



# Studies in Learning & Instruction

Research Paper

Journal homepage: <https://jsli.shirazu.ac.ir>



## The Effectiveness of Positive Mindset Training based on the PROSPER Model on Academic Flow

Fatemeh Hajian Foroushani<sup>1</sup> , Majid Sadoughi<sup>2\*</sup>

1. MA in Educational Psychology, University of Kashan, Iran

2. Associate Professor, Department of Psychology, School of Humanities, University of Kashan, Iran.

### ARTICLE INFO

#### Keywords:

academic flow, positive mindset, PROSPER model

#### Article history:

Received: 2025/11/28

Revised: 2026/02/26

Accepted: 2026/04/13

### ABSTRACT

The present study examined the effectiveness of Positive Mindset training based on the PROSPER model on academic flow in female students. A quasi-experimental pretest–posttest–follow-up design with a control group was used. The statistical population included all eighth-grade girls in Khomeini Shahr during the academic year 2024–2025. Due to the field-based nature of the study and practical constraints, two intact classes were selected through convenience sampling and randomly assigned to the experimental ( $n = 27$ ) and control ( $n = 26$ ) groups. The experimental group participated in nine 60-minute sessions focused on the seven Positive Mindset skills, whereas the control group received no intervention. Academic flow was assessed with the Academic Flow Questionnaire, and data were analyzed using a two-factor mixed analysis of variance (Mixed ANOVA) in SPSS. The results revealed a significant group  $\times$  time interaction, indicating that the experimental group showed a significant increase in academic flow from pretest to posttest compared to the control group. However, this advantage diminished at follow-up, and the experimental group's scores returned to a level close to baseline. Accordingly, Positive Mindset training based on the PROSPER model may be beneficial for enhancing students' academic flow, although maintaining its effects appears to require supplementary interventions.

**Citation:** Hajian Foroushani, F., & Sadoughi, M. (2026). The Effectiveness of Positive Mindset Training based on the PROSPER Model on Academic Flow. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 18(1, Ser 90), 83-128. **Doi:** 10.22099/JSLI.2026.8643

\* Corresponding Author: E-mail address: [sadoughi@kashanu.ac.ir](mailto:sadoughi@kashanu.ac.ir)



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

## Extended Abstract

### Introduction

Positive psychology in recent decades has emphasized the cultivation of emotional and cognitive strengths, playing a significant role in enhancing students' learning quality and academic well-being (Seligman et al., 2009). One of the comprehensive frameworks in this field is the PROSPER model, which comprises seven key components -Positivity, Relationships, Outcomes, Strengths, Purpose, Engagement, and Resilience- and provides an integrated approach to improving academic and psychological functioning. Within this model, the Positivity component is divided into two subdimensions: Positive Emotions and Positive Mindset. Positive Mindset consists of a set of cognitive-emotional skills, including Positive Tracking, Positive Conversion, Savoring, a sense of hope, mindfulness, gratitude, and appreciation, and an optimistic explanatory style, which can enhance students' psychological well-being (Noble & McGrath, 2016).

In educational contexts, one of the key outcomes associated with such approaches is academic flow, a psychological state in which individuals experience deep concentration, intrinsic enjoyment, and a sense of control during learning activities (Csikszentmihalyi, 1990). Evidence indicates that experiencing flow is associated with increased motivation, persistence, deep learning, and academic achievement (Engeser & Rheinberg, 2008). Moreover, factors such as hope ( Mohammadi et al., 2019), mindfulness (Rahimpour et al., 2019), positive thinking (Chapati et al., 2024), and optimistic explanatory style (Bagheri et al., 2022) can, through enhancing attention, emotion regulation, and a sense of meaning, facilitate the experience of flow. Despite the importance of this construct, intervention-based evidence grounded in the PROSPER model is limited in Iran, and the components of Positive Mindset are often examined separately rather than within the coherent structure of this model. Accordingly, the present study sought to determine whether Positive Mindset training based on the PROSPER model can enhance academic flow among female students and whether this effect persists over time. The aim of the present article was to evaluate the

effectiveness and sustainability of this intervention using a three-phase quasi-experimental design.

### Method

This study employed a quantitative approach within a quasi-experimental design consisting of pretest, posttest, and follow-up phases with a control group. The statistical population included all eighth-grade female students in Khomeini Shahr during the 2023–2024 academic year. Due to the field-based nature of the study and practical constraints, two intact classes were selected through convenience sampling and were then randomly assigned to the experimental ( $n = 27$ ) and control ( $n = 26$ ) groups, yielding a total sample of 53 students. The intervention was an adapted educational package based on the Positive Mindset component of the PROSPER model and prepared according to the theoretical structure and educational guidelines of this model. The program consisted of nine 60-minute group sessions, each devoted to teaching one component of Positive Mindset, including Positive Tracking, Positive Conversion, Savoring, hope, mindfulness, gratitude, and optimistic explanatory style. Each session included conceptual instruction and relevant classroom exercises, followed by home assignments designed to facilitate the practice of skills and the generalization of learning to daily life. Data were collected using the Academic Flow Questionnaire, a single-factor, nine-item measure originally developed by Martin and Jackson (2008) and validated in its Persian version in a previous study. Assessments were conducted at three time points: the pretest, the posttest immediately after the end of the training sessions, and a 70-day follow-up. During this period, the control group received no intervention. After data collection, statistical assumptions were examined, and analyses were performed using two-factor mixed analysis of variance with one between-subjects factor and one within-subjects factor in SPSS.

## Results

Descriptive indices of flow scores across the three measurement points showed that the experimental group increased from pretest to posttest, but declined at follow-up and returned close to the pretest level. Specifically, the mean flow score in the experimental group was 29.89 at pretest, rose to 34.11 at posttest, and then decreased to 31.46 at follow-up. In contrast, the control group showed almost no change across the three phases (31.49 at pretest, 31.95 at posttest, and 30.56 at follow-up). This pattern indicates that the intervention improved flow in the short term, although its effect diminished over time.

For inferential analysis, as Mauchly's test of sphericity was violated and Box's M test was significant, results were interpreted using Pillai's Trace and the Greenhouse–Geisser correction. Mixed ANOVA indicated that the between-subjects main effect of group was not significant,  $F(1, 50) = 0.104, p = .748, \eta_p^2 = .002$ , indicating that, overall and irrespective of measurement occasion, the experimental and control groups did not differ significantly in their mean levels of academic flow. However, a significant main effect of time on flow was found,  $F(1.693, 50) = 10.89, p < .001, \eta_p^2 = .18$ , suggesting that flow scores differed significantly across the three assessments. Furthermore, the group  $\times$  time interaction was significant,  $F(1.693, 50) = 6.187, p = .005, \eta_p^2 = 0.11$ , suggesting that the pattern of change over time differed between groups. This interaction accounted for approximately 11% of the variance in changes in academic flow, indicating that the trajectory of flow scores across the three assessments varied as a function of group membership. Pairwise comparisons revealed that in the experimental group, the increase from pretest to posttest in the experimental group was significant and meaningful, whereas the follow-up scores did not differ significantly from pretest, suggesting a return to baseline. No significant time differences were observed in the control group.

## Discussion and Conclusion

The findings of the present study showed that Positive Mindset training based on the

PROSPER model produced a meaningful short-term improvement in students' academic flow. This result is consistent with previous theoretical and empirical evidence (Chapati et al., 2024; Garavand & Bagheri, 2024; Hohenman et al., 2024; Sohrabi & Shafipor Motlagh, 2014), indicating that the components of Positive Mindset can facilitate flow through distinct psychological pathways. Positive Tracking and Positive Conversion enhance cognitive flexibility, emotional awareness, and adaptive coping strategies, thereby supporting sustained attention and academic engagement (Chapati et al., 2024). Savoring strengthens positive emotions, broadens attentional scope, and enhances psychological resources, which together increase immersion and intrinsic enjoyment during learning (Fredrickson, 2004)—one of the foundational elements of flow. Hope contributes to flow by helping learners develop clear goals, strengthen their sense of agency, and generate alternative pathways, thereby supporting sustained motivation (Sohrabi & Shafipor Motlagh, 2014). Mindfulness reduces mind-wandering and improves emotional regulation, enhancing concentration and present-moment awareness (Emanuel et al., 2010), and this strengthened concentration represents one of the core pillars of the flow experience. Gratitude deepens meaning and purpose in learning (Wood et al., 2010), thus providing supportive conditions for the emergence of flow. An optimistic explanatory style also plays an important role by attributing success to stable and controllable causes and interpreting setbacks as temporary and external, which increases persistence in academic tasks (Bagheri et al., 2022). Although the intervention improved flow in the short term, follow-up results showed a return to baseline. This pattern reflects the state-dependent nature of flow and its sensitivity to momentary conditions and the quality of the learning environment. These findings highlight the necessity of designing booster sessions and continued training to strengthen and maintain long-term effects.

**Keywords:** academic flow, positive mindset, PROSPER model



## اثربخشی آموزش آمایه ذهنی مثبت مبتنی بر مدل PROSPER بر شیفتگی تحصیلی

فاطمه حاجیان فروشانی<sup>۱</sup>، مجید صدوقی<sup>۲\*</sup>

۱. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه کاشان، ایران.

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، ایران.

### چکیده

### اطلاعات مقاله

هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش آمایه ذهنی مثبت مبتنی بر مدل PROSPER بر شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر بود. پژوهش به روش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم خمینی‌شهر استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. با توجه به ماهیت پژوهش میدانی و محدودیت‌های اجرایی، دو کلاس دست‌نخورده به صورت در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی به گروه‌های آزمایش (۲۷ نفر) و کنترل (۲۶ نفر) گمارده شدند. گروه آزمایش طی ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت‌های هفت‌گانه آمایه ذهنی مثبت را دریافت کرد و گروه کنترل مداخله‌ای نداشت. برای سنجش شیفتگی تحصیلی از پرسش‌نامه شیفتگی تحصیلی استفاده شد و داده‌ها با تحلیل واریانس آمیخته در نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند. نتایج نشان دادند اثر اصلی زمان و تعامل گروه و زمان بر شیفتگی تحصیلی معنی‌دار است. مقایسه‌های بین‌گروهی نشان دادند که گروه آزمایش در پس‌آزمون افزایش معنی‌دار و کوتاه‌مدتی در نمرات شیفتگی تحصیلی نسبت به گروه کنترل داشته است. با این حال، این برتری در مرحله پیگیری از بین رفته و نمرات گروه آزمایش به سطحی نزدیک به خط پایه بازگشت. بر این اساس، مداخله مذکور می‌تواند در ارتقای شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان سودمند باشد، هرچند تداوم اثر آن مستلزم مداخلات تکمیلی است.

