

اثربخشی برنامه روان‌درمانگری مثبت‌نگر بر ارتقای سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی دانش‌آموزان

The Effectiveness of a Positive Psychotherapy Program on Increasing Students' Psychological Capital and Well-being

Gholamreza Abbasi Ph.D Candidate in Psychology Qom Islamic Azad University	Jalil Fathabadi, PhD Shahid Beheshti University	جلیل فتح‌آبادی* دانشیار گروه روان‌شناسی کاربردی دانشگاه شهید بهشتی	غلامرضا عباسی دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم
Omid Shokri, PhD Shahid Beheshti University	Majid Zargham Hajabi, PhD Qom Islamic Azad University	مجید زرغام حاجبی استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم	امید شکری استادیار گروه روان‌شناسی کاربردی دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی برنامه روان‌درمانگری مثبت‌نگر بر افزایش سرمایه روان‌شناختی و مدل بهزیستی پرما در دانش‌آموزان انجام شد. در یک پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه غیرمعادل و همراه با پیگیری دوماهه، ۵۲ دانش‌آموز دختر در دو گروه آزمایش (۲۷ نفر) و گواه (۲۵ نفر) قبل و بعد از برنامه آموزشی به پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی (لوتانز، اولیو، آوی و نورمن، ۲۰۰۷) و سیاهه روان‌درمانی مثبت‌نگر (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۳) پاسخ دادند. از طریق ۷ جلسه و هر جلسه دو ساعت، بسته روانی- آموزشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد بسته روانی / آموزشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر در افزایش وجوه سرمایه روان‌شناختی شامل خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی و ابعاد مدل بهزیستی پرما شامل هیجان‌های مثبت، تعهدمندی، روابط، معنا و پیشرفت، مؤثر بوده است. نتایج این پژوهش، همسو با دیگر پیشرفت‌های انجام‌شده ذیل رویکرد آموزش و پرورش مثبت، نشان می‌دهد که مداخله روانی- آموزشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر از طریق تغذیه منابع مقابله‌ای یادگیرندگان و تجهیز سرمایه روانی آن‌ها در تدارک مهارت‌های ناظر بر تأمین بهزیستی، شادکامی و نیرومندی‌های منشی یادگیرندگان در کنار دیگر مهارت‌های تحصیلی سنتی در مؤثر بوده است.

واژه‌های کلیدی: برنامه روان‌درمانگری مثبت‌نگر، سرمایه روان‌شناختی، مدل بهزیستی پرما، نیرومندی‌های منشی

Abstract

This study aimed to determine the effectiveness of a positive psychotherapy program on increasing students' psychological capital and well-being. The research method was a quasi-experimental with pretest-posttest design and follow up for two months, 27 female students in the experimental group and 25 girl students in the control group before and after positive psychotherapy training program, responded to the Psychological Capital Questionnaire (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007) and Positive Psychotherapy Inventory (Rashid & Seligman, 2013). The experimental group received 7 sessions of positive psychotherapy training package (2 hour a session). The results of simple mixed ANOVA indicated that in the short and long term, the psycho-educational package was effective in increasing the dimensions of psychological capital including hope, resiliency, optimism and self-efficacy and dimensions of PERMA well-being model including emotions, engagement, accomplishment, purpose and relationship. The results of this study consistent with the results of other studies in field of positive education showed that psycho-educational positive psychotherapy intervention by strengthening learners' coping resources and equipping their psychological capital was effective in creating skills based on well-being, happiness and character strengths of learners along with other traditional academic skills in them.

Keywords: positive psychotherapy program, psychological capital, PERMA well-being model, character strengths

received: 09 August 2020

accepted: 02 November 2020

Contact information: fathabadi51@gmail.com

دریافت: ۹۹/۰۵/۱۹

پذیرش: ۹۹/۰۸/۱۲

مقدمه

موافق با دیدگاه متخصصان و صاحب‌نظران، محیط‌های آموزشی به‌ویژه مدارس در مسیر توسعه مهارت‌های شناختی، اجتماعی و هیجانی یادگیرندگان نقش بااهمیتی دارند. بر این اساس، متخصصان در سال‌های اخیر برای مدارس در سده ۲۱ میلادی، بر پذیرش پارادایم جدیدی از آموزش تأکید کرده‌اند. به طور کلی، تحصیل در سده ۲۱ میلادی به طرق متفاوت مفهوم‌سازی شده و با شمول مؤلفه‌های مختلف مانند فناوری جدید^۱، پداگوژی‌های جدید^۲، برنامه بین‌رشته‌ای^۳، فضاهای یادگیری باز^۴ و همچنین آموزش معلم تغییر یافته^۵ مشخص می‌شود (آیو و کندی، ۲۰۱۸؛ ایت و کرن، ۲۰۱۸؛ یو، ۲۰۱۶). با وجود این اساس همه مفهوم‌سازی‌های ناظر بر تحصیل در سده ۲۱ میلادی تأکید بر آموزش مبتنی بر توسعه ایده «دانش آموز کامل»^۶؟ آن هم به کمک تحول‌آفرینی در قلمروهای انگیزشی، اجتماعی، هیجانی، اخلاقی و ذهنی، است (آندرم، ۲۰۲۰؛ باستیویک، کولی، مارتین و دارکسن، ۲۰۲۰؛ برچیتای، بادینیس-ریبرا، فرر، لاتنگاباردی و کاستالدی، ۲۰۲۰؛ بیزامیک، رینالدس و تارنر، ۲۰۰۹؛ چن و لیو، ۲۰۱۹؛ رایان و دیسی، ۲۰۲۰؛ گاچان و وانگ، ۲۰۱۹). تمرکز اصلی در این پژوهش، با هدف تأمین دغدغه راستین آموزش و پرورش در سده ۲۱ میلادی، بر کاربرد عملی آموزه‌های مفهومی برآمده از روان‌شناسی مثبت، است (پنگ و دیگران، ۲۰۱۴؛ کرن و بالینگ، ۲۰۱۵؛ کیورا و دیگران، ۲۰۲۰؛ گراهام، ۲۰۲۰). پلاسکوتا (۲۰۱۴)، پوتس و کسیدی (۲۰۲۰)، لیو، دینگ و ژانگ (۲۰۲۰)، یو و لیویسکیو-بریستال (۲۰۲۰) و یتس (۲۰۰۷) تأکید می‌کنند که، اگرچه برنامه کار و دغدغه‌مندی اصلی آموزش و پرورش، که پیشتر اساساً بر تجهیز سواد فنی یادگیرندگان متمرکز بوده، اهمیت زیادی دارد، در شرایط فعلی زمینه و بستر ظهور نقش‌آفرینی آموزش و پرورش بر کمک به آنها برای توسعه مهارت‌ها و ظرفیت‌هایی در یادگیرندگان مبتنی است که دانش‌آموزان بتوانند خوب زندگی کنند و از این طریق انسجام اجتماعی آنها نیز افزایش یابد. بر اساس دیدگاه متخصصان انجمن علمی تحول کودک و نوجوان^۷ (۲۰۰۶) اگر قرار است سکویی قوی برای تسهیل دغدغه تحول سالم و یادگیری اثربخش فراهم شود، بیش از پیش باید به بهزیستی هیجانی

یادگیرندگان، ظرفیت‌های اجتماعی، توانش‌های شناختی و همچنین مهارت‌های تحصیلی آنها توجه شود. بدون شک، در شرایط فعلی، همسو با دغدغه پژوهشگرانی مانند استینه‌هات و دالبیر (۲۰۰۸)، خانجانی، شهیدی، فتح‌آبادی، شکری، مظاهری و رحیمی‌نژاد (۲۰۱۶)، ستاری، پورشه‌ریار و شکری (۲۰۱۶)، شکری و پورشه‌ریار (۲۰۱۹)، شکری، شهیدی، مظاهری، رحیمی‌نژاد و خانجانی (۲۰۱۴)، شکری، گشتاسبی، شریفی، فتح‌آبادی و رحیمی‌نژاد (۲۰۱۶)، طولابی، حسن‌آبادی، ایزانلو و رحیمی‌نژاد (۱۳۹۶)، کوشکی، شکری، قنبری و فتح‌آبادی (۲۰۱۹)، کوشکی، قنبری، شکری و فتح‌آبادی (زیر چاپ)، گشتاسبی، شکری، فتح‌آبادی و شریفی (۲۰۱۷)، محبی، شکری و پورشه‌ریار (۲۰۱۸) و منصوری، شکری، پورشه‌ریار، پوراعتقاد و رحیمی‌نژاد (۲۰۱۴)، تدارک تجارب آموزشی/مداخله‌ای با هدف تغذیه سرمایه روانی و منابع مقابله‌ای یادگیرندگان به منظور افزایش سطح بهزیستی و سازگاری در آنها، از وجوه بنیادین آموزش و پرورش سده ۲۱ میلادی است.

