



Journal Website

Article history:

Received 02 February 2026

Revised 06 July 2026

Accepted 13 July 2026

Initial Publication 26 July 2026

Final Publication 22 June 2027

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 6, Issue 2, pp 1-24



E-ISSN: 2981-1759



Development and Identification of the Dimensions and Components of an Academic Well-Being Educational Package Tailored to Junior High School Students

Nayereh Mohammadi Hosseinienejad¹, Eghbal Zarei^{2*}, Azita Amirfakhrai³

¹ PhD Student, Department of Psychology, BA.C., Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran

² Full Professor of Psychology, University of Hormozgan, Bandar Abbas, Iran

³ Department of Psychology, BA.C., Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran

* Corresponding author email address: eghbalzareei2010@yahoo.com

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Mohammadi Hosseinienejad, N., Zarei, I., & Amirfakhrai, A. (2027). Development and Identification of the Dimensions and Components of an Academic Well-Being Educational Package Tailored to Junior High School Students. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 6(2), 1-24.



© 2027 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Objective: This study aimed to develop and identify the dimensions and components of an academic well-being educational package tailored to the developmental, cognitive, and cultural characteristics of junior high school students.

Methodology: This applied qualitative study employed an exploratory grounded theory design. Participants were 22 experts in educational psychology, academic counseling, curriculum planning, educational management, and child and adolescent psychology, selected through purposive theoretical sampling until theoretical saturation was achieved. Data were collected through in-depth semi-structured interviews. Following informed consent, the interviews were recorded, transcribed, and analyzed using Strauss and Corbin's systematic approach through open, axial, and selective coding. MAXQDA software was used to manage and organize the qualitative data. Trustworthiness was established according to Lincoln and Guba's criteria through expert review, member checking, and assessment of credibility, transferability, dependability, and confirmability.

Findings: The analysis identified five principal components of academic well-being: academic engagement, school satisfaction, academic competence, academic value, and academic anxiety. The first four components constituted the core of academic well-being, whereas academic anxiety emerged mainly as a consequence of deficiencies in these components. The resulting paradigmatic model comprised causal conditions, the central phenomenon of weakened academic well-being, contextual conditions, intervening conditions, educational strategies, and expected outcomes. The transition from primary to secondary school, pubertal changes, family and school factors, and cultural attitudes toward education were identified as major causal conditions. The proposed strategies emphasized engagement-oriented instruction, play-based and participatory activities, storytelling, short films, role-playing, practical projects, parental involvement, teacher coordination, and home-school transfer activities. Based on these findings, a 20-session educational package was organized into seven progressive stages. Its expected outcomes included increased subjective vitality and academic hope, improved academic performance and social relationships, and reduced avoidance behaviors.

Conclusion: The developed package provides a culturally adapted, participatory, and theoretically grounded framework for promoting academic well-being among students aged 12–15 years. It may guide school counselors, teachers, and educational planners in designing school-based interventions; however, its effectiveness should be evaluated through future experimental and quasi-experimental studies.

Keywords: Academic well-being; Educational package; Junior high school; Grounded theory; Academic engagement; School satisfaction.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Academic well-being has emerged as a central construct in educational psychology because successful education can no longer be reduced to grades, examination performance, or the acquisition of curricular knowledge. Students' sustained development also depends on the extent to which they experience positive emotions, meaningful engagement, supportive relationships, competence, and purpose within the educational environment. From a multidimensional perspective, academic well-being reflects students' subjective evaluation of their emotional, cognitive, motivational, and social experiences at school and encompasses satisfaction with learning, positive relationships, perceived success, security, and a sense of belonging (Hascher, 2012; Kern et al., 2015). Students themselves describe well-being through interconnected experiences of safety, supportive relationships, agency, participation, acceptance, accomplishment, and opportunities for personal growth, indicating that it cannot be understood merely as the absence of anxiety, depression, or academic burnout (Hossain et al., 2023). Contemporary evidence similarly shows that psychological well-being is shaped by personal characteristics, situational challenges, social support, institutional belonging, and the quality of the educational environment (Maiukova et al., 2026). Academic engagement constitutes a particularly important component of this construct because students who experience interest, enjoyment, and active involvement in learning are more likely to demonstrate positive development, persistence, and adaptive educational functioning (Upadyaya & Salmela-Aro, 2021). Academic well-being and engagement are mutually reinforcing and are influenced by educational experiences, perceived support, personal resources, and the quality of interactions within the learning environment (Puiu et al., 2024). Academic identity may also promote engagement through the mediating role of academic well-being, suggesting that students participate more actively when they perceive themselves as capable and valued members of the educational community (Babolsalam et al., 2022). Moreover, motivational resources such as perceived competence, academic self-efficacy, optimism, and happiness contribute to both achievement and well-being (Khodapanah & Tamannaefar, 2023; Phan et al., 2021). Hope is another critical resource because it enables students to formulate meaningful goals, sustain a sense of agency, and generate alternative pathways when obstacles arise (Dixon et al., 2021; Gallagher et al., 2017). Academic hope has been associated with stronger motivation, more favorable academic status, lower burnout, and fewer maladaptive academic behaviors (Barani et al., 2019; Mohammadi et al., 2019). It is also a measurable and trainable construct that can be strengthened through cognitive and metacognitive strategy instruction (Ghadampour et al., 2017; Khormaei & Kamari, 2017). Social support and positive expectations for the future further reinforce hope and achievement, although their effects may vary according to students' personal and educational circumstances (Fraser et al., 2024). Research has additionally demonstrated that psychological well-being, perceived social support, and academic engagement contribute directly and indirectly to students' hope for education (Azhideh et al., 2025). Conversely, excessive academic expectations can undermine well-being, reduce quality of life, and weaken psychological resources, particularly when students lack adequate coping capacities and supportive relationships (Cassidy & Boulos, 2023). Emotional well-being is therefore inseparable from the learning process, as persistent negative emotions can diminish participation, adaptability, and students' positive evaluations of school (Meschko et al., 2021). Evidence from intervention studies indicates that emotion-regulation training can improve academic well-being, academic emotions, and academic vitality among lower-secondary students (Zahedan Zeynjanab et al., 2025).

Wisdom-based education has also been found to enhance positive academic emotions, motivation, and subjective vitality (Azizi & Yaghoubi, 2024), while mindfulness, self-compassion, and resilience are associated with more favorable well-being outcomes (Egan, 2021). Subjective vitality may function as an important psychological resource connecting mindfulness with healthier developmental functioning in adolescents (Bagheri et al., 2022). School environments also exert a decisive influence because classroom organization, teacher–student relationships, participatory opportunities, and the broader educational climate shape socioeducational well-being (Gonzalez-Zamar et al., 2020). Universal school mental-health and well-being programs may be especially valuable when they target the entire school community rather than focusing exclusively on students already displaying psychological difficulties (Deighton et al., 2025). Reviews of school-based psychological interventions further support structured, group-based, multisession programs involving emotion regulation, mindfulness, coping skills, hope, and positive psychology (Hikmat et al., 2025). Positive psychology interventions have produced improvements in hope and psychological well-being and reductions in negative emotional symptoms (Laakso et al., 2025). Academic optimism and hope are also positively related to academic achievement, reinforcing the importance of future-oriented psychological strengths in educational adjustment (Hayat et al., 2022). From the perspective of self-determination theory, students’ motivation and well-being are enhanced when schools support autonomy, competence, and relatedness rather than relying predominantly on control, pressure, and external rewards (Masoumi et al., 2020). Nevertheless, designing an educational package requires attention not only to theoretical evidence but also to students’ developmental characteristics, the sociocultural context, implementation barriers, and the practical realities of schools; qualitative inquiry is particularly appropriate for identifying such context-sensitive dimensions and translating them into an operational intervention framework (Gall et al., 2024). Accordingly, the present study aimed to develop and identify the dimensions and components of an academic well-being educational package tailored to the developmental, cognitive, emotional, and cultural characteristics of junior high school students.

Materials and Methods

This applied study was conducted using an exploratory qualitative design based on grounded theory. The target population consisted of specialists whose professional experience was directly related to the educational and psychological needs of students aged 12–15 years. Participants included educational psychologists, academic counselors, curriculum planners, educational management specialists, experienced junior high school teachers, and child and adolescent psychologists. Purposive theoretical sampling was used to select information-rich participants, and sampling continued until no substantively new concepts or relationships emerged from the interviews. Theoretical saturation was achieved after 22 in-depth semi-structured interviews. The interview guide was designed to elicit participants’ views regarding the meaning and dimensions of academic well-being, causes and manifestations of poor academic well-being, developmental characteristics of lower-secondary students, appropriate instructional content, effective teaching methods, implementation facilitators and barriers, and expected outcomes of the proposed package. All participants received information about the purpose and procedures of the study, provided informed consent, and were assured that their identities and professional statements would remain confidential. With permission, interviews were audio-recorded and transcribed verbatim. Data analysis was conducted concurrently with data collection through the systematic grounded theory procedures of open, axial, and selective coding. During open coding, the transcripts were examined line

by line to identify initial concepts. During axial coding, conceptually related codes were compared, grouped into categories and subcategories, and organized according to causal conditions, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences. During selective coding, the central phenomenon was identified, and all major categories were integrated into a coherent paradigmatic model. MAXQDA software was used to organize the transcripts, codes, analytical memos, and relationships among categories. Trustworthiness was established through prolonged engagement with the data, constant comparison, expert review of the coding structure, participant checking of selected interpretations, documentation of analytical decisions, and consideration of credibility, transferability, dependability, and confirmability. The resulting model served as the conceptual foundation for designing the structure, content, instructional activities, and implementation procedures of the educational package.

Findings

Of the 22 participating experts, 13 were women and nine were men. Eight participants specialized primarily in educational psychology, six in academic counseling, five in educational management or curriculum planning, and three in child and adolescent clinical psychology. Analysis of the interviews identified five principal components of academic well-being: academic engagement, school satisfaction, academic competence, academic value, and academic anxiety. Academic engagement included enjoyment, interest, curiosity, energy, and active participation in learning. School satisfaction comprised belonging, emotional security, acceptance, positive relationships, and favorable attitudes toward the school environment. Academic competence referred to students' perceived ability to complete assignments, manage learning challenges, organize study activities, and achieve educational goals. Academic value represented the belief that education is meaningful, useful for everyday life, and relevant to personal aspirations and future opportunities. Academic anxiety included worry, tension, perfectionistic concerns, and physical or emotional distress in evaluative situations. The first four components were conceptualized as the positive core of academic well-being, whereas academic anxiety was primarily interpreted as a negative consequence of deficiencies in these components. Academic engagement received the greatest emphasis from experts, followed by school satisfaction, academic competence, and academic value. The paradigmatic model contained six interconnected domains. Causal conditions included the transition from primary to secondary school, increasing curricular demands, pubertal and identity-related changes, parental pressure, family conflict, competitive school climates, insufficient teacher support, and culturally instrumental attitudes that reduced education to grades and entrance examinations. The central phenomenon was weakened academic well-being, manifested through declining engagement, dissatisfaction with school, perceived academic incompetence, diminished educational meaning, and heightened anxiety. Contextual conditions included age, self-regulation, resilience, optimism, academic history, perceived social support, socioeconomic and cultural resources, and school leadership style. Intervening conditions were classified as facilitators and barriers. Facilitators included parental cooperation, administrative and teacher support, access to school counselors, suitable physical spaces, visual resources, and educational technologies. Barriers included heavy curricular demands, limited time, teacher resistance, insufficient parental cooperation, student fatigue, abstract instructional content, parental perfectionism, and inadequate administrative support. Four categories of educational strategies were extracted: prioritized content, active instructional methods, structural characteristics, and transfer strategies. Prioritized content addressed engagement, school satisfaction, competence, value, and hope. Recommended methods included storytelling, short films, animation, group games, role-playing,

practical projects, guided discussion, competitions, and artistic activities. The resulting package contained 20 structured sessions, which could be condensed into 12–14 sessions, and was organized across seven progressive stages: orientation and motivation, enjoyment of learning, school satisfaction, academic competence, educational value, hope, and collective vitality and consolidation. Each session followed a stable sequence comprising warm-up, presentation of the central concept, guided discussion, an individual or group activity, feedback, and a brief transfer assignment. Expected outcomes included increased subjective vitality, stronger hope for education, improved academic performance, enhanced social relationships, reduced absenteeism, greater classroom participation, higher-quality assignments, and fewer avoidance behaviors.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that academic well-being among junior high school students is a multidimensional, developmental, and context-dependent phenomenon. It cannot be improved through a single technique or by addressing anxiety in isolation. Students are more likely to experience academic well-being when they enjoy learning, feel accepted at school, regard themselves as competent, and understand the personal and future value of education. Academic anxiety appears to intensify when these positive resources are weakened; therefore, effective interventions should build psychological and educational strengths while also reducing distress. The prioritization of academic engagement reflects the central challenge of early adolescence, during which increasing academic demands coincide with puberty, identity formation, sensitivity to peer evaluation, and a growing need for autonomy. An intervention that fails to generate interest and voluntary participation may therefore have little influence on other outcomes. The model also indicates that students' difficulties cannot be attributed solely to individual characteristics. Family expectations, teacher behavior, school climate, socioeconomic resources, and cultural meanings attached to education shape both the emergence of poor academic well-being and students' responses to intervention. Consequently, the package incorporates parents, teachers, counselors, and school administrators as complementary agents of change. Its active and play-based design responds to adolescents' need for variety, social interaction, concrete experience, and immediate feedback. The gradual progression from positive emotional involvement to competence, meaning, hope, and behavioral consolidation provides a coherent developmental sequence rather than a collection of disconnected activities. Transfer assignments, home–school communication, visual reminders, and brief teacher practices are intended to prevent the intervention from remaining confined to training sessions. The developed package therefore offers a culturally adapted and practically structured framework for school-based promotion of academic well-being among students aged 12–15 years. It may support counselors and educators in increasing vitality, engagement, hope, academic functioning, and constructive school relationships. Nevertheless, the identified outcomes remain theoretically and qualitatively derived expectations, and the package should be pilot-tested and subsequently evaluated through controlled intervention studies, longitudinal follow-up, and implementation research across diverse educational and cultural settings.