### واژه‌های کلیدی:

شیفتگی تحصیلی، آمایه ذهنی مثبت، مدل PROSPER

### تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۲/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۴

استناد: حاجیان فروشانی، ف. و صدوقی، م. (۱۴۰۵)، اثربخشی آموزش آمایه‌ذهنی مثبت مبتنی بر مدل PROSPER بر شیفتگی تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۸ (۱)، پیاپی ۹۰، ۸۳-۱۲۸.

Doi: 10.22099/JSli.2026.8643

\*نویسنده مسئول: نشانی پست الکترونیکی: [sadoughi@kashanu.ac.ir](mailto:sadoughi@kashanu.ac.ir)



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

## مقدمه

روانشناسی مثبت‌گرا<sup>۱</sup> از رویکردهای نوین حوزه روان‌شناسی است که بر پرورش توانمندی‌ها و افزایش انعطاف‌پذیری روانی افراد، به‌ویژه دانش‌آموزان، تأکید دارد (Seligman et al., 2009). این رویکرد با تمرکز بر رضایت از زندگی، امید و تجربه هیجانات مثبت، به گسترش دانش مرتبط با وضعیت‌های ذهنی و هیجانی سازنده می‌پردازد (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). مدل PROSPER (شامل مؤلفه‌های مثبت‌گرایی<sup>۲</sup>، روابط<sup>۳</sup>، پیامدها<sup>۴</sup>، نقاط قوت<sup>۵</sup>، هدف<sup>۶</sup>، درگیری<sup>۷</sup> و تاب‌آوری<sup>۸</sup>) چهارچوبی جامع در روان‌شناسی مثبت‌گرا است که با تأکید بر جنبه‌های درون‌فردی و بین‌فردی، به تبیین عملکرد روان‌شناختی بهینه در محیط‌های آموزشی می‌پردازد. این مدل از چهارچوب PERMA اثر Seligman (2012) مشتق شده است و افزون‌بر این چهارچوب پنج مؤلفه اصلی، دو مؤلفه جدید نقاط قوت و تاب‌آوری را نیز در برمی‌گیرد (Noble & McGrath, 2016). این چهارچوب در سال‌های اخیر به‌عنوان یکی از جامع‌ترین الگوهای آموزش مثبت‌گرا مورد توجه قرار گرفته است زیرا بر تعامل پویا میان مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و انگیزشی تأکید می‌کند و به همین دلیل برخلاف مداخلات تک‌عاملی، قابلیت تبیین و ارتقای هم‌زمان شاخص‌های گوناگون یادگیری و انگیزش را دارد.

مثبت‌گرایی به‌عنوان نخستین مؤلفه مدل PROSPER، بیانگر نگرش و حالت هیجانی مثبتی است که در بروز و تداوم بهزیستی روانی نقش داشته (Noble & McGrath, 2016) و موجب ایجاد اثرات مثبت پایدار بر شخصیت، روابط اجتماعی و محیط زندگی فرد می‌شود (Layard & Hagell, 2015). در مدل PROSPER، مؤلفه مثبت‌گرایی شامل دو بخش اصلی است: هیجانات مثبت و آمایه ذهنی مثبت<sup>۹</sup>. هیجانات مثبت به‌عنوان نخستین زیرمؤلفه، موجب گشودگی ذهن نسبت به ایده‌ها و رفتارهای نو و سازگاری بیشتر با محیط می‌شوند (Fredrickson, 2004). زیرمؤلفه دوم، یعنی آمایه ذهنی مثبت، به‌منزله چهارچوب‌های ذهنی و نگرشی تعریف می‌شود (Crum & Zuckerman, 2017) که ادراک و انتظارات فرد را نسبت به خود و محیط پیرامون هدایت می‌کند (Noble & McGrath, 2016). این آمایه مجموعه‌ای از نگرش‌ها و مهارت‌های مثبت نسبت به خود، دیگران و شرایط زندگی را در برمی‌گیرد که در مدل PROSPER شامل مؤلفه‌هایی چون تعقیب مثبت<sup>۱۰</sup>، تبدیل مثبت<sup>۱۱</sup>، لذت‌افزایی<sup>۱۲</sup>، داشتن احساس امید<sup>۱۳</sup>، ذهن‌آگاهی<sup>۱۴</sup>، سپاسگزاری و قدردانی<sup>۱۵</sup> و استفاده از سبک تبیین‌کننده خوش‌بینانه<sup>۱۶</sup> است (Noble & McGrath, 2016).

نخستین مؤلفه آمایه ذهنی مثبت، تعقیب مثبت است که به معنای جست‌وجو و تأکید بر جنبه‌های مثبت زندگی و رفتار دیگران - حتی در موقعیت‌های کوچک و روزمره - تعریف می‌شود (Noble & McGrath, 2016). مؤلفه دوم، تبدیل مثبت است که به معنای یافتن ابعاد سازنده و فرصت‌های یادگیری در رویدادهای ناخوشایند است (Noble &

1. positive psychology

2. positivity

3. relationships

4. outcomes

5. strengths

6. purpose

7. engagement

8. resilience

9. positive mindset

1. positive trackig 0

1. positive conversion 1

1. savouring 2

1. having a sense of hope 3

1. mindfulness 4

1. gratitude and appreciation 5

1. using an optimistic explanatory style

(McGrath, 2016). مؤلفه بعدی، لذت‌افزایی است که به معنای افزایش و تداوم آگاهانه تجربه‌های لذت‌بخش از راه تمرکز بر هیجان‌ات مثبت است (Bryant & Veroff, 2007)، این توانایی قابلیت آموزش و تقویت دارد و در محیط آموزشی به دانش‌آموزان می‌آموزد تا با تمرکز بر احساسات مثبت ناشی از تجربیات گذشته، حال یا آینده، از رویدادهای کوچک روزمره لذت ببرند؛ امری که می‌تواند از راه نوشتن، بازگویی یا بازاندیشی تجربه‌ها تقویت شود (Noble & McGrath, 2016). در ادامه، احساس امید به‌عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های آمایه ذهنی مثبت، بیانگر جهت‌گیری مثبت فرد برای دستیابی به اهداف گوناگون از جمله اهداف یادگیری، اجتماعی، فیزیکی و عملکردی است (Noble & McGrath, 2016). همچنین، امید به تحصیل نوعی انتظار مثبت نسبت به موفقیت تحصیلی است که بر پایه هدفمندی، مسیرهای دستیابی به هدف و انگیزش برای تداوم تلاش شکل می‌گیرد (Levi et al., 2014). از دیگر مؤلفه‌های آمایه ذهنی مثبت، ذهن آگاهی است که ظرفیتی شناختی و هیجانی به شمار می‌رود و به فرد امکان می‌دهد نسبت به افکار، احساسات و تجارب درونی خود آگاه بوده و با این حال، به محیط پیرامون با توجه و پذیرش پاسخ دهد (Bishop et al., 2009; Chambers et al., 2004). این نوع آگاهی بر پایه تمرکز هدفمند بر لحظه حال و پرهیز از قضاوت درباره تجارب تعریف می‌شود (Emanuel et al., 2010). مؤلفه دیگر آمایه ذهنی مثبت، سپاسگزاری و قدردانی است که حالتی شناختی و هیجانی به شمار می‌رود و به احساس تشکر در برابر دریافت منافع مادی یا غیرمادی اشاره دارد و می‌تواند نسبت به دیگران، خدا، طبیعت یا حتی باورها شکل گیرد (Emmons, 2007). این سازه با افزایش درک افراد از تبادلات سودمند اجتماعی، به تقویت انسجام و کارکرد مثبت در روابط انسانی کمک می‌کند (Froh et al., 2011). در نهایت، مؤلفه پایانی آمایه ذهنی مثبت، سبک تبیین‌کننده خوش‌بینانه است که به نحوه تفسیر افراد از رویدادهای دشوار اشاره دارد، به‌گونه‌ای که شکست‌ها موقتی و قابل اصلاح در نظر گرفته می‌شوند و فرد توان سازگاری بیشتری نشان می‌دهد (Noble & McGrath, 2016). Seligman et al. (1995) این سبک خوش‌بینی را در چهارچوب نظریه اسناد معرفی کرده‌اند که بر تمایز میان نسبت دادن رویدادها به علل درونی و بیرونی تأکید دارد. در این چهارچوب، اسناد بدبینانه با تعمیم شکست‌ها و خودسرزنی همراه است، در حالی که اسناد خوش‌بینانه ناکامی‌ها را موقتی و ناشی از تلاش یا شرایط قابل تغییر دانسته و انگیزش ادامه فعالیت را افزایش می‌دهد (Seligman et al., 1995)؛ در واقع، دانش‌آموزان معمولاً موفقیت‌های خود را به عوامل درونی نسبت می‌دهند، اما شکست‌های خود را به عوامل بیرونی منسوب می‌کنند (Hashemi Nosratabad et al., 2017)؛ حال آنکه اسناد شکست به عوامل درونی و باثبات می‌تواند به‌جای افزایش احساس مسئولیت، موجب کاهش انگیزش و پیشرفت تحصیلی آنان شود (Karademas & Kalantzi-Azizi, 2004).

با گسترش جنبش روان‌شناسی مثبت‌گرا و ورود آن به نظام آموزشی، رویکرد «آموزش مثبت‌گرا» شکل گرفت که از آموزه‌های این حوزه برای ارتقای کیفیت یادگیری و بهزیستی بهره می‌گیرد؛ با این رویکرد، اجرای برنامه‌های آموزش مثبت‌گرا مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا در مدارس، موجب بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش بهزیستی دانش‌آموزان می‌شود (Seligman et al., 2009). در سال‌های اخیر، مدل PROSPER به‌عنوان یکی از جامع‌ترین چهارچوب‌های آموزش مثبت‌گرا مورد توجه قرار گرفته است؛ زیرا بر تعامل پویا میان ابعاد هیجانی، شناختی و انگیزشی تأکید می‌کند و نسبت به مداخلات تک‌بعدی، توان بیشتری برای تبیین و بهبود هم‌زمان شاخص‌های یادگیری و انگیزشی فراهم می‌آورد. همچنین، شواهد پژوهشی اخیر نشان می‌دهند که به‌کارگیری چهارچوب PROSPER - به‌ویژه در صورتی که با ویژگی‌های بافت

<sup>۱</sup>. attribution theory

آموزشی سازگار شود - می‌تواند به ارتقای بهزیستی روان‌شناختی و بهبود نتایج آموزشی منجر شود و بستر لازم برای عملکرد بهینه در مدرسه را فراهم کند (Anbiya et al., 2023; Datu et al., 2022). با توجه به این چهارچوب و اهمیت ارتقای کیفیت تجربه یادگیری در برنامه‌های مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا، سازه «شیفتگی تحصیلی»<sup>۱</sup> به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بنیادین درک عمیق یادگیری، مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (Seligman et al., 2009).