روان‌شناسی مثبت^۸ گرایش نسبتاً نوظهوری در روان‌شناسی است که پژوهش علمی عوامل زمینه‌ساز بالندگی افراد، جوامع و سازمان‌ها را با تأکید بر نیرومندی‌ها و فضایل آنها هدف قرار داده است (گابلی و هایتد، ۲۰۰۵). هدف روان‌شناسی مثبت این است که حیطة پیشرفت‌های روان‌شناسان را از تمرکز صرف بر اصلاح و تغییر نقاط منفی افراد در زندگی به تأکید بر ارتقای نقاط مثبت افراد در زندگی گسترش دهد (سلیگمن، ۲۰۱۱). طبق دیدگاه ناریش و ویلا-برادریک (۲۰۰۹) هدف روان‌شناسی مثبت این است که، با افزودن تحلیل هیجان‌های مثبت و نیرومندی‌های آدمی به دانش موجود درباره بیماری روانی و نارسانکشن‌وری آدمی، کمک کند تا رویکرد جامعی به سلامت روانی فراهم آید. رمو-گنزالز و دیگران (۲۰۱۴) و شوشانی و استینمیتز (۲۰۱۳) نیز یادآوری می‌کنند که فقط از طریق پژوهش در نقاط قوت و وجوه مثبت است که دانش جدید درباره شکوفایی آدمی فراهم می‌شود و چنین دانشی با پژوهش صرف نقاط ضعف و وجوه منفی فراهم نمی‌آید. والترز (۲۰۱۱) و وانگ (۲۰۱۱) تأکید می‌کنند که یک هدف اساسی روان‌شناسی مثبت این است که از طریق تشویق و تحریض معنا و فضیلت، توسعه دغدغه انسان سالم و جامعه مدنی را

1. new technology

2. new pedagogies

3. interdisciplinary curricula

4. open learning spaces

5. reformed teacher training

6. whole student

7. The National Scientific Council on the Developing Child

8. positive education

بر آموزه‌های روان‌شناسی مثبت یا مداخله‌های روان‌شناسی مثبت نشان می‌دهد که در خلال سال‌های گذشته همواره محققان تربیتی کوشیده‌اند با هدف تقویت هیجان‌های مثبت امید^۵ (سیمونتون و گارن، ۲۰۲۰؛ شائو، پکران، مارش و لادیرر، ۲۰۲۰؛ فردریکسون، ۲۰۰۹، ۲۰۱۳؛ گرین، آنتونی و رینساردت، ۲۰۰۷؛ مارکوییز، لویز و چاپس-ریبرو، ۲۰۱۱)، قدرانی^۶ (فرا، سفیک و ایمانس، ۲۰۰۸؛ فرا، کاشدان، اُزیمکوسکی و میلر، ۲۰۰۹؛ فرا، یادکویز و کاشدان، ۲۰۰۹) و آرامش^۷ (برودریک و میتز، ۲۰۰۹؛ نیدیچ و دیگران، ۲۰۱۱؛ کامپین و راکا، ۲۰۰۹؛ هاپرت و جانسون، ۲۰۱۰) و همچنین تاب‌آوری روان‌شناختی (آنگر، راسل و کانلی، ۲۰۱۴؛ برانوسر و گلیهان، ۲۰۰۸) و نیرومندی‌های منشی (مادن، گرین و گرانت، ۲۰۱۰) در یادگیرندگان، از مداخله‌های آموزشی-روانی مبتنی بر آموزه‌های مفهومی ناظر بر روان‌شناسی مثبت استفاده کنند. گرین و دیگران (۲۰۰۷) در پژوهشی از نوع کارآزمایی آزمایشی کنترل‌شده تصادفی^۸ مشتمل بر دو گروه مداخله و گروه کنترل فهرست انتظار، تأثیر مداخله مثبت مدرسه‌محور را بر امید، سرسختی شناختی، افسردگی، اضطراب و تنیدگی ۵۶ دانش‌آموز دختر استرالیایی آزمودند. نتایج ضمن تأکید بر اثر عامل کاربندی^۹ و تعامل زمان-کاربندی نشان داد که در گروه آزمایش، در مقایسه با گروه کنترل فهرست انتظار، افزایش در نمره‌های امید و سرسختی شناختی و کاهش در نمره‌های تنیدگی، اضطراب و افسردگی، از نظر آماری معنادار بود. در پژوهش محبی و دیگران (۲۰۱۸)، که با هدف بررسی تأثیر آموزش تاب‌آوری بر ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای مقابله‌ای و هیجان‌ها انجام شد نتایج نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزش تاب‌آوری در افزایش ارزیابی‌های شناختی سازشی، راهبرد مقابله فعال و هیجان‌های مثبت و در کاهش ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید و هیجان‌های منفی یادگیرندگان دختر مؤثر بوده است. فرا و دیگران (۲۰۰۸) تأثیر مداخله شمارش نعمت‌ها^{۱۰} را بر اندازه‌های قدرانی، خوش‌بینی، رضامندی از زندگی و بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی آزمودند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با دانش‌آموزان گروه کنترل در قدرانی، خوش‌بینی، رضامندی از زندگی و بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی، از نظر آماری، بهبود بیشتری را

ممکن سازد. تأکید روان‌شناسی مثبت بر بهزیستی، شکوفایی، منش، معنا و فضیلت به طور قوی با اصول یادگیری دانش‌آموز کامل و سالم در آموزش و پرورش سده ۲۱ میلادی همراستاست. طبق دیدگاه سین و لیوبامیرسکی (۲۰۰۹) از مداخله‌های روان‌شناسی می‌توان به عنوان برنامه، تمرین و روش و فعالیت‌های مداخله‌ای با هدف توسعه احساس مثبت و رفتار مثبت استفاده کرد. سلیگمن در مدل پرما^۱ تأکید می‌کند که در مداخله‌های روان‌شناسی مثبت باید پنج عامل توانمندساز^۲ هیجان مثبت، تعهدمندی^۳، روابط، معنا و پیشرفت هدف قرار می‌گیرد. از این طریق، مداخله‌های روان‌شناسی مثبت، مسیر خود را از مداخله‌های دیگری مانند برنامه‌های کاهش افسردگی یا برنامه‌های ضدقلدری جدا می‌کند، که افزایش بهزیستی را از طریق کاهش عوامل منفی فراهم می‌آورد.

سلیگمن، ارنست، گلیهام، ریویچ و لینکس (۲۰۰۹) در تعریف آموزش و پرورش مثبت بر استفاده از روان‌شناسی مثبت در آموزش پرورش تأکید کردند. سلیگمن و دیگران (۲۰۰۹) آموزش و پرورش مثبت را رویکردی به تعلیم و تربیت توصیف کردند که به طور همزمان کسب مهارت‌های تحصیلی سنتی و مهارت‌های مورد نیاز برای شادکامی و بهزیستی را تشویق می‌کند. محققان و صاحب‌نظران جنبش آموزش و پرورش مثبت تأکید می‌کنند که مدارس می‌توانند مهارت‌های بهزیستی و مهارت‌های پیشرفت را بدون دغدغه ناظر بر تقابل این مهارت‌ها با یکدیگر آموزش دهند. برنارد و والتن (۲۰۱۱) نشان دادند که در جنبش آموزش و پرورش مثبت ارتقای مهارت‌ها و آمایه‌های ذهنی^۴ تقویت‌کننده هیجان‌های مثبت، روابط مثبت و نیرومندی‌های منشی، به قوت‌گیری یادگیری و پیشرفت تحصیلی نیز منجر می‌شود، برای مثال نتایج پژوهش فراتحلیل دورلاک، ویسبرگ، دیمنکی، تیلور و اسپچلینگر (۲۰۱۱)، که بر روی ۲۱۳ پژوهش و ۲۷۰۰۳۴ دانش‌آموز انجام شده بود، نشان داد دانش‌آموزانی که در برنامه یادگیری هیجانی و اجتماعی شرکت کرده بودند در مقایسه با یادگیرندگان غیرشرکت‌کننده در این برنامه‌ها به طور معنادار در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری نشان دادند. مرور مجموعه پیشرفت‌ها در محدوده تلاش‌ها و برنامه‌های مبتنی

- | | | |
|----------------|---|--------------------------------------|
| 1. PERMA model | 5. hope | 9. treatment |
| 2. enabling | 6. gratitude | 10. counting blessings' intervention |
| 3. engagement | 7. relief | |
| 4. mindsets | 8. randomized controlled experimental trial | |

می‌توانید انجام دهید»^۶، که دروسی درباره تاب‌آوری، اعتماد، مقاومت و نظم را شامل می‌شود، در گروهی از نوجوانان آزمودند. نتایج این پژوهش نشان داد که حتی یک سال پس از اتمام آموزش یادگیرندگانی که در معرض برنامه آموزشی «شما می‌توانید انجام دهید» قرار گرفتند در انگیزش برای یادگیری، اعتماد به یادگیری، پیوند با مدرسه، پیوند با همسالان، رفتار کلاسی و احساس ایمنی و روحیه بالاتر، بهبود معناداری، داشتند. نتایج پژوهش گشتاسبی و دیگران (۲۰۱۷) نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی در افزایش میزان هیجانات پیشرفت مثبت مربوط به موقعیت‌های یادگیری، کلاس درس و آزمون و همچنین، مؤلفه‌های مختلف مشغولیت تحصیلی شامل انرژی، احساس تعهد و شیفتگی/ فریفتگی دانشجویان و در کاهش میزان هیجانات منفی مربوط به موقعیت‌های یادگیری، کلاس درس و آزمون آن‌ها مؤثر بوده است.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مدل پرما (سلیگمن، ۲۰۰۹) - به مثابه چارچوب مفید برای ارتقای آموزش و پرورش مثبت در مدارس - با شمول پنج وضعیت توانمندساز اثرگذار بر بهزیستی یادگیرندگان، چارچوب تمارین/ تجربیات آموزش و پرورش مثبت^۷ (نوبل و مک‌گراس، ۲۰۰۸) و همچنین مدل پرواسپیر^۸ (نوبل و مک‌گراس، ۲۰۱۵)، برای تسهیل بهزیستی و حمایت از یادگیرندگان به منظور دستیابی به نتایج یادگیری دلخواه و مشارکت فعالانه در رفتارهای ناظر بر رشدیافتگی اجتماعی، مؤثر و قابل استفاده است. مدل پرواسپیر نیز چارچوب اطلاعاتی دیگری است که با شمول هفت طبقه مفهومی مثبت بودن، روابط، پیامدها، نیرومندی‌ها، هدف، تعهدمندی و تاب‌آوری در تغذیه تلاش‌های محققان برای توسعه مداخله‌های مثبت مدرسه‌محور نقش بسزایی دارد (نوبل و مک‌گراس، ۲۰۱۵). یکی دیگر از مداخله‌های روانی-آموزشی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت، برنامه روان‌درمانگری مثبت (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۳) است که بر اساس شواهد تجربی موجود استفاده از آن در بین یادگیرندگان با هدف تأمین بهزیستی روانی و تحقق تجربیات پیشرفت تحصیلی آن‌ها، از طریق توسعه منابع مقابله‌ای و سرمایه روانی یادگیرندگان، ممکن می‌شود (رشید، ۲۰۰۸؛ رشید، ۲۰۱۵). رشید و سلیگمن (۲۰۱۳) تأکید می‌کنند که منطق فکری شکل‌دهنده به زیربنای نظری برنامه