وبسایت مجله

تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۱۳ بهمن ۱۴۰۴

اصلاح شده در تاریخ ۱۵ تیر ۱۴۰۵

پذیرفته شده در تاریخ ۲۲ تیر ۱۴۰۵

اولین انتشار در تاریخ ۴ مرداد ۱۴۰۵

انتشار نهایی در تاریخ ۱ تیر ۱۴۰۶

پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی

دوره ۶، شماره ۲، صفحه ۲۴-۱



شاپای الکترونیکی: ۲۹۸۱-۱۷۵۹

تدوین و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بسته آموزشی بهزیستی تحصیلی با در نظر گرفتن ویژگی‌های دانش‌آموزان دوره اول متوسطه

نیره محمدی حسینی نژاد^۱، اقبال زارعی^۲، آزیتا امیرفخرایی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران

۲. استاد، گروه روانشناسی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران

۳. گروه روانشناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: eghbalzareei2010@yahoo.com

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی/اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

محمدی حسینی نژاد، نیره، زارعی، اقبال، و امیرفخرایی، آزیتا. (۱۴۰۶). تدوین و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بسته آموزشی بهزیستی تحصیلی با در نظر گرفتن ویژگی‌های دانش‌آموزان دوره اول متوسطه. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۶(۲)، ۲۴-۱.



© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

هدف: پژوهش حاضر با هدف تدوین و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بسته آموزشی بهزیستی تحصیلی متناسب با ویژگی‌های رشدی، شناختی و فرهنگی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه انجام شد. **روش‌شناسی:** این پژوهش کاربردی با رویکرد کیفی اکتشافی و روش نظریه داده‌بنیاد انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۲ نفر از متخصصان روان‌شناسی تربیتی، مشاوره تحصیلی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و روان‌شناسی کودک و نوجوان بودند که با نمونه‌گیری هدفمند از نوع نظری و تا دستیابی به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته گردآوری و پس از ضبط و پیاده‌سازی، براساس رویکرد نظام‌مند استراوس و کوربین در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. برای مدیریت داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. اعتبار یافته‌ها نیز براساس معیارهای لینکلن و گوبا و از طریق بازبینی خبرگان، بازنگری مشارکت‌کنندگان و بررسی اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری احراز شد. **یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها به شناسایی پنج مؤلفه اصلی شامل اشتیاق تحصیلی، رضایت از مدرسه، کفایت تحصیلی، ارزشمندی تحصیلی و اضطراب تحصیلی منجر شد. چهار مؤلفه نخست، هسته اصلی بهزیستی تحصیلی را تشکیل دادند و اضطراب تحصیلی عمدتاً به عنوان پیامد ضعف در این مؤلفه‌ها شناسایی شد. مدل پارادایمی پژوهش شامل شرایط علی، پدیده محوری ضعف در بهزیستی تحصیلی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای آموزشی و پیامدهای مورد انتظار بود. انتقال از دبستان به متوسطه، تغییرات بلوغ، عوامل خانوادگی و مدرسه‌ای و نگرش فرهنگی به تحصیل، مهم‌ترین شرایط علی بودند. راهبردهای استخراج‌شده بر آموزش اشتیاق‌محور، بازی و مشارکت فعال، داستان‌گویی، فیلم، ایفای نقش، پروژه‌های عملی، مشارکت والدین و هماهنگی معلمان تأکید داشتند. براساس یافته‌ها، بسته‌ای ۲۰ جلسه‌ای در هفت مرحله تدریجی تدوین شد که پیامدهای مورد انتظار آن افزایش نشاط ذهنی و امید تحصیلی، بهبود عملکرد و روابط اجتماعی و کاهش رفتارهای اجتنابی بود. **نتیجه‌گیری:** بسته تدوین‌شده، چارچوبی بومی، مشارکتی و مبتنی بر شواهد کیفی برای ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۵ ساله فراهم می‌کند و می‌تواند توسط مشاوران، معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی در مداخلات مدرسه‌محور به کار گرفته شود؛ باین حال، اثربخشی آن باید در مطالعات آزمایشی آینده ارزیابی شود.

کلیدواژگان: بهزیستی تحصیلی؛ بسته آموزشی؛ دوره اول متوسطه؛ نظریه داده‌بنیاد؛ اشتیاق تحصیلی؛ رضایت از مدرسه.



مقدمه

نظام آموزشی یکی از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعی برای پرورش ظرفیت‌های شناختی، هیجانی، اخلاقی و اجتماعی نسل آینده است و کیفیت عملکرد آن را نمی‌توان صرفاً بر پایه نمره‌های درسی، نتایج آزمون‌ها یا میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف رسمی برنامه درسی ارزیابی کرد. رویکردهای نوین روان‌شناسی تربیتی بر این نکته تأکید دارند که موفقیت آموزشی هنگامی معنا و پایداری بیشتری پیدا می‌کند که یادگیری با تجربه هیجان‌های مثبت، احساس امنیت، تعلق به مدرسه، امید به آینده، روابط حمایتی و ادراک شایستگی همراه باشد. از این رو، توجه به سلامت روان و بهزیستی دانش‌آموزان از یک موضوع حاشیه‌ای به یکی از شاخص‌های اصلی کیفیت نظام‌های آموزشی تبدیل شده است. بررسی عوامل مرتبط با بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که این پدیده تحت تأثیر شبکه‌ای از ویژگی‌های فردی، شرایط موقعیتی، حمایت اجتماعی، احساس تعلق و کیفیت محیط آموزشی قرار دارد و نمی‌توان آن را تنها به ویژگی‌های شخصیتی یا توانایی‌های تحصیلی فرد تقلیل داد (Maiukova et al., 2026). در این چارچوب، مدرسه نه فقط مکانی برای انتقال دانش، بلکه زیست‌بومی روان‌شناختی و اجتماعی است که می‌تواند زمینه شکوفایی، مشارکت و امید را فراهم سازد یا برعکس، با ایجاد فشار، رقابت افراطی، بیگانگی و احساس ناکارآمدی، کیفیت تجربه تحصیلی دانش‌آموزان را تضعیف کند.

یکی از مفاهیم کلیدی که برای تبیین کیفیت تجربه دانش‌آموزان در محیط آموزشی مطرح شده، «بهزیستی تحصیلی» است. بهزیستی تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که ارزیابی شناختی و عاطفی دانش‌آموز از مدرسه، یادگیری، روابط بین‌فردی و توانایی خود برای مواجهه با الزامات تحصیلی را در بر می‌گیرد. در تعریف کلاسیک این مفهوم، بهزیستی در مدرسه شامل نگرش‌ها و هیجان‌های مثبت نسبت به یادگیری، برخورداری از روابط مطلوب با معلمان و همسالان، احساس امنیت و پذیرش و فقدان تجربه‌های منفی شدید و پایدار در محیط مدرسه است (Hascher, 2012). بنابراین، بهزیستی تحصیلی صرفاً به معنای فقدان اضطراب، فرسودگی یا مشکلات رفتاری نیست، بلکه به حضور فعال مؤلفه‌های مثبتی مانند علاقه به یادگیری، احساس کفایت، رضایت از مدرسه، معنا و ارزش تحصیل، امید، نشاط ذهنی و تعلق اجتماعی اشاره دارد. مرور دیدگاه‌های خود دانش‌آموزان نیز نشان داده است که آنان بهزیستی را پدیده‌ای ترکیبی می‌دانند که سلامت هیجانی، روابط اجتماعی، امنیت، استقلال، فرصت مشارکت، حمایت بزرگسالان و برخورداری از تجربه‌های معنادار آموزشی را شامل می‌شود (Hossain et al., 2023). این یافته‌ها ضرورت فاصله گرفتن از تعاریف تک‌بعدی و نمره‌محور و حرکت به سوی درکی جامع‌تر از کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان را آشکار می‌سازد.

ماهیت چندبعدی بهزیستی تحصیلی را می‌توان با استفاده از چارچوب‌های روان‌شناسی مثبت نیز تبیین کرد. الگوی PERMA، بهزیستی را حاصل تعامل هیجان‌های مثبت، درگیری و غرقگی، روابط مثبت، معنا و پیشرفت می‌داند و کاربرد این الگو در جمعیت دانش‌آموزی نشان داده است که سنجش بهزیستی باید حوزه‌های گوناگون تجربه فرد را به‌طور هم‌زمان در نظر گیرد (Kern et al., 2015). در بافت مدرسه، هیجان مثبت می‌تواند به صورت لذت از یادگیری و احساس رضایت تجربه شود؛ درگیری به شکل تمرکز، پشتکار و اشتیاق تحصیلی ظهور کند؛ روابط مثبت در پیوند حمایتی با معلمان و همسالان انعکاس یابد؛ معنا در ادراک ارزشمندی درس خواندن و ارتباط آن با آینده شکل گیرد؛ و پیشرفت از طریق احساس شایستگی و دستیابی تدریجی به اهداف تحصیلی تجربه شود. مطالعه محیط‌های آموزشی نیز نشان داده است که کیفیت فضای کلاس، فرصت‌های تعامل، روش تدریس، حمایت استاد یا معلم و امکان مشارکت فعال یادگیرندگان، در مدیریت بهزیستی اجتماعی و آموزشی نقش تعیین‌کننده دارند (Gonzalez-Zamar et al., 2020). بر این اساس، ارتقای بهزیستی تحصیلی مستلزم مداخلاتی است که علاوه بر آموزش مهارت‌های فردی، ساختار روابط و تجربه‌های روزمره دانش‌آموز در مدرسه را نیز مورد توجه قرار دهند.



نظریه خودتعیین‌گری یکی دیگر از مبانی مهم برای فهم بهزیستی تحصیلی است. براساس این نظریه، ارضای سه نیاز بنیادی خودمختاری، شایستگی و ارتباط، زمینه شکل‌گیری انگیزش درونی، مشارکت فعال و بهزیستی را فراهم می‌آورد. دانش‌آموز زمانی از تحصیل لذت می‌برد که احساس کند در فرایند یادگیری دارای حق انتخاب و نقش فعال است، توانایی انجام تکالیف و غلبه بر چالش‌ها را دارد و در محیط مدرسه از پیوندی امن و حمایت‌کننده با دیگران برخوردار است. تحلیل انگیزش تحصیلی براساس نظریه خودتعیین‌گری نیز نشان داده است که ناکامی در تأمین این نیازها می‌تواند به کاهش انگیزش، افت مشارکت و افزایش تجربه‌های منفی تحصیلی منجر شود (Masoumi et al., 2020). از سوی دیگر، تحلیل‌های انگیزشی در محیط‌های آموزشی تأکید می‌کنند که موفقیت تحصیلی و بهزیستی دو پیامد جداگانه نیستند، بلکه از طریق فرایندهایی مانند باورهای انگیزشی، ادراک توانمندی، هدف‌گذاری و مشارکت سازنده، یکدیگر را تقویت می‌کنند (Phan et al., 2021). از این رو، برنامه‌ای که تنها بر افزایش عملکرد درسی تمرکز کند، بدون آنکه احساس اختیار، کفایت، تعلق و معنا را در دانش‌آموز تقویت نماید، ممکن است به پیشرفت کوتاه‌مدت منجر شود، اما لزوماً به تجربه تحصیلی سالم و پایدار نخواهد انجامید.