مفهوم شیفتگی نخستین بار توسط Csikszentmihalyi (1990) به‌عنوان تجربه روان‌شناختی عمیق مطرح شد که در آن فرد با تمرکز کامل و انگیزش درونی در فعالیتی چالش‌برانگیز غوطه‌ور می‌شود. این تجربه معمولاً زمانی بروز می‌کند که میان سطح چالش و مهارت فرد تعادل وجود داشته باشد و فعالیت صرفاً به‌دلیل لذت ذاتی آن انجام گیرد نه پاداش بیرونی (Csikszentmihalyi, 2014). در این حالت، فرد احساس کنترل، ادغام عمل و آگاهی و ادراک تغییر یافته زمان را تجربه می‌کند و این وضعیت پیامدهای مثبت و پایدار بر انگیزش و یادگیری دارد، به‌طوری که افراد را به تعیین اهداف بالاتر و تداوم تلاش ترغیب می‌کند (Engeser & Rheinberg, 2008). شیفتگی تحصیلی به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در ارتقای کیفیت یادگیری، با تمرکز بالا بر فعالیت‌های آموزشی، پیوند عاطفی با محیط مدرسه و مشارکت فعال در فرایند یادگیری همراه است (Olčar et al., 2021; Sabbaghi et al., 2021). پژوهش‌های پیشین در حوزه شیفتگی تحصیلی نشان داده‌اند که تجربه شیفتگی نقشی مهم در یادگیری مؤثر، موفقیت تحصیلی (Csikszentmihalyi et al., 1994)، رشد مهارت‌ها (Asakawa, 2004)، تعهد و پشتکار بالاتر (Ljubin Golub et al., 2016) و خلاقیت (Sawyer, 1994) دانش‌آموزان دارد. این تجربه معمولاً در جریان یادگیری شکل می‌گیرد و یادگیرندگان را به رفتارهای سازنده و تلاش بیشتر ترغیب می‌کند (Csikszentmihalyi et al., 1994)، به‌گونه‌ای که موفقیت تحصیلی را با احساس پیشرفت و لذت از حل مسائل دشوار همراه می‌سازد (Rijavec et al., 2017). با این حال، شواهد پژوهشی نشان می‌دهند شیفتگی تحصیلی ماهیتی بافت‌وابسته و تاحدی حالت‌محور دارد و نسبت به تغییرات شرایط محیط یادگیری و فشارهای موقعیتی حساس است (Olčar et al., 2021). از این رو، انتظار می‌رود شدت تجربه شیفتگی در موقعیت‌ها و زمان‌های گوناگون تحصیلی نوسان داشته باشد.

مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که هرچند مؤلفه‌های آمایه ذهنی مثبت در قالب مدل PROSPER به‌صورت یکپارچه بررسی نشده‌اند، اما سازه‌های هم‌راستا با مؤلفه‌های آن در ارتباط با شیفتگی تحصیلی مطالعه شده‌اند. مثبت‌اندیشی که از نظر مفهومی با تعقیب و تبدیل مثبت هم‌پوشانی دارد و یکی از مؤلفه‌های آمایه ذهنی مثبت به شمار می‌رود، با ارتقای انگیزش (Zakri, 2024) و شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار دارد (Chapati et al., 2024). احساس امید، به‌عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های آمایه ذهنی مثبت و عاملی مؤثر بر انگیزش درونی تحصیلی و پشتکار تحصیلی (Bozğun & Baytemir, 2022; Mohammadi et al., 2019)، با خوش‌بینی و آینده‌نگری همراه بوده و شیفتگی تحصیلی را تقویت می‌کند (Sohrabi & Shafipor Motlagh, 2014). مهارت ذهن آگاهی، یکی دیگر از ابعاد آمایه ذهنی مثبت، در افزایش حالت شیفتگی در تکالیف ورزشی (Chen et al., 2018)، شغلی (Kochaki Motlagh et al., 2022) و تحصیلی (Garavand & Bagheri, 2024; Rahimpour et al., 2019) نقش مؤثری دارد. افزون‌بر این، قدردانی، از دیگر مؤلفه‌های آمایه ذهنی مثبت، با افزایش انگیزش درونی در حیطه تحصیل و یادگیری (Nawa & Yamagishi, 2021) همراه بوده و تمایل به صرف انرژی، میزان تعهد و درگیری دانش‌آموزان در فرایند یادگیری را افزایش داده (Wood et al., 2010) و احساس کنترل درونی آن‌ها را تقویت می‌کند (Emmons, 2007). از سوی دیگر، سبک تبیین‌کننده خوش‌بینانه، به‌عنوان یکی

<sup>۱</sup>. academic flow

دیگر از مؤلفه‌های آمایه ذهنی مثبت، با منبع کنترل درونی و انگیزش درونی رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار دارد (Jafari, 2018; Maccinga & Nemeti, 2012). در این چهارچوب، دانش‌آموزانی که رویدادهای منفی را به عوامل قابل کنترل و ناپایدار نسبت می‌دهند، از انگیزش درونی بالاتری برخوردارند (Seligman et al., 1995) و میزان تجربه شیفتگی آنان نیز تحت تأثیر سبک‌های اسنادی قرار دارد (Bagheri et al., 2022; Schüler, 2007).

با توجه به اهمیت شیفتگی تحصیلی در حفظ انگیزش، تمرکز و پایداری دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، تقویت این سازه از اولویت‌های اساسی نظام آموزشی به شمار می‌رود و شناسایی و پرورش عوامل مؤثر بر آن می‌تواند به طراحی مداخلاتی منجر شود که کیفیت تجربه یادگیری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهد (Shernoff et al., 2003). از منظر نظری نیز، شیفتگی یک چهارچوب انگیزشی است که بر درگیری عمیق، تمرکز و لذت درونی در فعالیت‌های یادگیری تأکید دارد. بنابراین، هر مداخله‌ای که منابع شناختی و انگیزشی مرتبط با توجه و تمرکز، هدفمندی و معنا و مشارکت فعال در یادگیری را تقویت کند، می‌تواند زمینه تجربه شیفتگی تحصیلی را فراهم سازد. در این راستا، مدل PROSPER با تأکید بر مؤلفه آمایه ذهنی مثبت، چهارچوبی جامع برای ارتقای نگرش‌های مثبت و مهارت‌های شناختی - اجتماعی قابل آموزش در محیط‌های آموزشی فراهم می‌سازد (Noble & McGrath, 2016) که انتظار می‌رود به افزایش درگیری تحصیلی و در نتیجه ارتقای شیفتگی تحصیلی منجر شود. با این حال، در ایران تاکنون این مدل به‌طور مستقیم مورد استفاده قرار نگرفته و جزئیات مؤلفه‌های آمایه ذهنی مثبت اغلب به‌صورت منفک و در قالب دیدگاه‌های گوناگون خارج از ساختار یکپارچه مدل PROSPER بررسی شده‌اند. علاوه بر این، هیچ مطالعه مداخله‌ای مبتنی بر PROSPER به‌صورت اختصاصی پیامد شیفتگی تحصیلی را هدف قرار نداده است و شواهد مربوط به تداوم اثر این مداخلات نیز محدود است.

با وجود تأکید نظام آموزشی بر شاخص‌های عملکردی و نمره‌محور، کیفیت تجربه یادگیری و میزان درگیری شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان کمتر به‌صورت هدفمند مورد توجه قرار گرفته است. در بسیاری از مدارس، مداخلات آموزشی عمدتاً بر انتقال محتوا یا اصلاح پیامدهای بیرونی متمرکزند و کمتر به پرورش مهارت‌های شناختی - هیجانی قابل آموزش می‌پردازند که می‌توانند تجربه یادگیری را معنادارتر و درگیرکننده‌تر سازند. از این رو، نیاز به مداخلاتی احساس می‌شود که ضمن برخورداری از پشتوانه نظری منسجم، قابلیت اجرا در بستر مدرسه را داشته و بتوانند کیفیت تجربه یادگیری را ارتقا دهند. آموزش آمایه ذهنی مثبت مبتنی بر مدل PROSPER، با تمرکز بر مهارت‌های قابل آموزش و سازگار با محیط مدرسه، می‌تواند پاسخی عملی به این نیاز نظام آموزشی باشد و به بهبود کیفیت تجربه یادگیری، افزایش انگیزش درونی و غنی‌سازی برنامه‌های مشاوره و پرورشی مدارس کمک کند. از این رو، این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش آمایه ذهنی مثبت مبتنی بر مدل PROSPER بر شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام شد تا میزان تأثیر و پایداری این مداخله را در بهبود تجربه یادگیری در گذر زمان مشخص نماید. این پژوهش در پی آن است که با ارائه شواهد تجربی، کارایی و قابلیت بومی‌سازی مدل PROSPER را در نظام آموزشی ایران تبیین کرده و زمینه ارتقای سلامت روان و انگیزش تحصیلی پایدار را در میان نوجوانان فراهم آورد. بر این اساس، فرضیه پژوهش به این صورت تدوین شد: اجرای برنامه آموزش آمایه ذهنی مثبت مبتنی بر مدل PROSPER باعث ارتقای شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان در کوتاه‌مدت و بلندمدت می‌شود.