گزارش کردند. برادریک و میتز (۲۰۰۹)، در پژوهشی آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل، دریافتند برنامه مراقبه ذهن‌آگاهانه^۱ که بر روی تعدادی از نوجوانان ۱۷ ساله آمریکایی انجام شد در افزایش احساس‌های آسودگی، آرمیدگی و خودپذیری و کاهش عاطفه منفی مؤثر بود، همچنین نتایج پژوهش برادریک و میتز (۲۰۰۹) نشان داد که در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، مهارت نظم‌بخشی هیجانی دانش‌آموزان افزایش و شکایت‌های جسمانی آن‌ها کاهش یافته است. در پژوهش نیدیچ و دیگران (۲۰۱۱)، که با هدف تعیین اثربخشی برنامه مراقبه‌تعالی‌گرا^۲ بر بهزیستی، رفتار اجتماعی و عملکرد تحصیلی ۱۲۵ دانش‌آموز آمریکایی انجام شد، نتایج نشان داد که یادگیرندگان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل، آرام‌تر، شادتر، غیرتکانه‌ای‌تر و دوستانه‌تر و همچنین، بر تکالیف درسی متمرکزتر بودند. نتایج پژوهش مروری سلیگمن و دیگران (۲۰۰۹) بر روی ۱۷ پژوهش و حدود ۲۰۰۰ دانش‌آموز آمریکایی، انگلیسی، استرالیایی، چینی و پرتغالی نشان داد که برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا^۳، با هدف آموزش بازسازماندهی شناختی، جرئت‌ورزی، تصمیم‌گیری، مهارت‌های مقابله‌ای، بارش ذهنی خلاقانه و آرمیدگی، در کاهش نشانگان افسردگی، اضطراب و درماندگی مؤثر بوده است. سلیگمن و دیگران (۲۰۰۹) تأکید کردند نتایج تلاش‌های پیگیرانه نیز به طرز شگفت‌انگیزی بر ماندگاری اثر مثبت برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا پس از حدود دو سال اصرار ورزیدند. برانواسر و گلیهام (۲۰۰۸) نشان دادند برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا نه تنها در کاهش آشفتگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان بلکه در افزایش خوش‌بینی آن‌ها مؤثر بوده است. همچنین سلیگمن و دیگران (۲۰۰۹) اثربخشی برنامه روان‌شناسی مثبت استراس‌هاون^۴ را، که شامل ۲۰ تا ۲۵ جلسه است، و محتوای جلسه‌های آموزشی آن بر اساس چهارچوب ارزش‌ها در عمل^۵ پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) با شمول شش فضیلت پایه خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی آزمودند. به طور کلی معلمان و والدین گزارش کردند که دانش‌آموزان شرکت‌کننده در آموزش در فضایل مربوط به یادگیری و اشتیاق به مدرسه مانند کنجکاوی، عشق به یادگیری و خلاقیت نمره‌های بالاتری گرفته‌اند. در استرالیا، برنارد و والتن (۲۰۱۱) کارایی برنامه مهارت‌های تاب‌آوری هیجانی و اجتماعی را به نام «شما

- | | | |
|--|---|--|
| 1. mindfulness meditation curriculum | 5. Values in Action (VIA) framework | 8. PROSPER: Positivity, Relationships, Outcomes, Strengths, Purpose, Engagement and Resilience |
| 2. transcendental meditation program | 6. 'You Can Do It!' (YCDI) | |
| 3. Penn Resiliency Programme (PRP) | 7. positive education practices framework | |
| 4. Strathhaven Positive Psychology Program | | |

دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم علوم انسانی در منطقه ۸ آموزش و پرورش شهر تهران در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بود. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۵۲ دانش‌آموز، ۲۷ نفر در گروه آزمایش برابر با ۴۸/۱۰ درصد [(با میانگین سنی ۱۶/۳۱ و انحراف استاندارد ۰/۳۸)] و ۲۵ نفر در گروه گواه برابر با ۵۱/۹۰ درصد [(با میانگین ۱۶/۲۰ و انحراف استاندارد ۰/۳۴)] بودند. در این پژوهش، از آنجا که محقق، فرصت انتخاب و گمارش تصادفی مشارکت‌کنندگان را نداشت، بنابراین، به دلیل استفاده از گروه‌های از قبل شکل گرفته، از روش نمونه‌برداری دردسترس استفاده شد. در این پژوهش که مشتمل بر دو گروه آزمایش و گواه بود، بر اساس منطق پیشنهادی کوهن^۱ (۱۹۸۶؛ سرد، بازرگان و حجازی، ۲۰۱۷) با فرض آن که $\alpha=0/05$ و اندازه اثر برابر با ۰/۶۰ است برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با ۰/۸۰، برای هر یک از دو گروه آزمایش و گواه، نمونه‌ای حدود ۲۵ واحد آزمایشی انتخاب شدند. اهم ملاک‌های ورود به پژوهش برای واحدهای آزمایشی شامل رضایت آگاهانه دانش‌آموزان برای مشارکت در پژوهش، اشتغال به تحصیل در منطقه ۸ آموزش و پرورش شهر تهران، عدم سابقه ارجاع به روان‌شناس و مصرف داروهای تجویز شده به وسیله روان‌پزشکان و متخصصان سلامت و درنهایت اشتغال به تحصیل در پایه دهم بود. اهم ملاک‌های خروج از پژوهش هم شامل شرکت همزمان در هر برنامه آموزشی مشابه دیگر، سوء مصرف مواد مخدر و داروهای روان‌گران، غیبت ۲ جلسه از برنامه آموزشی، نداشتن مشارکت فعالانه در جلسه‌های آموزشی و انجام ندادن مسؤله‌ت‌تمرین‌ها و تکالیف خانگی بود. بر حسب ملاک‌های مرور شده، در پایان دوره آموزشی هیچ‌کدام از واحدهای آزمایشی در گروه‌های آزمایش و گواه حذف نشدند.

پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی^۲ (لوتانز، اولیو، آوی و نورمن، ۲۰۰۷). لوتانز و دیگران (۲۰۰۷) اولین بار پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی را با هدف اندازه‌گیری سرمایه روان‌شناختی افراد توسعه دادند و آن را در بین دانشجویان و کارکنان اداره‌ها هنجاریابی کردند. این ابزار شامل ۲۴ ماده است و مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی طیف شش‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. بر اساس منطق نظری زیربنایی پرسش‌نامه سرمایه روانی، این ابزار از چهار بُعد خودکارآمدی، تاب‌آوری، امید و خوش‌بینی

آموزشی روان‌درمانگری مثبت محصول ترکیب سه مؤلفه اصلی شادکامی شامل هیجان‌های مثبت، تعهد و معناست. نتایج پژوهش‌ها در مورد اثربخشی برنامه روان‌درمانگری مثبت در قلمروهایی مانند افسردگی و شادکامی (سلیگمن و دیگران، ۲۰۰۶)، بهزیستی روان‌شناختی، شادکامی و رضامندی از زندگی (اختر، ۲۰۰۹)، افسردگی، اضطراب، تنیدگی، بازخوردهای ناکارآمد، بهزیستی روان‌شناختی و خوش‌بینی (خانجانی و دیگران، ۲۰۱۶) در نمونه‌های بالینی و غیربالینی حمایت کرده است.

پژوهشگران در این پژوهش می‌کوشیده‌اند با هدف تأمین مصونیت روانی دانش‌آموزان در مواجهه با تجارب تنیدگی‌زا و چالش‌انگیز و همچنین تأکید بر دغدغه محققان تربیتی در گستراندن مرزهای مطالبه‌گیری از نظام تعلیم و تربیت در تدارک مهارت‌های ناظر بر تأمین بهزیستی، شادکامی و نیرومندی‌های منشی یادگیرندگان در کنار مهارت‌های تحصیلی آن‌ها (صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی، ۲۰۱۸ الف و ب) و درنهایت، به منظور پاسخدهی مسؤله‌ت‌به دغدغه‌مندی‌های جنبش نوپای آموزش و پرورش مثبت، اثربخشی مداخله روانی-آموزشی روان‌درمانگری مثبت را همسو با دیگر شواهد تجربی، رشید (۲۰۰۵)، (۲۰۰۸)، (۲۰۱۳)، (۲۰۱۵)، رشید و آسترمن (۲۰۰۹)، رشید و سلیگمن (۲۰۱۳) بر سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی یادگیرندگان بیازماید. بر این اساس، این پژوهش به کمک گزاره‌های زیر هدایت می‌شود.

۱. برنامه روان‌درمانگری مثبت‌نگر بر افزایش ابعاد سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان شامل امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی مؤثر است.
۲. برنامه روان‌درمانگری مثبت‌نگر بر افزایش ابعاد مدل بهزیستی پرم شامل هیجان‌های مثبت، روابط، پیشرفت، معنا و تعهدمندی در دانش‌آموزان مؤثر است.

روش

طبق دیدگاه ریچارد (۲۰۰۹) با توجه به عدم گمارش تصادفی مشارکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و گواه، این پژوهش از نوع پژوهش‌های شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه غیرمعادل و همراه با پیگیری و جامعه آماری آن شامل همه

تشکیل شده و که هر وجه نیز ۶ ماده را شامل می‌شود. همه ماده‌های پرسش‌نامه سرمایه روانی به طور مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. بر این اساس، در نمره‌گذاری این ابزار، همواره برای گزینه کاملاً موافقم از نمره ۶ و برای گزینه کاملاً مخالفم نیز از نمره ۱ استفاده می‌شود. در تعدادی از پژوهش‌ها محققان شواهدی در دفاع از مشخصه‌های فنی روایی و اعتبار پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی مطرح کرده‌اند (لوتانز، آوی، کلاب-آسمیت و لی، ۲۰۰۸؛ لوتانز، اولیو و آوی، ۲۰۱۴). در پژوهش لوتانز و دیگران (۲۰۰۷) نتایج روایی عاملی پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی از ساختار چهار عاملی این ابزار حمایت کرد. در پژوهش شگری، مهدویان مشهدی و خدایی (۲۰۲۰) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۳، ۰/۸۶ و ۰/۷۰ و ضرایب همسانی درونی و نمره کلی سرمایه روانی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۷۹ و ۰/۹۳ به دست آمد.

