



Comparing the effectiveness of Lazarus Multimodal Therapy and Seligman's training based on the flourishing on the academic engagement in female adolescents with learned helplessness

Hamila Hadian¹ , Zahra Tanha² , Saba Hasanvandi³

1. Department of psychology, Ar, C., Islamic Azad University, Arak, Iran.

2. Corresponding Author, Department of educational and psychological services, Khor. C., Islamic Azad University, Khoramabad, Iran.
Zahratanha_1364@iau.ac.ir

3. Assistant prof, Department of Psychology Education and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran.

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received 2025/04/22 Received in revised form 2025/09/19 Accepted 2025/09/27 Published online Keywords: Lazarus multimodal therapy, Seligman's training based on the flourishing, academic engagement, learned helplessness.	Obstacles and challenges facing school-age children and adolescents may be associated with unsuccessful experiences and lead to negative attitudes in them. One of these factors is learned helplessness, which, according to previous research, can have negative effects on students' academic engagement. Accordingly, the present study was conducted with the aim of comparing the effectiveness of Lazarus Multimodal Therapy and Seligman's training based on the flourishing on the academic engagement of students with learned helplessness. The present study was a quasi-experimental study with a pre-test-post-test design and a control group and a two-month follow-up. The statistical population of the study was all female students suffering from learned helplessness in the first year of secondary school in Khorramabad city, of which 45 were selected through purposive sampling and randomly assigned to two experimental groups and a control group. The first experimental group underwent Lazarus multimodal therapy, and the second experimental group received Seligman's training based on the flourishing. The control group did not receive any intervention. Also, the subjects answered the Quinles and Nilsson (1988) learned helplessness questionnaire and the Schaufeli et al (2002) academic engagement questionnaire. Data analysis was performed using multivariate analysis of covariance and analysis of variance with repeated measures. The research findings showed that the difference in the mean of the academic engagement variable between the two experimental groups and the control group was significant ($P < 0.05$) and the effect of Lazarus multimodal therapy intervention in improving the academic engagement of students with learned helplessness was greater than Seligman's training based on the flourishing. Considering the significant role of the difference in the mean of the academic engagement variable between the two groups under training and the effect of Lazarus multimodal therapy intervention in improving the academic engagement of students with learned helplessness, it is suggested that the educational package of the effectiveness of Lazarus multimodal therapy intervention be applied to students with learned helplessness and interventions be made to improve their academic well-being.
How To Cite: Hadian, H., Tanha, Z., Hasanvandi, S. (2025). Comparing the effectiveness of Lazarus Multimodal Therapy and Seligman's training based on the flourishing on the academic engagement in female adolescents with learned helplessness, <i>Research in Instructional Methods</i>, 3 (4), https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12798.1272	
 © The Author(s) DOI: https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12798.1272 Publisher: University of Qom	

Introduction

Neglecting the psychological needs of students can lead to a range of emotional disturbances, including anxiety, depression, shame, guilt, academic failure, school avoidance, suicidal ideation, and delinquency (Weiner, 2014; Filippello et al., 2019). In educational contexts, students who believe they are incapable of changing adverse conditions may develop learned helplessness—a state in which effort is perceived as unrelated to progress or success (Dweck & Goetz, 2018; Igundunass & Ibidapo, 2019). This condition activates fear-related mechanisms, impairs cognitive performance (Elmer et al., 2019), and significantly diminishes academic engagement (Cho, 2020; Liue et al., 2024) .

Academic engagement refers to the energy and effectiveness learners invest in their educational tasks and comprises three dimensions: vigor, dedication, and absorption (Schaufeli et al., 2002). Vigor reflects high levels of energy and mental resilience; dedication encompasses feelings of significance, enthusiasm, pride, and inspiration; and absorption denotes deep immersion and concentration in academic activities (Rashid & Asghar, 2016). To address the decline in academic engagement among students exhibiting signs of learned helplessness, two promising educational interventions are explored: Seligman's training based on the flourishing and Lazarus's multimodal therapy .

Seligman's PERMA model (2011) conceptualizes well-being through five components—Positive Emotion (P), Engagement (E), Relationships (R), Meaning (M), and Accomplishment (A)—which collectively foster self-actualization and resilience (Doo & Kim, 2024). Lazarus's multimodal therapy, on the other hand, is a holistic and systematic psychotherapeutic approach that integrates cognitive-behavioral techniques with other modalities to promote sustainable psychological change (Palmer, 2000; Colledge & Colledge, 2002). This method emphasizes emotional regulation, positive self-perception, assertiveness, and improved social relationships, all of which have been shown to enhance academic engagement (Bjorck Thurman, 2007; Ankasirisam, 2025; Al-Dokhni et al., 2024). This study aims to compare the effectiveness of Lazarus's multimodal therapy and Seligman's self-actualization-based training in enhancing academic engagement among students experiencing learned helplessness.

Method

The present study employed a quasi-experimental design with a pre-test–post-test and control group. The statistical population included all female middle school students in Khorramabad during the 2024–2025 academic year, totaling 37,726 individuals. The study sample was selected from students with academic failure who were referred to counseling centers of the Department of Education in Khorramabad. Based on the results of the Learned Helplessness Questionnaire by Quinless and Nelson (1988), students diagnosed with learned helplessness were identified. Since the researcher sought to study a specific population, purposive sampling was used. A sample size of 45 students was determined (15 in experimental group 1, 15 in experimental group 2, and 15 in the control group). After obtaining the required permissions, students willing to participate were asked to complete the study questionnaires. The 45 students were then randomly assigned to experimental and control groups. The first experimental group received Multimodal Therapy based on Lazarus' model in 10 weekly sessions (60 minutes each), while the second experimental group received Seligman's training based on the flourishing in 12 weekly sessions (60 minutes each). The control group did not receive any intervention. Participants completed the Academic Engagement Questionnaire developed by Schaufeli et al. (2002) at both pre-test and post-test stages. For descriptive analysis, mean and standard deviation indices were used, and for inferential analysis, after testing the assumptions, multivariate analysis of covariance (MANCOVA) and repeated measures ANOVA were employed. Considering the research design, the limited number of participants, and to increase test power, the significance level was set at $\alpha = 0.05$.

Findings

The results revealed significant differences across the three measurement stages (pre-test, post-test, and follow-up) in the dependent variable and its components. Post-hoc Bonferroni tests were used to explore these differences. Furthermore, a significant interaction was observed between time and group ($p < 0.01$), indicating that changes across the three stages differed among the intervention and control groups. Examination of F-values and significance levels showed that there were significant differences between the experimental and control groups in academic engagement and its components. No significant differences were found between the groups in the pre-test ($p > 0.05$); however, significant differences emerged in the post-test and follow-up phases. Comparison of group means indicated that both interventions increased academic engagement and its components, with Multimodal Therapy demonstrating greater effectiveness.

Discussion

One key finding was that Seligman's training based on the flourishing significantly improved academic engagement among students with learned helplessness. According to Seligman (1975), individuals exposed to uncontrollable aversive conditions learn that no action can alter or eliminate such conditions, leading them to abandon effort and display symptoms of depression. Depression, in turn, results in a lack of motivation and diminished enthusiasm for tasks, accompanied by negative emotions. Seligman's training based on the flourishing, grounded in positive psychology, emphasizes positive emotions and enhances well-being (Seligman, 2018). As Seligman (2011) highlighted, schools often fail to prepare students to flourish and live happily, despite well-being being a fundamental life goal. Positive education has thus been suggested as a pathway to enhancing motivation, personal growth, and academic engagement. Flourishing represents high levels of well-being and psychological health, with evidence suggesting that individuals with higher levels of flourishing also experience greater social, emotional, and psychological well-being (Schotanus-Dijkstra et al., 2016). Accordingly, this intervention, by promoting well-being, can effectively reduce risk factors such as learned helplessness and thereby improve academic engagement.

Another finding was that Lazarus' Multimodal Therapy had a significant effect on academic engagement. According to Lazarus, emotions such as anxiety, regret, despair, anger, and guilt cannot be directly modified but can be influenced through changes in cognition and other personality dimensions (Ghanbari et al., 2022). In the present study, participants were trained to identify rational and irrational thoughts, focus on emotions, generate positive imagery, express emotions appropriately, and build constructive interpersonal relationships using a multimodal framework. This approach enabled participants to strengthen their perception of success, thereby increasing academic engagement and reducing symptoms of learned helplessness. This study, like others, had limitations. The research was restricted to female middle school students in Khoramabad, which limits generalizability. Uncontrolled variables such as intelligence, socioeconomic status, and environmental or social factors may also have influenced academic engagement. Furthermore, purposive sampling restricted the external validity of the findings. Future studies should therefore replicate this research in other cities and among male students while controlling for the above-mentioned factors. Practical Implications: Considering the positive effects of both interventions, it is recommended that Lazarus' Multimodal Therapy and Seligman's Self-Actualization training be implemented as educational and therapeutic programs for students with learned helplessness..

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study

Ethical Considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

امام به انتشار

مقایسه اثربخشی درمان چند وجهی لازاروس و آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن بر اشتیاق تحصیلی نوجوانان دختر دچار درماندگی آموخته شده

همیلا هادیان^۱، زهرا تنها^۲، صبا حسنوندی^۳

۱. گروه روان شناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران
۲. گروه علمی خدمات تربیتی و روان شناختی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران. Zahratanha_1364@iau.ac.ir
۳. استادیار، گروه روان شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی درمان چند وجهی لازاروس و آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده انجام شد. پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون و همراه با گروه کنترل و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان دختر دچار درماندگی آموخته شده دوره متوسطه اول شهرستان خرم آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که از بین آن ها تعداد ۴۵ نفر به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایشی اول تحت درمان چند وجهی لازاروس قرار گرفت و گروه آزمایشی دوم آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن را دریافت کرد. گروه کنترل مداخله ای دریافت نکرد. آزمودنی ها به پرسش نامه های درماندگی آموخته شده کونیلز و نیلسون (۱۹۸۸) و پرسش نامه اشتیاق تحصیلی شافلی و همکاران (۲۰۰۲) پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر انجام شد. یافته های پژوهش نشان داد که تفاوت میانگین متغیر اشتیاق تحصیلی بین دو گروه آزمایشی با گروه کنترل معنی دار است ($P < 0.05$) و میزان تأثیر مداخله درمان چند وجهی لازاروس در ارتقاء اشتیاق تحصیلی دانش آموزان با درماندگی آموخته شده بیشتر از آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن بود ($P < 0.05$). با توجه به نقش معنی دار تفاوت میانگین متغیر اشتیاق تحصیلی بین دو گروه تحت آموزش و میزان تأثیر مداخله درمان چند وجهی لازاروس در ارتقاء اشتیاق تحصیلی دانش آموزان با درماندگی آموخته شده پیشنهاد می شود که بسته آموزشی تأثیر مداخله درمان چند وجهی لازاروس برای دانش آموزان با درماندگی آموخته شده به کار گرفته شده و نسبت به بهبود اشتیاق تحصیلی آنان مداخلاتی صورت بگیرد.