### روش پژوهش

این پژوهش از رویکرد کمی و روش شبه‌آزمایشی بهره گرفت و براساس طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و مرحله پیگیری ۷۰ روزه اجرا شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم دوره متوسطه اول شهرستان

خمینی شهر استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که تعداد آن‌ها ۱۰۴۳۰ نفر برآورد شد. با توجه به ماهیت مدرسه‌ای پژوهش، محدودیت‌های اجرایی و زمان‌بندی برنامه آموزشی، امکان تصادفی‌سازی در سطح فردی و اجرای مداخله خارج از برنامه رسمی مدرسه وجود نداشت؛ بنابراین، دو کلاس دست‌نخورده به‌عنوان نمونه و به‌صورت در دسترس انتخاب شدند و سپس این دو کلاس به‌طور تصادفی به‌عنوان گروه آزمایش (۲۷ نفر) و گروه کنترل (۲۶ نفر) در نظر گرفته شدند. معیارهای ورود برای شرکت در جلسات آموزشی شامل داشتن سن بین ۱۳ تا ۱۵ سال (میانگین سن ۱۳/۶۶ و انحراف معیار ۰/۶۴ سال)، ثبت‌نام در دوره متوسطه اول شهرستان خمینی شهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴، تمایل و رضایت آگاهانه برای حضور در برنامه آموزشی و تعهد به شرکت منظم در جلسات بود. همچنین، معیارهای خروج شامل غیبت بیش از دو جلسه و شرکت هم‌زمان در سایر مداخلات روان‌شناختی مشابه بود که می‌توانست بر نتایج پژوهش تأثیرگذار باشد. در چهارچوب اجرای مداخله، چندسازه روان‌شناختی مرتبط با مدل PROSPER با استفاده از ابزارهای استاندارد اندازه‌گیری شدند؛ با این حال، در این گزارش پژوهشی، تنها داده‌های مربوط به شیفتگی تحصیلی به‌عنوان پیامد اصلی مداخله تحلیل و گزارش شده‌اند. ابزار اندازه‌گیری عبارت بود از:

**فرم کوتاه پرسش‌نامه شیفتگی تحصیلی:** فرم کوتاه پرسش‌نامه شیفتگی تحصیلی توسط Martin and Jackson (2008) برای سنجش میزان شیفتگی تحصیلی طراحی شده و شامل ۹ گویه است که براساس طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. در این پرسش‌نامه، هر گویه نمایانگر یکی از نه بعد اصلی تجربه شیفتگی است و در مجموع این گویه‌ها در قالب یک مدل تک‌عاملی، سازه کلی شیفتگی تحصیلی را می‌سنجند. بازه نمرات بین ۹ تا ۴۵ بوده و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر شیفتگی تحصیلی است. در پژوهش Martin and Jackson (2008) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و شاخص‌های برازش مدل ( $CFI = 0/90$ ,  $RMSEA = 0/08$ ) در سطح مطلوب گزارش شده که بیانگر برازش مناسب مدل تک‌عاملی است. همچنین، برای بررسی روایی هم‌گرا و واگرا در پژوهش Martin and Jackson (2008)، ضرایب همبستگی این پرسش‌نامه با استفاده از پرسش‌نامه انگیزش و درگیری [تحصیلی] Martin (2007) محاسبه شد؛ نتایج نشان دادند که همبستگی با ابعاد مشارکت، لذت، تعادل، آرمان‌ها، شناخت و رفتار سازگاران (۰/۵۹ تا ۰/۹۰) بیانگر روایی هم‌گرای مناسب و همبستگی با ابعاد رفتار ناسازگاران/بازدارنده (۰/۳۷- تا ۰/۷۰-) نشان‌دهنده روایی واگرای مطلوب است. در پژوهش Jalili et al. (2018) نیز ضریب پایایی پرسش‌نامه با استفاده از همسانی درونی و روش دونیمه‌سازی گاتمن به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۲ گزارش شد. روایی پرسش‌نامه در پژوهش Jalili et al. (2018) با سه روش بررسی شد: روایی محتوایی از راه قضاوت متخصصان روان‌شناسی و تطابق گویه‌ها با سازه نظری، روایی هم‌گرا و واگرا از راه همبستگی با ابعاد انگیزش درونی (۰/۸۳) و بی‌انگیزگی (۰/۸۵-) در پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی Vallerand et al. (1992) و تحلیل عاملی تأییدی که ساختار تک‌عاملی مقیاس را با بارهای عاملی معنی‌دار تأیید کرد. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه براساس داده‌های پیش‌آزمون ( $n=53$ ) برابر با ۰/۷۸ بود که بیانگر پایایی مطلوب و انسجام درونی قابل قبول ابزار در نمونه مورد مطالعه است.

**معرفی برنامه مداخله‌ای و روش اجرای آن:** برنامه مداخله‌ای این پژوهش با عنوان آموزش آمایه ذهنی مثبت مبتنی بر مدل PROSPER، به‌صورت اقتباسی و براساس کتاب Noble and McGrath (2016) طراحی شد. اگرچه چهارچوب نظری و اصول اصلی مداخله در کتاب PROSPER به‌طور کامل ارائه شده بود، اما جزئیات عملیاتی جلسات شامل

1. Academic Flow Questionnaire-Short form (AFQ-S)

2. Motivation and Engagement Scale (MES)

3. Academic Motivation Scale (AMS)

تمرین‌ها، فعالیت‌های کلاسی، مثال‌های عملی و روش انجام تمرین‌ها به صورت دقیق تدوین نشده بودند؛ بنابراین برای غنای محتوایی و حفظ انسجام نظری، منابع معرفی شده توسط نویسندگان PROSPER بررسی و بخش‌هایی از برنامه، به‌ویژه مؤلفه‌های مرتبط با ذهن‌آگاهی و امید، براساس آن منابع بازسازی شدند. همچنین، محتوای آموزشی متناسب با فرهنگ مدرسه‌ای ایران و نیازهای رشدی دانش‌آموزان بومی‌سازی شد. ساختار کلی برنامه شامل ۹ جلسه بود که خلاصه محتوای آن‌ها در جدول ۱ آمده است. مداخله به صورت هفتگی و در جلسات ۶۰ دقیقه‌ای در میان دانش‌آموزان پایه هشتم اجرا شد؛ جلسه اول به معارفه، توضیح روند پژوهش و اجرای پیش‌آزمون اختصاص یافت؛ پیش‌آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل، با ابزار یکسان و دستورالعمل واحد و در شرایط مشابه کلاسی، در ابتدای مطالعه و پیش از شروع جلسات آموزشی اجرا شد. جلسات دوم تا هشتم به آموزش هر مؤلفه با توضیحات نظری، فعالیت‌های گروهی و تمرین‌های عملی اختصاص داشت و در پایان هر جلسه کاربرد اختصاصی برای تکمیل در منزل و دریافت بازخورد در جلسه بعد ارائه شد. جلسه نهم نیز به جمع‌بندی، مرور مطالب و اجرای پس‌آزمون اختصاص داشت. مرحله پیگیری، ۷۰ روز پس از اتمام جلسات مداخله و با به‌کارگیری همان ابزار و در شرایط یکسان برای هر دو گروه آزمایش و کنترل انجام گرفت. به منظور بررسی و تأیید روایی محتوایی برنامه مداخله، نسخه اولیه آن در اختیار یک پنل پنج‌نفره متشکل از متخصصان حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا و روان‌شناسی تربیتی دانشگاه کاشان قرار گرفت. اعضای پنل، میزان انطباق محتوای هر جلسه با چهارچوب نظری مدل PROSPER، شفافیت فعالیت‌های پیشنهادی و تناسب فرهنگی مطالب را براساس مقیاس چهاردرجه‌ای ارزیابی کردند. نتایج نشان داد شاخص روایی محتوایی در سطح هر جلسه در دامنه ۰/۸۰ تا ۱ قرار داشت و شاخص روایی محتوایی کل برنامه برابر با ۰/۹۵ به دست آمد. همچنین، پیشنهادها برای ارائه شده از سوی متخصصان در بازنگری فعالیت‌ها و ساده‌سازی مثال‌های متناسب با بافت فرهنگی لحاظ شد. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، اجرای پژوهش با موافقت رسمی مدیریت مدرسه انجام شد. به دانش‌آموزان و والدین/سرپرستان توضیح داده شد مشارکت کاملاً داوطلبانه است و امکان انصراف در هر مرحله وجود دارد. برای حفظ محرمانگی، پرسش‌نامه‌ها و کاربرگ‌ها بدون نام و صرفاً با کد اختصاصی تکمیل شدند؛ کلید کدها فقط نزد مجری پژوهش نگهداری شد و داده‌ها نیز صرفاً براساس همین کدها مورد تحلیل قرار گرفتند.

**نمونه‌ای از فرایند اجرای یک جلسه آموزشی:** ساختار جلسات آموزشی در این برنامه در کلیت مشابه بود و متناسب با مؤلفه هدف هر جلسه، با تأکید بر مشارکت فعال دانش‌آموزان، تمرین‌های عملی و کاربرگ‌های اختصاصی اجرا شد. به عنوان نمونه، در جلسه مربوط به مؤلفه لذت‌افزایی، ابتدا جلسه با مرور کوتاه محتوای جلسه قبل و بررسی تکالیف خانگی دانش‌آموزان آغاز شد (حدود ۱۰ دقیقه) و بازخوردهای لازم درباره نحوه انجام تمرین‌ها ارائه شد. سپس، طی حدود ۱۰ دقیقه فعالیت‌هایی به صورت بارش فکری اجرا شد و از دانش‌آموزان خواسته شد نمونه‌هایی از موقعیت‌های خوشایند یا لحظات مثبت مرتبط با مدرسه و یادگیری را بیان کنند. پس از آن، در حدود ۵ دقیقه، مفهوم لذت‌افزایی و هدف جلسه به صورت کوتاه توضیح داده شد. در ادامه، حدود ۵ دقیقه به بیان تجربه‌های شخصی مجری مداخله از موقعیت‌های ساده اما لذت‌بخش در فرایند یادگیری اختصاص یافت. سپس، دانش‌آموزان طی حدود ۱۵ دقیقه در فعالیت‌های مشارکتی شرکت کردند؛ به گونه‌ای که تجربه‌ای خوشایند مرتبط با مدرسه یا انجام تکالیف درسی را بازگو کردند و به این پرسش‌ها پاسخ دادند که «چه احساسی داشتند؟» و «چرا این تجربه برای آن‌ها لذت‌بخش بوده است؟». پس از آن، تمرین «تبریک به خود» به مدت حدود ۱۰ دقیقه اجرا شد؛

1. Item-level Content Validity Index (I-CVI)

2. Scale-level Content Validity Index (S-CVI)

به‌گونه‌ای که از دانش‌آموزان خواسته شد ابتدا یک تلاش یا تجربه مثبت تحصیلی مربوط به گذشته خود را شناسایی کرده و چند جمله مثبت و تأییدی درباره آن بنویسند. در ادامه، دانش‌آموزان یک یا دو جمله امیدبخش و جهت‌دهنده مرتبط با ادامه مسیر یادگیری و اهداف تحصیلی آینده خود تدوین کردند. این تمرین با هدف تقویت توجه به جنبه‌های مثبت عملکرد فردی و ایجاد پیوند میان تجربه‌های گذشته و جهت‌گیری‌های آینده انجام شد. در پایان جلسه، حدود ۵ دقیقه به معرفی و توضیح نحوه تکمیل کاربرگ لذت‌افزایی اختصاص یافت و تکلیف خانگی برای ثبت تجربه‌های مثبت تا جلسه بعد ارائه شد.