اشتیاق تحصیلی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی و حلقه ارتباطی میان ویژگی‌های روان‌شناختی فرد و پیامدهای آموزشی است. اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی، علاقه، تمرکز، پشتکار و مشارکت فعال دانش‌آموز در فعالیتهای یادگیری اشاره دارد. شواهد نشان می‌دهند که مشارکت و درگیری دانش‌آموز با فعالیتهای آموزشی می‌تواند مسیر رشد مثبت نوجوان را تقویت کند و با رضایت، احساس هدفمندی و بهزیستی بیشتر همراه باشد (Upadaya & Salmela-Aro, 2021). همچنین، مدلیابی روابط میان هویت تحصیلی، اشتیاق و بهزیستی نشان داده است که بهزیستی تحصیلی می‌تواند در انتقال آثار هویت تحصیلی به مشارکت و درگیری دانش‌آموز نقش واسطه‌ای داشته باشد (Babolsalam et al., 2022). در یک تحلیل چندمتغیره نیز عواملی مانند حمایت اجتماعی، نگرش مثبت به محیط آموزشی، کیفیت تعاملات، ادراک شایستگی و وضعیت هیجانی دانش‌آموز با میزان بهزیستی و اشتیاق تحصیلی او مرتبط شناخته شده‌اند (Puiu et al., 2024). بنابراین، اشتیاق تحصیلی را نمی‌توان صرفاً یک ویژگی ثابت فردی دانست؛ بلکه این سازه در تعامل میان قابلیت‌های دانش‌آموز، کیفیت تدریس، روابط مدرسه‌ای، فرصت‌های مشارکت و معنایی که فرد برای تحصیل قائل است، شکل می‌گیرد.

احساس کفایت و خودکارآمدی تحصیلی نیز در تجربه بهزیستی دانش‌آموزان جایگاه مهمی دارد. دانش‌آموزانی که خود را در انجام وظایف درسی توانمند می‌دانند، در برابر دشواری‌ها پشتکار بیشتری نشان می‌دهند، شکست‌ها را موقتی و قابل اصلاح تلقی می‌کنند و کمتر در معرض اجتناب، درماندگی یا اضطراب شدید قرار می‌گیرند. بررسی بهزیستی تحصیلی دختران نوجوان نشان داده است که خودکارآمدی تحصیلی و شادکامی از متغیرهای مهم در تبیین کیفیت تجربه تحصیلی آنان هستند (Khodapanah & Tamannaefar, 2023). افزون بر این، خوش‌بینی و امید تحصیلی با پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه دارند و دانش‌آموزانی که نسبت به توانایی خود و امکان دستیابی به اهداف دیدگاه مثبت‌تری دارند، معمولاً سازگاری و عملکرد مطلوب‌تری نشان می‌دهند (Hayat et al., 2022). احساس کفایت هنگامی تقویت می‌شود که اهداف آموزشی متناسب با توانایی دانش‌آموز باشند، بازخوردها ماهیتی حمایتی و سازنده داشته باشند، فرصت تجربه موفقیت‌های تدریجی فراهم شود و اشتباه کردن به‌عنوان بخشی طبیعی از فرایند یادگیری پذیرفته شود. در مقابل، مقایسه مستمر، تأکید افراطی بر نمره و ارائه بازخوردهای تحقیرآمیز می‌تواند احساس ناتوانی و بی‌ارزشی تحصیلی را تشدید کند.

امید تحصیلی از دیگر منابع روان‌شناختی مرتبط با بهزیستی است. امید تنها یک انتظار مبهم برای وقوع نتایج مثبت نیست، بلکه توانایی تعیین اهداف، یافتن مسیرهای گوناگون برای دستیابی به آنها و برخورداری از عاملیت لازم برای حرکت در این مسیرها را در بر می‌گیرد. شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهند که امید می‌تواند به‌عنوان یک نیروی روان‌شناختی قابل آموزش، تاب‌آوری و پیگیری اهداف را در میان دانش‌آموزان با زمینه‌های متفاوت افزایش دهد (Dixson et al., 2021). پژوهش‌های طولی نیز نشان داده‌اند که امید با مسیر تحصیلی مطلوب‌تر،



درگیری بیشتر و سازگاری بهتر با چالش‌های آموزشی همراه است (Gallagher et al., 2017). در مطالعات داخلی، برای سنجش این سازه، مقیاس امید به تحصیل متناسب با زمینه آموزشی تدوین و ویژگی‌های روان‌سنجی آن بررسی شده است (Khormaei & Kamari, 2017). همچنین، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی توانسته است امید تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد، زیرا این راهبردها به آنان کمک می‌کنند اهداف را روشن‌تر تعریف کرده، مسیرهای دستیابی را برنامه‌ریزی کنند و بر فرایند یادگیری خود کنترل بیشتری داشته باشند (Ghadampour et al., 2017). رابطه مثبت امید با انگیزش و وضعیت تحصیلی و رابطه منفی آن با فرسودگی نیز نشان می‌دهد که تقویت امید می‌تواند یکی از اجزای اساسی مداخلات بهزیستی تحصیلی باشد (Mohammadi et al., 2019).

اهمیت امید زمانی آشکارتر می‌شود که نقش آن در ارتباط میان عوامل فردی و رفتارهای تحصیلی بررسی شود. نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که امید تحصیلی می‌تواند میان ذهن‌آگاهی و کاهش بی‌صدافتی تحصیلی نقش میانجی ایفا کند؛ به این معنا که آگاهی بیشتر از تجربه‌های لحظه‌ای و برخورد غیرواکنشی با افکار و هیجان‌ها، از طریق تقویت نگرش هدفمند و امیدوارانه، احتمال رفتارهای ناسازگارانه تحصیلی را کاهش می‌دهد (Barani et al., 2019). از سوی دیگر، حمایت اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی نیز از طریق افزایش اشتیاق، امید به تحصیل را تقویت می‌کنند و اشتیاق می‌تواند حلقه واسطه‌ای مهمی میان منابع روان‌شناختی و امید آموزشی باشد (Azhideh et al., 2025). حمایت اجتماعی همچنین با شکل‌گیری انتظارات مثبت نسبت به آینده، امید و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد، هرچند شدت و الگوی این روابط ممکن است براساس جنسیت، شرایط آموزشی و نیازهای ویژه دانش‌آموزان متفاوت باشد (Fraser et al., 2024). بنابراین، بسته آموزشی بهزیستی تحصیلی باید علاوه بر توانمندسازی فردی، فرصت ایجاد پیوندهای حمایتی، همکاری گروهی، تجربه تعلق و دریافت بازخورد مثبت را نیز فراهم کند.

نشاط ذهنی و تنظیم هیجان نیز از مؤلفه‌های مهم تجربه مثبت تحصیلی هستند. نشاط ذهنی به احساس انرژی روانی، سرزندگی، آمادگی برای فعالیت و تجربه پویایی درونی اشاره دارد و می‌تواند بر انگیزش، مشارکت و کیفیت روابط دانش‌آموز تأثیر بگذارد. یافته‌ها نشان داده‌اند که نشاط ذهنی در رابطه میان ذهن‌آگاهی و خودتمایزی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای دارد و می‌تواند یکی از سازوکارهای انتقال آثار مهارت‌های روان‌شناختی به سازگاری فردی و بین‌فردی باشد (Bagheri et al., 2022). همچنین، آموزش خرد با بهبود هیجان‌های مثبت تحصیلی، انگیزش و نشاط ذهنی دانش‌آموزان همراه بوده است و نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌هایی مانند تأمل، دیدگاه‌گیری، تصمیم‌گیری متعادل و درک چندجانبه مسائل می‌تواند کیفیت تجربه تحصیلی را ارتقا دهد (Azizi & Yaghoubi, 2024). آموزش تنظیم هیجان نیز در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه موجب بهبود بهزیستی تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی و سرزندگی شده است (Zahedan Zeynjanab et al., 2025). این یافته‌ها بیانگر آن است که دانش‌آموز باید پیامود هیجان‌های ناخوشایند را شناسایی، نام‌گذاری و مدیریت کند و در عین حال ظرفیت تجربه هیجان‌های مثبت مرتبط با یادگیری را گسترش دهد.

در مقابل، فشار انتظارات تحصیلی، ترس از شکست و اضطراب ارزشیابی می‌توانند بهزیستی دانش‌آموز را به‌طور جدی تهدید کنند. انتظارات افراطی والدین یا مدرسه، هنگامی که با حمایت، انعطاف و پذیرش محدودیت‌های فردی همراه نباشند، ممکن است کیفیت زندگی و بهزیستی کودکان را کاهش دهند و از طریق تضعیف شفقت به خود و سرمایه روان‌شناختی، رفتارهای سلامت‌محور آنان را نیز تحت تأثیر قرار دهند (Cassidy & Boulos, 2023). مطالعه بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان در مدارس معاصر نیز نشان می‌دهد که فشار آموزشی، دشواری روابط، ناامنی روانی و ناتوانی در مدیریت هیجان‌ها می‌تواند تجربه مدرسه را به منبعی برای تنش و فرسودگی تبدیل کند (Meschko et al., 2021). در چنین شرایطی، بهزیستی تحصیلی زمانی ارتقا می‌یابد که مدرسه از فرهنگ مبتنی بر تهدید و رقابت صرف فاصله گرفته و به محیطی حمایت‌کننده، قابل پیش‌بینی و مشارکتی تبدیل شود. آموزش مهارت‌های خودشفقتی، تاب‌آوری و ذهن‌آگاهی نیز می‌تواند ظرفیت دانش‌آموز



برای مواجهه سازگاران با فشار و شکست را افزایش دهد؛ زیرا این مهارت‌ها با کاهش واکنش‌پذیری هیجانی و تقویت پذیرش و بازیابی روانی ارتباط دارند (Egan, 2021).

دوره اول متوسطه به دلیل هم‌زمانی با آغاز یا تشدید تغییرات بلوغ، یکی از حساس‌ترین مراحل تحولی برای مداخله در زمینه بهزیستی تحصیلی است. نوجوانان در این دوره با تغییر محیط مدرسه، افزایش تعداد معلمان، پیچیده‌تر شدن محتوای دروس، بالا رفتن انتظارات آموزشی، شکل‌گیری هویت، حساسیت بیشتر به قضاوت دیگران و نیاز فزاینده به استقلال مواجه می‌شوند. انتقال از دبستان به متوسطه ممکن است احساس امنیت و تعلق پیشین را مختل کند و در صورت نبود حمایت مناسب، به کاهش انگیزش، افت رضایت از مدرسه و افزایش اضطراب بینجامد. در همین مرحله، تأیید همسالان و کیفیت رابطه با معلم اهمیت بیشتری پیدا می‌کند و بازخوردهای منفی یا تجربه طرد می‌تواند به شکل‌گیری برداشت‌های پایدار از ناتوانی تحصیلی منجر شود. از این‌رو، بسته‌های آموزشی این مقطع باید متناسب با ویژگی‌های شناختی و هیجانی نوجوانان طراحی شوند، از زبان انتزاعی و سخنرانی‌های طولانی فاصله بگیرند و از روش‌هایی مانند بازی، فعالیت گروهی، داستان، فیلم، ایفای نقش و حل مسئله استفاده کنند.

مداخلات مدرسه‌محور یکی از مناسب‌ترین راهبردها برای ارتقای بهزیستی نوجوانان هستند، زیرا امکان دسترسی گسترده، اجرای گروهی، پیشگیری زودهنگام و پیوند با محیط واقعی زندگی تحصیلی را فراهم می‌کنند. مرور مداخلات روان‌شناختی مبتنی بر مدرسه نشان داده است که برنامه‌های آموزش تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی، مهارت‌های مقابله‌ای و امید می‌توانند اضطراب و افسردگی را کاهش داده و شاخص‌های بهزیستی دانش‌آموزان دوره متوسطه را بهبود بخشند؛ به‌ویژه زمانی که مداخلات ساختاریافته، چندجلسه‌ای و متناسب با نیازهای نوجوانان باشند (Hikmat et al., 2025). ارزیابی رویکردهای همگانی ارتقای سلامت روان و بهزیستی در مدارس ابتدایی و متوسطه نیز بر اهمیت طراحی برنامه‌هایی تأکید دارد که در سطح کل مدرسه قابل اجرا باشند و تنها به دانش‌آموزان دارای نشانه‌های بالینی محدود نشوند (Deighton et al., 2025). این رویکرد همگانی می‌تواند ضمن کاهش انگ دریافت خدمات روان‌شناختی، مهارت‌های مثبت را پیش از شکل‌گیری مشکلات شدید به دانش‌آموزان آموزش دهد و فرهنگ مدرسه را در جهت حمایت، تعلق و مشارکت تغییر دهد.