کلیدواژه ها:

درمان چندوجهی لازاروس، آموزش مبتنی بر خود شکوفایی سلیگمن، اشتیاق تحصیلی، درماندگی آموخته شده

استاد: هادیان، همیلا؛ تنها، زهرا؛ حسنوندی، صبا. (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی درمان چند وجهی لازاروس و آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن بر اشتیاق تحصیلی نوجوانان دختر دچار درماندگی آموخته شده، پژوهش در روش های آموزش، ۳ (۴)،-....
<https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12798.1272>

© نویسندگان

DOI: <https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12798.1272>

ناشر: دانشگاه قم



مقدمه

هدف نهایی نظام آموزش و پرورش تربیت و آموزش و آماده سازی کودکان و نوجوانان جهت یادگیری دانش و مهارت های لازم برای حال و آینده جامعه است (Gunbater et al., 2025). محققان تربیتی همواره به پیشرفت تحصیلی^۱ به عنوان امری حیاتی در تعلیم و تربیت، توجه داشته اند (Altbach et al., 2019). امروزه نظام آموزش و پرورش کشورها به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر فرآیند یادگیری - یاددهی فراگیران است و در راستای رشد و تعالی اهداف مدنظر و راهکارهای رسیدن به آنها گام برمی دارد (Slattery, 2024). در این راستا، زندگی تحصیلی از مهم ترین دوره های زندگی فرد می باشد که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت آمیز او اثر می گذارد و در آنجا شایستگی ها و توانایی ها به بار می نشینند و پیشرفت های علمی حاصل می شود (Tariq, 2024). از این رو، مدرسه اهمیت زیادی در زندگی کودکان و نوجوانان دارد، چرا که آنان زمان زیادی از زندگی خود را در مدرسه حضور دارند (Karababa, 2020) و پیشرفت تحصیلی پایین می تواند پیامدهای مخربی برای دانش آموزان داشته باشد و خطر ترک تحصیل را افزایش دهد (De Bruijn et al., 2018). مطالعات نشان می دهد عوامل روان شناختی نقش بسزایی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دارند (Adil et al, 2020؛ Jiang & Dong, 2020).

از سوی دیگر، بی توجهی به نیازهای روان شناختی دانش آموزان می تواند به آشفتگی های هیجانی، از جمله اضطراب و افسردگی، تجربه احساسات شرم و گناه، ناکامی در انجام وظایف و تکالیف مدرسه، درماندگی، فرار از مدرسه، تمایلات خودکشی گرایانه و بزهکاری منجر شود (Filippello et al., 2019؛ Weiner, 2014). در زمینه تحصیلی اگر دانش آموز بدین باور برسد که هیچ کاری از وی ساخته نیست تا شرایط ناخوشایند را تغییر دهد، در این حالت او دچار درماندگی آموخته شده^۲ گردیده است (Dweck & Goetz, 2018). درماندگی آموخته شده در حوزه تعلیم و تربیت به فرایندی اشاره دارد که بر مبنای آن یادگیرندگان مقدار کوشش خود را با پیشرفت مرتبط نمی دانند. آن ها یادگیرندگانی هستند که تصور می کنند که هر کاری انجام دهند، به موفقیت دست نمی یابند (Igundunass & Ibidapo, 2019). در چنین موقعیتی دانش آموز با اطمینان از ناتوانی خود از تلاش بازمانده و دچار سکون می شود (Seligman, 1972). درماندگی، ساز و کارهای مرتبط با ترس و اضطراب را فعال می کند و منجر به افت شناختی می شود (Elmer et al., 2019). میلر و سلیگمن (Miller & Seligman, 1975) متوجه شدند که در نتیجه این انتظارات منفی، پیامدهای دیگری ممکن است با ناتوانی یا عدم تمایل به عمل همراه باشد، از جمله عزت نفس پایین، شکست مزمن، غمگینی و بیماری جسمی. از نظر سلیگمن (Seligman, 2003) یکی از علامت های مشترک افسردگی و درماندگی آموخته شده ساخت شناختی منفی^۳ است. تحقیقات نشان می دهند که هم افسردگی و هم درماندگی آموخته شده که به وسیله حوادث کنترل ناپذیر ایجاد می گردند، منجر به یک ساخت شناختی منفی می شوند که با بدبینی همراه است. افراد بدبین رویدادهای منفی را دائمی (شرایط هیچگاه تغییر نخواهد کرد)، شخصی (من مقصر هستم) و همه گیر (من نمی توانم کاری را درست انجام دهم) می دانند و معمولاً از درماندگی آموخته شده و افسردگی رنج می برند (Yoo & Marshall, 2025؛ Alrashidi et al., 2016). بنابراین، دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده با توجه به تصورات نادرستی که درباره توانمندی های خود دارند، در جهت اهداف آموزشی حرکت نمی کنند و معمولاً در فعالیتهای آموزشی مشارکتی ندارند، بهزیستی و عملکرد پایینی دارند. بدین ترتیب، دانش آموزان با عملکرد تحصیلی پایین معمولاً اشتیاق رفتاری، هیجانی و تحصیلی پایین تری از خود نشان می دهند.

^۱ . academic achievement

^۲ . learned helplessness

^۳ . negative cognitive construct

بنابراین، از پیامدهای درماندگی آموخته شده می‌توان به تأثیر آن بر اشتیاق تحصیلی^۱ دانش‌آموزان اشاره کرد (Cho, 2020; Liue et al., 2024). اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی که یک یادگیرنده برای انجام وظایف تحصیلی خود، صرف می‌کند و نیز به میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده، اطلاق می‌شود (Serrano et al., 2022). اشتیاق تحصیلی دارای سه بعد نیرومندی^۲، وقف خود^۳ و جذب^۴ است (Schaufeli, 2002). نیرومندی، به سطوح بالای انرژی و خاصیت ارتجاعی بودن ذهن فراگیر هنگام انجام امور درسی گفته می‌شود که دانش‌آموزان طی آن، تلاش قابل ملاحظه‌ای در انجام تکالیف از خود نشان می‌دهند؛ وقف خود، به احساس اهمیت داشتن، اشتیاق، غرور و الهام گرفتن اشاره دارد. این مفهوم دامنه گسترده‌تری از درگیری را در بر می‌گیرد و علاوه بر توجه به بعد شناختی و یک عقیده خاص بعد عاطفی را نیز در بر می‌گیرد و جذب که این ویژگی به غرق شدن در فعالیت‌ها و تمرکز زیاد اشاره دارد. در این صورت با وجودی که فرد کاملاً جذب کار خود شده است، اما بر کارهای خود کنترل کامل دارد و خودآگاهی‌اش نسبت به حالات جسمی‌اش را از دست می‌دهد، از زمان غافل می‌شود و لذت عمیقی می‌برد (Rashid & Asghar, 2016). نتایج مطالعات نشان می‌دهد که جو عاطفی مثبت و تعاملات سازنده افراد با یکدیگر می‌تواند زمینه‌های شوق و اشتیاق به یادگیری و افزایش عملکرد تحصیلی را در پی داشته باشد (Park & Lee, 2020; Bordbar et al., 2025). که در افراد دچار درماندگی آموخته شده به دلیل وجود تجارب و متعاقب آن عواطف منفی کمتر دیده می‌شود (Schaufeli, 2002; Vizoso et al., 2018). افزایش اشتیاق به تحصیل می‌تواند موفقیت تحصیلی بالاتر، بهزیستی و فرصت‌های شغلی بهتر را پیش‌بینی کند (Greenwood et al., 2018). دانش‌آموزانی که به‌طور منظم سر کلاس حاضر می‌شوند، بر موضوعات یادگیری تمرکز می‌کنند و بر مقررات مدرسه پایبند هستند، در کل نمرات خوبی می‌گیرند و در آزمون‌های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری دارند. از سوی دیگر، فقدان اشتیاق به مدرسه می‌تواند پیامدهای جدی را مانند پیشرفت نکردن در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل را به دنبال داشته باشد (Schriek et al., 2024). به‌طور کلی، نتایج تحقیقات نشان می‌دهد این متغیر تأثیر به‌سزایی بر موفقیت فردی دانش‌آموزان دارد (Ziegler & Opdenakker, 2018). بنابراین، یافتن راه‌حلی در جهت بهبود اشتیاق دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده نسبت به امر تحصیل می‌تواند رهگشا باشد و در نهایت، موجبات درگیری بیشتر این دانش‌آموزان در امر تحصیل را به دنبال داشته باشد.