سیاهه روان‌درمانی مثبت‌نگر^۱ (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۳). این

سیاهه را رشید و سلیگمن (۲۰۱۳) برای اندازه‌گیری میزان بهزیستی (بالندگی) افراد با استفاده از پنج زیرمقیاس هیجان‌های مثبت، تعهدمندی، معنا، روابط و موفقیت یا پیشرفت گسترش دادند. این سیاهه شامل ۲۵ ماده در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از (۱) تا (۵) و نمره آن در محدوده ۲۵ تا ۱۲۵ وضعیت کلی شادکامی فرد را می‌سنجد. متوسط نمره برای افراد بزرگسال غیر افسرده ۱۰۴ و برای بزرگسالان افسرده ۷۶ گزارش شده است. در این سیاهه ماده‌های ۱، ۶، ۱۱، ۱۶ و ۲۱ «زندگی توأم با لذت» را در محدوده نمره از پنج تا حداکثر ۲۵ جهت بالاترین میزان لذت در زندگی اندازه‌گیری می‌کند. متوسط نمره برای افراد غیرافسرده ۲۱ و برای افراد افسرده ۱۴ گزارش شده است. ماده‌های ۲، ۷، ۱۲، ۱۷ و ۲۲ میزان «تعهدمندی در زندگی» را در محدوده پنج تا حداکثر ۲۵ برای بالاترین میزان تعهد در زندگی اندازه‌گیری می‌کند. متوسط نمره برای افراد غیرافسرده ۲۱ و برای افراد افسرده ۱۶ بدست آمده است. ماده‌های ۴، ۹، ۱۴، ۱۹ میزان «معنا در زندگی» را در محدوده نمره پنج تا حداکثر ۲۵ اندازه‌گیری می‌کند که بالاترین میزان معنا در زندگی است. متوسط نمره برای افراد غیرافسرده ۱۴ و برای افراد افسرده ۱۹ به دست آمده است. ماده‌های ۳، ۸، ۱۳، ۱۸ و ۲۳ میزان «روابط در زندگی» را در

محدوده نمره پنج تا حداکثر ۲۵ اندازه‌گیری می‌کند که بالاترین میزان روابط در زندگی است. متوسط نمره برای افراد غیرافسرده ۲۲ و برای افراد افسرده ۱۴ به دست آمده است. و ماده‌های ۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰ و ۲۵ میزان «پیشرفت در زندگی» را در محدوده نمره پنج تا حداکثر ۲۵ می‌سنجد که نشان دهنده بالاترین میزان پیشرفت در زندگی است. متوسط نمره برای افراد غیرافسرده ۲۱ و برای افراد افسرده ۱۸ به دست آمده است. نتایج پژوهش‌ها از روایی و اعتبار سیاهه روان‌درمانگری مثبت در نمونه‌های مختلف حمایت کرده‌اند (خانجانی، شهیدی، فتح‌آبادی، مظاهری و شگری، ۲۰۱۴؛ رشید و سلیگمن، ۲۰۱۸). در پژوهش خانجانی و دیگران (۲۰۱۴) نتایج تحلیل عاملی سیاهه روان‌درمانگری مثبت‌نگر از ساختار پنج عاملی سیاهه به طور تجربی حمایت کرد. در پژوهش خانجانی و دیگران (۲۰۱۴) ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های هیجانات مثبت، تعهدمندی، معنا، روابط و پیشرفت به ترتیب برابر با ۰/۶۳، ۰/۶۶، ۰/۶۷ و ۰/۵۰ به دست آمد. در این پژوهش ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های هیجانات مثبت، تعهدمندی، روابط، معنا و پیشرفت به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۷۰، ۰/۸۲، ۰/۷۰ و ۰/۷۸ به دست آمد.

بر اساس دیدگاه رشید و سلیگمن (۲۰۱۸) برای مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت ۷ هفته و هر هفته ۲ ساعت، مهارت‌های مختلف «برنامه روان‌درمانگری مثبت‌نگر» عرضه (جدول ۱) و، پس از اتمام جلسه‌ها، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه آزمایش و گواه جمع‌آوری شد. در نهایت پس از گذشت ۲ ماه، به منظور آزمون ماندگاری اثر برنامه آموزشی، دوباره در مرحله پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش جمع‌آوری شد و در نهایت، با هدف تأمین ملاحظه‌های اخلاقی پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب در پنج جلسه به مشارکت‌کنندگان گروه گواه هم عرضه شد که در فهرست انتظار به سر می‌برد، در مجموع، محتوای برنامه منتخب در جدول ۱ نشان می‌دهد که مجموعه تلاش‌های روشمند با هدف تجهیز منابع مقابله‌ای یادگیرندگان ذیل چند محور کلی شامل تصریح آموزش مثبت، مرور توانمندی‌های منشی، گذشت و بخشش میراث شخصی، سپاسگزاری و قدرانی، ارتباط‌های مثبت و واکنش سازنده فعال، درنگ و التذاذ و امید و خوش‌بینی خلاصه می‌شود.

فهرست محتوایی برنامه روان‌درمانگری مثبت‌نگر به تفکیک هدف‌ها و فعالیت‌ها بر اساس دیدگاه رشید و سلیگمن (۲۰۱۸)

جلسه‌ها	هدف‌ها	فعالیت‌ها
جلسه اول	عنوان جلسه: معارفه، تصریح و تعریف آموزش مثبت هدف: آشنایی با جنبه‌های مختلف بهزیستی روانی و درک اهمیت هیجان‌های مثبت	تأکید بر رعایت اصل محرمانگی اجرای بسته سنجش در مرحله پیش‌آزمون معرفی آموزش مثبت
جلسه دوم	عنوان جلسه: توانمندی منشی هدف: معرفی و تصریح مفهوم توانمندی‌های منشی (صفت‌های بالقوه مثبت) و کاربرد عملی آن‌ها در زندگی روزمره	تصریح اهمیت کار در منزل و پیگیری مسئولانه تکالیف خانگی تکمیل تکلیف کاربرگ اتفاق خوب تمرین تمرکز: تلاش برای تأکید بر اینجا و اکنون بررسی و مرور تکالیف منزل تصریح سازه توانمندسازی منشی
جلسه سوم	عنوان جلسه: گذشت و بخشایش هدف: معرفی گذشت به عنوان کیفیت روانی مثبت که احساس خشم و کینه را به احساسی خنثی و حتی برای برخی به احساس‌ها و عواطف مثبت تبدیل می‌کند.	کاربست توانمندی‌های منشی شاخص هر فرد برای حل چالش‌های فراروی تکمیل کاربرگ توانمندی‌های منشی بررسی تکالیف جلسه قبل و رفع موانع احتمالی انجام آن بازخوانی یک خاطره که طی آن افراد احساس کنند دیگری در حق آنها ظلم کرده است
جلسه چهارم	عنوان جلسه: سپاسگزاری و قدردانی هدف: تصریح نقش قدردانی در تجربه شادکامی اصیل	انجام تمارینی برای فهم و تجربه عملی گذشت و بخشایش تکمیل کاربرگ مربوط به گذشت تکلیف خانه: تهیه نامه گذشت تأکید بر رابطه و بین‌قدردانی و شادکامی تصریح مکانیزم اثرگذاری قدردانی قدردانی خودآیند
جلسه پنجم	عنوان جلسه: ارتباط‌های مثبت و واکنش سازنده- فعال هدف: تصریح نقش ارتباط‌های مثبت با دیگران در بهزیستی روانی	تکلیف خانه: تنظیم پیش‌نویس نامه قدردانی تعریف مفهوم ارتباط مثبت با دیگران و ضرورت آن معرفی مؤلفه‌های مهم ارتباط مثبت معرفی سازه پاسخ فعال و سازنده تصریح مؤلفه‌های ارتباط کلامی و غیرکلامی تکمیل کاربرگ ارتباط‌های مثبت
جلسه ششم	عنوان جلسه: درنگ و التذاذ هدف: استفاده هر چه بیشتر از زمان کنونی (اینجا و اکنون)	تصریح مفهوم التذاذ (لذت بردن عمیق از یک رویداد مثبت) راه‌های التذاذ تمرین گوش کردن موسیقی تمرین بادام شکلاتی - تکلیف خانه: قرار تجربه التذاذ با یکی از دوستان
جلسه هفتم	عنوان جلسه: امید و خوش‌بینی هدف: بهبود تفکر خوش‌بینانه در وقایع تلخ و ارتقای تفکر امیدوارانه	- مزایای امید و خوش‌بینی - تصریح مفهوم خوش‌بینی - نگرش عمیق‌ترین احساس‌ها و افکار خود درباره تلخ‌ترین تجارب زندگی - تکلیف خانه: تمرین نوشتن درباره وقایع تلخ در چهار روز متوالی حداقل به مدت ۱۵ دقیقه، تمرین در بسته و در باز برای حداقل یک مورد در هفته فراروی

یافته‌ها

در جدول ۲ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به ابعاد مدل بهزیستی پرما، شامل هیجان‌های مثبت، تعهدمندی، روابط، معنا و پیشرفت در گروه‌های آزمایش و گواه در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری آمده است.

جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد بهزیستی پرما در گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (n=52)

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
هیجان مثبت	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۸۸	۳/۴۸	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۸/۷۸	۳/۳۳
		گواه	۱۳/۹۰	۳/۵۹		گواه	۱۸/۶۷	۳/۴۱
پس‌آزمون	پس‌آزمون	آزمایش	۱۷/۴۸	۳/۶۷	پس‌آزمون	آزمایش	۲۵/۰۵	۳/۴۸
		گواه	۱۳/۳۴	۳/۶۶		گواه	۱۸/۷۵	۳/۵۳
پیگیری	پیگیری	آزمایش	۱۸/۵۱	۳/۵۵	پیگیری	آزمایش	۲۵/۸۷	۳/۳۴
		گواه	۱۳/۵۶	۳/۵۱		گواه	۱۷/۸۵	۳/۳۸
تعهدمندی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۷/۳۰	۳/۶۴	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۷۸	۳/۳۳
		گواه	۱۷/۴۵	۳/۳۳		گواه	۱۴/۶۷	۳/۴۱
پس‌آزمون	پس‌آزمون	آزمایش	۲۲/۹۰	۳/۴۶	پس‌آزمون	آزمایش	۱۸/۰۵	۳/۴۸
		گواه	۱۷/۳۵	۳/۴۱		گواه	۱۴/۷۵	۳/۵۳
پیگیری	پیگیری	آزمایش	۲۲/۷۹	۳/۳۲	پیگیری	آزمایش	۱۸/۳۹	۳/۳۴
		گواه	۱۷/۳۴	۳/۲۹		گواه	۱۴/۱۱	۳/۳۸
پیشرفت	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۶/۷۰	۳/۸۸	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۷۸	۳/۳۳
		گواه	۱۷/۶۷	۳/۴۱		گواه	۱۴/۶۷	۳/۴۱
پس‌آزمون	پس‌آزمون	آزمایش	۲۱/۶۱	۳/۴۸	پس‌آزمون	آزمایش	۱۸/۰۵	۳/۴۸
		گواه	۱۷/۳۰	۳/۵۳		گواه	۱۴/۷۵	۳/۵۳
پیگیری	پیگیری	آزمایش	۲۰/۷۷	۳/۳۴	پیگیری	آزمایش	۱۸/۳۹	۳/۳۴
		گواه	۱۶/۰۷	۳/۳۸		گواه	۱۴/۱۱	۳/۳۸

جدول ۳

میانگین و انحراف استاندارد سرمایه روان‌شناختی در گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (n=52)

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۴/۰۲	۶/۳۴	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۶/۴۴	۶/۷۹
		گواه	۳۴/۱۴	۶/۲۶		گواه	۳۶/۵۹	۶/۷۶
پس‌آزمون	پس‌آزمون	آزمایش	۳۸/۶۸	۶/۳۵	پس‌آزمون	آزمایش	۳۹/۹۵	۶/۸۱
		گواه	۳۴/۳۴	۶/۴۳		گواه	۳۶/۴۹	۶/۸۳
پیگیری	پیگیری	آزمایش	۳۷/۸۹	۶/۳۹	پیگیری	آزمایش	۳۹/۸۱	۶/۷۸
		گواه	۳۴/۵۶	۶/۴۰		گواه	۳۶/۵۵	۶/۶۹
خوش‌بینی	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۲/۰۵	۷/۷۱	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۴/۷۲	۷/۱۸
		گواه	۳۲/۱۲	۷/۶۲		گواه	۳۴/۵۹	۷/۲۷
پس‌آزمون	پس‌آزمون	آزمایش	۳۵/۶۷	۷/۷۰	پس‌آزمون	آزمایش	۳۸/۶۷	۷/۳۳
		گواه	۳۲/۱۹	۷/۶۱		گواه	۳۴/۶۵	۷/۲۴
پیگیری	پیگیری	آزمایش	۳۵/۸۹	۷/۷۷	پیگیری	آزمایش	۳۸/۱۹	۷/۳۰
		گواه	۳۲/۰۹	۷/۶۶		گواه	۳۴/۶۰	۷/۲۳

جدول ۵

نتایج آزمون لوین برای همگنی واریانس خطا

متغیر	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	آماره F	معناداری
هیجان مثبت	۱	۵۰	۰/۴۷۱	۰/۵۰
تعهدمندی	۱	۵۰	۲/۰۳	۰/۱۷
روابط	۱	۵۰	۱/۶۸	۰/۲۰
معنا	۱	۵۰	۱/۱۲	۰/۳۰
پیشرفت	۱	۵۰	۰/۵۹	۰/۴۵
خودکارآمدی	۱	۵۰	۱/۶۵	۰/۲۰
امید	۱	۵۰	۱/۵۶	۰/۲۲
خوش‌بینی	۱	۵۰	۰/۹۱	۰/۳۵
تاب‌آوری	۱	۵۰	۰/۲۰	۰/۶۶

در این بخش، به منظور آزمون اثر عامل بین‌آزمودنی (گروه) و عامل درون‌آزمودنی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری شده مؤلفه‌های مدل بهزیستی پرما و مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی از روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده استفاده شد. قبل از به‌کارگیری این فن آماری به منظور آزمون اثر عامل بین‌آزمودنی (گروه) و عامل درون‌آزمودنی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری شده ابعاد بهزیستی پرما و مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی، مفروضه کرویّت موخلی^۱ با هدف تعیین همگنی واریانس‌ها و تشابه در واحد مقداری ضریب همبستگی بین زوج سطوح عامل درون‌آزمودنی (جدول ۴) و آزمون لوین برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا^۲، آزمون و تأیید شد (جدول ۵).

جدول ۴

نتایج آزمون کرویّت موخلی

متغیر	آماره موخلی	مجذور کا	درجه آزادی	معناداری
هیجان مثبت	۰/۹۴۹	۲/۴۱	۲	۰/۱۵۹
تعهدمندی	۰/۹۳۱	۲/۸۹	۲	۰/۱۲۷
روابط	۰/۹۷۸	۱/۳۹	۲	۰/۴۵۶
معنا	۰/۹۶۱	۲/۱۳	۲	۰/۲۳۸
پیشرفت	۰/۹۶۴	۱/۸۸	۲	۰/۴۱۲
خودکارآمدی	۰/۹۶۰	۱/۹۰	۲	۰/۳۹۲
امید	۰/۹۳۶	۲/۵۵	۲	۰/۱۶۹
خوش‌بینی	۰/۹۳۱	۲/۶۵	۲	۰/۱۴۹
تاب‌آوری	۰/۹۶۹	۱/۶۵	۲	۰/۴۸۹

در بخش اول، نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌آزمودنی بر ابعاد مدل بهزیستی پرما شامل هیجان مثبت ($[F(۱, ۵۰)=۷/۵۱, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۳]$)، تعهدمندی ($[F(۲, ۱۰۰)=۶/۲۴, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۲]$)، روابط ($[F(۲, ۱۰۰)=۱۰/۸۹, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۷]$)، معنا ($[F(۲, ۱۰۰)=۷/۸۲, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۴]$) و پیشرفت ($[F(۲, ۱۰۰)=۷/۳۹, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۲]$) از لحاظ آماری معنادار است. همچنین، در این بخش، نتایج مربوط به اثر تعاملی عوامل درون‌آزمودنی و بین‌آزمودنی نیز بر ابعاد مدل بهزیستی پرما شامل هیجان مثبت ($[F(۲, ۱۰۰)=۸/۱۸, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۴]$)، تعهدمندی ($[F(۲, ۱۰۰)=۷/۲۴, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۳]$)، روابط ($[F(۲, ۱۰۰)=۱۰/۲۸, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۷]$)، معنا ($[F(۲, ۱۰۰)=۸/۸۲, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۳]$) و پیشرفت ($[F(۲, ۱۰۰)=۷/۷۹, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۲]$) از لحاظ آماری معنادار بود. در ادامه، نتایج اثر اصلی عامل بین‌آزمودنی نیز بر ابعاد مدل بهزیستی پرما شامل هیجان مثبت ($[F(۱, ۵۰)=۴/۸۹, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۸]$)، تعهدمندی ($[F(۱, ۵۰)=۵/۲۴, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۹]$)، روابط ($[F(۱, ۵۰)=۵/۸۹, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۹]$)، معنا ($[F(۱, ۵۰)=۶/۸۲, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۸]$) و پیشرفت ($[F(۱, ۵۰)=۴/۳۹, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۸]$) از لحاظ آماری معنادار بود.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که برای اثر عامل درون‌آزمودنی مفروضه کرویّت موخلی برقرار است، بنابراین نتایج این آزمون شواهدی در تأیید همگنی واریانس‌ها و برابری ضرایب همبستگی زوج‌متغیری برای اثر درون‌آزمودنی فراهم می‌آورد. نتایج آزمون لوین نیز همگنی واریانس‌های خطا برای اندازه‌های جمع‌آوری شده مدل بهزیستی پرما و مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی را به طور تجربی تأیید می‌کند.

در ادامه، نتایج آزمون بنفرونی که با هدف تعیین معناداری آماری مقایسه‌های زوجی سطوح عامل درون‌آزمودنی انجام شد، نشان داد که در همه مقایسه‌های انجام‌شده بر اساس ابعاد مدل بهزیستی پرما شامل هیجان‌های مثبت، تعهدمندی، روابط، معنا و پیشرفت، تفاوت بین متوسط نمره‌های مشارکت‌کنندگان در مرحله پیش‌آزمون با متوسط نمره‌های آن‌ها در پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار بود و نتایج مربوط به مقایسه‌های زوجی متوسط نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار نبود (جدول ۶).

جدول ۶

نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه‌های زوجی متوسط نمره‌های ابعاد مدل بهزیستی پرما

متغیرها	مقایسه نمره‌ها	تفاوت میانگین خطای معیار معناداری
هیجان‌های مثبت پیش‌آزمون / پس‌آزمون	۲/۱۰	۰/۴۴
پیش‌آزمون / پیگیری	۱/۹۷	۰/۳۹
پس‌آزمون / پیگیری	۰/۸۷	۰/۲۷
تعهدمندی	۱/۱۹	۰/۱۷
پیش‌آزمون / پیگیری	۱/۰۳	۰/۱۱
پس‌آزمون / پیگیری	۰/۵۰	۰/۳۴
پیش‌آزمون / پس‌آزمون	۱/۶۴	۰/۲۲
پیش‌آزمون / پیگیری	۱/۴۹	۰/۲۷
پس‌آزمون / پیگیری	۰/۳۲	۰/۶۴
پیش‌آزمون / پس‌آزمون	۱/۶۷	۰/۳۱
پیش‌آزمون / پیگیری	۱/۴۵	۰/۳۳
پس‌آزمون / پیگیری	۰/۱۴	۰/۶۹
پیش‌آزمون / پس‌آزمون	۱/۴۵	۰/۲۸
پیش‌آزمون / پیگیری	۱/۲۱	۰/۳۲
پس‌آزمون / پیگیری	۰/۱۴	۰/۶۹

در این بخش، نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌آزمودنی بر ابعاد سرمایه روان‌شناختی شامل خودکارآمدی ($F(۲, ۱۰۰)=۰/۱۷, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۷$)، امید ($F(۲, ۱۰۰)=۱۰/۵۵, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۸$)، تاب‌آوری ($F(۲, ۱۰۰)=۷/۸۹, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۳$) و خوش‌بینی ($F(۲, ۱۰۰)=۸/۰۱, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۴$) از لحاظ آماری معنادار است.

