N. (2018). The effectiveness of positive and cognitive-behavioral therapies on psychological well-being of perfectionist students. *Journal of Psychological Studies*, 14(2), 143-160.
<https://doi.org/10.22051/psy.2018.15934.1441> [In Persian].
- Kour, J., El-Den, J., & Sriratanaviriyakul, N. (2019). The role of positive psychology in improving employees' performance and organizational productivity: An experimental study. *Procedia Computer* burnout, and academic self-regulation. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 60(6), 1649-1660.
<https://doi.org/10.22038/mjms.2019.14260> [In Persian].
- Azimi Khoee, A., & Navabinejad, S. (2017). Examining the effectiveness of positive thinking skills training on high school girls' achievement motivation in Tehran. *Quarterly Journal of Family and Research*, 13(4), 43-60. <http://qjfr.ir/article-1-166-fa.html> [In Persian].
- Badri Gargari, R., Mesrabadi, J., Palangi, M., & Fathi, R. (2012). Factor structure of the school burnout questionnaire via confirmatory factor analysis in high school students. *Quarterly of Educational Measurement*, 2(7), 171-188.
https://jem.atu.ac.ir/article_5629.html [In Persian].
- Bowers, M. L. (2012). *Burnout among undergraduate athletic training students (1510277)* [Doctoral dissertation, California University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations Publishing.
<https://search.proquest.com/openview/8521687039f314fba802a9dea67f4d8b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Cam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A. (2014). School burnout: Testing a structural equation model based on perceived social support, perfectionism and stress variables. *Education and Science*, 39(173), 310-325.
<https://www.academia.edu/download/33489461/2951-27146-2-PB.pdf>
- Farnam, A., & Madadizade, T. (2017). Effect of Positive Training on Positive Psychological States (Character Strengths) of Female High School Students. *Positive Psychology Research*, 3(1), 61-76.
<https://doi.org/10.22108/ppls.2017.96495.0> [In Persian].
- Fallah Madvari, R., Farhang Dehghan, S., Bidel, H., Laal, F., Halvani, G., Mousavi Kordmiri, H., & Abbasi Balochkhaneh, F. (2020). Relationship between noise annoyance and job burnout among exposed worker to noise pollution: a case study in ceramic industry. *Irtiqa Imini Pishgiri Masdumiyat (Safety Promotion and Injury Prevention)*, 7(3), 158-151.
<https://doi.org/10.22037/meipm.v7i3.30617> [In Persian].

- Rahimpour, S., Arefi, M., & Manshahi, G. R. (2021). The effectiveness of mixed method of time perspective and mindfulness education on resilience and wisdom. *Positive Psychology Research*, 7(1), 35-52. <https://doi.org/10.22108/ppls.2021.118779.1798> [In Persian].
- Ramazani, M., & khamesan, A. (2017). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement. *Quarterly of Educational Measurement*, 8(29), 185-204. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555> [In Persian].
- Rasoulalian, M., Elahi, F., & Afkham Ebrahimi, A. (2004). The relationship between job burnout and personality traits in nurses. *Iranian journal of psychiatry and clinical psychology*, 9(4) 18-24 <https://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-146-fa.html> [In Persian].
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). The agency is a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Rudman, A., & Gustavsson, J. P. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study. *International journal of nursing studies*, 49(8), 988-1001. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.03.010>
- Sadat, S. (2020). *The effect of teaching positive thinking skills on students' academic engagement*. The 5th International Conference on Modern Researches in the field of Education Sciences and Psychology and Social Studies of Iran, Tehran. <https://civilica.com/doc/1038723/> [In Persian].
- Science*, 161(1), 226-232. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.118>
- Lee Duckworth, A., Steen, T. A., & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annu. Rev. Clin. Psychol*, 1, 629-651. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Layous, K., Chancellor, J., Lyubomirsky, S., Wang, L., & Doraiswamy, M. (2011). Delivering happiness: Translating positive psychology intervention research for treating major and minor depression disorders. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 17(8), 675- 683. <https://doi.org/10.1089/acm.2011.0139>
- Mashhadi, R., Ghanifar, M., Jafar Tabatabaei, T. S., & Jafar Tabatabaei S. S. (2022). Effectiveness of positive thinking training in academic engagement and social happiness of depressed students. *Journal of Health Research in Community*, 8(3), 78-88. <http://jhc.mazums.ac.ir/article-1-740-fa.html> [In Persian].
- Mohamadi, B. (2019). *The role of motivational beliefs and academic engagement in positive and negative emotions* [Unpublished Master's Thesis], Payame Noor University Ardebil. [In Persian].
- Nikzadipanah, S., Pirani, A., Nikzadipanah, M., & Mohammadian, M. (2016). *Positive psychology in school*. Sokhanvaran publishing center. [In Persian].
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142-153. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>
- Quilliam, S. (2006). *Positive thinking*. (M. Anghaei, Trans; M. R. Hрати, Ed). Beh Tadbir. (Original work Published 2003). [In Persian].

- students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0022022102033005003>
- Taheri Kharameh, Z., Sharififard, F., Asayesh, H., & Sepahvandi, M. R. (2017). Academic resilience and burnout relationship of the student of qom university of medical sciences. *Educ Strategy Med Sci*, 10(5), 375-383. <http://edcbmj.ir/article-1-1183-fa.html> [In Persian].
- Uludag, O., & Yaran, H. (2010). The effect of burnout on engagement: An empirical study on tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9(1), 13-23. https://www.academia.edu/download/45468274/The_effect_of_burnout_on_engagement_An_e20160508-18754-1meqfdm.pdf
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Watts, J., & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552235>
- Wood, A. M., & Joseph, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) well-being as a risk factor for depression: A ten-year cohort study. *Journal of affective disorders*, 122(3), 213-217. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.06.032>
- Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in human behavior*, 21(6), 917-932. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.001>
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*, 43(6), 1529-1540. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>
- Salmela-Aro, K. & Naatanen, P. (2002). *Method of Assessing Adolescents School Burnout*. Edita Publishing.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: an introduction. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, 18, 279-298. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774-788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective wellbeing and learning behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8(1866), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>
- Soltani, Z., Sadegh Mahboob, S., Ghsemi Jobaneh, R., & Yoosefi, N. (2016). Role of psychological capital in academic burnout of students. *Education Strategies Medical Sciences*, 9(2), 156-162. <http://edcbmj.ir/article-1-989-fa.html> [In Persian].
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational psychology*, 31(4), 513-528. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university