نتایج مطالعات نشان می‌دهد که رشد روان‌شناسی مثبت‌نگر و تمرکز آن بر انعطاف‌پذیری و پرورش توانایی‌های فردی، اشتیاق تحصیلی را به‌عنوان مفهومی علمی، در کانون توجه و علاقه پژوهشگران در حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر قرار داده است، چرا که اشتیاق تحصیلی عاملی مهم در جهت پیشرفت تحصیلی است (Closson & Schellenberg & Bailis, 2015; Boutillier, 2017). روان‌شناسی مثبت‌نگر دارای کارایی بالینی مناسبی برای طیف وسیعی از افراد و موقعیت‌های مختلف است (Tal & Kerret, 2020; Celano et al., 2020). این روش مطالعه علمی کارکردهای بهینه انسان است و هدف آن درک بهتر و به‌کارگیری این عوامل در کامیابی و شکوفایی افراد و جوامع است (Pulkki-Raback et al., 2017). در این روش سعی می‌شود با تأکید ویژه بر آموزش، حس معنا در زندگی، به‌منظور کاهش آسیب‌های روانی و تقویت شادکامی افزایش یابد (Uliaszek et al., 2016). در این روش بهبود عملکرد افراد در حیطه‌ای که با آن درگیر هستند، مدنظر قرار می‌گیرد و با

^۱ . academic engagement

^۲ . energy

^۳ . dedication

^۴ . absorption

توجه به اینکه در دانش‌آموزان دارای درماندگی آموخته شده سطح عملکرد تحصیلی پایین است که در نهایت، به دلیل شکست تحصیلی متعاقب آن، میزان انگیزه و البته اشتیاق دانش‌آموزان نیز کاهش می‌یابد. یکی از روش‌های آموزشی که در نهایت می‌تواند اشتیاق تحصیلی را به‌ویژه در دانش‌آموزان دچار افت تحصیلی یا شکست تحصیلی که علائم درماندگی آموخته شده دارند، بهبود ببخشد، آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن^۱ می‌باشد. خودشکوفایی در نظریه بهزیستی سلیگمن (Seligman, 2011) در قالب پنج مولفه یا جزء که به اختصار پرما^۲ می‌نامند، مفهوم سازی شده است. این پنج عامل عبارتند از هیجان مثبت (P)، تعهد و مجذوبیت (E)، روابط مثبت (R)، معنی دهی (M) و موفقیت و پیشرفت (A) (Doo & Kim, 2024). از نظر Seligman (2019) بیشتر افراد در زندگی خود هیجان مثبت نیاز دارند و این هیجان مثبت شامل مواردی مانند رضایت، آرامش، امیدواری، قدردانی و عشق ورزیدن می‌شود و هدف لذت بردن از زندگی است. دانش‌آموزان با هیجان‌پذیری مثبت نسبت به مدرسه و داشتن عواطف مثبت نسبت به تحصیل و مدرسه، خود را وقف در تکالیف مدرسه خواهند کرد و بدین ترتیب، موفقیت‌های شناختی و عاطفی و شکوفایی تحصیلی در دانش‌آموزان ایجاد خواهد شد (Schtanus- Dijkstra, et al., 2016؛ Seligman, 2019). تعهد و مجذوبیت به این امر اشاره دارد که فرد زمانی که در امور مختلف مانند پروژه‌ها، تکالیف و موقعیت‌ها درگیر می‌شود، نوعی احساس حرکت و سیال بودن خواهد داشت. در این زمان است که فرد بر زمان حال تمرکز کرده و احساس بهزیستی می‌کند. از سوی دیگر، انسان از بدو تولد به‌عنوان موجودی اجتماعی شناخته می‌شود و برای اینکه خوب زندگی کند باید روابط مثبت و خوبی با اطرافیان خود داشته باشد. بنابراین، زمانی که فرد خوب زندگی می‌کند و احساس بهزیستی دارد و همواره زندگی را شادتر و بهتر از زمانی روابط مثبتی ندارد، تجربه می‌کند. وجود هدف در زندگی، با شادکامی و رضایت از زندگی رابطه مثبتی دارد و باعث ارتقاء و افزایش پتانسیل فرد می‌شود. از سوی دیگر، موفقیت و پیشرفت ضامن یافتن معنی مناسبی از زندگی است وقتی افرادی که مهارتی کسب می‌کنند و به‌موجب آن عملکرد بهتری در امور مختلف به‌ویژه امر تحصیل دارند، به بهزیستی بالاتری دست می‌یابند و این زمینه‌ساز شکوفایی فردی است (Seligman, 2019؛ Naibert et al., 2022). در این روش، آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده که با تأکید بر مهارت‌های مثبت‌اندیشی، رفتار هدفمند، چشم‌انداز زمانی، اصلاح خطاهای شناختی و احساس عزت نفس و ارزش‌مندی در کنار بالا بودن تاب‌آوری همراه است، باعث می‌شود که باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموز تقویت شود؛ این مداخله، اساساً نگرش‌های ضعیف‌پنداری و خودکم‌تربینی را کاهش داده و به تبع آن احساس توانمندی انجام تکلیف در دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (Rashid & Lee & Shute, 2010؛ Seligman, 2018). یافته‌های پژوهش‌های دیگر نیز تا حدودی این مسئله را تأیید کرده است (Evans, 2015).

یکی از رویکردهایی که در افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده می‌تواند مؤثر باشد استفاده از آموزش‌هایی به شیوه چندوجهی لازاروس^۳ است. درمان چند وجهی لازاروس یک رویکرد کل‌نگر نظام‌مند و جامع روان درمانی است که به دنبال تغییرات پایدار یک شیوه کارآمد و انسانی است (Palmer, 2000). این روش درمانی کل شخصیت فرد را در نظر می‌گیرد، آن را ارزیابی و درمان می‌کند (Colledge & Colledge, 2002). در این نوع درمان از روش‌های شناختی- رفتاری و از فنون دیگر نظریه‌ها به تناسب استفاده می‌شود (Teimouri et al., 2025). استفاده از این روش درمانی می‌تواند منجر به شناخت‌های منطقی و غیر منطقی و تأثیر آن‌ها در احساس، رفتار و عواطف خود شود. در این روش درمانی تمرکز بر احساسات و ایجاد تصورات مثبت بر خود و حوادث زندگی و ایجاد روابط اجتماعی بهتر و سازنده و جرأت‌ورزی و بهبود اعتماد به

^۱ . Seligman's training based on the flourishing

^۲ . PERMA: Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning & Accomplishment

^۳ . Lazarus multimodal therapy

نفس شکل خواهد گرفت (Bjorck Thurman, 2007) که طبق پژوهش‌های انجام شده این موارد می‌تواند باعث افزایش اشتیاق تحصیلی شود (Ankasirisam, 2025؛ Al-Dokhni et al., 2024). در این روش که درمانگر نقش هدایت‌گر درمان را بر عهده دارد به هفت بعد مجزا، اما در تعامل شخصیت فرد که شامل رفتار^۱، عاطفه^۲، احساس^۳، تصورات^۴، شناخت^۵، روابط بین فردی^۶ و داروها و زیست‌شناسی^۷ است، توجه می‌شود و بر این مسئله تأکید دارد که با تضعیف رفتارهای و نگرش‌های نامناسب، رفتارهای سازنده‌تر و رضایت بخش‌تری را آموزش دهد. لازاروس (Lazarus, 1995) اهداف کلی روش درمان‌گری چندبعدی را کاهش مشکلات روان‌شناختی و بهبود پیشبرد شخصی می‌داند. علاوه بر این، اهداف خاصی می‌توان برای آن تعیین کرد. مشکلاتی که در هر بعد از ابعاد هفت‌گانه برجسته می‌شود می‌تواند به‌عنوان هدف درمانگری مطرح شود. در خصوص اهداف درمانگری در هر بعد مناسب است بین درمانگر و مراجع توافق وجود داشته باشد. اهداف باید به‌منظور ایجاد امید در مراجع روشن و واضح و دست‌یافتنی باشند. تغییرات در هر بعد ممکن است شامل کاهش، افزایش و یا ایجاد تفاوت در آن بعد باشد. بر اساس این روش درمانی، افراد با توسل به روش‌هایی خودساخته سعی در تخریب خود دارند. افراد در جریان یادگیری اجتماعی، باورها و فرضیه‌های متعددی درباره زندگی خود می‌سازند که در صورت غیرمفید بودن، منجر به مشکلات هیجانی در فرد می‌شود. در این شرایط فرد خود را قربانی شرایط می‌داند و از حل مسئله اجتناب می‌کند که در واقع، نوعی واکنش دفاعی یا پاسخ اجتنابی در برابر تجارب ناخوشایند است. در این صورت تعادل ابعاد شخصیتی فرد به هم می‌خورد و فرد نیازمند درمان می‌شود (Lau-Min et al., 2025؛ Ghanbari et al., 2022). نمونه بارز چنین شرایطی در افراد دچار درماندگی آموخته شده دیده می‌شود.

در مجموع، به‌نظر می‌رسد که هر دو روش درمان چند وجهی لازاروس و آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن می‌توانند در بهبود اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده، موثر واقع شوند و نتایج مطالعات قبلی نیز تا حدودی این مسئله را مورد توجه قرار داده است، اما در مطالعه حاضر هدف اصلی بررسی این مسئله است که کدامیک از این دو روش کارایی بیشتری درباره این قبیل دانش‌آموزان دارد و می‌تواند مشکلات تحصیلی آن‌ها را که در واقع، می‌تواند مسیر زندگی آینده آن‌ها را نیز متأثر کند، تا حد قابل قبولی کاهش دهد. توجه به این نکته نیز حائز اهمیت است که در روان‌شناسی مثبت‌نگر رویکرد درمانی و وجود اختلال پیش فرض نیست و با دیدگاه مبتنی بر آموزش سعی در بهبودی شرایط دارد و نگاهش به فرد، در چارچوب مثبت‌تر با هدف ایجاد بهزیستی و سلامت روان سطح بالاست (Burke, 2025). نکته‌ای که در رویکردهای درمانی کمتر مورد توجه قرار گرفته است، در روش درمانی لازاروس که بر اساس موج دوم درمان‌های روان‌شناختی، روش‌های درمانی شناختی-رفتاری را مد نظر قرار می‌دهد عمده تلاش درمان‌گر برای ایجاد تغییر در چرخه روانی فرد است. از این رو، مقایسه این دو روش در نهایت می‌تواند بر اساس زیربنای نظری اطلاعات مناسبی در اختیار محققان در جهت انتخاب روش مناسب قرار دهد. بنابراین، با توجه به اهمیت مسئله درماندگی آموخته شده و اثراتی که بعد از اتمام زندگی تحصیلی افراد دارد به‌گونه‌ای که آنان را به‌عنوان افرادی شکست خورده از تلاش برای کسب موفقیت دور می‌کند و در بلندمدت زمینه ساز ابتلاء افراد به انواع اختلالات

¹ . behavior

² . affect

³ . sensation

⁴ . imagery

⁵ . cognition

⁶ . interpersonal relationships

⁷ . druga & biological functions

روانی را به همراه دارد و اهمیتی که موفقیت در تحصیل و اشتیاق و علاقه مثبت نسبت به یادگیری در افراد دارد، همچنین، اهمیتی که شناسایی روش‌های درمانی یا آموزشی مناسب در جهت بهبود اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دارد، ما در این پژوهش به دنبال پاسخ به این سوال هستیم که آیا بین اثربخشی درمان چند وجهی لازاروس و آموزش مبتنی بر خود شکوفایی سلیگمن بر افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده تفاوت وجود دارد؟