همچنین در این بخش، نتایج مربوط به اثر تعاملی عوامل

درون‌آزمودنی و بین‌آزمودنی نیز بر ابعاد مدل بهزیستی پرما شامل خودکارآمدی ($F(۲, ۱۰۰)=۴/۱۸, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۹$)، امید ($F(۲, ۱۰۰)=۳/۵۰, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۷$)، تاب‌آوری ($F(۲, ۱۰۰)=۳/۵۹, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۷$) و خوش‌بینی ($F(۲, ۱۰۰)=۴/۵۶, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۸$) از لحاظ آماری معنادار بود.

در ادامه، نتایج اثر اصلی عامل بین‌آزمودنی نیز بر ابعاد سرمایه روان‌شناختی شامل خودکارآمدی ($F(۱, ۵۰)=۶/۳۰, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۱۱$)، امید ($F(۱, ۵۰)=۴/۲۱, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۹$) و تاب‌آوری ($F(۱, ۵۰)=۴/۸۹, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۹$) و خوش‌بینی ($F(۱, ۵۰)=۳/۹۱, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۷$) از لحاظ آماری معنادار بود.

در ادامه، نتایج آزمون بنفرونی که با هدف تعیین معناداری آماری مقایسه‌های زوجی سطوح عامل درون‌آزمودنی انجام شد، نشان داد که در همه مقایسه‌های انجام‌شده بر اساس ابعاد سرمایه روان‌شناختی شامل خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی تفاوت بین متوسط نمره‌های مشارکت‌کنندگان در مرحله پیش‌آزمون با متوسط نمره‌های آن‌ها در پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار بود و نتایج مربوط به مقایسه‌های زوجی متوسط نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار نبود (جدول ۷).

جدول ۷

نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه‌های زوجی متوسط نمره‌های ابعاد سرمایه روان‌شناختی

متغیرها	مقایسه نمره‌ها	تفاوت میانگین خطای معیار معناداری
خودکارآمدی پیش‌آزمون / پس‌آزمون	۲/۶۰	۰/۴۴
پیش‌آزمون / پیگیری	۴/۱۷	۰/۳۹
پس‌آزمون / پیگیری	۱/۵۷	۰/۱۲
پیش‌آزمون / پس‌آزمون	۲/۶۴	۰/۲۰
پیش‌آزمون / پیگیری	۱/۸۹	۰/۲۵
پس‌آزمون / پیگیری	۰/۳۲	۰/۶۴
پیش‌آزمون / پس‌آزمون	۲/۲۰	۰/۳۹
تاب‌آوری	۳/۴۰	۰/۵۹
پس‌آزمون / پیگیری	۱/۱۴	۰/۱۵
پیش‌آزمون / پس‌آزمون	۳/۶۵	۰/۷۸
پیش‌آزمون / پیگیری	۲/۴۶	۰/۶۹
پس‌آزمون / پیگیری	۱/۱۸	۰/۷۶

که مثبت بودن از طریق شکل‌دهی به تجارب هیجانی مثبت در افراد در بلندمدت نیز بر منش، روابط، اجتماع‌های انسانی و محیط‌های پیرامونی تاثیر می‌گذارد. شواهد نشان می‌دهد که تأکید بر مثبت بودن سبب می‌شود یادگیرندگان در محیط‌های تحصیلی هیجان‌های مثبت مانند احساس تعلق و احساس ایمنی را تجربه کنند. علاوه بر این، هیجان‌های مثبت باعث می‌شود یادگیرندگان برای استفاده از مهارت‌ها و کیفیت‌های روانی مثبتی مانند قدردانی، سپاسگزاری و تفکر خوش‌بینانه، بیشتر ارزش‌گذاری کنند. همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد افرادی که بیشتر در معرض هیجان‌های مثبت قرار می‌گیرند، تاب‌آورترند، از نظر اجتماعی بیشتر احساس تعلق می‌کنند و کنش‌وری آن‌ها بیشتر در سطح بهینه قرار دارد (نوبل و مک‌گراس، ۲۰۰۸ الف و ب؛ شائو و دیگران، ۲۰۲۰). در مدل بسط و ساخت^۲ فرض می‌شود که تجربه هیجان‌های مثبتی مانند تعلق خاطر، ایمنی، علاقه و کنجکاوی، سرگرمی، لذت و قدردانی، دامنه افکار و اعمال فرد را به شیوه‌ای مثبت و مفید گسترش می‌دهد. فرض می‌شود که هیجان‌های مثبت حتی وقتی ناپایدار باشد به طرز پر واضح در تغذیه منابع جسمانی، ذهنی، اجتماعی و روان‌شناختی افراد مؤثر واقع می‌شود (فردریکسون، ۲۰۰۹، ۲۰۱۳). بر این اساس، نتایج پژوهش سیمونتون و گارن (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که تجربه هیجان‌های مثبت فراوان در مدرسه با سطوح بالای تعهدمندی تحصیلی و مقابله انطباقی رابطه دارد.

در نظریه خودتعیین‌گری^۳ (رایان و دیسی، ۲۰۲۰) فرض می‌شود که نیاز به تعلق و احساس تعلق یکی از سه نیاز بنیادین روان‌شناختی آدمی است. بیزامیک و دیگران (۲۰۰۹) در پژوهشی با شمول ۷۰۰ دانش‌آموز نشان دادند که احساس تعلق یادگیرندگان به مدرسه مهم‌ترین متغیر تبیین‌کننده بهزیستی روان‌شناختی آن‌هاست. همچنین، نتایج این پژوهش نشان داد که با افزایش احساس تعلق و احساس پذیرش یادگیرندگان از احتمال گزارش اضطراب، افسردگی، فقدان مهار هیجانی و پرخاشگری و نمایش رفتارهای مخرب در آن‌ها کاسته می‌شود. علاوه بر این، نتایج سایر پژوهش‌ها نشان می‌دهد که احساس تعلق و پذیرش مدرسه با مشارکت بیشتر یادگیرندگان در فعالیت‌های یادگیری،

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی مداخله روانی-آموزشی روان‌درمانگری مثبت بر سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی در دانش‌آموزان انجام شد. به طور کلی در این پژوهش نتایج روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که مداخله روانی-آموزشی روان‌درمانگری مثبت در افزایش سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های مدل بهزیستی پرما به طور تجربی مؤثر است.

محقق در این بخش می‌کوشد با تاسی از اصطلاح‌شناسی متعارف در شاخص‌ترین چارچوب‌های مفهومی ذیل رویکرد آموزش مثبت‌نگر مانند مدل پرما و مدل پرواسپر، ظرفیت‌های تبیینی مداخله روانی-آموزشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر را در بطن تلاش روشمند برای تغذیه‌گری سرمایه روانی یادگیرندگان واری می‌کند. مرور مجموعه شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهد که آموزش مثبت در بطن مدل‌های مفهومی پرما و پرواسپر بر انسجام‌دهی به اصول بنیادین روان‌شناسی مثبت در قالب ساختارهای اطلاعاتی شاهده‌محور^۱، تجارب و برنامه‌های ارتقادهنده بهزیستی و پیشرفت تحصیلی دلالت دارد. هدف آموزش مثبت ناظر بر توانمندسازی همه اعضای جامعه مدرسه برای حصول موفقیت و تحقق شکوفایی در آن‌هاست (نوبل و مک‌گراس، ۲۰۱۵). بنابراین در این بخش، همسو با اصطلاح‌شناسی غالب در رویکرد آموزش مثبت، به طور مستدل نقش برخی کیفیت‌های روانی مثبت مانند مثبت بودن (هیجان‌های مثبت، احساس تعلق، احساس مصونیت، احساس لذت و سرگرمی، آمایه ذهنی مثبت، بیانگری قدردانی و سپاسگزاری) و تاب‌آوری، در تصریح منطق تاثیرگذاری برنامه روان‌درمانگری مثبت‌نگر در تامین دغدغه تغذیه منابع مقابله‌ای یادگیرندگان هدف قرار می‌گیرد. به بیان دیگر، همسو با دغدغه متخصصان تربیتی علاقه‌مند به تقویت خزانه مهارتی یادگیرندگان، غنی‌شدگی نیمرخ کیفیت‌های روانی مثبت در یادگیرندگان متعاقب تجربه مداخله روان‌درمانگری مثبت‌نگر، با هدف تصریح منطق تاثیر مداخله مزبور مورد استفاده قرار می‌گیرد. مثبت بودن به طور ساده بر حالتی از مثبت بودن دلالت دارد. فردریکسون (۲۰۰۹) تأکید می‌کند که معانی مثبت و بازخوردهای خوش‌بینانه انگیزاننده هیجان‌های مثبت است و یادآوری می‌کند

حمایت آن‌ها از یکدیگر، عملگری بر اساس قوانین و انتظارهای مدرسه و تحقق پیشرفت در سطوح بالاتر رابطه دارد. یادگیرندگان که به مدرسه خود احساس تعلق می‌کنند کمتر احتمال دارد در رفتارهای بازدارنده سلامت مشارکت کنند و برای تحقق تجارب پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی بیشتر ارزش‌گذاری می‌کنند (یو و لیویسکیو- بریستال، ۲۰۲۰). علاوه بر این، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که جستجوی وجه مثبت تجارب پیرامونی در شرایط رویارویی با موقعیت‌های دشوار و انگیزاننده به مثابه یکی از همبسته‌های مفهومی احساس تعلق یادگیرندگان به مدرسه از طریق فراخوانی راهبردی مؤثر و خوش‌بینانه مقابله تاب‌آورانه، علاوه بر در کاهش هیجان‌های منفی یادگیرندگان در تعمیق هیجان‌های مثبت و تقویت موضع انگیزشی آن‌ها نیز مؤثر است (پوتس و کسیدی، ۲۰۲۰).