جدول ۱. روش اجرای برنامه آموزشی در یک نگاه

جلسه	موضوع جلسات	اهداف آموزشی	تکالیف آموزشی
اول	معارفه، مقدمه و پیش‌آزمون	معرفی مجری مداخله و شرکت‌کنندگان، توضیح اهداف و ساختار جلسات، اجرای پیش‌آزمون.	
دوم	آموزش تعقیب مثبت	تقویت توانایی تمایز میان باورهای منفی و افکار مثبت، تقویت توانایی تمرکز بر دستاوردها و موفقیت‌های روزمره تحصیلی، جست‌وجوی نکات مثبت در اعمال دیگران، افزایش آگاهی از لحظات کوچک و لذت‌بخش روزمره.	ثبت تجربه‌ها و دستاوردهای مثبت فردی در طول هفته (مانند موفقیت در انجام تکالیف یا دریافت بازخورد مثبت از معلم)، مشاهده و یادداشت رفتارهای مثبت معلمان و هم‌کلاسی‌ها، و ثبت سه لحظه ساده و خوشایند روزمره (مانند شنیدن خنده دوستان).
سوم	آموزش تبدیل مثبت	مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش مهارت صید افکار (شناسایی و بازنگری مثبت‌نگرانه باورهای منفی و مخرب از راه خودگویی‌های مثبت و جملات تأییدی)، آموزش راهبردهای حل مسئله (شناسایی چالش، تولید راهکار، انتخاب، اجرا و ارزیابی نتیجه)، شناسایی توانایی‌های بالقوه دانش‌آموزان در حل مسائل.	ثبت افکار منفی ناشی از رویدادهای ناخوشایند و جایگزینی آن‌ها با جملات مثبت از راه گفت‌وگوی درونی و جملات تأییدی همراه با یادداشت تغییرات در احساس و رفتار، حل یک چالش تحصیلی با طی کردن مراحل حل مسئله به کمک منابع و حمایت‌های اجتماعی، یادداشت توانمندی‌های فردی مؤثر در رویارویی با چالش‌های گذشته.
چهارم	آموزش لذت‌افزایی	مرور تکالیف جلسه قبل، به اشتراک گذاشتن تجربیات لذت‌بخش با دیگران، ایجاد تصاویر ذهنی در حافظه، ایجاد فرصت تفریح به خود، تشدید ادراکات حسی.	ثبت رویدادهای لذت‌بخش مدرسه از ابتدای سال تحصیلی همراه با احساسات مثبت و لذت‌بخش‌ترین قسمت هر رویداد، یادداشت دستاوردهای شخصی گذشته و تفریح به خود برای کسب آن‌ها، ثبت اهداف و دستاوردهای آینده و تفریح به خود به‌علت تلاش برای رسیدن به آن‌ها، شناسایی نکات مثبت و امکانات کمتر دیده‌شده مدرسه، معلمان و هم‌کلاسی‌ها.
پنجم	آموزش امیدواری	مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش نظریه امید Snyder (2000) و مراحل آن (هدفمندی، مسیره‌ها، عاملیت).	انتخاب چهار هدف برای آینده به روش اسنایدر (نوشتن علت انتخاب هر هدف، راهبردهای دستیابی و موانع احتمالی و گفت‌وگوی درونی مثبت درباره نقاط قوت مرتبط).
ششم	آموزش ذهن‌آگاهی	مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش مهارت‌های بدنی (مراقبه تنفسی سه‌دقیقه‌ای <sup>۱</sup> ، تنفس دیافراگمی و واریسی بدنی)، آموزش مهارت‌های هیجانی (توجه	تمرین مراقبه تنفسی و واریسی بدن در خانه قبل از خواب به مدت ۳۰ دقیقه، مشاهده آگاهانه احساسات و محیط پیرامون از راه توقف چنددقیقه‌ای در طول روز، ثبت

<sup>۱</sup>. Three-Minute Breathing Space (3MBS)

جلسه	موضوع جلسات	اهداف آموزشی	تکالیف آموزشی
		به احساسات درونی و محیط پیرامون و تمرکز بر حواس پنج‌گانه).	تجربه‌های روزمره با حواس پنج‌گانه و هنگام انجام فعالیت‌های روزمره به همراه افکار و احساسات برانگیخته.
هفتم	آموزش قدردانی	مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش مفهوم و شیوه‌های ابراز قدردانی، بررسی موقعیت‌های زندگی و میزان قدردانی دانش‌آموز در آن‌ها.	طراحی کارت‌پستال سپاسگزاری به‌صورت فردی برای معلم، هم‌کلاسی یا اعضای خانواده، طراحی کارت‌پستال به‌صورت گروهی برای معلم‌های گوناگون با روش خلاقانه، نمایش کارت‌پستال‌ها در کلاس به مدت یک هفته و تقدیم آن‌ها به افراد مورد نظر.
هشتم	آموزش سبک تبیین‌کننده خوش‌بینانه	مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش سبک‌های تبیین رویدادها (خوش‌بینانه و بدبینانه)، معرفی ابعاد اسناد: منبع، ثبات و کنترل، تمرین پرهیز از فاجعه‌پنداری و پرورش نگرش خوش‌بینانه به کمک مثال‌هایی از موقعیت‌های مدرسه‌ای.	نوشتن تبیین بدبینانه و خوش‌بینانه برای چند رویداد ناخوشایند، تمرین مشابه برای رویدادهای خوشایند با تأکید بر نسبت دادن موفقیت به تلاش و عوامل درونی و قابل کنترل.
نهم	جمع‌بندی و پس‌آزمون	مرور تکالیف جلسه قبل، جمع‌بندی و مرور مطالب گفته‌شده در جلسات قبل به‌صورت تیتروار، برگزاری پس‌آزمون.	

### یافته‌ها

در این پژوهش، داده‌ها با روش آماری تحلیل واریانس آمیخته دوعاملی<sup>۱</sup> (یک عامل بین‌آزمودنی<sup>۲</sup> و یک عامل درون‌آزمودنی<sup>۳</sup>) تحلیل شدند؛ لذا ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرها محاسبه و سپس پیش‌فرض‌های آزمون از راه آزمون لون، آزمون موجهی و آزمون همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس بررسی شد. جدول ۲ شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار نمرات متغیر پژوهش را در دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نمایش می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات شیفتهگی تحصیلی

گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پپیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
آزمایش	۲۷	۲۹/۸۹	۶/۱۰	۳۴/۱۱	۴/۶۰	۳۱/۴۶
کنترل	۲۶	۳۱/۴۹	۷/۱۶	۳۱/۹۵	۶/۹۹	۳۰/۵۶

براساس جدول ۲، میانگین نمرات شیفتهگی تحصیلی در گروه آزمایش پس‌از اجرای مداخله افزایش یافته است؛ بااین‌حال، در مرحله پیگیری کاهش محسوسی نسبت به نمرات پس‌آزمون مشاهده شد. در مقابل، گروه کنترل تغییراتی از پیش‌آزمون تا مرحله پیگیری داشته است که در ادامه برای بررسی اثربخشی آموزش آمایه ذهنی مثبت بر شیفتهگی تحصیلی

<sup>۱</sup>. Two factor Mixed Analysis of Variance

<sup>۲</sup>. between-subjects factor

<sup>۳</sup>. within-subjects factor

و احتمال معنی‌داری تغییرات در هر دو گروه، از تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل واریانس آمیخته، مفروضه‌های آماری مرتبط با این روش مورد بررسی قرار گرفت. به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. نتایج نشان دادند که در مرحله پیش‌آزمون، توزیع نمرات در گروه آزمایش ( $df = 27, p = 0/059$ )،  $W = 0/968$  و گروه کنترل ( $df = 26, p = 0/496, W = 0/965$ ) از توزیع نرمال برخوردار بود. در مرحله پس‌آزمون نیز، نمرات گروه آزمایش همچنان از توزیع نرمال برخوردار بود ( $df = 27, p = 0/261, W = 0/954$ )، اما در گروه کنترل انحراف از توزیع نرمال مشاهده شد ( $df = 26, p = 0/015, W = 0/900$ ). در مرحله پیگیری نیز توزیع نمرات در گروه آزمایش ( $df = 27, p = 0/545, W = 0/968$ ) و گروه کنترل ( $df = 26, p = 0/545, W = 0/946$ ) نرمال بود. با توجه به حجم نمونه و ماهیت مقاوم تحلیل واریانس آمیخته نسبت به نقض جزئی نرمال بودن، تحلیل داده‌ها با استفاده از این روش انجام شد. همچنین، برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌های خطا، آزمون لون به تفکیک مراحل گوناگون آزمایش اجرا شد. نتایج آزمون لون برای متغیر شیفتگی تحصیلی نشان داد که در مراحل پیش‌آزمون ( $F(1, 51) = 0/176, p = 0/676$ )، پس‌آزمون ( $F(1, 51) = 2/279, p = 0/137$ ) و پیگیری ( $F(1, 51) = 0/543, p = 0/375$ ) مقدار آزمون معنی‌دار نیست، در نتیجه فرض همگنی واریانس‌ها تأیید شد؛ بنابراین، مقایسه میانگین‌ها در این مراحل از اعتبار آماری برخوردار است. نتایج آزمون موجلی برای بررسی فرض کرویت نشان داد که مقدار آزمون معنی‌دار است ( $p = 0/007, \eta^2 = 0/022$ ) و فرض کرویت نقض شده است. بنابراین، در ادامه برای تفسیر نتایج آزمون‌های درون‌گروهی از آماره مقاوم گرین‌هاوس - گیزر استفاده شد. خلاصه نتایج تحلیل واریانس آمیخته در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس آمیخته برای متغیر شیفتگی تحصیلی