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون و همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهرستان خرم آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۳۷۷۲۶ نفر بودند. اعضا نمونه از بین دانش‌آموزان دارای شکست تحصیلی مراجعه کننده به مراکز مشاوره آموزش و پرورش شهر خرم آباد انتخاب شدند که بر اساس نتایج پرسش‌نامه درماندگی آموخته شده کوینلس و نلسون (Quinless & Nelson, 1988) دارای درماندگی آموخته شده تشخیص داده شدند. با توجه به اینکه محقق به دنبال انجام پژوهش با نمونه‌ای خاص بود از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. به منظور تعیین حجم نمونه از نرم افزار Gpower استفاده شد. عوامل اندازه اثر سطح معنی‌داری، توان آزمون و تعداد گروه‌ها بدین ترتیب در نظر گرفته شدند: اندازه اثر بر اساس فراتحلیل گلاستون و کاسلو (Gladstone & Kaslow, 1995) ۰/۲۴ در نظر گرفته شد، سطح معنی‌داری و توان آزمون به استناد مطالعات ۰/۵ و ۰/۸ لحاظ شده و تعداد گروه‌های مورد بررسی نیز ۳ گروه بود. بر این اساس، حجم نمونه ۴۵ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش اول، ۱۵ نفر گروه آزمایش دوم و ۱۵ نفر گروه کنترل) در نظر گرفته شد. با انجام هماهنگی‌های لازم از بین داوطلبان شرکت در این مطالعه خواسته شد که پرسش‌نامه‌های مطالعه را تکمیل کنند، ۴۵ نفر به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گروه کنترل جایگزین شدند. یک گروه آزمایشی به مدت ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک جلسه) تحت درمان چندوجهی لازاروس قرار گرفت و گروه آزمایشی دیگر به مدت ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک جلسه) تحت آموزش الگوی خودشکوفایی سلیگمن بود. در حالی که شرکت‌کنندگان در گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. آزمودنی‌ها در دو نوبت به پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی در مراحل پیش و پس از آزمون پاسخ دادند. ملاک‌های ورود افراد نمونه داشتن رضایت آگاهانه خود دانش‌آموز و والدین از شرکت آن‌ها در این مطالعه، دانش‌آموزان دختر متوسطه اول، نداشتن ابتلاء یا داشتن رگه‌هایی از ابتلاء به اختلالات شخصیت یا اختلالات طیف افسردگی، داشتن سابقه مردودی یا قبولی در شهریور، کسب نمره ملاک درماندگی آموخته شده از پرسش‌نامه درماندگی آموخته شده کوینلس و نلسون (Quinless & Nelson, 1988) بود. ملاک‌های خروج افراد نمونه نیز عدم رضایت از ادامه همکاری با محقق، غیبت بیش از یک جلسه در جریان انجام مداخله، ابتلاء یا داشتن رگه‌هایی از ابتلاء به اختلالات شخصیت، ابتلاء به اختلالات طیف افسردگی بود. ابزار مورد استفاده در این مطالعه نیز بدین شرح بود:

پرسش‌نامه درماندگی آموخته شده کوینلس و نلسون (Quinless & Nelson, 1988): این مقیاس توسط کوینلس و نلسون (Quinless & Nelson) طراحی شده است که شامل ۲۰ آیتم ۴ گزینه‌ای لیکرت است و نمره‌گذاری آن از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۴ (کاملاً موافق) است. دامنه نمرات این پرسش‌نامه بین ۲۰ تا ۸۰ است و کسب نمرات بالاتر نشان‌دهنده درماندگی آموخته شده بالاتر است. آن‌ها اعتبار این پرسش‌نامه را ۰/۷۹ و پایایی و آلفای کرونباخ آن را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. با ارزیابی نسخه اصلی این پرسش‌نامه با دیگر مقیاس‌ها مانند مقیاس افسردگی یک ضریب همبستگی ۰/۲۵ و با مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت ۰/۶۲ به دست آمد. از طریق تحلیل عاملی و چرخش واریماکس ۵ عامل درونی - بیرونی، ۶ عامل ثبات- بی ثبات، ۵ عامل کلی-خاص، ۱ عامل توانایی کنترل-عدم توانایی کنترل و نهایتاً ۱ عامل شرایط گزینش شخصی در موقعیت‌هایی که فرد عمداً در آن شرکت می‌کند، برای این مقیاس مشخص شد. آلفای کرونباخ در تحقیق اسمال هیر (Smalheer, 2011)، ۰/۹۴ و در تحقیق کوتیبا و

تامی Qutaiba & Tamie (2010)، ۰/۹۰ به‌دست آمد. در مطالعه Mirnasab & Ghareh Aghaji (2015) برای تعیین روایی سازه از تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی استفاده شد که در تحلیل داده‌های پرسش‌نامه، مقدار ضریب KMO ۰/۸۵ و مقدار آزمون بارتلت ۳۲۳۷/۳۰ محاسبه شد که در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار بود. همچنین، برای این ابزار میزان آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش شد. میزان آلفای کرونباخ در مطالعه حاضر برای این پرسش‌نامه ۰/۸۵ به‌دست آمد.

پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی (Schaufeli et al, 2002): این پرسش‌نامه دارای ۱۷ گویه است و شامل ۳ بعد نیرومندی (۶ گویه)، وقف خود (۵ گویه) و جذب (۶ گویه) می‌شود که بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی می‌شود. دامنه نمره کلی مقیاس بین ۱۷ تا ۸۵ است. شافلی و همکاران روایی محتوایی این پرسش‌نامه را با مراجعه به نظر برخی از متخصصان و اساتید روان‌شناسی بررسی نمودند. میزان پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به‌دست آمد و همسانی درونی ابعاد مقیاس برای جذب، نیرومندی و وقف خود به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۸ و ۰/۹۱ گزارش شد. سارانو و همکاران (Serrano et al, 2022) میزان آلفای کرونباخ را برای ابعاد نیرومندی و وقف خود به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۴ به‌دست آوردند. پیریایی و نعامی (Namani & Piriaei, 2012) پایایی این پرسش‌نامه را ۰/۸۹ گزارش کردند. قدم پور و همکاران (Ghadampour et al, 2017) برای بررسی روایی پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی تأییدی به روش مولفه‌های اصلی و برای میزان پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که با چرخش عامل‌ها با روش اوبلیمین، وجود سه عامل تأیید می‌شود، همچنین، نتایج تحلیل موازی برای شناسایی دقیق عامل‌ها انجام شد که نتایج این تحلیل نیز این سه عامل را تأیید کرد. میزان آلفای کرونباخ محاسبه شده برای عوامل بدین شرح بود: نیرومندی (۰/۹۴)، وقف خود (۰/۹۲) و جذب (۰/۷۹). میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها و نمره کل این پرسش‌نامه در مطالعه حاضر نیز مورد بررسی قرار گرفت و نتایج به این صورت بود: نیرومندی (۰/۹۲)، وقف خود (۰/۹۰)، جذب (۰/۸۸) و کل پرسش‌نامه (۰/۹۵).

روش درمانی چندوجهی لازاروس: این برنامه درمانی توسط لازاروس (Lazarus, 2003, 2005, 2006) طراحی شده است و روایی صوری و محتوایی آن مورد تأیید متخصصان بالینی کودک قرار گرفت (Rahimian Bugar, 2016)، برای گروه آزمایشی اول ۱۰ جلسه گروهی ۹۰ دقیقه‌ای برنامه مداخله‌ای اجرا شد. خلاصه جلسات آموزشی در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۱. برنامه درمانی چندوجهی لازاروس (2003؛ 2005؛ 2006)

جلسات	برنامه درمانی
جلسه اول	معرفی مشاوره و فرایند مشاوره و روش مورد استفاده، بحث در ارتباط با ماهیت درماندگی آموخته شده، آشنایی مراجع با وظایف و تکالیف خود.
جلسه دوم	پاسخ‌گویی به فهرست وقایع زندگی چندوجهی و بحث راجع به آن.
جلسه سوم	تهیه نیمرخ الگویی برای هر مراجع بر اساس اطلاعات درج شده توسط مراجع در پرسش‌نامه چندوجهی تاریخچه زندگی.
جلسه چهارم	توضیح درباره افکار و شناخت‌های منطقی و غیر منطقی و تأثیر آن‌ها در احساس، رفتار و عواطف فرد.
جلسه پنجم	تمرکز بر احساسات و آموزش و اجرای آرامش عضلانی.
جلسه ششم	کار روی رفتارهای مراجع، برنامه نمایشی با ابراز وجود، تقویت رفتارهای خوب و استفاده از تکنیک صندلی خالی.
جلسه هفتم	تشویق مراجع به ایجاد تصورات مثبت در خود و حوادث و تغییرات زندگی که ممکن است رخ دهد.
جلسه هشتم	آموزش و کمک به مراجع برای بیان مناسب و به موقع خشم خود، ابراز هیجانات خود و کاهش هیجانات منفی.
جلسه نهم	آموزش و کمک به مراجع برای برقراری روابط اجتماعی بهتر و سازنده، مخالفت ورزی و حفظ اعتماد به نفس و بررسی راهنمای مراوده با اعضای خانواده.
جلسه دهم	آموزش و برنامه‌ریزی برای ورزش روزانه و تغذیه درست و خواب کافی و مراجعه به پزشک.

پروتکل آموزشی الگوی خودشکوفایی سلیگمن (Seligman, 2011): بسته آموزشی مطابق با جدول زیر با توجه به مولفه‌های موجود در الگوی روان‌شناختی شکوفایی (Hojabrian et al., 2017) در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت حضوری به شرکت‌کنندگان آموزش داده شد. هژبریان و همکاران (Hojabrian et al., 2020) بسته آموزشی اولیه را تدوین کرده است، اما در پژوهش حاضر بسته ذکر شده متناسب با شرایط دانش‌آموزان بازنگری و اصلاح شد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی اعتبار محتوای بسته آموزشی و تطابق آن با شرایط دانش‌آموزان، از ۵ نفر از متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی خواسته شد، نظر خود را در خصوص بسته تدوین شده ذکر کنند. ضریب توافقی لاوشه (CVR) ۰/۹۵ به دست آمد که قابل قبول بود.