مداخلات مبتنی بر روان‌شناسی مثبت نیز ظرفیت قابل توجهی برای بهبود بهزیستی تحصیلی دارند. یافته‌های یک مداخله روان‌شناسی مثبت نشان داده است که آموزش فعالیت‌هایی مانند شناسایی نقاط قوت، تمرین قدردانی، هدف‌گذاری و پرورش امید می‌تواند بهبودهایی در بهزیستی روان‌شناختی، امید و حتی برخی شاخص‌های زیستی و نشانه‌های افسردگی ایجاد کند (Laakso et al., 2025). با این حال، اثربخشی چنین مداخلاتی به چگونگی انطباق آنها با بافت فرهنگی، نیازهای تحولی و شرایط مدرسه وابسته است. برنامه‌ای که بدون توجه به زبان، علایق، روابط خانوادگی، ساختار مدرسه و تجربه زیسته دانش‌آموزان اقتباس شود، ممکن است از نظر نظری مطلوب باشد، اما در عمل مشارکت کافی ایجاد نکند. از این‌رو، استفاده از دیدگاه متخصصان آشنا با ویژگی‌های دانش‌آموزان، مشاوران مدرسه، برنامه‌ریزان درسی و معلمان با تجربه می‌تواند به شناسایی مؤلفه‌ها و راهبردهایی منجر شود که هم از پشتوانه نظری برخوردار باشند و هم قابلیت اجرا در مدارس را داشته باشند.

تدوین بسته آموزشی معتبر مستلزم آن است که محتوا، اهداف، ترتیب جلسات، شیوه ارائه، فعالیت‌ها، تکالیف و شاخص‌های ارزشیابی از یک منطق منسجم برخوردار باشند. در پژوهش‌های آموزشی، روش‌های کیفی به‌ویژه زمانی اهمیت پیدا می‌کنند که هدف، کشف ابعاد یک پدیده پیچیده و طراحی الگویی متناسب با زمینه فرهنگی و سازمانی باشد. روش نظریه داده‌بنیاد امکان می‌دهد مفاهیم و روابط میان آنها به‌صورت استقرایی از داده‌های حاصل از تجربه و دانش مشارکت‌کنندگان استخراج شوند و مدل نهایی صرفاً بر مفروضات ازپیش‌تعیین‌شده متکی نباشد. استفاده از نمونه‌گیری نظری، ادامه گردآوری داده‌ها تا اشباع، مقایسه مستمر، کدگذاری مرحله‌ای و توجه به اعتبار‌پذیری، از الزامات مهم تولید یک مدل کیفی منسجم به شمار می‌روند (Gall et al., 2024). در زمینه حاضر، چنین رویکردی می‌تواند شرایط علی ضعف



بهزیستی تحصیلی، عوامل زمینه‌ای، موانع و تسهیلگرهای اجرای برنامه، روش‌های آموزشی مطلوب و پیامدهای مورد انتظار را در قالب یک چارچوب پارادایمی سازمان دهد.

با وجود گسترش مطالعات مربوط به بهزیستی، امید، نشاط ذهنی، انگیزش، خودکارآمدی و مداخلات روان‌شناختی، بخش مهمی از پژوهش‌های موجود بر بررسی روابط میان متغیرها یا سنجش اثربخشی یک مهارت خاص متمرکز بوده‌اند. این مطالعات اطلاعات ارزشمندی درباره نقش امید، هیجان، حمایت اجتماعی، ذهن‌آگاهی، اشتیاق و خودکارآمدی فراهم کرده‌اند، اما به‌تنهایی به ارائه یک بسته جامع و مرحله‌بندی‌شده برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه منجر نمی‌شوند. افزون بر این، بسیاری از برنامه‌های موجود مؤلفه‌های بهزیستی را جداگانه آموزش می‌دهند و کمتر به تعامل اشتیاق، رضایت از مدرسه، کفایت، ارزشمندی تحصیل، امید و کاهش اضطراب توجه کرده‌اند. نبود یک بسته بومی می‌تواند سبب شود تفاوت‌های فرهنگی در نگرش خانواده‌ها به نمره، نقش معلم، الگوهای ارتباطی، انتظارات تحصیلی، امکانات مدرسه و شیوه مشارکت والدین نادیده گرفته شود. بنابراین، طراحی یک برنامه جامع نیازمند تلفیق دانش نظری، شواهد پژوهشی و تجربه متخصصان آشنا با واقعیت‌های مدرسه است.

بر این اساس، ضرورت دارد بسته آموزشی بهزیستی تحصیلی برای دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۵ ساله به‌گونه‌ای طراحی شود که از یک سو، مؤلفه‌های مثبت مانند اشتیاق، رضایت، شایستگی، ارزشمندی، امید و نشاط را تقویت کند و از سوی دیگر، عوامل خطر نظیر اضطراب، اجتناب، احساس ناتوانی و بیگانگی از مدرسه را کاهش دهد. چنین بسته‌ای باید دارای فعالیت‌های کوتاه، متنوع، عینی و مشارکتی باشد، فرصت تجربه موفقیت را فراهم کند، میان مدرسه و خانه پیوند برقرار سازد، والدین و معلمان را به‌عنوان عوامل مؤثر در تعمیم یادگیری درگیر کند و با استفاده از نشانه‌های رفتاری قابل مشاهده مورد ارزشیابی قرار گیرد. توجه هم‌زمان به عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای، امکان آن را فراهم می‌سازد که مداخله از سطح آموزش مفاهیم فراتر رود و به بخشی از تجربه روزمره دانش‌آموز تبدیل شود.

هدف پژوهش حاضر تدوین و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بسته آموزشی بهزیستی تحصیلی با در نظر گرفتن ویژگی‌های رشدی، شناختی، هیجانی و فرهنگی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه بود.

مواد و روش پژوهش

روش تحقیق این پژوهش از حیث هدف، کاربردی است و در بخش کیفی، با رویکردی اکتشافی و با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد (گراندد تئوری) به انجام رسیده است. انتخاب این روش به دلیل ماهیت مسئله پژوهش یعنی «تدوین و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بسته آموزشی بهزیستی تحصیلی با در نظر گرفتن ویژگی‌های دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه» صورت گرفت، زیرا نظریه داده‌بنیاد یک روش نظام‌مند و استقرایی است که محقق را قادر می‌سازد تا بر اساس داده‌های کیفی گردآوری‌شده از میدان پژوهش، به کشف و استخراج مفاهیم، مقوله‌ها و در نهایت ارائه یک مدل نظری بومی و متناسب با زمینه مورد مطالعه بپردازد. جامعه هدف در این بخش کیفی، شامل متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی، مشاوران تحصیلی، برنامه‌ریزان درسی و معلمان باتجربه دوره اول متوسطه (مقطع ۱۲ تا ۱۵ سال) بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نظری، انتخاب شدند. فرآیند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت که نهایتاً پس از انجام ۲۲ مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته، اشباع داده‌ها حاصل گردید. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این بخش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که سؤالات آن بر اساس چارچوب نظری اولیه پژوهش و با هدف شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و همچنین ویژگی‌های متناسب با دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه طراحی شده بود. تمامی مصاحبه‌ها با کسب رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان، ضبط و سپس به صورت متنی پیاده‌سازی شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی، از رویکرد سیستماتیک استراوس و کوربین (۱۹۹۸) در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی بهره گرفته



شد. در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها خط به خط مورد بررسی قرار گرفت و مفاهیم اولیه استخراج گردید. در مرحله کدگذاری محوری، با توجه به شباهت‌ها و تفاوت‌های مفهومی، کدهای باز در قالب مقوله‌های اصلی و زیرمقوله‌ها دسته‌بندی شده و روابط بین آن‌ها در قالب یک مدل پارادایمی شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها سازماندهی شد. در نهایت، در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله هسته مرکزی شناسایی و سایر مقوله‌ها حول آن یکپارچه گردیدند. برای مدیریت و تسهیل فرآیند کدگذاری، از نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. به منظور تضمین کیفیت یافته‌ها، معیارهای لینکلن و گوبا (شامل قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری) از طریق روش‌هایی مانند بازبینی توسط خبرگان (از متخصصان همکار برای تأیید کدها و مقوله‌ها استفاده شد) و بازنگری توسط مشارکت‌کنندگان (بازخورد چند تن از مصاحبه‌شوندگان در مورد تفسیرهای محقق) مورد ارزیابی و تأیید قرار گرفت. خروجی نهایی این بخش کیفی، یک مدل پارادایمی بومی از ابعاد و مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه بود که مبنای تدوین بسته آموزشی قرار گرفت.

یافته‌ها

در این بخش ۲۲ نفر برای مصاحبه‌های عمیق حضور داشتند، آمار ترکیبی آنان در جدول زیر ارائه می‌شود.

جدول ۱

توزیع فراوانی متخصصان بر اساس جنسیت و حوزه تخصصی

متغیر	دسته‌بندی	فراوانی (n)	درصد (%)
جنسیت	زن	۱۳	۵۹
	مرد	۹	۴۱
	مجموع	۲۲	۱۰۰
حوزه تخصصی اصلی	روان‌شناسی تربیتی	۸	۳۶
	مشاوره تحصیلی	۶	۲۷
	مدیریت آموزشی / برنامه‌ریزی درسی	۵	۲۳
	روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان	۳	۱۴
	مجموع	۲۲	۱۰۰

از مجموع ۲۲ متخصص مشارکت‌کننده در بخش کیفی، ۱۳ نفر (۵۹ درصد) زن و ۹ نفر (۴۱ درصد) مرد بودند که نشان‌دهنده حضور نسبتاً متوازن جنسیتی با غلبه خفیف زنان در این حوزه است. از نظر تخصص، بیشترین فراوانی مربوط به روان‌شناسان تربیتی با ۸ نفر (۳۶ درصد) بود که با ماهیت پژوهش (بهزیستی تحصیلی) هماهنگی کامل دارد. مشاوران تحصیلی با ۶ نفر (۲۷ درصد) و متخصصان مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی با ۵ نفر (۲۳ درصد) به ترتیب در رتبه‌های بعدی قرار گرفتند. کمترین فراوانی مربوط به روان‌شناسان بالینی کودک و نوجوان با ۳ نفر (۱۴ درصد) بود که عمدتاً به دلیل تأکید پژوهش بر جنبه‌های آموزشی و نه بالینی بود. این تنوع تخصصی نشان می‌دهد که دیدگاه‌های چندرشته‌ای در تدوین بسته لحاظ شده است.

در جدول زیر، ابتدا مؤلفه‌های اصلی بهزیستی تحصیلی و اولویت‌بندی آن‌ها و سپس ابعاد مدل پارادایمی گراند تئوری (شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) به ترتیب ارائه شده است.



جدول ۲

یافته‌های کیفی: ابعاد، مؤلفه‌ها، شاخص‌ها و منابع

بعد اصلی	مؤلفه‌ها	شاخص‌ها (مفاهیم)	منابع (کد مصاحبه‌شوندگان)
مؤلفه‌های اصلی بهزیستی تحصیلی	اشتیاق تحصیلی	لذت، علاقه و انرژی مثبت نسبت به یادگیری	M1, M3, M5, M7, M11, M12, M16, M17, M19, M20, M21, M22
	رضایت از مدرسه	احساس تعلق، امنیت و پذیرش در محیط مدرسه	M1, M2, M4, M6, M10, M11, M13, M15, M18, M22
	کفایت تحصیلی	احساس شایستگی و کارآمدی در انجام وظایف درسی	M5, M8, M9, M12, M14, M15, M18, M20, M21
	ارزشمندی تحصیلی	باور به سودمندی تحصیل برای آینده	M2, M9, M11, M16, M19
	اضطراب تحصیلی	نگرانی، تنش در موقعیت‌های ارزشیابی (پیامد کمبود مؤلفه‌های فوق)	M1, M6, M7, M14, M19
شرایط علی (عوامل مؤثر بر بروز ضعف در بهزیستی تحصیلی)	انتقال از دبستان به متوسطه	جهش شناختی، افزایش حجم دروس، انتظارات بالاتر معلمان، تغییر محیط و همکلاسی‌ها	M1, M5, M8, M12
	تغییرات رشدی بلوغ	نوسانات خلقی، حساسیت به طرد همسالان، شکل‌گیری هویت، کاهش لذت از یادگیری	M1, M2, M3, M7
	عوامل خانوادگی	فشار والدین برای نمره، بی‌سوادی والدین، تعارضات خانوادگی	M9, M10, M16, M19
	عوامل مدرسه‌ای	جو خشک و رقابتی، عدم حمایت معلم، عدم مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری	M5, M10, M14, M18, M22
	نگرش فرهنگی نسبت به تحصیل	ابزاری دیدن تحصیل (فقط برای کنکور)، بی‌ارزش‌شمردن برخی رشته‌ها، نبود الگوهای موفق محلی	M9, M16
پدیده محوری (ضعف در بهزیستی تحصیلی)	کاهش اشتیاق تحصیلی	بی‌علاقگی به درس، انجام تکالیف صرفاً برای نمره، عدم لذت از یادگیری	M1, M3, M5, M7, M12, M19
	کاهش رضایت از مدرسه	احساس عدم تعلق، ترس از معلم، شکایت مداوم از مدرسه، تمایل به فرار	M2, M4, M6, M10, M13, M22
	ضعف در کفایت تحصیلی	احساس ناتوانی در انجام تکالیف، باور «نمی‌توانم»، اجتناب از چالش‌های درسی	M5, M8, M12, M14, M15, M20
	ضعف در ارزشمندی تحصیلی	سوال دائمی «چرا درس بخوانم؟»، بی‌اهمیت دیدن محتوای دروس برای زندگی	M2, M9, M16
	اضطراب تحصیلی بالا	نگرانی شدید از امتحان، علائم جسمی قبل از مدرسه، کمال‌گرایی افراطی	M1, M6, M7, M14, M19
شرایط زمینه‌ای (بسترها و ویژگی‌های نوجوان و محیط)	ویژگی‌های فردی نوجوان	سن (بهترین ۱۲-۱۳ سال)، سطح خودتنظیمی، تاب‌آوری، خوش‌بینی، انعطاف‌پذیری شناختی	M3, M8, M12, M20, M21