اثر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجدور اتای تفکیکی	توان آزمون
بین آزمودنی	گروه	۹/۵۰۲	۱	۹/۵۰۲	۰/۱۰۴	۰/۷۴۸	۰/۰۰۲	۰/۰۶۲
درون آزمودنی	زمان	۱۶۹/۹۶۳	۱/۶۹۳	۱۰۰/۴۱۷	۱۰/۸۹۰	<۰/۰۰۱	۰/۱۸	۰/۹۷۸
درون آزمودنی	تعامل گروه×زمان	۹۶/۵۵۹	۱/۶۹۳	۵۷/۰۴۹	۶/۱۸۷	۰/۰۰۵	۰/۱۱	۰/۸۴۰

براساس جدول ۳، نتایج آزمون اثر بین‌آزمودنی نشان داد که تفاوت کلی بین دو گروه آزمایش و کنترل، صرف‌نظر از زمان اندازه‌گیری، در متغیر شیفتگی تحصیلی معنی‌دار نیست ( $\eta^2 = 0/002, F = 0/104, p = 0/748$ ). این یافته نشان می‌دهد که دو گروه به‌طورکلی از نظر سطح میانگین شیفتگی تحصیلی تفاوتی معنی‌دار با یکدیگر نداشته‌اند. همچنین، صرف‌نظر از نوع گروه، بین زمان‌های اندازه‌گیری در متغیر شیفتگی تحصیلی تفاوتی معنی‌دار وجود داشت ( $\eta^2 = 0/18$ )، البته در طرح‌های پیش‌آزمون - پس‌آزمون، اثربخشی مداخله نه از راه اثر اصلی گروه بلکه از راه تعامل گروه و زمان تبیین می‌شود (Dankel, 2020). در همین راستا، نتایج تحلیل واریانس آمیخته نشان داد که اثر متقابل گروه و زمان معنی‌دار است ( $\eta^2 = 0/11, F = 6/187, p = 0/005$ ) و این تعامل حدود ۱۱٪ از واریانس تغییرات نمرات

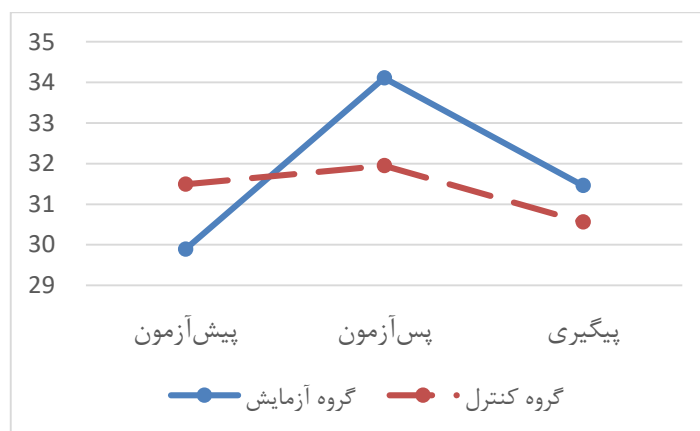
۱. Greenhouse-Geisser

شیفتگی تحصیلی را تبیین می‌کند؛ به عبارت دیگر، الگوی تغییر نمرات در طول زمان بسته به نوع گروه تفاوتی معنی‌دار دارد. به دنبال معنی‌داری اثر زمان و تعامل گروه و زمان در تحلیل واریانس آمیخته، برای تبیین دقیق الگوی تغییرات از آزمون مقایسه‌های زوجی LSD استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج مقایسه‌های زوجی میانگین شیفتگی تحصیلی در سطوح گوناگون زمان

زمان (I)	زمان (J)	تفاوت میانگین (I-J)	خطای معیار	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۳۷۷	۰/۴۶۰	<۰/۰۰۱
پیش‌آزمون	پیگیری	-۰/۳۲۳	۰/۶۴۶	۰/۶۱۹
پس‌آزمون	پیگیری	۲/۰۱۴	۰/۵۰۵	<۰/۰۰۱

بر اساس جدول ۴، مقایسه‌های زوجی نشان داد که آموزش آمایه ذهنی مثبت نمرات شیفتگی تحصیلی را از پیش‌آزمون به پس‌آزمون به‌طور معنی‌داری افزایش داد؛ با این حال، در مرحله پیگیری، نمرات به سطح پیش‌آزمون بازگشت. بنابراین، این آموزش اثر کوتاه‌مدت قابل توجهی بر شیفتگی تحصیلی داشت، اما اثر آن در مرحله پیگیری پایدار نبود. الگوی تغییرات نمرات شیفتگی تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برای دو گروه آزمایش و کنترل، در شکل ۱ به صورت نمودار خطی ترسیم و نمایش داده شده است.



شکل ۱. تغییرات شیفتگی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

با توجه به معنی‌داری تعامل زمان و گروه، نتایج نشان داد که در گروه آزمایش میزان شیفتگی تحصیلی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش یافته اما در مرحله پیگیری کاهش پیدا کرده و به سطح اولیه بازگشته است؛ در حالی که در گروه کنترل تغییر معنی‌داری مشاهده نشد. این الگو که در شکل ۱ نمایش داده شده است، بیانگر آن است که اثر مداخله بر شیفتگی تحصیلی کوتاه‌مدت بوده و در گذر زمان تداوم نیافته است.

## بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش آمایه ذهنی مثبت مبتنی بر مدل PROSPER بر شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد آموزش آمایه ذهنی مثبت مبتنی بر مدل PROSPER تأثیری معنی‌دار بر افزایش شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان داشت و توانست کیفیت درگیری آنان با فرایند یادگیری را بهبود بخشد. باین‌حال، بررسی داده‌های مرحله پیگیری بیانگر آن بود که اثر این مداخله در گذر زمان تداوم نیافته است. این الگو با ماهیت حالت‌محور شیفتگی و وابستگی آن به عوامل موقعیتی و هیجانی سازگار است و نشان می‌دهد که تغییرات کوتاه‌مدت الزاماً به پایداری بلندمدت منجر نمی‌شوند. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات (Chapati et al., 2024) در حوزه مثبت‌اندیشی، (Garavand and Bagheri, 2024)، (Rahimpour et al., 2019) و (Hohnemann et al., 2024) در زمینه ذهن‌آگاهی، (Bagheri et al., 2022) و (Schüler, 2007) درباره سبک اسناد خوش‌بینانه و نیز (Sohrabi and Shafipor, 2014) Motlagh در زمینه امید، هم‌سو است و نشان می‌دهد که تقویت نگرش‌ها و مهارت‌های مثبت نسبت به خود، دیگران و محیط می‌تواند در کوتاه‌مدت موجب افزایش شیفتگی تحصیلی شود. از منظر تبیینی، آموزش آمایه ذهنی مثبت با فعال‌سازی منابع شناختی-انگیزشی، فرایند درگیری دانش‌آموز با یادگیری را از سطح انجام تکلیف صرف به سطح مشارکت فعال‌تر ارتقا می‌دهد. این آموزش از راه جهت‌دهی توجه به جنبه‌های سازنده تکلیف و کاهش تمرکز بر موانع و تفسیرهای بازدارنده، به تثبیت توجه بر فعالیت کمک می‌کند و هم‌زمان با معنابخشی به تجربه یادگیری و افزایش ارزش ادراک‌شده تکلیف، انگیزش درونی را تقویت می‌سازد. در نتیجه، انرژی ذهنی بیشتری صرف خود فعالیت می‌شود و احتمال پراکندگی توجه و خروج از جریان یادگیری کاهش می‌یابد؛ شرایطی که مطابق نظریه شیفتگی (Csikszentmihalyi, 1990)، پیش‌نیاز شکل‌گیری تمرکز پایدار و غوطه‌وری در فعالیت است و می‌تواند توضیح دهد که چرا مداخله حاضر در کوتاه‌مدت به افزایش شیفتگی تحصیلی انجامیده است. باین‌حال، تداوم این اثر نیازمند مداخلات تکمیلی و تمرین‌های پیگیرانه است؛ به‌ویژه با توجه به شواهدی که نشان می‌دهند آثار مداخلات مثبت در پیگیری‌های بلندمدت پایدار نمی‌مانند. برای مثال، پژوهش‌های مربوط به ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان (Hohnemann et al., 2024) بیان کرده‌اند که بدون استمرار تمرین یا جلسات تقویتی، آثار مثبت اولیه معمولاً کاهش می‌یابد. توجه به این شواهد متناقض، نشان می‌دهد که اثربخشی کوتاه‌مدت مشاهده‌شده در این پژوهش نیز بخشی از روندی است که در بسیاری از مداخلات مشابه گزارش شده است. در ادامه، برای تبیین عمیق‌تر این یافته، اثر هر یک از مؤلفه‌های آمایه ذهنی مثبت به‌صورت جداگانه بررسی می‌شود.

در تبیین نحوه اثرگذاری ابعاد هفت‌گانه آمایه ذهنی مثبت بر شیفتگی تحصیلی می‌توان گفت که هر یک از این مؤلفه‌ها به‌طور جداگانه و از مسیرهای خاص خود بر تجربه شیفتگی اثر می‌گذارد؛ به این معنا که نخست، مؤلفه‌های تعقیب مثبت و تبدیل مثبت (که با سازه مثبت‌اندیشی هم‌پوشانی قابل توجهی دارد) با تقویت تمرکز، انعطاف‌پذیری شناختی و آگاهی هیجانی، زمینه‌ساز تجربه هیجان‌ات مثبت و بروز رفتارهای سازگارانه می‌شوند و در نتیجه انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند (Chapati et al., 2024). همچنین، براساس نظریه شیفتگی، درک چالش‌های یادگیری به‌عنوان فرصتی برای رشد (Csikszentmihalyi, 1990) و تمرکز بر اهداف روشن و مشخص (Csikszentmihalyi, 2014) منجر به شکل‌گیری حالت شیفتگی می‌شود. از این رو، می‌توان استنباط کرد که آموزش تعقیب مثبت و تبدیل مثبت با کاهش حواس‌پرتی‌های شناختی و تثبیت توجه بر تکلیف، تجربه یادگیری را معنادارتر و پایدارتر می‌سازد. در نتیجه، هنگامی که

دانش‌آموز توجه خود را بر جنبه‌های سازنده یادگیری حفظ می‌کند، انرژی روانی خود را بر اهداف روشن و مشخص متمرکز می‌سازد و چالش‌ها را قابل حل و رشد‌دهنده می‌بیند، احتمال تداوم درگیری و تجربه شیفتگی افزایش می‌یابد.