جدول ۲. پروتکل آموزشی الگوی خودشکوفایی سلیگمن (Seligman, 2011)

عنوان جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول: آشنایی اولیه و پیش‌آزمون	اجام پیش‌آزمون، آشنایی با اعضای گروه و صحبت درباره اهداف دوره، معرفی روان‌شناسی مثبت و الگوی روان‌شناختی شکوفایی، ایجاد میل و رغبت برای ادامه کار با ارائه مثال‌های عملی، ارائه تمرین معرفی مثبت خود.
جلسه دوم: غایت‌نگری: هدفمندی	تعریف غایت‌مندی، هدف‌مندی و معناگرایی و بیان تأثیرات آن بر زندگی، معرفی مدل‌های هدف‌گذاری سه مرحله‌ای موقعیت-هدف-راهبرد، روش هدف‌گذاری هوشمند و روش هدف‌گذاری سخت، تقسیم اهداف کوتاه مدت، میان مدت و بلندمدت، یافتن معنای زندگی.
جلسه سوم: انگیزه شکوفایی	تعریف انگیزه شکوفایی، معرفی انگیزه درونی و بیرونی، ارائه راه‌هایی برای افزایش انگیزه، ارائه راه‌هایی برای یافتن نقاط قوت منحصر به فرد، ارائه تمرین افزایش انگیزه و استفاده از نقاط قوت منحصر به فرد خود.
جلسه چهارم: شرایط محیطی-اجتماعی-فرهنگی/ویژگی‌های شخصیتی	تعریف شخصیت و نحوه استفاده بهینه از ویژگی‌های شخصیتی، انجام تست فرم کوتاه ویژگی‌های شخصیتی.
جلسه پنجم: هیجان مثبت	تفاوت هیجانات مثبت و منفی، کاربرد هیجانات مثبت، نسبت مثبت‌نگری و سنجش آن، راه‌هایی برای افزایش هیجانات مثبت، تهیه آلبوم مثبت، روش تن آرامی.
جلسه ششم: تاب‌آوری	تعریف تاب‌آوری و تأثیرات آن بر زندگی، معرفی مدل ABC الیس، خطاهای شناختی یا تله‌های فکری، ساختن جدول افکار و احساسات ناخوشایند، روش‌های رفتاری در مقابله با ترس و اضطراب.
جلسه هفتم: روابط مثبت	روابط مثبت و اثر آن بر زندگی، واکنش‌گری فعال و سازنده، شنونده فعال، ارتباط با کیفیت: الف) توجه حاکی از احترام؛ ب) حمایت؛ ج) اعتماد؛ د) بازی کردن.
جلسه هشتم: خودمدیریتی و خودآگاهی	تعریف خودآگاهی و خودمدیریتی و اثرات آن بر زندگی، راهبردهای افزایش خودآگاهی، فرایند مدیریت خود، راهبردهای افزایش خودمدیریتی.
جلسه نهم: مجذوبیت و سخت‌کوشی	تعریف مجذوبیت و تأثیرات آن بر زندگی، ارائه راهکارهایی برای افزایش مجذوبیت، تعریف سخت‌کوشی و تأثیرات آن بر زندگی، ارائه راهکارهایی برای بهبود سخت‌کوشی.
جلسه دهم: شایستگی/مشارکت اجتماعی	تعریف شایستگی و پیشرفت فردی و تأثیرات آن بر زندگی، ارائه راهکارهایی برای افزایش شایستگی و پیشرفت، تعریف مشارکت اجتماعی، تمرین انجام فعالیت سازنده.
جلسه یازدهم: احساس رضایت و شادکامی	احساس رضایت و تأثیرات آن بر زندگی، رضایت از زندگی به عنوان یک انتخاب، امیدواری و خوش‌بینی، رضایت داشتن در برابر بیشینه خواهی، خوش‌بینی خودآموخته.
جلسه دوازدهم: جمع‌بندی/پس‌آزمون	مرور جلسات قبل و رسیدگی به تمرین‌ها، جمع‌بندی دوره و تشکر و قدردانی از اعضا، اخذ بازخورد و بحث درباره اثرات دوره بر زندگی اعضا، انجام پس‌آزمون.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: داده‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از ویرایش نرم‌افزار SPSS22 مورد تحلیل قرار گرفت. برای تحلیل توصیفی داده‌ها، شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد و در تحلیل استنباطی پس از بررسی پیش‌فرض‌های زیربنایی،

تحلیل کوواریانس چند متغیره و تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر به کار رفت. با توجه به طرح پژوهش و تعداد محدود آزمودنی‌ها و به منظور افزایش توان آزمون، سطح معنی‌داری برای آلفا ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

جدول ۳ میانگین و انحراف استاندارد متغیر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن را در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن در مراحل اندازه‌گیری به تفکیک گروه‌ها					
متغیر	مرحله	گروه درمان چندوجهی لازاروس	گروه آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن		
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق تحصیلی	پیش آزمون	۴۰/۶۰	۵/۹۳	۴۳/۲۶	۱۰/۱۰
	پس آزمون	۵۲/۶۰	۶/۲۴	۴۹/۶۶	۹/۳۷
	پیگیری	۵۲/۱۳	۵/۶۲	۴۸/۶۹	۸/۹۰
نیرومندی	پیش آزمون	۱۵/۳۰	۳/۲۰	۱۴/۲۳	۵/۱۸
	پس آزمون	۲۶/۱۳	۳/۵۵	۲۲/۱۳	۵/۱۹
	پیگیری	۲۶/۰۲	۳/۱۲	۲۲/۰۲	۵/۱۴
وقف خود	پیش آزمون	۱۱/۵۴	۳/۱۴	۱۰/۵۶	۳/۱۲
	پس آزمون	۱۷/۵۴	۳/۰۶	۱۶/۸۵	۳/۰۱
	پیگیری	۱۷/۱۲	۳/۰۳	۱۶/۱۰	۳/۱۴
جذب	پیش آزمون	۱۷/۴۴	۲/۲۳	۱۵/۶۳	۵/۱۲
	پس آزمون	۲۷/۵۶	۲/۲۱	۲۳/۱۹	۵/۱۴
	پیگیری	۲۶/۳۲	۲/۱۴	۲۲/۹۵	۶/۱۳

همان‌طور که از نتایج این جدول مشاهده می‌شود نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایشی در متغیر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن در مراحل پس آزمون و پیگیری تغییراتی داشته است. بررسی معنی‌دار بودن این تغییرات با استفاده از آزمون اندازه‌گیری مکرر صورت گرفت. پیش از استفاده از این آزمون، پیش فرض‌های نرمال بودن توزیع نمرات، همگنی واریانس‌ها، خطی بودن و کرویت بررسی شده است. برای بررسی نرمال بودن از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد. نتایج بررسی این مفروضه نشان داد آماره آزمون برای متغیر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن معنی‌دار نمی‌باشد ($P > 0.05$)، بنابراین، این پیش فرض تأیید شد. پیش فرض همگنی واریانس‌های گروه‌ها نیز با استفاده از آزمون لوین برای سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری بررسی شد که عدم معنی‌دار بودن ($P > 0.05$) این آزمون نشان داد این پیش فرض مورد تأیید است. نتایج بررسی پیش فرض خطی بودن حاکی از خطی بودن رابطه متغیرهای وابسته و همپراش بود. مقدار آزمون لامبدای و یکلز نیز برای اثرات بین آزمودنی گروه ($Value = 0.212$) و برای اثرات درون گروهی زمان ($Value = 0.014$) و تعامل ($Value = 0.012$) به دست آمد که همگی معنی‌دار هستند ($p < 0.01$). برای بررسی پیش فرض کرویت نیز آزمون موچلی استفاده شد که عدم معنی‌داری ($P > 0.05$) این آزمون برای متغیر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن نشان داد این پیش فرض رعایت شده است. نتایج آزمون اندازه‌گیری مکرر در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مربوط به اثرات درون و برون گروهی

مقایسه اثربخشی درمان چند وجهی لازاروس و آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن بر اشتیاق تحصیلی نوجوانان دختر دچار درماندگی آموخته شده |

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
اشتیاق تحصیلی	زمان	۴۷۸۲۰/۵۰	۲	۲۳۹۱۰/۲۵	۵۰۶/۹۴	۰/۰۰۱
	گروه	۵۱۵۲۲/۷۲	۲	۲۵۷۶۱/۳۶	۳۹/۷۳	۰/۰۰۱
	زمان* گروه	۲۹۹۰۷/۲۷	۴	۷۴۷۶/۸۱	۱۵۸/۵۲	۰/۰۰۱
نیرومندی	زمان	۵۸۵/۳۵	۲	۲۹۲/۶۷	۲۶/۸۱	۰/۰۰۱
	گروه	۱۱۱۳/۴۶	۲	۵۵۶/۷۳	۱۶/۶۸	۰/۰۰۱
	زمان* گروه	۳۱۲/۱۴	۴	۷۸/۰۳	۷/۱۴	۰/۰۰۳
وقف خود	زمان	۱۳۶۷/۱۶	۲	۶۸۳/۵۸	۱۲۱/۱۵	۰/۰۰۱
	گروه	۱۶۶۶/۰۵	۲	۸۳۳/۰۲	۲۵/۵۵	۰/۰۰۱
	زمان* گروه	۷۲۴/۴۴	۴	۱۸۱/۱۱	۳۲/۰۹	۰/۰۰۱
جذب	زمان	۱۰۹۹/۱۳	۲	۵۴۹/۵۶	۷۴/۷۲	۰/۰۰۱
	گروه	۱۶۱۵/۳۵	۲	۸۰۷/۶۷	۷/۸۳	۰/۰۰۲
	زمان* گروه	۱۰۹۱/۴۸	۴	۲۷۲/۸۷	۳۷/۱۰	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج جدول ۴ در اثر زمان با توجه به اینکه متغیر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن معنی‌دار شده‌اند ($p < ۰/۰۱$)، بنابراین، بین سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در این متغیر و مولفه‌های آن تفاوت وجود دارد که بررسی این تفاوت‌ها با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرونی انجام شده است و نتایج آن در ادامه ارائه می‌شود. همچنین، نتایج نشان داد که بین زمان و گروه تعامل وجود دارد ($p < ۰/۰۱$)، بر این اساس، بین مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری بین گروه‌های درمانی و کنترل در متغیر وابسته و مولفه‌های آن تفاوت وجود دارد. بررسی مقادیر F و سطح معنی‌داری نشان داد که در متغیر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن در گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۵. مقایسه زوجی گروه‌های آزمایشی و کنترل در مراحل سه‌گانه اندازه‌گیری در متغیر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن

متغیر	مرحله	تفاوت میانگین (سه وجهی - خودشکوفایی)	تفاوت میانگین (کنترل - خودشکوفایی)	تفاوت میانگین (کنترل - سه وجهی)
اشتیاق تحصیلی	پیش آزمون	-۲/۰۸	-۳/۷۵	-۱/۶۶
	پس آزمون	۳۵	۷۶/۱۶	۴۱/۱۶
	پیگیری	۳۸/۱۶	۸۷/۷۵	۱/۳۳
نیرومندی	پیش آزمون	۰/۸۳۳	۲/۱۶	۵/۳۳
	پس آزمون	۴	۹/۳۳	۶/۹۱
	پیگیری	۵/۰۸	۱۲	۰/۵۸۳
وقف خود	پیش آزمون	۰/۵۰۰	۱/۰۸	۶/۷۵
	پس آزمون	۵/۱۶	۱۱/۹۱	۱۱/۲۵
	پیگیری	۴/۱۶	۱۵/۴۱	۰/۹۱۷
جذب	پیش آزمون	-۲/۱۶	-۱/۲۵	۱۱/۲۵
	پس آزمون	۸/۵۸	۱۴/۸۳	۰/۹۱۷
	پیگیری	۹/۶۶	۷۵/۱۴	۶/۲۵

بر اساس اطلاعات جدول ۵، در متغیر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن بین هیچ یک از گروه‌های آزمایشی و کنترل در پیش آزمون تفاوتی وجود ندارد ($P > ۰/۰۵$)، اما در پس آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌دار به‌دست آمده است. مقایسه میانگین‌های

گروه‌ها نشان می‌دهد که هر دو روش باعث افزایش اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن شده است و درمان سه وجهی دارای اثربخشی بیشتری بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی درمان چندوجهی لازاروس و آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده انجام شد. نتایج نشان داد که درمان چند وجهی لازاروس و آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن هر دو بر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های آن در دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده تأثیر معنی‌داری داشته‌اند، اما تأثیر روش درمان چندوجهی لازاروس در بلندمدت و با انجام پیگیری دو ماهه پایدارتر بوده است.

درماندگی آموخته شده بر اثر حوادث کنترل نشده ایجاد می‌شود و به مرور زمان این باور را در فرد ایجاد می‌کند که موفقیت و شکست خارج از کوشش‌های شخص است (Miller & Seligman, 1976). این گونه فرض می‌شود که شناخت‌ها و احساسات درماندگی یادگرفته می‌شوند و فرد زمانی که متوجه می‌شود عملش تأثیر کمی بر محیط دارد و این وضعیت به‌طور مداوم ادامه دارد، به این مشکل مبتلا می‌شود. اگر این وضعیت ادامه پیدا کند، کنترل شرایط از دست فرد خارج می‌شود و دیگر تلاشی برای حل مسئله نخواهد کرد (Seligman, 1975). نتیجه این که انگیزه فرد از دست می‌رود و میزان درگیری و اشتیاق فرد با مسائل تحصیلی کاهش می‌یابد که خود زمینه‌ساز افت تحصیلی و عدم تعلق به محیط آموزشی است (Seligman, 2011). بیشتر محققان، اشتیاق تحصیلی را یک حالت ذهنی درون فردی می‌دانند که فرد را درگیر فعالیت‌های مدرسه می‌کند (Al Rashidi et al., 2016) همچنین، پژوهش‌های مربوط به این حیطه از زمانی آغاز شد که معلمان و مربیان نگران ترک تحصیل دانش‌آموزان، انگیزه ضعیف و عدم درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه بودند (Seligman, 2018). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند، مسئله‌ای که در افراد دچار درماندگی به‌ندرت دیده می‌شود (Vizoso et al., 2018). در واقع، کمبود اشتیاق نسبت به تحصیل و یادگیری از علائم درماندگی آموخته شده است که بر اساس مطالعات مختلف می‌توان تا حدودی از طریق برخی روش‌های درمانی یا آموزشی نسبت بهبود این مسئله اقدام کرد.

یکی از نتایج این مطالعه این بود که آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده تأثیر معنی‌داری داشته است. طبق نظریه سلیگمن (Miller & Seligman, 1976) تجربیاتی که افراد درباره وقایع غیرقابل کنترل دارند، می‌توانند منجر به درماندگی آموخته شده و نیز منجر به نقایص عاطفی (غمگینی، اضطراب و خصومت) و عزت نفس پایین شود. درماندگی آموخته شده در مفهوم کلی به‌معنای درک کنترل‌ناپذیر بودن رویدادهاست و معرف منفی‌ترین حالت درک از خود است. به‌طور معمول، این مفهوم عبارتست از تهدید نسبت به احساس کنترل فرد که اغلب فعالیت شدیدی را به قصد بازیابی کنترل به‌وجود می‌آورد. این احساس فقدان کنترل منجر به کاهش انگیزش و بی‌میلی پایدار در فعالیت فرد می‌شود. به‌عبارت دیگر، بعد از تجربه‌ای که در آن پاسخ‌های فرد در نتیجه رفتارشان تغییر نمی‌کند، فرد می‌آموزد که رفتار و نتیجه رفتار او از هم مستقل هستند. به اعتقاد سلیگمن (Seligman, 1975)، افرادی که در شرایط آزاردهنده کنترل‌ناپذیر قرار می‌گیرند، می‌آموزند که هیچ عملی از سوی آن‌ها به تعدیل یا رفع شرایط نامطلوب کمکی نمی‌کند و با درک این امر که پیامد به رفتار وابسته نیست، از هر نوع تلاشی دست می‌کشند و نشانه‌هایی از افسردگی در آن‌ها بروز می‌کند. افسردگی به نوعی عدم انگیزه و در نهایت، اشتیاق و علاقه نسبت به انجام وظایف و تکالیف را به‌دنبال دارد، این مسئله با خود نوعی هیجانات منفی را به همراه دارد. آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر هیجان‌های مثبت تأکید دارد و شاد زیستن را تقویت می‌کند (Seligman, 2018). سلیگمن (Seligman, 2011) با طرح آموزش مثبت این چالش برجسته ساخت که آیا دانش‌آموزان ما برای خوب بودن و خوشحال بودن آموزش می‌بینند و اگر شادکامی و بهزیستی از اهداف زندگی مطلوب در انسان‌هاست چرا در کلاس درس نادیده گرفته می‌شود؟ آموزش مثبت یکی از راه‌های احتمالی افزایش انگیزه، شکوفایی فردی و اشتیاق در

محیط‌های تحصیلی است. شکوفایی سطح بالای بهزیستی و سلامت روان است. به نظر می‌رسد افرادی که از سطح بالای شکوفایی برخوردارند بهزیستی اجتماعی، هیجانی و روان‌شناختی بالاتری نیز دارند (Schtanus- Dijkstra, et al., 2016). بنابراین، این برنامه آموزشی که در پی ارتقاء سطح بهزیستی دانش‌آموزان است، عواملی را که سلامت روان فردی را به خطر بیندازد، تا حدود زیادی کنترل خواهد کرد که درماندگی آموخته شده یکی از این عوامل است که اگر راه حلی برای کنترل و بهبود آن وجود داشته باشد به احتمال زیاد اشتیاق تحصیلی را بهبود خواهد بخشید.

از سوی دیگر، مدل پرما سلیگمن Seligman یکی از حوزه‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا محسوب می‌شود که در آن بر هیجانات مثبت تأکید می‌گردد، در این مدل ۵ عامل احساسات مثبت، درگیری، روابط مثبت، معنی‌دهی و پیشرفت در افراد بررسی و ارتقاء می‌یابد. پایه اصلی در مدل پرما هیجانات مثبت می‌باشد که این موضوع به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به جای توجه به محدودیت‌های خود، نسبت به آینده تحصیلی خود امیدوار بوده و برای رسیدن به اهداف برنامه‌ریزی کرده و تلاش نمایند. الگوی پرما تنها به دنبال افزایش رضایت از زندگی نیست. در این مدل رشد شخصی، پذیرش خود و احساس هدفمندی نیز جای گرفته است (Seligman, 2011). یکی از مزیت‌های مدل پرما که باعث اثربخشی بیشتر آن می‌شود آموزش توامان دو مهارت بهزیستی و شادکامی است. این مدل در بهتر شدن شرایط تحصیلی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان و همچنین افزایش کیفیت زندگی نوجوانان نقش دارد (Seligman, 2018). در مدل پرما با آموزش خودمدیریتی و افزایش خودآگاهی در افراد بی‌اشتیاق نسبت به تحصیل به آن‌ها کمک کرد تا در تنظیم و مدیریت هیجانات خود، مدیریت زمان اولویت‌بندی و تعیین اهداف عملکرد مناسب‌تری از خود نشان دهند. همچنین، الگوی پرما با آموزش روش‌های افزایش انگیزه در افراد به آن‌ها کمک می‌کند تا ضمن اینکه نسبت به خود احساس مثبت پیدا کنند در ارتباط با دنیا و دیگران نیز چنین احساس داشته باشند و انگیزه آن‌ها افزایش یابد. یکی از مهم‌ترین اهداف رویکرد مثبت‌نگر کمک به افزایش انگیزش پیشرفت است که منجر به درگیری دانش‌آموزان در امر تحصیل می‌شود. افزایش هیجانات مثبت، تعهد و معنی زندگی را غنی و شاد می‌سازد. از نظر سلیگمن Seligman (2006) رسیدن به انگیزش پیشرفت از اهداف نهایی روان‌شناسی مثبت‌گرا محسوب می‌گردد. به‌طور کلی، رویکرد مثبت‌نگر، دانش‌آموزان را آماده می‌سازد افکار محدود کننده خود را با افکاری که نگاه آن‌ها را نسبت به رویدادها مثبت می‌کنند عوض کنند این رویکرد فرد را در برابر رویدادهای ناخوشایند منعطف باری‌آورد. در طول جلسات نیز ۵ عامل مورد توجه در مدل پرما مورد بحث و آموزش بود.