در بخش دیگری، یافته‌های این پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های مختلف ذیل چتر مفهومی هیجان‌های مثبت با هدف کمک به تغذیه سرمایه روانی یادگیرندگان بر نقش هیجان اخلاقی قدردانی و سپاسگزاری تأکید کرد (ژن و دیگران، ۲۰۱۷). وقتی افراد قدردانی و سپاس‌گزارند به موضوع‌های مثبتی که برای آن‌ها اتفاق افتاده توجه می‌کنند و نسبت به آنانی که مسئول چنین اتفاق‌هایی هستند سپاس‌گزارند. نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که خصیصه قدردانی در افزایش انگیزش یادگیرندگان برای رفتارهای اجتماعی مطلوب، خلق روابط بین‌فردی دیرپا و قوتمند با همسالان و فزون‌یافتگی نرخ مشارکت‌های مشتاقانه برای پیگیری و انجام فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه در آن‌ها در محیط‌های آموزشی نقش بسزایی دارد (گاچان و وانگ، ۲۰۱۹). همسو با برخی شواهد موجود تحلیل ظرفیت‌های تفسیری خصیصه قدردانی در متن واری مدل رفتار رابطه بین‌فردی معلم- دانش‌آموز به مثابه قلب پداگوژی اثرگذار^۱ به طور مضاعفی ضرورت می‌یابد (فرا و دیگران، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش‌های اخیر، با تأکید بر نقش روابط مثبت با دانش‌آموزان به مثابه قلب بهزیستی پداگوژیک^۲، نشان می‌دهد که مدل رفتار رابطه بین‌فردی معلم- دانش‌آموز از مهمترین اصول پداگوژیک اثرگذار بر زندگی حرفه‌ای

معلمان است (فرا و دیگران، ۲۰۰۹). مجموعه بزرگی از شواهد تجربی بر نقش تفسیری رابطه معلم- دانش‌آموز در پیش‌بینی اشکال چندگانه کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان تأیید کرده‌اند. در شرایط فعلی محققان تأکید می‌کنند که یکی از مهم‌ترین خصیصه‌های سودبخش تداوم‌دهنده روابط مثبت در بطن رابطه معلم- دانش‌آموز بر برخورداری آن‌ها از کیفیت روانی قدردانی و سپاسگزاری مبتنی است. محققان مثبت‌نگر همواره بر نقش قدردانی در ایجاد و توسعه روابط سالم و تقویت رفتار اجتماعی در یادگیرندگان تأکید کرده‌اند (فرا و دیگران، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش‌ها بر رابطه بین گرایش به سپاسگزاری و حالت‌های روانی دیگر مانند همدلی، بخشایش، حمایت هیجانی و آرزومندی برای کمک به دیگران تأکید کرده‌اند، فردریکسون (۲۰۰۹، ۲۰۱۳) نیز یادآوری می‌کند که هیجان مثبت قدردانی در بسط و ساخت ذخایر مهارت‌های اجتماعی فرد مؤثر است.

بر اساس شواهد موجود، یکی دیگر از خطوط مفهومی قابل انتخاب با هدف تأمین دغدغه توانمندسازی روانی یادگیرندگان بر ظرفیت‌های کارکردی سازه تاب‌آوری روان‌شناختی مبتنی است (آنکر و دیگران، ۲۰۱۴؛ پنگ و دیگران، ۲۰۱۴). در مداخله روانی- آموزشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر همسو با برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا (گلیهام و دیگران، ۲۰۰۷)، به منظور تأمین ایده مصونیت روانی یادگیرندگان، بر آموزش مهارت‌های تفکر منطقی و یاری‌گر^۳، مهارت‌های فاصله‌گذاری انطباقی^۴، مهارت‌های تفکر خوش‌بینانه^۵ و رفتار جستجوی کمک^۶ در مواقع لزوم تأکید شده است (مک‌گراس و نوبل، ۲۰۱۱). بر اساس شواهد موجود یکی از تعیین‌کننده‌ترین فرصت‌های خلق شده بر مبنای ظرفیت‌های اطلاعاتی تاب‌آوری با هدف تقویت منابع مقابله‌ای افراد در رویارویی با تجارب دشوار، بر ضرورت جایگزینی تفاسیر شناختی خودتوانمندساز^۷ به جای تفاسیر خودناتوان‌ساز^۸ مبتنی است (استینهارت و دالبیر، ۲۰۰۸)، بنابراین تشویق یادگیرندگان به استفاده از ارزیابی‌های چالشی در مقایسه با ارزیابی‌های تهدیدنگر از طریق زمینه‌سازی برای تجربه هیجان‌های پیشرفت مثبت به جای هیجان‌های پیشرفت منفی و همچنین اسنادگزینی‌های علی

1. heart of effective pedagogy
2. pedagogical wellbeing
3. helpful and rational thinking skills

4. adaptive distancing skills
5. optimistic thinking skills
6. seeking assistance

7. empowering interpretation
8. disempowering interpretation

گاهی در طول هفته بیش از یکبار محقق و مشارکت‌کنندگان با یکدیگر دیدار کنند. با وجود آن که در این پژوهش مداخله روانی-آموزشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر در مدت ۷ هفته و هر هفته ۲ ساعت انجام شد، طبق دیدگاه برخی محققان تخصیص این زمان برای تضمین تأثیر بلندمدت برنامه آموزشی ناکافی است. بر این اساس، گریشام، وان و کوک (۲۰۰۶) تأکید می‌کنند که تخصیص حدود ۳۰ ساعت زمان در طول ۱۰ هفته و هر هفته ۳ ساعت برای تغییر و حفظ مهارت‌های اجتماعی جدید در بین افراد با دشواری‌های هیجانی و رفتاری کاملاً ناکافی است. چنین یادگیرندگانی به طور حتم به زمان بسیار بیشتر برای بهبود در تراز مهارت‌های اجتماعی خود نیاز دارند. گریشام و دیگران (۲۰۰۶) دریافتند که تخصیص حداقل ۶۰ ساعت زمان و تدارک فرصت‌هایی برای استفاده از مهارت‌های جدید در کلاس‌های درس در پیش‌بینی ماندگاری تأثیر مداخله بسیار اثرگذار است.

منابع

- Akhtar, M., & Boniwell, I. (2010). Applying positive psychology to alcohol-misusing adolescents: A group intervention. *Group work: An Interdisciplinary Journal for Working with Groups*, 20, 6-31.
- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 110-118.
- Au, W. C. C., & Kennedy, K. J. (2018). A positive education program to promote wellbeing in schools: A case study from a Hong Kong school. *Higher Education Studies*, 8 (4), 9-22.
- Bernard, M., & Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing*, 5, 22-37.
- Bostwick, K. C. P., Collie, R. J., Martin, A. J., & Durksen, T. L. (2020). Teacher, classroom, and student growth orientation in mathematics: A multilevel examination of growth goals, growth mindset, engagement, and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103-109.
- Broderick, P., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for

خوش‌بینانه به جای اسنادگرینی‌های علی‌بدبینانه، احتمال رجوع به فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه انطباقی مانند تعهدمندی، تلاش‌باوری، پشتکار و پرتلاقی و انگیزش پیشرفت را در یادگیرندگان افزایش می‌دهد (کوشکی و دیگران، زیر چاپ). علاوه بر این، نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که تأکید بر توان تبیینی مواجهه‌های تاب‌آورانه برای تقویت ضریب ایمنی یادگیرندگان در روبرویی با تجارب انگیزاننده در محیط‌های تحصیلی در تغذیه مهارت‌های رابطه بین‌فردی در آن‌ها مؤثر است. بنابراین، ضریب نفوذ چنین تحرک‌هایی فکورانه‌ای، ساحت‌های مختلف حیات آن‌ها مانند مهارت‌های شناختی، مهارت‌های هیجانی، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های رفتاری را شامل می‌شود (خانجانی و دیگران، ۲۰۱۶؛ دسای، ۲۰۱۰؛ ستاری و دیگران، ۲۰۱۶؛ شکری و پورشه‌ریار، ۲۰۱۹؛ شکری و دیگران، ۲۰۱۷؛ گشتاسی و دیگران، ۲۰۱۷).