در سطحی دیگر مؤلفه لذت‌افزایی به‌عنوان یکی از ابعاد اثرگذار آمایه ذهنی مثبت در تبیین شیفتگی تحصیلی نقشی مهم دارد زیرا براساس نظریه گسترش و ساخت Fredrickson (2004)، با تقویت هیجانانگیز مثبت و گسترش دامنه توجه، زمینه درگیری عمیق‌تر در فعالیت‌های تحصیلی را فراهم می‌سازد. این مهارت به دانش‌آموزان می‌آموزد تا با تمرکز بر موفقیت‌های کوچک و لحظات مثبت روزمره، احساسات مطلوب خود را پرورش دهند (Bryant & Veroff, 2007)؛ بدین ترتیب، به نظر می‌رسد که برجسته‌سازی تجربه‌های مثبت کوچک و یادآوری آگاهانه آن‌ها، ارزش و جذابیت ذهنی فعالیت‌های تحصیلی را افزایش می‌دهد و فعالیت را برای دانش‌آموز واجد لذت ذاتی بیشتری می‌سازد؛ در نتیجه، انگیزش درونی و تداوم درگیری او در تکلیف تقویت می‌شود. این لذت از دیدگاه Csikszentmihalyi (1990) از عناصر کلیدی تجربه شیفتگی است.

از سوی دیگر، مؤلفه امید به‌مثابه یکی از ابعاد کلیدی آمایه ذهنی مثبت و بر پایه نظریه Snyder (2000) در سه بُعد هدفمندی، عاملیت و مسیرها تبیین می‌شود که هر سه می‌توانند زمینه‌ساز شکل‌گیری شیفتگی تحصیلی باشند. اگرچه این ابعاد به‌صورت منسجم در چهارچوب نظریه امید Snyder (2000) صورت‌بندی شده‌اند، اما مفاهیم هم‌راستای آن‌ها پیش‌تر در نظریه شیفتگی Csikszentmihalyi (1990) مورد تأکید قرار گرفته‌اند. هدفمندی با تأکید بر اهداف روشن و معنادار، موجب می‌شود دانش‌آموزان فعالیت‌های تحصیلی را با جهت و انگیزه‌ای مشخص دنبال کنند. عاملیت به باور فرد نسبت به توانایی و اراده خود برای دستیابی به اهداف اشاره دارد و با انگیزش درونی و لذت از یادگیری مرتبط است. مسیرها نیز با تسهیل طراحی راهبردهای جایگزین، می‌توانند به حفظ تعادل میان چالش‌ها و مهارت‌های فردی کمک کنند (Csikszentmihalyi, 1990). در واقع، می‌توان چنین برداشت کرد که مسیرهای دستیابی، ابهام تکلیف را کاهش می‌دهند و فعالیت تحصیلی را برای دانش‌آموز «قابل مدیریت‌تر» می‌سازند؛ امری که می‌تواند به تمرکز پایدارتر و درگیری عمیق‌تر در تکلیف بینجامد. در مجموع، امید با افزایش جهت‌مندی، انگیزش و پایداری تحصیلی، زمینه‌ساز تجربه شیفتگی می‌شود (Mohammadi et al., 2019; Sohrabi & Shafipor Motlagh, 2014).

از سوی دیگر، ذهن‌آگاهی در قالب یکی دیگر از ابعاد آمایه ذهنی مثبت می‌تواند از سه مسیر اصلی به تقویت شیفتگی تحصیلی بینجامد: نخست، تمرین‌های ذهن‌آگاهی موجب شناخت بهتر افکار و هیجان‌ها و مدیریت بدون قضاوت آن‌ها می‌شود (Emanuel et al., 2010) و در نتیجه تمرکز کامل بر فعالیت‌های درسی را تقویت می‌کند؛ تمرکز که در چهارچوب نظریه شیفتگی Csikszentmihalyi (1990) یکی از عناصر بنیادین تجربه شیفتگی قلمداد می‌شود. دوم، ذهن‌آگاهی با کاهش هیجان‌های منفی و افزایش احساس کنترل، زمینه آرامش ذهنی و تسلط بر موقعیت را فراهم می‌سازد (Csikszentmihalyi, 1990). در این شرایط، می‌توان انتظار داشت دانش‌آموز کمتر درگیر واکنش‌های هیجانی مزاحم شود و توجه خود را به‌صورت پایدار بر تکلیف حفظ کند. سوم، ذهن‌آگاهی با تقویت توجه پایدار و افزایش حضور ذهن در لحظه، شرایطی را فراهم می‌آورد که فرد بتواند با تمرکز عمیق‌تری در تکلیف مورد نظر درگیر شود. تداوم این درگیری با کاهش حواس‌پرتی ناشی از محرک‌های بیرونی و تغییر در ادراک زمان، زمینه‌ساز تجربه غوطه‌وری کامل در فعالیت است (Chambers et al., 2009)؛ تغییری که مطابق الگوی شیفتگی Csikszentmihalyi (1990) یکی از ابعاد اساسی شیفتگی به شمار می‌رود.

افزون بر این، در میان مؤلفه‌های آمایه ذهنی مثبت قدردانی از دو مسیر به تقویت شیفتگی تحصیلی منجر می‌شود: نخست، با افزایش آگاهی نسبت به جنبه‌های مثبت زندگی و ایجاد حس معنا در تجربه‌های روزمره، موجب شکل‌گیری هدفمندی در فعالیت‌ها می‌شود (Wood et al., 2010). براساس نظریه شیفتگی، Csikszentmihalyi (1990) هدفمندی را

از ارکان اصلی شیفتگی می‌داند. از این رو، می‌توان چنین دریافت کرد که هرچه فعالیت تحصیلی برای دانش‌آموز معنادارتر تلقی شود، پیگیری تکلیف هدفمندتر شده و احتمال تداوم درگیری در آن افزایش می‌یابد. دوم، قدردانی با تقویت انگیزش درونی و لذت ذاتی از فرایند یادگیری، احساس رضایت از خود یادگیری را افزایش می‌دهد (Nawa & Yamagishi, 2021). Csikszentmihalyi (1990) این تجربه لذت ذاتی را از مؤلفه‌های بنیادین حالت شیفتگی می‌داند.

در نهایت، سبک تبیین‌کننده خوش‌بینانه، در چهارچوب نظریه اسناد و با تأکید بر رویکرد سلیگمن، به‌عنوان بُعدی از سازه آمایه ذهنی مثبت با تأثیرگذاری بر باورها و انگیزش تحصیلی، نقشی مهم در تقویت شیفتگی ایفا می‌کند. دانش‌آموزان خوش‌بین در موقعیت‌های موفقیت، نتایج مثبت را به عوامل درونی، پایدار و کلی مانند توانایی‌های شخصی نسبت می‌دهند (Seligman et al., 1995) و در نتیجه احساس کارآمدی و تعلق بیشتری نسبت به محیط تحصیلی پیدا می‌کنند (Mehdinezhad, 2020). همچنین، در رویارویی با ناکامی‌ها، این سبک موجب می‌شود شکست‌ها به عوامل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی نسبت داده شوند، که در حفظ انگیزش، تداوم تلاش و شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به یادگیری مؤثر است (Bagheri et al., 2022). به این معنا که این الگوی اسنادی با حفظ انگیزش و جلوگیری از گسست تلاش در موقعیت‌های دشوار، تداوم درگیری در تکلیف را محتمل‌تر می‌سازد و از این مسیر، تجربه شیفتگی تحصیلی تقویت می‌شود. به‌صورت کلی، این مسیرهای فرایندی نشان می‌دهند که اثر مداخله صرفاً ناشی از هیجان مثبت نیست، بلکه از راه ترکیب مؤلفه‌های شناختی - هیجانی شکل می‌گیرد.

ناپایداری اثر مداخله در مرحله پیگیری و بازگشت میزان شیفتگی تحصیلی در مرحله پیگیری به نزدیک سطح پایه، با توجه به حالت‌محور بودن سازه شیفتگی و وابستگی شدید آن به شرایط موقعیتی، هیجانی و کیفیت محیط یادگیری (Olčar et al., 2021)، قابل تبیین و هم‌سو با مبانی نظری این سازه است؛ به‌ویژه اینکه دوره پیگیری در روزهای نزدیک به امتحانات پایان سال انجام شد و فضای مدرسه تحت تأثیر جو امتحان قرار داشت. این وضعیت می‌تواند از عوامل محیطی مؤثر در کاهش تجربه شیفتگی باشد؛ بنابراین، تفسیر یافته‌ها باید با توجه به شرایط زمانی و موقعیتی انجام گیرد. افزون‌بر این، کوتاه‌مدت بودن برنامه و اختصاص تنها یک جلسه به آموزش هر مؤلفه، ممکن است برای ایجاد و تثبیت تغییرات پایدار کافی نبوده باشد. شواهد موجود نیز نشان می‌دهند که مهارت‌های مثبت‌گرا زمانی پایدار می‌شوند که تمرینات مداوم و ساختارمند، بازخورد مستمر و یا جلسات تقویتی فراهم شود. با این حال، یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش آمایه ذهنی مثبت مبتنی بر مدل PROSPER توانسته است در کوتاه‌مدت شیفتگی دانش‌آموزان را به‌طور معنی‌داری ارتقا دهد؛ از این رو، این مدل ظرفیت کاربردی مهمی برای مدرسه و آموزش دارد، به‌گونه‌ای که از منظر کاربردی، گنجاندن آموزش آمایه ذهنی مثبت مبتنی بر مدل PROSPER در قالب برنامه‌های مشاوره‌ای مدرسه به‌صورت منظم و مستمر (همراه با جلسات تقویتی) می‌تواند به تثبیت اثرات مداخله و پایداری بیشتر شیفتگی تحصیلی در طول سال تحصیلی کمک کند. همچنین، ارائه آموزش‌های کوتاه و هدفمند برای معلمان و مشاوران در قالب دوره‌های ضمن‌خدمت می‌تواند به ادغام مؤلفه‌های آمایه ذهنی مثبت در فعالیت‌های کلاسی و پرورشی و استمرار غیرمستقیم مداخله در طول سال تحصیلی بینجامد.