M ₁ , M ₂ , M ₂₀	نمرات قبلی، سابقه افت یا مردودی، سابقه مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه	سوابق تحصیلی
M ₂ , M ₈ , M ₁₂	وجود حداقل یک دوست صمیمی، یک معلم حامی، خانواده حمایت‌گر	حمایت اجتماعی ادراک شده
M ₉ , M ₁₀ , M ₁₆	سواد والدین، درآمد، دسترسی به منابع (کتاب، اینترنت، کلاس خصوصی)	وضعیت اقتصادی-فرهنگی خانواده
M ₁₄ , M ₁₈ , M ₂₂	دموکراتیک یا مستبد بودن مدیر، وجود شوراهای دانش‌آموزی واقعی، فضای فیزیکی	جو مدرسه و سبک مدیریت
M ₁ , M ₂ , M ₄ , M ₇ , M ₁₀ , M ₁₆ , M ₁₇ , M ₂₀	همکاری والدین، حمایت مدیر و معلمان، وجود مشاور مدرسه، دسترسی به امکانات دیداری، استفاده از فناوری، فضای فیزیکی مناسب	شرایط مداخله‌گر (تسهیل‌گرها یا تسهیل‌گرها بازدارنده‌ها)
M ₁ , M ₂ , M ₃ , M ₅ , M ₆ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₂ , M ₁₄ , M ₁₈ , M ₂₂	فشار درسی و کمبود زمان، مقاومت معلمان، عدم همکاری والدین (بی‌سواد یا بی‌زمانی)، نبود فضای مناسب، انتزاعی بودن مفاهیم، خستگی دانش‌آموزان، کمال‌گرایی والدین، نبود پشتیبانی مدیر	بازدارنده‌ها
تمام متخصصان (M ₁ -M ₂₂)	اشتیاق محوری، رضایت از مدرسه، کفایت (مهارت‌های مطالعه)، ارزشمندی، امید (عاملیت و مسیرها)	راهبردها (مداخلات آموزشی مبتنی بر مؤلفه‌های آموزشی اولویت‌دار بهزیستی تحصیلی)
تمام متخصصان	داستان‌گویی واقعی، فیلم و انیمیشن کوتاه، بازی‌های گروهی، ایفای نقش، نمایش، پروژه‌های عملی، بحث گروهی، مسابقه، فعالیت هنری	روش‌های آموزشی مؤثر
M ₁ , M ₃ , M ₆ , M ₈ , M ₁₂ , M ₁₈ , M ₂₁	جلسات ۶۰-۹۰ دقیقه‌ای، ۱۰-۲۰ جلسه، روتین ثابت، تغییر فعالیت هر ۲۵-۳۰ دقیقه، ترکیب انفرادی و گروهی، حضور والدین در برخی جلسات	ویژگی‌های ساختاری بسته
M ₁ , M ₂ , M ₄ , M ₇ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₇	تکالیف کوچک روزمره، دفترچه ارتباط خانه-مدرسه، جلسات توجیهی والدین، تکنیک «شروع مثبت» معلمان، یادآورهای دیداری (برچسب، کارت جیبی)	راهکارهای تعمیم‌پذیری
M ₁ , M ₇ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₂₁	افزایش لبخند و شوخ‌طبعی، کاهش شکایات جسمی صبحگاهی، افزایش انرژی و تحرک، شروع گفتگوهای مثبت درباره مدرسه	افزایش نشاط ذهنی پیامدها (نتایج مورد انتظار)
M ₁ , M ₃ , M ₅ , M ₁₂ , M ₁₄ , M ₂₁	استفاده از کلمات امیدبخش («می‌توانم»، «راه دیگری هست»، هدف‌گذاری خودانگیخته، طراحی مسیرهای جایگزین	افزایش امید به تحصیل



M۷, M۱۱, M۱۴, M۱۸, M۲۲	افزایش نمرات مستمر، بهبود کیفیت تکالیف، کاهش غیبت، افزایش مشارکت در کلاس	بهبود عملکرد تحصیلی
M۲, M۸, M۱۱, M۱۳	کاهش درگیری و قلدری، افزایش همکاری گروهی، کاهش ارجاع به دفتر مشاور، بهبود روابط با معلم	بهبود روابط اجتماعی در مدرسه
M۱, M۵, M۱۱	کاهش درخواست برای خروج از کلاس، کاهش تقلب، کاهش بهانه‌جویی برای نوشتن تکلیف	کاهش رفتارهای اجتنابی

تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه با متخصصان منجر به شناسایی پنج مؤلفه اصلی بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه گردید که عبارتند از: اشتیاق تحصیلی (لذت و انرژی مثبت نسبت به یادگیری)، رضایت از مدرسه (احساس تعلق، امنیت و پذیرش در محیط مدرسه)، کفایت تحصیلی (احساس شایستگی و کارآمدی در انجام وظایف درسی)، ارزشمندی تحصیلی (باور به سودمندی تحصیل برای آینده) و اضطراب تحصیلی (نگرانی و تنش در موقعیت‌های ارزشیابی). بر اساس اجماع متخصصان، چهار مؤلفه نخست به عنوان هسته اصلی بهزیستی تحصیلی شناسایی شدند، در حالی که اضطراب تحصیلی به عنوان پیامد کمبود این چهار مؤلفه در نظر گرفته شد. در اولویت‌بندی مؤلفه‌های آموزشی برای گروه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال، اشتیاق تحصیلی با بالاترین فراوانی تأکید (۱۳ نفر) در رتبه اول، رضایت از مدرسه (۱۰ نفر) در رتبه دوم، کفایت تحصیلی (۹ نفر) در رتبه سوم و ارزشمندی تحصیلی (۵ نفر) در رتبه چهارم قرار گرفت.

در ادامه و بر اساس رویکرد گراند تئوری، مدل پارادایمی پژوهش در شش مقوله اصلی سازماندهی شد. شرایط علی (عوامل مؤثر بر بروز ضعف در بهزیستی تحصیلی) شامل پنج مؤلفه بود: انتقال از دبستان به متوسطه (جهش شناختی، افزایش حجم دروس)، تغییرات رشدی بلوغ (نوسانات خلقی، حساسیت به طرد همسالان)، عوامل خانوادگی (فشار والدین برای نمره، تعارضات)، عوامل مدرسه‌ای (جو رقابتی، عدم حمایت معلم) و نگرش فرهنگی نسبت به تحصیل (ابزاری دیدن تحصیل). پدیده محوری پژوهش «ضعف در بهزیستی تحصیلی» نام گرفت که در پنج مؤلفه نمود یافت: کاهش اشتیاق تحصیلی، کاهش رضایت از مدرسه، ضعف در کفایت تحصیلی، ضعف در ارزشمندی تحصیلی و اضطراب تحصیلی بالا.

شرایط زمینه‌ای (بسترهای مؤثر) شامل ویژگی‌های فردی نوجوان (سن، خودتنظیمی، تاب‌آوری)، سوابق تحصیلی، حمایت اجتماعی ادراک شده، وضعیت اقتصادی-فرهنگی خانواده و جو مدرسه بود. شرایط مداخله‌گر به دو دسته تسهیل‌گرها (همکاری والدین، حمایت مدیر و معلمان، وجود مشاور مدرسه، امکانات دیداری و فضای مناسب) و بازدارنده‌ها (فشار درسی، مقاومت معلمان، عدم همکاری والدین، نبود فضای مناسب، انتزاعی بودن مفاهیم) تقسیم شدند.

راهبردها یا مداخلات آموزشی پیشنهادی در چهار سطح ارائه گردید: مؤلفه‌های آموزشی اولویت‌دار (اشتیاق محوری، رضایت از مدرسه، کفایت، ارزشمندی)؛ روش‌های آموزشی مؤثر (داستان‌گویی واقعی، فیلم و انیمیشن، بازی‌های گروهی، ایفای نقش، پروژه‌های عملی، بحث گروهی)؛ ویژگی‌های ساختاری بسته (جلسات ۶۰-۹۰ دقیقه‌ای، ۱۰-۲۰ جلسه، تغییر فعالیت هر ۲۰-۲۵ دقیقه، ترکیب فعالیت‌های انفرادی و گروهی)؛ و راهکارهای تعمیم‌پذیری (تکالیف روزمره، دفترچه ارتباط خانه-مدرسه، جلسات توجیهی والدین، یادآورهای دیداری). در نهایت، پیامدهای مورد انتظار از اجرای بسته آموزشی در پنج حوزه پیش‌بینی شد: افزایش نشاط ذهنی (لبخند، کاهش شکایات جسمی، افزایش انرژی)، افزایش امید به تحصیل (هدف‌گذاری خودانگیخته، طراحی مسیرهای جایگزین)، بهبود عملکرد تحصیلی (افزایش نمرات، کاهش غیبت)، بهبود



روابط اجتماعی در مدرسه (کاهش درگیری، افزایش همکاری) و کاهش رفتارهای اجتنابی (کاهش تقلب، کاهش بهانه‌جویی). این یافته‌ها چارچوب جامعی برای تدوین بسته آموزشی بهزیستی تحصیلی متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه فراهم آورد.

بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه با ۲۲ متخصص و تحلیل گراندد تئوری، محتوای بسته آموزشی بهزیستی تحصیلی ویژه دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه (۱۲ تا ۱۵ سال) در قالب یک ساختار منسجم و گام‌به‌گام طراحی شده است. این بسته شامل ۲۰ جلسه (قابل فشرده‌سازی به ۱۲-۱۴ جلسه) است که در هفت مرحله متوالی از «ایجاد انگیزه و آشنایی» تا «نشاط جمعی و تثبیت» سازماندهی شده است. هر جلسه از شش گام ثابت شامل گرم‌سازی (۱۰-۱۵ دقیقه با بازی‌های گروهی)، ارائه مفهوم با داستان یا فیلم (۲۰-۲۵ دقیقه)، بحث و پرسش‌های جهت‌یاب (۱۵-۲۰ دقیقه)، فعالیت اصلی گروهی یا انفرادی (۳۰-۴۰ دقیقه)، ارائه و بازخورد (۱۰-۱۵ دقیقه) و جمع‌بندی با تکلیف خانگی (۵-۱۰ دقیقه) تشکیل شده است. متخصصان بر روتین ثابت، تغییر فعالیت هر ۲۰-۲۵ دقیقه، استفاده از فیلم‌های واقعی از نوجوانان ایرانی، بازی‌محور بودن (نامگذاری بسته به عنوان «باشگاه امید و شادی»)، شخصی‌سازی بر اساس علایق دانش‌آموزان، و بازخورد مثبت فوری تأکید داشته‌اند. همچنین راهکارهای تعمیم‌پذیری به خانه و مدرسه شامل مشارکت والدین از طریق دفترچه ارتباط و جلسات توجیهی، هماهنگی با معلمان با تکنیک «شروع مثبت» (۳ دقیقه ابتدای کلاس)، تکالیف کوچک روزمره و یادآورهای دیداری می‌باشد. موانع اصلی اجرا شامل فشار برنامه درسی، مقاومت معلمان و بی‌اعتمادی والدین شناسایی شده که برای هر کدام راهکار عملی ارائه گردیده است. در نهایت، چهار هدف کلی برای بسته تعریف شده است: افزایش نشاط ذهنی در مدرسه، افزایش امید به تحصیل، ارتقای اشتیاق تحصیلی و افزایش رضایت از مدرسه که با شاخص‌های رفتاری عینی مانند کاهش غیبت، افزایش لبخند خودجوش، استفاده از جملات امیدبخش و بهبود کیفیت تکالیف قابل سنجش هستند.