با وجود آن که نتایج این پژوهش همسو با مجموعه بزرگی از شواهد تجربی است، برخی محدودیت‌های آن باید مورد توجه قرار گیرد. اول، این آموزش فقط به گروهی از دانش‌آموزان متوسطه دوم رشته علوم انسانی در یکی از مدارس دخترانه منطقه ۸ آموزش و پرورش شهر تهران محدود شد، بنابراین ضرورت بسط و تعمیم بیش از پیش یافته‌های این پژوهش نیازمند آن است که گروه‌های مختلفی از یادگیرندگان انتخاب شوند. برای مثال پیشنهاد می‌شود با هدف تصریح نقش تفسیری عامل جمعیت‌شناختی جنس در بافت آزمون تأثیر برنامه آموزشی منتخب، یادگیرندگان از دو گروه جنسی انتخاب شوند. دوم، با توجه به این که محقق پیش‌بینی کرده که با نزدیک شدن به فصل امتحان‌های پایان‌ترم دسترسی به یادگیرندگان به‌راحتی ممکن نباشد، لذا طول مدت آزمون ماندگاری تأثیر برنامه آموزشی منتخب، حداکثر به ۲ ماه محدود شده است و سوم این‌که به دلیل انباشت واحدهای درسی دانش‌آموزان در طول نیمسال تحصیلی، محقق بیش از دو ساعت در هفته امکان تماس رودررو و حضوری را با واحدهای آزمایشی نداشته اما هر یک از واحدهای آزمایشی این فرصت را داشتند که از طریق ایمیل و درمورد تکالیف مربوط به هر مرحله از دوره آموزشی با محقق مکاتبه کنند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود، با هدف طراحی جلسه‌هایی به منظور مرور مهارت‌های آموزش‌داده‌شده،

- Sharifi, M. (2017). The effect of attributional retraining program on achievement emotions and academic engagement among university students. *Research in School and Virtual Learning, 4*(16), 23-38. [In Persian].
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., Elkon, A. G. L., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R., & Seligman, M. E. P. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(1), 9-19.
- Gresham, F.M., Van, M.B., & Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders, 31*(4), 363-377.
- Guichun, J., & Wang, Y. (2019). The influence of gratitude on learning engagement among adolescents: The multiple mediating effects of teachers' emotional support and students' basic psychological needs. *Journal of Adolescence, 77*, 21-31.
- Green, S., Anthony, T., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review, 2*, 24-32.
- Huppert, F., & Johnson, D. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology, 5*, 264-274.
- Khanjani, M., Shahidi, S., Fathabadi, J., Shokri, O., Mazaheri, M. A., & Rahiminejad, P. (2016). Effectiveness of Pennsylvania resiliency program on decreasing depression, anxiety, stress symptoms and dysfunctional attitudes and increasing optimism in university students. *Journal of Applied Psychology, 9*(36), 19-35. [In Persian].
- Khanjani, M., Shahidi, S., Fathabadi, J., Mazaheri, M. A., & Shokri, O. (2014). Factor structure and psychometric properties of the positive psychotherapy inventory (PPTI). *Journal of Applied Psychology, 8* (29), 69-86. [In Persian].
- Kiuru, N., Spinath, B., Clem, A. L., Eklund, K., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). The dynamics adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion, 2*, 35-46.
- Brunwasser, S., & Gillham, J. (2008). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Programme. Paper presented at the Society for Prevention Research, San Francisco, CA, May 2008.
- Campion, J., & Rocco, S. (2009). Minding the mind: The Effects and potential of a school-based meditation programme for mental health promotion. *Advances in School Mental Health Promotion, 2*, 47-55.
- Chen, Z., & Liu, Y. (2019). The different style of lifelong learning in China and the USA based on influencing motivations and factors. *International Journal of Educational Research, 19*, 13-25.
- Desai, M. (2010). *A rights-based preventative approach for psychosocial well-being in childhood*. Netherlands: Springer.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A met analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity*. New York: Crown Publishing Group.
- Fredrickson, B. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology, 47*, 1-53.
- Froh, J., Kashdan, T., Ozimkowski, K., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology, 4*, 408-422.
- Froh, J., Sefick, W., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology, 46*, 213-233.
- Froh, J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining mechanisms and gender differences. *Journal of Adolescence, 32*, 633-650.
- Gable, S. J., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9*(2), 103-110. Gashtasebi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., &

- students. *Journal of Applied Psychology*, 8(30), 129-144. [In Persian].
- Marques, S., Lopez, S., & Pais-Ribeiro, K. (2011). Building hope for the future: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12, 139-152.
- Mohebi, S., Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2018). Effect of resilience education on cognitive appraisals, coping and emotions. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 15(57), 83-99. [In Persian].
- Muro, A., Soler, J., Cebolla, A., & Cladellas, R. (2018). A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learning and Motivation*, 63, 126-132.
- Nidich, S., Mjasiri, S., Nidich, R., Rainforth, M., Grant, J., Valosek, L., Change, W., & Zigler, R. (2011). Academic achievement and transcendental meditation: A study with at-risk urban middle school students. *Education*, 131, 556-564.
- Noble, T., & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: a tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational and child psychology*, 25(2), 119-134.
- Noble, T., & McGrath, H. (2015). *PROSPER for student wellbeing*. Positive Education Pathways and Policy. Netherlands: Springer.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., Liu, B., & Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical Students. *Personality and Individual Differences*, 62, 47-51.
- Peterson, C., & Seligman, M., (2004). *The VIA classification of strengths*. Cincinnati: Values in Action Institute.
- Pluskota, A. (2014). The application of positive psychology in the practice of education. *Pluskota*, 3 (147), 1-7.
- Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social of motivation, emotion, and task performance in simulated achievement situations. *Learning and Individual Differences*, 80, 110-115.
- Kooshki, E., Ghanbari, S., Shokri, O., & Fathabadi, J. (in press). Development of psychological empowerment comprehensive package and its effectiveness on university students' health-oriented academic lifestyle behaviors. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*. [In Persian].
- Kooshki, E., Shokri, O., Ghanbari, S., & Fathabadi, J. (2019). A meta-analysis of the effectiveness of the Penn Resilience Program (PRP) in reducing psychological distress and improving explanatory style in students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 7 (27), 9-22. [In Persian].
- Luo, Y., Deng, Y., & Zhang, H. (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher-student relationships and academic stress among middle school students in China. *Children and Youth Services Review*, 114, 105-114.
- Luthans, F., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2014). *Psychological capital questionnaire: Manual development, applications, & research*. Menlo Park, CA: Mind Garden Inc.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., Avey, J., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unlimited competitive resource? *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 818-827.
- Madden, W., Green, S., & Grant, T. (2010). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 6, 71-83.
- Mansoori, M., Shokri, O., Pourshahriar, H., Pouretamad, H. R., & Rahiminejad, P. (2014). Effectiveness of Pennsylvania resiliency program on attribution styles and psychological adjustment in college

- theories of achievement motivation. *Educational Measurement*, 8 (30), 61-105. [In Persian].
- Salehzadeh, P., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2018b). Health-Oriented Academic Lifestyle: The newly emerging idea in the field of academic health psychology. *Journal of Educational Psychology*, 13 (46), 1-30. [In Persian].
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (2017). *Research methods in behavioral sciences*. Tehran: Agah Publication. [In Persian].
- Satari, B., Pourshahriar, H., & Shokri, O. (2016). The effectiveness of intervention package of regulate achievement emotions on reduce students negative emotions. *Journal of School Psychology*, 4 (4), 76-93. [In Persian].
- Sedláček, M., & Šed'ova, K. (2020). Are student engagement and peer relationships connected to student participation in classroom talk? *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 100-109.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkin, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61, 774-788.
- Shao, K., Pekrun, R., Marsh, H. W., & Loderer, K. (2020). Control-value appraisals, achievement emotions, and foreign language performance: A latent interaction analysis. *Learning and Instruction*, 69, 111-116.
- Shokri, O., Gashtasbi, Z., Sharifi, M., Fathabadi, J., & Rahiminejad, P. (2016). Effectiveness of the attributional retraining program on cognitive emotion regulation strategies and academic resilience among university students. *Positive Psychology Research*, 2(2), 51-66. [In Persian].
- Shokri, O., Mahdavian Mashhadi, P., & Khodaei, A. (2020). Factor structure, reliability and measurement invariance of the Psychological Capital Questionnaire for Iranian male and female teachers. *Quarterly support and student wellbeing. International Journal of Educational Research*, 99, 110-115.
- Rashid, T. (2005). *Positive Psychotherapy Inventory*. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.
- Rashid, T. (2008). Positive Psychotherapy. In Lopez, S. J. (Ed.) *Positive psychology: Exploring the best in people*. (pp. 188-217) Westport, CT: Praeger.
- Rashid, T. (2013). Positive psychology in practice: Positive psychotherapy. In Shane J. Lopez (Ed.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 978-993): New York, NY, Oxford University Press.
- Rashid, T. (2015) Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology*, 10 (1), 25-40.
- Rashid, T., & Ostermann, R. F. O. (2009). Strength-based assessment in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 65, 488-498.
- Rashid, T., & Seligman, M. E. P. (2013). Positive psychotherapy. In D. Wedding & R. J. Corsini (Eds.), *Current Psychotherapies* (pp. 461-498). Belmont, CA: Cengage.
- Rashid, T., & Seligman, M.E.P. (2018). *Positive Psychotherapy: Workbook*. New York: Oxford University Press.
- Reichardt, C. S. (2009). Quasi-experimental design. In Millsap, R. E. & Maydew-Olivares, A. (Eds.), *The SAGE handbook of quantitative methods in psychology*. (pp 46-71). Thousand Oaks: CA, Sage.
- Romo-González, T., Ehrenzweig, Y., Sánchez-Gracida, O. D., Enríquez-Hernández, C. B., López-Mora, G., Martínez, A., & Larralde, C. (2014). Promotion of individual happiness and well-being of students by a positive education intervention. *Journal of Behavior, Health & Social*, 5 (2), 79-102.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 101-112.
- Salehzadeh, P., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2018a). Development and validation of the promoting and preventing Health-Oriented Academic Lifestyle Behaviors Questionnaire: Perspectives on contemporary

- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66-83.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- White, M. A., & Kern, M. L., (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17.
- Yates, L. (2007). Learning to 'become some body well': Challenges for educational policy. *The Australian Educational Researcher*, 34, 35-52.
- You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17-24.
- Yu, S., & Levesque-Bristol, C. (2020). A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101-110.
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54, 210-216.
- Journal of Research in School and Virtual Learning*, 8 (29), 21-34. [In Persian].
- Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2019). The effectiveness of the enrichment of interpersonal relationship skills program on causal attributions, interpersonal conflict solution strategies, cognitive coping skills and perceived positive relations with others. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*, 15(59), 287-308. [In Persian].
- Shokri, O., Shahidi, S., Mazaheri, M. A., Fathabadi, J., Rahiminejad, P., & Khanjani, M. (2014). Evaluating the effectiveness of an immunization intervention program for undergraduate against negative emotional experiences based on the Pennsylvania preventive model. *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 4 (7), 165-190. [In Persian].
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2013). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 24, 1-12.
- Simonton, K. L., & Garn, A. C. (2020). Control-value theory of achievement emotions: A closer look at student value appraisals and enjoyment. *Learning and Individual Differences*, 81, 101-109.
- Steinhardt, M. A., & Dolbier, C. L. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56 (4), 445-453.