نتایج این پژوهش باید با توجه به برخی محدودیت‌ها تفسیر شود. محدودیت‌های این پژوهش شامل حجم نمونه نسبتاً محدود، اجرای مطالعه صرفاً بر دانش‌آموزان دختر، کوتاه بودن مدت مداخله، اتکای مطالعه به پرسش‌نامه‌های خودگزارشی در گردآوری داده‌ها و استفاده از نمونه‌گیری در دسترس (که می‌تواند با سوگیری انتخاب و کاهش نمایندگی نمونه همراه باشد) بود که می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را کاهش دهد. افزون‌بر این، اگرچه اجرای مداخله توسط پژوهشگر

اصلی انجام شد، که می‌تواند با احتمال سوگیری همراه باشد، تلاش شد این اثر از راه ساختارمند کردن کامل جلسات، استفاده از ابزارهای استاندارد، یکسان‌سازی شرایط اجرا و گزارش شفاف نتایج کنترل شود؛ با این حال، اجرای مداخله توسط مجریان مستقل در پژوهش‌های آینده توصیه می‌شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده این مداخله با نمونه‌های بزرگ‌تر، در دو جنس و در بافت‌های فرهنگی و جغرافیایی متنوع‌تر اجرا شود و برنامه‌های مداخله‌ای طولانی‌تر، چندمرحله‌ای و همراه با جلسات تقویتی طراحی گردد تا هر مؤلفه به‌صورت عمیق‌تر تمرین و در موقعیت‌های واقعی مدرسه تثبیت شود. همچنین، بررسی نقش متغیرهای زمینه‌ای مانند حمایت والدین، جو مدرسه و کیفیت تدریس، و اجرای آموزش در چهارچوب سیاست‌های رسمی آموزشی، می‌تواند به کاربرد گسترده‌تر و پایداری بیشتر اثرات مدل PROSPER در مدارس بینجامد.

### ملاحظات پژوهشی

این پژوهش به‌عنوان بخشی از پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته روان‌شناسی تربیتی در دانشگاه کاشان انجام و در چهارچوب الزامات و ساختار پژوهش‌های تحصیلات تکمیلی این دانشگاه تدوین و اجرا شد.

### References

- Anbiya, B. F., Budimansyah, D., Maftuh, B., & Sari, K. K. (2023). Analysis of PROSPER strategy in the implementation of the Pancasila student profile strengthening project in senior high school. *Journal La Sociale*, 4(5), 238–249. <https://doi.org/10.37899/journal-la-sociale.v4i5.890>
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 5(2), 123–154. <https://doi.org/10.1023/B:JOHS.0000035915.97836.89>
- Bagheri, M., Barzegar-Bafrooei, K., & Estabraghi, M. (2022). Structural equation model for predicting academic enthusiasm based on attribution styles and psychological capital with the mediation of infatuation experience in university students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(47), 16–32. <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7229> [In Persian]
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bozğun, K., & Baytemir, K. (2022). Academic self efficacy and dispositional hope as predictors of academic procrastination: The mediating effect of academic intrinsic motivation. *Participatory Educational Research*, 9(3), 296–314. <https://doi.org/10.17275/per.22.67.9.3>
- Bryant, F., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315088426>
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560–572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Chapati, E., & Najari, M., & Karimi, Q. (2024). The effectiveness of positive thinking skills on academic flow and school adjustment of male students of the second year of high school. *Journal of Psychology New Ideas (JNIP)*, 21(25), 1–10. [In Persian]
- Chen, J. H., Tsai, P. H., Lin, Y. C., Chen, C. K., & Chen, C. Y. (2018). Mindfulness training enhances flow state and mental health among baseball players in Taiwan. *Psychology research and behavior management*, 12, 15–21. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S188734>
- Crum, A., & Zuckerman, B. (2017). Changing mindsets to enhance treatment effectiveness. *JAMA*, 317(20), 2063–2064. <https://doi.org/10.1001/jama.2017.4545>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Manhattan, NY: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Berlin, Germany: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1994). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.

- Dankel, S. J. (2020). Simple ways to make the results of exercise science studies more informative. *Journal of Trainology*, 9(2), 43-49.
- Datu, J. A. D., Lee, A. S. Y., Fung, W. K., Cheung, R. Y. M., & Chung, K. K. H. (2022). Prospering in the midst of the COVID-19 pandemic: The effects of PROSPER-based intervention on psychological outcomes among preschool teachers. *Journal of school psychology*, 94, 66-82. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.08.003>
- Emanuel, A. S., Updegraff, J. A., Kalmbach, D. A., & Ciesla, J. A. (2010). The role of mindfulness facets in affective forecasting. *Personality and Individual Differences*, 49(7), 815-818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.012>
- Emmons, R. A. (2007). *Thanks! How the new science of gratitude can make you happier*. New York: Houghton, Mifflin Co.
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation & Emotion*, 32(3), 158-172. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9102-4>
- Fredrickson, B. L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 145-166). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195150100.003.0008>
- Froh, J. J., Fan, J., Emmons, R. A., Bono, G., Huebner, E. S., & Watkins, P. (2011). Measuring gratitude in youth: Assessing the psychometric properties of adult gratitude scales in children and adolescents. *Psychological assessment*, 23(2), 311-324. <https://doi.org/10.1037/a0021590>
- Garavand, H., & Bagheri, Z. (2024). Modeling of psychological well-being based on mindfulness mediated by flow in female students of the third grade of the second year of secondary school in Qom. *Rooyesh*, 13(2), 181-190. [In Persian].
- Hashemi Nosratabad, T., Bayrami, M., Vahedi, S., & Beyrami, N. (2017). The effectiveness of help-seeking strategies training in the improvement of academic stress, performance and motivation by the moderating role of attributional styles among students. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 139-158. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.11482.1423> [In Persian]
- Hohnemann, C., Engel, F., Peifer, C., & Diestel, S. (2024). Trajectories of mindfulness, flow experience, and stress during an online-based MBSR program: The moderating role of emotional exhaustion. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1385372. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1385372>
- Jafari, A. (2018). The prediction of internal-external motivation for learning based on attribution styles and self-efficacy in medical sciences students. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 11(1), 9-14. [In Persian].
- Jalili, F. R., Arefi, M., Ghamrani, A., & Monshi, Gh. R. (2018). Examining the psychometric features of academic flow questionnaire in students. *Amuzesh Va Arzeshiabi*, 11(41), 155-172. [In Persian].
- Karademas, E. C., & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and coping style. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1033-1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.012>
- Kochaki Motlagh, S., Niknam, M., & Behboodi, M. (2022). Effectiveness of mindfulness-based therapy on flow at work and personal flourishing in Tehran psychotherapists. *Career and Organizational Counseling*, 14(4), 141-160. <https://doi.org/10.48308/jcoc.2022.103150> [In Persian]
- Layard, R., & Hagell, A. (2015). Healthy young minds: Transforming the mental health of children. In J. H. Helliwell, R. Layard & J. Sachs (Eds.), *World happiness report*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Levi, U., Einav, M., & Ziv, O. (2014). Academic expectations and actual achievements: The roles of hope and effort. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 367-386. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-02034>
- Ljubin Golub, T., Rijavec, M., & Olčar, D. (2016). The relationship between executive functions and flow in learning. *Studia Psychologica*, 58, 47-58. <https://doi.org/10.21909/sp.2016.01.706>
- Macsinga, I., & Nemeti, I. (2012). The relation between explanatory style, locus of control and self-esteem in a sample of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 25-29. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.076>
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 2), 413-440. <https://doi.org/10.1348/000709906X118036>
- Martin, A. J., & Jackson, S., A. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining 'short' and 'core' flow in diverse performance domains. *Motivation and Emotion*, 32(3), 141-157. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9094-0>
- Mehdinezhad, M. (2020). The prediction of academic flow based on academic engagement, motivation and optimism among high school Karaj city. *The Journal of New Advance in Behavioral Science*, 5(46), 1-11. [In Persian].

- Mohammadi, S. D., Moslemi, Z., & Ghomi, M. (2019). The relationship between hope components with academic burnout, motivation, and status of students in Qom University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education Development*, 12(35), 27-36. <https://doi.org/10.29252/edcj.12.35.27>
- Nawa, N. E., & Yamagishi, N. (2021). Enhanced academic motivation in university students following a 2-week online gratitude journal intervention. *BMC Psychology*, 9(1), Article 71. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00559-w>
- Noble, T., & McGrath, H. (2016). *PROSPER for student wellbeing: Positive education pathways and policy*. Springer.
- Olčar, D., Ljubin Golub, T., & Rijavec, M. (2021). The role of academic flow in students' achievement and well-being. *Problems of Education in the 21st Century*, 79, 912-927. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.912>.
- Rahimpour, Sh., Arefi, M., & Manshahi. (2019). The effectiveness of mindfulness education on flow and grit of female high school students. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 11(1), 70-91. <https://doi.org/10.22099/jsli.2019.5337> [In Persian]
- Rijavec, M., Ljubin Golub, T., Jurčec, L., & Olčar, D. (2017). Working part-time during studies: The role of flow in students' well-being and academic achievement. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 157-175. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2724>
- Sabbaghi, F., Karimi, Q., Akbari, M. & Yarahmadi, Y. (2021). The effectiveness of educational interventions based on the academic engagement model on the academic fascination of male students with low academic engagement. *Educational Development of Judishapur*, 12(0), 86-98. <https://doi.org/10.22118/edc.2021.274453.1729> [In Persian]
- Sawyer, K. (1992). Improvisational creativity: An analysis of jazz performance. *Creativity Research Journal*, 5(3), 253-263. <https://doi.org/10.1080/10400419209534439>
- Schüler, J. (2007). Arousal of flow experience in a learning setting and its effects on exam performance and affect. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3), 217-227. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.217>
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. Houghton Mifflin.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic Press.
- Sohrabi, M., & Shafipor Motlagh, F. (2014). Developing a model to evaluate relation between descriptive evaluation with academic interest, educational creativity, and educational satisfaction based upon mediation of academic hope. *New Educational Approaches*, 9(1), 143-159. [In Persian].
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: a review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890-905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Zakri, A. (2024). Positive thinking as a mediating variable between the quality of academic life and academic motivation among Jazan University students. *International Journal of Religion*, 5, 511-524. <https://doi.org/10.61707/0z1f8n19>