در ادامه، خلاصه ویژگی‌های کلیدی این بسته در قالب یک جدول ارائه می‌شود:

جدول ۳

ویژگی‌های کلیدی بسته آموزشی بهزیستی تحصیلی (دوره اول متوسطه)

بعد	جزئیات
تعداد جلسات	۲۰ جلسه (قابل فشرده‌سازی به ۱۲-۱۴ جلسه)
زمان هر جلسه	۷۰ تا ۹۰ دقیقه
ساختار هر جلسه	۱. گرم‌سازی (۱۰-۱۵ دقیقه)، ۲. ارائه مفهوم با داستان/فیلم (۲۰-۲۵ دقیقه)، ۳. بحث جهت‌یاب (۱۵-۲۰ دقیقه)، ۴. فعالیت اصلی (۳۰-۴۰ دقیقه)، ۵. ارائه و بازخورد (۱۰-۱۵ دقیقه)، ۶. جمع‌بندی و تکلیف (۵-۱۰ دقیقه)
مراحل هفت‌گانه	۱. ایجاد انگیزه و آشنایی (۲ جلسه)، ۲. اشتیاق و لذت یادگیری (۳ جلسه)، ۳. رضایت از مدرسه (۳ جلسه)، ۴. کفایت و شایستگی (۴ جلسه)، ۵. ارزشمندی و معنا (۲ جلسه)، ۶. امید (۴ جلسه)، ۷. نشاط جمعی و تثبیت (۲ جلسه)
ویژگی‌های ساختاری	روتین ثابت (شروع با «خبر خوب تحصیلی»، پایان با «گوشه امید»؛ تغییر فعالیت هر ۲۰-۲۵ دقیقه؛ حداقل ۵۰٪ فعالیت عملی؛ بازی‌محور (نام «باشگاه امید و شادی»؛ شخصی‌سازی بر اساس علایق دانش‌آموزان؛ استفاده از فیلم و تصاویر واقعی از نوجوانان ایرانی؛ بازخورد فوری و پاداش غیرمادی)
راهکارهای تعمیم‌پذیری	مشارکت والدین (جلسات توجیهی، دفترچه ارتباط، تکالیف ۵ دقیقه‌ای)؛ هماهنگی با معلمان (تکنیک «شروع مثبت» ۳ دقیقه‌ای)؛ تکالیف کوچک بومرنگ (مثلاً «امروز به سه نفر لبخند بزن»)؛ یادآورهای دیداری (برچسب، کارت جیبی)؛ جلسات پیگیری در محیط طبیعی (حیاط، پارک)
اهداف کلی	افزایش نشاط ذهنی، افزایش امید به تحصیل، ارتقای اشتیاق تحصیلی، افزایش رضایت از مدرسه
شاخص‌های عینی اثربخشی	کاهش غیبت غیرموجه (حداقل ۵۰٪)، افزایش لبخند خودجوش، کاهش شکایات جسمی صبحگاهی، استفاده از جملات «می‌توانم»، هدف‌گذاری خودانگیخته، افزایش داوطلب شدن در کلاس، بهبود کیفیت تکالیف، کاهش ارجاع به دفتر مشاور (۳۰-۵۰٪)



موانع اصلی و راهکارها

فشار درسی (ادغام با زنگ پرورشی)؛ مقاومت معلمان (جلسات توجیهی با شواهد پژوهشی)؛ بی‌اعتمادی والدین (ارائه شواهد عینی از بهبود عملکرد)؛ خستگی دانش‌آموزان (فعالیت‌های کوتاه و پرانرژی، اجرا در زنگ اول)؛ انتزاعی بودن مفاهیم (داستان، فیلم، فعالیت عملی)

توصیه‌های

کلیدی (بایدهای شخصی‌سازی و انعطاف‌پذیری، مشارکت والدین به عنوان همکار، هماهنگی با مدرسه، استفاده از داستان و فیلم واقعی، بازی‌محور اساسی) و پویا بودن، سیر تدریجی از عواطف به شناخت به رفتار، ارزیابی مستمر با نشانه‌های رفتاری، بومی‌سازی فرهنگی، صداقت در پذیرش دشواری‌ها، آمادگی برای بازگشت به عقب

در نهایت محتوای جلسات بر اساس مراحل به شرح ذیل ارائه شد:

جدول ۴

محتوای جلسات بر اساس مراحل

مرحله	جلسه	موضوع	فعالیت‌ها	ابزارها	مثال بومی سازی شده
۱	۱	آشنایی و ایجاد انگیزه	بازی «گل‌ها و خارها» (هرکس یک اتفاق خوب و بد هفته خود را می‌گوید)، معرفی «باشگاه امید» با داستان یک نوجوان ایرانی موفق	کارت‌های تصویری، توپ	«علیرضا، دانش‌آموز پایه هشتم از مشهد، چطور با وجود شکست در امتحان علوم، به پزشکی رسید؟»
۲	۴	ارتباط دروس با علایق	هر دانش‌آموز جدولی رسم می‌کند: «درس مورد علاقه من - چرا - چه ربطی به علاقه شخصی من دارد؟»	کاغذ رنگی، ماژیک	«اگر فوتبال دوست داری، ریاضی به تو محاسبه زاویه شوت رو یاد میده» (بر اساس علایق گروه)
۳	۷	تغییر نگاه به معلم سختگیر	نمایش فیلم ۳ دقیقه‌ای از معلمی که در ظاهر سختگیر اما دلسوز است. بحث گروهی: «آیا تا حالا معلمی رو اشتباه قضاوت کردی؟»	فیلم کوتاه، برگه سناریو	سناریو: «آقای حسینی، معلم ریاضی، وقتی یکی از دانش‌آموزان نمره کم میاره، بعد از مدرسه براش توضیح میده»
۴	۱۰	مدیریت زمان (کفایت)	بازی «مسابقه برنامه‌ریزی»: به گروه‌ها یک لیست از کارها داده می‌شود، باید اولویت‌بندی و زمان‌بندی کنند.	کارت‌های وظایف، تایمر	وظایف: «حل ۱۰ مسئله ریاضی، مطالعه ۲ صفحه علوم، تماشای ۲۰ دقیقه تلویزیون، کمک به مادر»
۵	۱۲	ارزشمندی تحصیلی	دعوت از یک مهمان موفق محلی (مثلاً مهندس یا پزشک جوان محله) برای گفتگو درباره اینکه چطور درس خواندن به او کمک کرد.	مهمان، فیلم	مثال: «دکتر مرادی، پزشک متخصص اهل همین منطقه، بگو چگونه با درس خواندن از این محله به موفقیت رسیدی؟»
۶	۱۶	طراحی مسیرهای جایگزین (امید)	بازی «اگر یک راه بسته شد»: به گروه‌ها یک سناریوی شکست داده می‌شود (مثلاً قبول نشدن در تیزهوشان)، آنها باید حداقل ۳ راه دیگر پیدا کنند.	کارت سناریو، برگه	سناریو: «فرض کن در آزمون ورودی تیزهوشان قبول نشدی. حالا چه راه‌هایی داری؟» (پاسخ: «مدرسه خوب منطقه، هنرستان، ورزش قهرمانی، مطالعه آزاد»)



نمونه‌ای از محتوای شش جلسه کلیدی ارائه شده است. جلسه ۱ (آشنایی و ایجاد انگیزه): بازی «گل‌ها و خارها» و داستان موفقیت یک نوجوان ایرانی (علیرضا از مشهد). جلسه ۴ (ارتباط دروس با علایق): طراحی جدول ارتباط درس مورد علاقه با علاقه شخصی (مثال: فوتبال و ریاضی). جلسه ۷ (تغییر نگاه به معلم سختگیر): نمایش فیلم از معلم دلسوز و بحث گروهی (سناریوی آقای حسینی). جلسه ۱۰ (مدیریت زمان): بازی مسابقه برنامه‌ریزی با وظایف روزمره (حل مسئله، مطالعه، کمک به مادر). جلسه ۱۲ (ارزشمندی تحصیلی): دعوت از مهمان موفق محلی (دکتر مرادی، پزشک متخصص از همان منطقه). جلسه ۱۶ (طراحی مسیرهای جایگزین): بازی «اگر یک راه بسته شد» با سناریوی قبول نشدن در تیزهوشان و یافتن سه راه دیگر. این نمونه‌ها نشان‌دهنده عینی، بومی و عملی بودن محتواست.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بسته آموزشی بهزیستی تحصیلی متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان دوره اول متوسطه انجام شد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق با ۲۲ نفر از متخصصان حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی، مشاوره تحصیلی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و روان‌شناسی کودک و نوجوان، به شناسایی پنج مؤلفه اصلی شامل اشتیاق تحصیلی، رضایت از مدرسه، کفایت تحصیلی، ارزشمندی تحصیلی و اضطراب تحصیلی منجر شد. در مدل استخراج‌شده، چهار مؤلفه نخست به‌عنوان عناصر سازنده و مثبت بهزیستی تحصیلی و اضطراب تحصیلی عمدتاً به‌عنوان پیامد تضعیف آن‌ها در نظر گرفته شد. افزون بر این، نتایج در قالب یک مدل پارادایمی شامل شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها سازمان یافت و براساس آن، بسته‌ای آموزشی در قالب ۲۰ جلسه ساختاریافته و قابل فشرده‌سازی تدوین شد. این بسته بر آموزش اشتیاق‌محور، فعالیت‌های مشارکتی و بازی‌محور، استفاده از داستان و فیلم، تقویت احساس کفایت، افزایش ارزشمندی تحصیلی، پرورش امید و مشارکت والدین و معلمان تأکید دارد.

نخستین یافته پژوهش، چندبعدی بودن بهزیستی تحصیلی و نقش هم‌زمان عوامل هیجانی، شناختی، انگیزشی و اجتماعی در شکل‌گیری آن بود. این نتیجه با دیدگاه هاشر همسو است که بهزیستی در مدرسه را حاصل ارزیابی ذهنی دانش‌آموز از هیجان‌ها، روابط، شرایط یادگیری، موفقیت تحصیلی و تجربه کلی حضور در مدرسه می‌داند (Hascher, 2012). همچنین، یافته حاضر با رویکرد چندبعدی کرن و همکاران هماهنگی دارد؛ زیرا در چارچوب PERMA، بهزیستی از تعامل هیجان‌های مثبت، درگیری، روابط، معنا و پیشرفت حاصل می‌شود و نمی‌توان آن را صرفاً با فقدان اضطراب یا مشکلات روان‌شناختی تعریف کرد (Kern et al., 2015). مرور دیدگاه‌های دانش‌آموزان نیز نشان داده است که رفاه و بهزیستی از منظر آنان مفهومی متشکل از احساس امنیت، روابط حمایتگر، برخورداری از عاملیت، تجربه موفقیت و امکان مشارکت معنادار در زندگی مدرسه است (Hossain et al., 2023). بنابراین، شناسایی اشتیاق، رضایت، کفایت و ارزشمندی به‌عنوان مؤلفه‌های محوری، بیانگر آن است که بهزیستی تحصیلی زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموز نه تنها از فشار روان‌شناختی کمتری برخوردار باشد، بلکه یادگیری را لذت‌بخش، مدرسه را تعلق‌آفرین، خود را توانمند و تحصیل را معنادار تلقی کند.

اشتیاق تحصیلی در یافته‌های پژوهش حاضر بالاترین اولویت را در میان مؤلفه‌های بسته آموزشی به دست آورد. این یافته را می‌توان با توجه به موقعیت تحولی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه تبیین کرد. انتقال از ساختار نسبتاً ساده دبستان به محیط پیچیده‌تر متوسطه، افزایش حجم دروس، تعدد معلمان، افزایش انتظارات ارزشیابی و هم‌زمانی این تحولات با بلوغ، می‌تواند علاقه و انرژی دانش‌آموز برای مشارکت در یادگیری را کاهش دهد. پژوهش‌های مرتبط نشان داده‌اند که اشتیاق تحصیلی نه تنها پیامد بهزیستی است، بلکه خود به تقویت رشد مثبت، سازگاری و احساس مطلوب نسبت به زندگی تحصیلی کمک می‌کند (Upadaya & Salmela-Aro, 2021). همچنین، نتایج مطالعه باب‌السلام و همکاران نشان داد که بهزیستی تحصیلی در رابطه میان هویت تحصیلی و اشتیاق نقش واسطه‌ای دارد؛ به این معنا که ادراک مثبت دانش‌آموز



از جایگاه و توانایی تحصیلی خود، از طریق افزایش بهزیستی، مشارکت و درگیری او را در فعالیت‌های آموزشی تقویت می‌کند (Babolsalam et al., 2022). پویو و همکاران نیز نشان دادند که بهزیستی و اشتیاق تحصیلی تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی، ارتباطی و آموزشی قرار دارند و حمایت اجتماعی و کیفیت تجربه آموزشی می‌تواند مشارکت دانش‌آموزان را افزایش دهد (Puiiu et al., 2024). بر این اساس، اولویت دادن به اشتیاق در بسته تدوین‌شده منطقی است؛ زیرا بدون ایجاد علاقه، کنجکاوی و انرژی مثبت، آموزش سایر مؤلفه‌ها نیز ممکن است با مقاومت یا مشارکت سطحی دانش‌آموزان روبه‌رو شود.