یکی از نتایج مطالعه حاضر این بود که درمان چند وجهی لازاروس بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده تأثیر معنی‌داری داشته است. از نظر لازاروس عواطف شامل هیجاناتی مانند اضطراب، پشیمانی، یأس، خشم و احساس گناه است. بر خلاف سایر ابعاد شخصیت، عواطف مستقیماً قابل دستکاری نیستند، بلکه از طریق تغییر شیوه تفکر یا شناخت تغییر می‌کنند. به عبارت دیگر، تغییر در عواطف از طریق تغییر در سایر ابعاد ایجا می‌شود (Ghanbari et al, 2022). در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن این مسئله، در جلسات به شرکت‌کنندگان کمک شد تا افکار و شناخت‌های منطقی و غیرمنطقی و تأثیر آن‌ها در احساس، رفتار و عواطف را مورد توجه و تمرین قرار دهند، بر احساساتشان تمرکز کنند، تصورات مثبت ایجاد کنند و هیجانات خود را به موقع و مناسب ابراز نمایند و برای برقراری روابط بهتر و سازنده با بهره‌گیری از چارچوب رویکرد چندوجهی اقدام نمایند. در این روش، به افراد اجازه داده می‌شود که از طریق ذهنی امکان موفقیت را در خود تقویت کنند. بدین ترتیب، بهبود میزان اشتیاق و به عبارتی، کاهش علائم درماندگی آموخته شده قابل مشاهده بود.

مسئله قابل تأمل دیگر، این یافته بود که میزان اثربخشی درمان چندوجهی لازاروس نسبت به آموزش شکوفایی سلیگمن بعد از پیگیری دوماهه دارای دوام بیشتری بود. با مطالعه در خصوص درماندگی آموخته شده، مشخص می‌شود که افراد مبتلاء دارای علائم افسردگی هستند که بر اساس مطالعات قبلی بهبودی با این روش درمان برای این افراد امکان پذیر است. به نظر می‌رسد روش درمانی کاربرد بیشتری نسبت به آموزش داشته است. همچنین، در این روش روی افکار غیرمنطقی و تأثیر آن‌ها در احساس، رفتار و عواطف تأکید ویژه ای شد، به‌طوری که افراد از نظر ذهنی امکان موفقیت را در خود ایجاد می‌کنند. این

حالت از نظر هیجانی نیز افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و نیروی انگیزشی لازم جهت فعالیت را در پی دارد. به نظر می‌رسد با تغییر افکار غیرمنطقی، تغییر رفتار با دوام بیشتری انجام شود (Evans, 2015). ضمن اینکه اشتیاق را می‌توان هم از جهت رفتاری، هم شناختی و هم هیجانی مورد بحث قرار داد که بر اساس بنیان نظری دیدگاه لازاروس Lazarus، این سه مورد در جلسات درمانی مورد توجه بوده و در نهایت، منجر به تغییر در این سازه شده است. از سوی دیگر، در درمان چندبعدی لازاروس به‌عنوان نوعی الگوی یادگیری، حل مسئله مورد توجه ویژه قرار می‌گیرد، درمان‌گر به‌عنوان هدایت‌کننده، تضعیف رفتارها و نگرش‌های ناکارآمد را دنبال می‌کند، نگرش‌هایی مانند انتظارات کمال‌گرایانه همراه با سوگیری منفی را تشکیل می‌دهند، علاوه بر این اهمیت روابط بین فردی مطلوب به جهت کسب حمایت اجتماعی و سرانجام، توجه به بعد زیستی و لزوم رفتارهای بهداشتی مانند ورزش منظم، تنظیم وزن، خواب مناسب و کاهش مصرف الکل و دخانیات، از دیگر عوامل تأثیرگذاری هستند که می‌توانند اثربخشی این مداخله درمانی را در وضعیت روان‌شناختی افراد دچار درماندگی آموخته شده تبیین کنند. این شیوه با فرایند تفکر و باورها سروکار دارند. درمان‌های چند وجهی کلاسیک مانند درمان لازاروس به‌عنوان نسل سوم درمان‌های شناختی-رفتاری با فرایندهای تفکر و باورهای غیر منطقی افراد سر و کار دارد. در این روش درمانی بر رفتار و جنبه‌های عاطفی تأکید می‌شود. از منظر درمان‌های کلاسیک نحوه عملکرد و یا رفتارشدیدا بر الگوی افکار و عواطف تأثیر می‌گذارد (Lazarus, 2003). بدین معنی که عملکرد مراجعان در جهت عملکرد سازنده و رضایت‌بخش برای خود و دیگران پیش می‌رود و هیجان‌های مثبت، لذت‌بخش و امیدوار رشد می‌یابند. به عبارت دیگر، شاید بتوان گفت که این شیوه درمانی، در درجه اول شامل نوعی واقع‌نگری است که مراجع از زندگی ناخوش خویش بروز می‌دهد و سپس، نوعی تلاش برای تغییر سبک زندگی را در ابعاد متنوع در بر می‌گیرد (Lazarus, 2018). در نتیجه، این روش با یک دیدگاه التقاطی سعی دارد هرگونه نگرش، احساس، شناخت و تفکر منفی که فرد به‌دلیل شکست‌های مداوم تجربه کرده است، به چالش بکشد به‌طوری‌که فرد با مسئله‌مداری و نوعی تفکر بدون سوگیری درباره خود و توانمندی‌های خود، در فرایند یادگیری خود نقش فعال داشته و در نهایت، به موفقیت تحصیلی برسد که نتیجه الزام‌آور آن اشتیاق و علاقه نسبت به تحصیل است چرا که هر نوع کسب موفقیت برای این افراد اسنادهای منفی آن‌ها را کاهش داده و موتور راه انداز حرکت آن‌ها خواهد بود. این روش با فراهم آوردن فرصت موفقیت‌های کوچک، اما تأثیرگذار می‌تواند تغییر نگرش ایجاد کند. ضمن اینکه به‌نظر می‌رسد تغییر در اسنادها و خطاهای شناختی این دانش‌آموزان می‌تواند تغییرات محسوس‌تری در این خصوص به همراه داشته باشد و به‌نظر می‌رسد روش چندوجهی لازاروس به‌دلیل محور درمانی تمرکز بر تغییر تا حدود زیادی با تغییر افکار، نگرش و عواطف منفی از شدت علائم درماندگی آموخته شده کاسته و اشتیاق تحصیلی را ارتقاء بخشیده است.

این پژوهش، مانند مطالعات دیگر دارای محدودیت‌هایی نیز بوده است. محدود بودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر خرم آباد، وجود برخی متغیرهای کنترل نشده، مانند وضعیت هوشی، وضعیت مالی خانواده‌ها و موقعیت اجتماعی آن‌ها و عدم کنترل متغیرهای محیطی، فردی و اجتماعی اثرگذار بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان از محدودیت‌های این پژوهش بود. همچنین، انتخاب نمونه این مطالعه به روش هدفمند بود که با توجه به نمونه پژوهش، مدنظر قرار گرفت که تعمیم نتایج را با محدودیت مواجهه می‌کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در سایر شهرها و مناطق و همچنین برای دانش‌آموزان پسر با کنترل عوامل ذکر شده و بررسی عوامل موثر بر متغیرهای پژوهش اجرا شود. در سطح کاربردی، با توجه تأثیر روش‌های ذکر شده پیشنهاد می‌شود که درمان چندوجهی لازاروس و آموزش مبتنی بر خودشکوفایی سلیگمن جهت آموزش و درمان به دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده ارائه شود.

تشکر و قدردانی

نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند که از دانش‌آموزان و مدیران مدارس که در انجام این مطالعه همکاری‌های لازم را داشتند، تشکر و قدردانی به‌عمل آورند.

تضاد منافع

در این پژوهش هیچ گونه تعارض منافی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

منابع

- Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, 9(1), 56-66. <http://doi.org/10.1002/pchj.318>
- Al-Dokhny, A., Alismaiel, O., Youssif, S., Nasr, N., Drwish, A., & Samir, A. (2024). Can Multimodal Large Language Models Enhance Performance Benefits Among Higher Education Students? An Investigation Based on the Task–Technology Fit Theory and the Artificial Intelligence Device Use Acceptance Model. *Sustainability*, 16(23), 10780. <https://doi.org/10.3390/su162310780>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris: Brill.
- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualizations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52. [10.5539/ies.v9n12p41](https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41)
- Angkasirisan, T. (2025). Naturalistic multimodal emotion data with deep learning can advance the theoretical understanding of emotion. *Psychological Research*, 89(1), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s00426-024-02068-y>
- Bjorck, J. P., Thurman, J. W. (2007). A Christian application of multimodal therapy. *Journal of Psychology and Christianity*, 26(2), 140. <https://capsinternational.net/downloads/jpc/JPC%2026-2.pdf#page=44>
- Bordbar, S., Mirzaei, S., Bahmaei, J., Atashbahar, O., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting students' academic performance based on academic identity, academic excitement, and academic enthusiasm: evidence from a cross-sectional study in a developing country. *BMC Medical Education*, 25(1), 768. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07374-6>
- Celano, C. M., Freedman, M. E., Harnedy, L. E., Park, E. R., Januzzi, J. L., Healy, B. C., & Huffman, J. C. (2020). Feasibility and preliminary efficacy of a positive psychology-based intervention to promote health behaviors in heart failure: The REACH for Health study. *Journal of Psychosomatic Research*, 139, 110285. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110285>
- Cho, H. (2020). Influence of Guardian Expectations on Middle School Students' Academic Self-Concept: Mediating Effects of Academic Engagement and Learned Helplessness. *Korean Educational Research Journal*, 41(3), 51-73. <https://www.mdpi.com/2227-9032/11/3/298>
- Colledge, R. (2002). *Multimodal counselling: Arnold Lazarus*. In *Mastering Counselling Theory*. London: Macmillan Education UK.
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.010>
- De Bruijn, A. D., Hartman, E., Kostons, D. D. N. M., Visscher, C., & Bosker, R. J. (2018). Exploring the relations among physical fitness, executive functioning, and low academic