رضایت از مدرسه به‌عنوان دومین مؤلفه اصلی، به احساس تعلق، امنیت، پذیرش و نگرش مثبت دانش‌آموز نسبت به محیط آموزشی اشاره داشت. اهمیت این مؤلفه را می‌توان با نقش مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بافت‌های اجتماعی دوره نوجوانی توضیح داد. دانش‌آموزان این دوره بخش قابل توجهی از زمان خود را در مدرسه می‌گذرانند و کیفیت ارتباط آنان با معلمان، همسالان و ساختار مدیریتی مدرسه بر ارزیابی کلی آنان از زندگی تحصیلی اثر می‌گذارد. گونزالس زامار و همکاران نشان دادند که محیط کلاس و چگونگی سازمان‌دهی تعاملات آموزشی، نقشی تعیین‌کننده در مدیریت بهزیستی اجتماعی و آموزشی فراگیران دارد (Gonzalez-Zamar et al., 2020). همچنین، یافته‌های فرایزر و همکاران بیانگر آن است که حمایت اجتماعی و انتظارات مثبت نسبت به آینده، با امید و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند و این روابط ممکن است با توجه به ویژگی‌های فردی و شرایط آموزشی متفاوت باشند (Fraser et al., 2024). از این رو، رضایت از مدرسه صرفاً یک نگرش عاطفی گذرا نیست، بلکه بازتاب کیفیت پیوند دانش‌آموز با محیط آموزشی است و می‌تواند بر حضور منظم، مشارکت در کلاس، ارتباط با همسالان و تمایل به استمرار تحصیل اثرگذار باشد.

یافته دیگر پژوهش، شناسایی کفایت تحصیلی به‌عنوان یکی از پایه‌های بهزیستی بود. کفایت تحصیلی به باور دانش‌آموز درباره توانایی خود برای انجام تکالیف، مدیریت چالش‌های درسی و دستیابی به موفقیت اشاره دارد. این یافته با نتایج خدابخانه و تمنایی‌فر هماهنگ است که نقش خودکارآمدی تحصیلی و شادکامی را در تبیین بهزیستی تحصیلی دختران نوجوان نشان دادند (Khodapanah & Tamannaeifar, 2023). هنگامی که دانش‌آموز خود را در انجام تکالیف ناتوان بداند، احتمال اجتناب از فعالیت‌های دشوار، تعویق تکالیف، وابستگی به دیگران و اضطراب ارزشیابی افزایش می‌یابد. در مقابل، تجربه موفقیت‌های تدریجی، دریافت بازخورد مثبت و یادگیری مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی، مدیریت زمان و راهبردهای مطالعه می‌تواند احساس شایستگی را تقویت کند. تحلیل انگیزشی فان و همکاران نیز نشان می‌دهد که موفقیت تحصیلی و بهزیستی به‌طور هم‌زمان تحت تأثیر باورهای انگیزشی، ادراک شایستگی و کیفیت مشارکت فراگیر در فعالیت‌های آموزشی قرار دارند (Phan et al., 2021). یافته‌های مربوط به نظریه خودتعیین‌گری نیز بر این نکته تأکید دارند که ارضای نیاز به شایستگی از طریق فراهم کردن فرصت تجربه موفقیت و بازخورد سازنده، انگیزش درونی و سازگاری تحصیلی را افزایش می‌دهد (Masoumi et al., 2020).

ارزشمندی تحصیلی نیز به‌عنوان چهارمین مؤلفه مثبت شناسایی شد و به باور دانش‌آموز درباره سودمندی درس خواندن برای آینده، زندگی شخصی و دستیابی به اهداف اشاره داشت. در دوره نوجوانی، دانش‌آموز به تدریج درباره هویت، آینده و مسیر زندگی خود پرسش می‌کند و در صورتی که ارتباطی میان محتوای درسی و اهداف شخصی خود نیابد، ممکن است تحصیل را امری تحمیلی و فاقد معنا تلقی کند. از این رو، در بسته تدوین‌شده، پیوند دادن دروس با علایق، معرفی الگوهای موفق محلی، هدف‌گذاری و طراحی مسیرهای جایگزین مورد توجه قرار گرفت. نتایج حیات و همکاران نشان داده است که خوش‌بینی و امید تحصیلی با پیشرفت و ارزیابی مثبت‌تر دانشجویان از مسیر آموزشی خود مرتبط است (Hayat et al., 2022). همچنین، گالاگر و همکاران نشان دادند که امید با مسیر تحصیلی مطلوب‌تر، تداوم بیشتر در دستیابی به اهداف و توانایی مقابله با موانع مرتبط است (Gallagher et al., 2017). دیکسون و همکاران نیز امید را یک توانمندی روان‌شناختی قابل پرورش معرفی کردند که با تقویت عاملیت و توانایی شناسایی مسیرهای متعدد برای رسیدن به هدف، می‌تواند رشد تحصیلی جمعیت‌های متنوع



دانش‌آموزی را تسهیل کند (Dixon et al., 2021). بنابراین، ارزشمند ساختن تحصیل برای دانش‌آموز باید فراتر از تأکید بر نمره و آزمون باشد و بر معنا، کاربرد و ارتباط یادگیری با زندگی واقعی استوار شود.

اضطراب تحصیلی در مدل حاضر بیشتر به‌عنوان پیامد تضعیف اشتیاق، رضایت، کفایت و ارزشمندی شناسایی شد. به بیان دیگر، دانش‌آموزی که از یادگیری لذت نمی‌برد، احساس تعلق اندکی به مدرسه دارد، خود را در انجام تکالیف ناتوان می‌داند و تحصیل را فاقد معنا تلقی می‌کند، در موقعیت‌های آموزشی و ارزشیابی تنش بیشتری تجربه خواهد کرد. یافته‌های کسیدی و بولوس نشان داد که استرس ناشی از انتظارات تحصیلی می‌تواند به‌طور مستقیم بهزیستی و کیفیت زندگی کودکان مدرسه‌ای را کاهش دهد و از طریق تضعیف منابع روان‌شناختی، پیامدهای منفی بیشتری ایجاد کند (Cassidy & Boulos, 2023). مطالعه مشکو و همکاران نیز نشان داد که وضعیت هیجانی دانش‌آموزان در مدرسه جزء جدایی‌ناپذیر تجربه آموزشی آنان است و هیجان‌های منفی پایدار می‌توانند سازگاری و مشارکت را محدود کنند (Meschko et al., 2021). در مقابل، آموزش تنظیم هیجان می‌تواند بهزیستی، هیجان‌های تحصیلی و سرزندگی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه را بهبود بخشد (Zahedan Zeynjanab et al., 2025). این یافته‌ها مؤید آن است که کاهش اضطراب نباید فقط از طریق آموزش آرام‌سازی یا مقابله با نشانه‌ها دنبال شود، بلکه لازم است منابع مثبت بهزیستی، به‌ویژه احساس کفایت، تعلق و امید، به‌طور هم‌زمان تقویت شوند.

در بخش شرایط علی، انتقال از دبستان به متوسطه، تحولات بلوغ، عوامل خانوادگی، عوامل مدرسه‌ای و نگرش فرهنگی نسبت به تحصیل شناسایی شدند. این یافته نشان می‌دهد که ضعف در بهزیستی تحصیلی حاصل یک عامل منفرد نیست، بلکه از تعامل ویژگی‌های رشدی دانش‌آموز و فشارهای محیطی پدید می‌آید. مرور مایوکووا و همکاران نیز عوامل بهزیستی روان‌شناختی فراگیران را در مجموعه‌ای از ویژگی‌های شخصی، مشکلات موقعیتی، حمایت اجتماعی، احساس تعلق و کیفیت محیط آموزشی طبقه‌بندی کرده است (Maiukova et al., 2026). حمایت ناکافی خانواده یا مدرسه، فشار بیش از اندازه برای کسب نمره، رقابت شدید، محدودیت مشارکت دانش‌آموز و فقدان الگوهای واقع‌بینانه برای آینده می‌تواند تعادل میان نیازهای نوجوان و الزامات محیط را بر هم زند. مطالعه آژیده و همکاران نیز نشان داد که حمایت اجتماعی، بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی در شکل‌گیری امید به تحصیل به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم نقش دارند (Azhideh et al., 2025). بنابراین، هر مداخله‌ای که صرفاً بر تغییر دانش‌آموز تمرکز کند و ساختار خانواده، کلاس و مدرسه را نادیده بگیرد، احتمالاً اثربخشی و پایداری محدودی خواهد داشت.

شناسایی شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر نیز یکی از نقاط مهم مدل بود. ویژگی‌های فردی، سوابق تحصیلی، حمایت ادراک‌شده، وضعیت اقتصادی و فرهنگی خانواده و جو مدرسه، بسترهایی بودند که می‌توانند شدت ضعف بهزیستی یا میزان پاسخ دانش‌آموز به مداخله را تعیین کنند. همکاری والدین، حمایت مدیریت و معلمان، حضور مشاور و دسترسی به امکانات آموزشی به‌عنوان تسهیلگر و فشار درسی، مقاومت معلمان، خستگی دانش‌آموزان و مشارکت ضعیف والدین به‌عنوان بازدارنده شناسایی شدند. این یافته با رویکرد گال و همکاران درباره ضرورت توجه به بافت و زمینه در طراحی پژوهش‌ها و برنامه‌های آموزشی سازگار است؛ زیرا اثربخشی یک بسته آموزشی باید در ارتباط با ویژگی‌های جامعه هدف، محیط اجرا و شرایط واقعی مدرسه بررسی شود (Gall et al., 2024). همچنین، دیگتون و همکاران بر اهمیت اجرای رویکردهای همگانی ارتقای سلامت روان و بهزیستی در سطح مدرسه تأکید کرده‌اند؛ رویکردهایی که تنها به دانش‌آموزان در معرض خطر محدود نیستند و فرهنگ و عملکرد کلی مدرسه را نیز دربر می‌گیرند (Deighton et al., 2025).

راهبردهای آموزشی استخراج‌شده شامل داستان‌گویی، فیلم، بازی گروهی، ایفای نقش، بحث، پروژه عملی، فعالیت هنری و تکالیف کوچک روزمره بود. انتخاب این روش‌ها نشان می‌دهد که آموزش بهزیستی برای نوجوانان باید تجربه‌محور، عینی، پویا و مشارکتی باشد. مرور هیکم و همکاران نشان داد که مداخلات روان‌شناختی مدرسه‌محور، به‌ویژه برنامه‌های گروهی و چندجلسه‌ای مبتنی بر تنظیم هیجان،



ذهن‌آگاهی، مهارت‌های مقابله‌ای و امید، ظرفیت مناسبی برای کاهش مشکلات و افزایش بهزیستی نوجوانان دارند (Hikmat et al., 2025). همچنین، مداخله روان‌شناسی مثبت لاکسو و همکاران موجب بهبود بهزیستی روان‌شناختی و امید و کاهش برخی نشانه‌های منفی شد (Laakso et al., 2025). آموزش خرد نیز بر هیجان‌های مثبت، انگیزش تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان تأثیر مطلوب داشته است (Azizi & Yaghoubi, 2024). این شواهد نشان می‌دهند که آموزش بهزیستی زمانی مؤثرتر خواهد بود که از شیوه سخنرانی صرف فاصله گرفته و فرصت تمرین، تعامل، تجربه موفقیت و دریافت بازخورد را فراهم کند.

تأکید بسته بر امید، نشاط ذهنی و انتقال آموخته‌ها به خانه و مدرسه نیز با مطالعات پیشین همخوانی دارد. خرمایی و کمری امید به تحصیل را سازه‌ای قابل سنجش و پرورش معرفی کرده‌اند که با جهت‌گیری دانش‌آموز به سوی آینده و استمرار تلاش ارتباط دارد (Khormaei & Kamari, 2017). آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی نیز می‌تواند امید تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد (Ghadampour et al., 2017). از سوی دیگر، باورهای امید با انگیزش و وضعیت تحصیلی مطلوب‌تر و فرسودگی کمتر همراه بوده‌اند (Mohammadi et al., 2019). بارانی و همکاران نیز نقش واسطه‌ای امید تحصیلی را در ارتباط میان ذهن‌آگاهی و کاهش رفتارهای نامطلوب تحصیلی نشان دادند (Barani et al., 2019). در کنار امید، نشاط ذهنی می‌تواند انرژی لازم برای مشارکت در فعالیتهای آموزشی و ارتباط اجتماعی را فراهم کند. نقش نشاط ذهنی در ارتباط میان ذهن‌آگاهی و تحول مثبت روان‌شناختی دانش‌آموزان نیز تأیید شده است (Bagheri et al., 2022). همچنین، ذهن‌آگاهی، شفقت به خود و تاب‌آوری با سطوح بالاتر بهزیستی مرتبط دانسته شده‌اند (Egan, 2021). بر این مبنا، انتظار می‌رود بسته حاضر از طریق ایجاد تجارب مثبت، تقویت امید، افزایش احساس کفایت و بهبود پیوندهای اجتماعی، زمینه افزایش نشاط ذهنی و کاهش رفتارهای اجتنابی را فراهم آورد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه سازه‌ای چندبعدی و زمینه‌مند است که از تعامل اشتیاق، رضایت از مدرسه، کفایت، ارزشمندی تحصیل و سطح اضطراب شکل می‌گیرد. تدوین یک بسته مؤثر در این حوزه مستلزم توجه هم‌زمان به نیازهای رشدی نوجوانان، شرایط خانواده و مدرسه، روش‌های آموزشی فعال و امکان تعمیم مهارت‌ها به موقعیت‌های واقعی است. بسته ۲۰ جلسه‌ای تدوین‌شده با حرکت تدریجی از ایجاد انگیزه و لذت یادگیری به سوی احساس کفایت، معنا، امید و تثبیت رفتارهای مثبت، چارچوبی منسجم برای مداخلات مدرسه‌محور ارائه می‌کند. با این حال، مدل و بسته حاضر در مرحله تدوین مفهومی قرار دارند و تعیین میزان اثربخشی، پایداری و قابلیت تعمیم آن‌ها نیازمند ارزیابی‌های تجربی دقیق است.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود. نخست، داده‌ها با روش کیفی و از طریق مصاحبه با گروهی از متخصصان گردآوری شدند؛ بنابراین، یافته‌ها بازتاب ادراک حرفه‌ای خبرگان از بهزیستی تحصیلی است و ممکن است تمام ظرافت‌های تجربه زیسته دانش‌آموزان را پوشش ندهد. دوم، مشارکت‌کنندگان از یک محدوده جغرافیایی و فرهنگی مشخص انتخاب شدند و برخی مؤلفه‌ها و راهبردهای شناسایی شده ممکن است تحت تأثیر ویژگی‌های مدارس، خانواده‌ها و فرهنگ آموزشی همان محیط قرار گرفته باشند. سوم، نمونه‌گیری هدفمند و تعداد محدود مشارکت‌کنندگان امکان تعمیم آماری نتایج به تمام مدارس و دانش‌آموزان کشور را فراهم نمی‌کند. چهارم، بسته تدوین‌شده هنوز در یک طرح مداخله‌ای کنترل‌شده اجرا نشده است؛ از این رو، پیامدهای مطرح‌شده، پیامدهای مورد انتظار براساس مدل کیفی هستند و نباید به‌عنوان شواهد قطعی اثربخشی تلقی شوند. همچنین، احتمال تأثیر پیش‌فرض‌های نظری پژوهشگران در فرایند کدگذاری و سازمان‌دهی مقوله‌ها، با وجود استفاده از راهکارهای اعتباربخشی، به‌طور کامل قابل حذف نیست.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، دیدگاه دانش‌آموزان، والدین، معلمان و مشاوران به‌طور هم‌زمان بررسی شود تا مدل بهزیستی تحصیلی براساس مقایسه چند منبع داده تکمیل گردد. اجرای پژوهش‌های کیفی در مناطق مختلف شهری، روستایی و فرهنگی می‌تواند به



شناسایی مؤلفه‌های مشترک و زمینه‌ویژه کمک کند. ضروری است بسته تدوین‌شده ابتدا در یک مطالعه مقدماتی اجرا و از نظر وضوح محتوا، جذابیت فعالیت‌ها، زمان‌بندی جلسات و میزان پذیرش توسط دانش‌آموزان و مجریان ارزیابی شود. سپس، اثربخشی آن در قالب طرح‌های نیمه‌آزمایشی یا کارآزمایی‌های کنترل‌شده با گروه گواه و دوره‌های پیگیری بررسی گردد. مطالعه نقش متغیرهایی مانند جنسیت، پایه تحصیلی، وضعیت اقتصادی-اجتماعی، سبک فرزندپروری، جو مدرسه، خودکارآمدی و شدت اضطراب تحصیلی می‌تواند مشخص کند که بسته برای چه گروه‌هایی اثربخشی بیشتری دارد. مقایسه نسخه حضوری، دیجیتال و ترکیبی بسته و بررسی هزینه‌اثربخشی و قابلیت اجرای آن در مدارس با امکانات متفاوت نیز از مسیرهای مهم پژوهشی آینده است.

پیشنهاد می‌شود بسته آموزشی پس از اجرای آزمایشی و اصلاح محتوایی، در برنامه‌های پرورشی و مشاوره‌ای مدارس دوره اول متوسطه ادغام شود. مشاوران و معلمان مجری باید پیش از اجرا، آموزش کوتاهی درباره اصول بهزیستی تحصیلی، مدیریت فعالیت‌های گروهی، بازخورد مثبت و نحوه مواجهه با تفاوت‌های فردی دریافت کنند. بهتر است جلسات در زمان‌هایی اجرا شوند که دانش‌آموزان خستگی کمتری دارند و فضای فیزیکی برای حرکت، بازی و فعالیت گروهی فراهم باشد. مشارکت والدین باید از طریق جلسات کوتاه توجیهی، تکالیف ساده خانگی و ارتباط منظم با مدرسه تقویت شود. مدیران مدارس نیز می‌توانند با کاهش فضای بیش از حد رقابتی، ایجاد فرصت مشارکت دانش‌آموزان، تقویت روابط حمایتگر و استفاده از تکنیک‌های کوتاه ایجاد هیجان مثبت در آغاز کلاس‌ها، شرایط لازم برای تعمیق محتوای بسته را فراهم کنند. ارزیابی مستمر با استفاده از شاخص‌های رفتاری مانند حضور منظم، مشارکت کلاسی، کیفیت تکالیف، روابط همسالان و نگرش دانش‌آموز به مدرسه باید بخشی ثابت از فرایند اجرا باشد.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.



حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

References

- Azhideh, S., Qodousinejad, F., & Nikdel, M. (2025). Modeling the relationships among psychological well-being, social support, and hope for education in secondary school students. *Quarterly Journal of Educational Psychology Research*, 21(1), 106-125.
- Azizi, M., & Yaghoubi, A. (2024). Effectiveness of wisdom training on academic emotions, academic motivation, and increasing mental vitality in students. *Positive Psychology Research Letter*, 10(3), 1-28.
- Babolsalam, S., Ghazanfari, A., & Ahmadi, R. (2022). Modeling academic engagement based on academic identity with the mediating role of academic well-being among students. *Child Mental Health*, 9(3), 62-77.
- Bagheri, M., Behjati Ardakani, F., & Rezapour Mirsaleh, Y. (2022). Investigating the mediating role of mental vitality in the relationship between mindfulness and self-differentiation among upper-secondary school students. *Puyesh in Educational Sciences and Counseling*, 8(17), 191-211.
- Barani, H., Fooladchang, M., & Derakhshan, M. (2019). The relationship between mindfulness and academic dishonesty: The mediating role of academic hope. *Journal of Studies in Education and Learning*, 11(2), 50-70.
- Cassidy, T., & Boulos, A. (2023). Academic expectations and well-being in school children. *Journal of Child and Family Studies*, 32, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02548-6>
- Deighton, J., Thompson, A., Humphrey, N., Thornton, E., Knowles, C., Patalay, P., & Boehnke, J. R. (2025). *Effectiveness of school mental health and wellbeing promotion: Universal approaches in English primary and secondary schools*.
- Dixson, D. D., Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2021). The power of hope: Developing psychological strengths in diverse student populations. *Educational psychology review*, 33(2), 763-786.
- Egan, H. (2021). Mindfulness, self-compassion, resiliency and wellbeing in higher education. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1912306>
- Fraser, A. M., Bryce, C. I., Cahill, K. M., & Jenkins, D. L. (2024). Social support and positive future expectations, hope, and achievement among Latinx students: Implications by gender and special education. *Journal of Social and Personal Relationships*, 41(3), 543-568. <https://doi.org/10.1177/02654075221110626>
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2024). *Quantitative and Qualitative Research Methods in Educational and Psychological Sciences* (3rd ed., Vol. 1). SAMT Publications.
- Gallagher, M. W., Marques, S. C., & Lopez, S. J. (2017). Hope and the academic trajectory of college students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 341-352. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9727-z>
- Ghadampour, A. A., Yousefvand, L., & Radmehr, P. (2017). Comparing the effectiveness of cognitive and metacognitive strategy training on academic hope in female and male students. *Cognitive Strategies in Learning*, 5(9), 33-47.
- Gonzalez-Zamar, M. D., Ortiz Jimenez, L., Sanchez Ayala, A., & Abad-Segura, E. (2020). The impact of the university classroom on managing the socio-educational well-being: A global study. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 931. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030931>
- Hascher, T. (2012). Well-being and learning in school. In *The SAGE Handbook of Educational Psychology*. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1832
- Hayat, A. A., Emad, N., Sharafi, N., & Keshavarzi, M. (2022). A comparative study of students' academic optimism and hope, and their relationships with academic achievement. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 13(4), 1-7. <https://doi.org/10.5812/semj-121136>
- Hikmat, R., Yosep, I., Mardhiyah, A., Kurniawan, K., & Syabana, M. N. (2025). A scoping review of school-based psychological interventions for adolescent mental health in secondary education: Addressing anxiety, depression, and well-being. *Discover Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s44192-025-00336-w>
- Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadova, I. (2023). What constitutes student well-being: A scoping review of students' perspectives. *Child Indicators Research*, 16(2), 447-483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Khodapanah, F., & Tamannaeifar, M. R. (2023). Academic well-being of adolescent girls: The role of academic self-efficacy and happiness. *International Journal of Medical Investigation*, 12(2), 108-120.
- Khormaei, F., & Kamari, S. (2017). Construction and psychometric evaluation of the Hope for Education Scale. *Biannual Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 15-37.



- Laakso, M., Fagerlund, A., & Lagerstrom, M. (2025). Increasing student well-being through a positive psychology intervention: Changes in salivary cortisol, depression, psychological well-being, and hope. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 17(1), e12616. <https://doi.org/10.1111/aphw.12616>
- Maiukova, E. V., Kudryashov, M. R., Gorbunova, E. V., & Kobzeva, A. S. (2026). Factors of students' psychological well-being. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 15(1), 68-84. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2026150106>
- Masoumi, S. S., Salati, F., Ghasemi, N., Ebrahimi, S., & Ghasemi, N. (2020). *Investigating academic motivation in self-determination theory* Second National Conference on Modern Research in Education, Psychology, Jurisprudence and Law, and Sciences,
- Meschko, H. M., Meschko, O. I., & Trubavina, I. M. (2021). Study of the emotional well-being of students in the process of education in the modern school. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.04.5>
- Mohammadi, S. D., Moslemi, Z., & Qomi, M. (2019). The relationship of hope beliefs with academic burnout, academic motivation, and academic status among students of Qom University of Medical Sciences. *Development of Education in Medical Sciences*, 12(35), 26-35.
- Phan, H. P., Ngu, B. H., & Yeung, A. S. (2021). Achieving academic success and well-being: A motivational analysis of students in educational contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101972.
- Puiu, S., Udristioiu, M. T., Petrisor, I., Yilmaz, S. E., Pfefferova, M. S., Raykova, Z., Yildizhan, H., & Marekova, E. (2024). Students' well-being and academic engagement: A multivariate analysis of the influencing factors. *Healthcare*, 12(15), 1492. <https://doi.org/10.3390/healthcare12151492>
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). Positive youth development through student engagement: Associations with well-being. In *Handbook of Positive Youth Development: Advancing Research, Policy, and Practice in Global Contexts* (pp. 361-374). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_24
- Zahedan Zeynjanab, K., Hosseininassab, S. D., & Azmoudeh, M. (2025). Effectiveness of emotion regulation training on academic well-being, academic emotions, and academic vitality of lower-secondary school students in Tabriz. *Journal of Cognition, Behavior, Learning*, 2(3), 1-12.