- achievement. *Journal of experimental child psychology*, 167, 204-221. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.10.010>
- Doo, M. Y., & Kim, J. (2024). The relationship between learning engagement and learning outcomes in online learning in higher education: A meta-analysis study. *Distance Education*, 45(1), 60-82. <https://doi.org/10.1080/01587919.2024.2303484>
- Dweck, C. S., & Goetz, T. E. (2018). Attributions and learned helplessness. In *New directions in attribution research* (pp. 157-179). Psychology Press.
- Elmer, G I., Palacorolla, H., Mayo, C L., Brown, P L., Jhou, T C., Brady, D., & Shepard, P D. (2019). The rostromedial tegmental nucleus modulates the development of stress-induced helpless behavior. *Behavioural Brain Research*, 359, 950-957. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2018.06.014>
- Evans, I M. (2015). *How and why thoughts change: Foundations of cognitive psychotherapy*. Oxford University Press.
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., & Sorrenti, L. (2019). School refusal and absenteeism: Perception of teacher behaviors, psychological basic needs, and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 10, 1471. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01471>
- Ghadampor, E., Ghasemi, M., Hasanvand, B., Khalili, Z. (2017). Psychometric properties of the student academic enthusiasm scale. *Educational measurement*, 8(29), 167-184. (In Persian)
- Ghanbari, P., Arefi, M., & Nadi, M A. (2023). Efficacy of Combined Package of Time Perspective and Mindfulness on the Academic Resilience and Academic Engagement of Students with Learned Helplessness. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18(71), 197-208. [10.22034/JMPR.2023.55131.5404](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.55131.5404) (In Persian)
- Gladstone, T R., & Kaslow, N J. (1995). Depression and attributions in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of abnormal child psychology*, 23, 597-606. <https://doi.org/10.1007/BF01447664>
- Greenwood, C. R., Beecher, C., Atwater, J., Petersen, S., Schiefelbusch, J., & Irvin, D. (2018). An ecobehavioral analysis of child academic engagement: Implications for preschool children not responding to instructional intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(4), 219-233. <https://doi.org/10.1177/0271121417741968>
- Gunbatar, S A., Kiran, B E., Boz, Y., & Oztay, E S. (2025). A systematic review of green and sustainable chemistry training research with pedagogical content knowledge framework: current trends and future directions. 26, 34-52. *Chemistry Education Research and Practice*. 10.1039/D4RP00166D
- Hojabrian, H., Rezaei, A. M., Bigdeli, I., Najafi, M., & Mohammadifar, M. A. (2018). Construction and Validation of the Human Psychological Flourishing Scale (HPFS) in Sociocultural Context of Iran. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 6(2), 129-139. 10.29252/nirp.jpcp.6.2.129
- Hojabrian, H., Rezaei, A M., Bigdeli, I., Najafi, M., & Mohammadifar, M A. (2020). Positive Education: A Way to Foster and Promote Psychological Flourishing in Schools. *International Journal of Behavioral Sciences*, 14(1), 20-26. 10.30491/IJBS.2020.203551.1144
- Igundunasse, A., & Ibidapo, J S. (2019). Learned helplessness: a theoretical review. *African Journal of Social and Behavioral Sciences*, 9(1), 1-14. <https://journals.aphriapub.com/index.php/AJSBS/article/view/847>
- Jiang, S., & Dong, L. (2020). The effects of teacher discrimination on depression among migrant adolescents: Mediated by school engagement and moderated by poverty status. *Journal of Affective Disorders*, 275, 260-267. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.029>

- Karababa, A. (2020). The reciprocal relationships between school engagement and self-esteem among Turkish early adolescents: a three-wave cross-lagged model. *Children and Youth Services Review*, 116, 105114. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.105114>
- Lau-Min, K. S., Psenka, R., Holtze, M., Massad, K., Hansen, A., Lo, S. B., ... & Traeger, L. (2025). Qualitative study of patient and caregiver experiences during multimodality treatment for locally advanced rectal cancer. *The Oncologist*, 30(6), oyaf128. <https://doi.org/10.1093/oncolo/oyaf128>
- Lazarus, R. S. (1995). Vexing research problems inherent in cognitive-mediational theories of emotion-and some solutions. *Psychological Inquiry*, 6(3), 183-196. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0603_1
- Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs?. *Psychological inquiry*, 14(2), 93-109. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1402_02
- Lazarus, A. A. (2005). Multimodal therapy. *Handbook of psychotherapy integration*, 2, 105-20.
- Lazarus, A. A. (2005). multimodal therapy. Translated by Rahimian Booger. E. (2016). Tehran: Danjeh.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer publishing company.
- Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K-12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational psychologist*, 45(3), 185-202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>
- Liu, S., Wang, Y., He, W., Chen, Y., & Wang, Q. (2024). The effect of students' effort-reward imbalance on learning engagement: the mediating role of learned helplessness and the moderating role of social support. *Frontiers in Psychology*, 15, 1329664. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1329664>
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of experimen*. 105(1), 3-46. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Miller, W. R., & Seligman, M. E. (1975). Depression and learned helplessness in man. *Journal of abnormal psychology*, 84(3), 228. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Mirnasab, M., & Garaaghaji, S. (2015). The mediating role of goal orientation and learned helplessness in the relationship between implicit theories of intelligence and academic achievement. *Quarterly Journal of Education Studies*, 1(1), 1-13. (In Persian)
- Naami, A., Piriaei, S. (2012). The relationship between dimensions of academic motivation and academic enthusiasm of third-year high school students in Ahvaz city. *Research in educational systems*, 6(16), 29-42. 20.1001.1.23831324.1391.6.16.2.9 (In Persian)
- Naibert, N., Vaughan, E. B., Lamberson, K. M., & Barbera, J. (2022). Exploring student perceptions of behavioral, cognitive, and emotional engagement at the activity level in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 99(3), 1358-1367. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c00848>
- Palmer, S. (2000). Multimodal therapy. In *Integrative and Eclectic Counselling and Psychotherapy* (pp. 141-162). SAGE Publications Ltd.
- Park, H., & Lee, K. S. (2020). The association of family structure with health behavior, mental health, and perceived academic achievement among adolescents: a 2018 Korean nationally representative survey. *BMC public health*, 20, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08655-z>
- Pulkki-Råback, L., Elovainio, M., Hakulinen, C., Lipsanen, J., Kubzansky, L. D., Hintsanen, M., & Juonala, M. (2017). Positive psychosocial factors in childhood predicting lower risk for adult type 2 diabetes: the cardiovascular risk in Young Finns Study, 1980-

2012. *American journal of preventive medicine*, 52(6), e157-e164. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.042>
- Quinless, F W., & Nelson, M A M. (1988). Development of a measure of learned helplessness. *Nursing Research*, 37(1), 11-15. <https://doi.org/10.1097/00006199-198801000-00003>
- Qutaiba, A., & Tamie, R. (2010). Self-control and a sense of social belonging as moderators of the link between poor subjective wellbeing and aggression among Arab Palestinian adolescents in Israel. *Procedia-social and behavioral sciences*, 5, 1334-1345. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.284>
- Rahimian-Boger, A. (1403). *Arnold Lazarus*. Tehran: Danjeh. (In Persian)
- Rashid, T., & Asghar, H M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in human behavior*, 63, 604-612. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084>
- Rashid, T., & Seligman, M. P. (2018). *Positive psychotherapy: Clinician manual*. Oxford University Press.
- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual review of clinical psychology*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
- Schaufeli, W B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schellenberg, B. J., & Bailis, D. S. (2015). Can passion be polyamorous? The impact of having multiple passions on subjective well-being and momentary emotions. *Journal of Happiness Studies*, 16(6), 1365-1381. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9564-x>
- Schotanus-Dijkstra, M., Ten Klooster, P M., Drossaert, C H., Pieterse, M E., Bolier, L., Walburg, J A., & Bohlmeijer, E T. (2016). Validation of the Flourishing Scale in a sample of people with suboptimal levels of mental well-being. *BMC psychology*, 4, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0116-5>
- Schriek, J., Carstensen, B., Soellner, R., & Klusmann, U. (2024). Pandemic rollercoaster: University students' trajectories of emotional exhaustion, satisfaction, enthusiasm, and dropout intentions pre-, during, and post-COVID-19. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104709. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104709>
- Seligman, M E. (1972). Learned helplessness. *Annual review of medicine*, 23(1), 407-412. [10.1146/annurev.me.23.020172.002203](https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203)
- Seligman, M E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Serrano, C., Murgui, S., & Andreu, Y. (2022). Improving the prediction and understanding of academic success: The role of personality facets and academic engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.11.002>
- Slattery, M. (2024). *Education Strategy in a Changing Society: Personalized, Smarter, Lifelong Learning in the 21st Century*. Taylor & Francis.
- Tal, A., & Kerret, D. (2020). Positive psychology as a strategy for promoting sustainable population policies. *Heliyon*, 6(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03696>
- Tariq, M U. (2024). Enhancing students and learning achievement as 21st-century skills through Trans disciplinary approaches. In *Trans disciplinary Approaches to Learning Outcomes in Higher Education* (pp. 220-257). IGI Global. 10.4018/979-8-3693-3699-1.ch007

- Teimouri, M., Kiani, F., & Ahmadi, R. (2025). The Effectiveness of Lazarus Multimodal Psychotherapy on the Perceived Chronic Pain and Disordered Eating Behaviors of Adolescent Girls with Digestive Disorders in Isfahan. *Journal of Pediatric Perspectives*, 13(1), 19265-19275. [10.22038/jpp.2025.85685.5521](https://doi.org/10.22038/jpp.2025.85685.5521)
- Uliaszek, AN A., Rashid, T., Williams, G E., & Gulamani, T. (2016). Group therapy for university students: A randomized control trial of dialectical behavior therapy and positive psychotherapy. *Behaviour research and therapy*, 77, 78-85. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.12.003>
- Vizoso, C., Rodríguez, C., & Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1515-1529. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1504006>
- Weiner, B. (2014). The emotional consequences of causal attributions. In *Affect and cognition* (pp. 185-209). Psychology Press.
- Ziegler, N., & Opdenakker, M C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>
- Yoo, H J., & Marshall, D T. (2025). Exploring graduate students' perceived helplessness, self-efficacy, social support and satisfaction. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 16(1), 73-89. <https://doi.org/10.1108/SGPE-12-2023-0113>.

آماده به انتشار