مجلهٔ مطالعات آموزش و یادگیری
دورهٔ دوازدهم، شمارهٔ اول، بهار و تابستان ۱۳۹۹، پیاپی ۷۸/۱، صفحه‌های ۳۱۳- ۳٤۳
(مجلهٔ علوم اجتماعی و انسانی سابق)

اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر سطوح بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی[1]

سما سادات[*] شهرام واحدی[**] اسکندر فتحی آذر[***] رحیم بدری گرگری[****]

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر سطوح بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی بود. دو کلاس (۵۹ نفر) از دانش‌آموزان پسر پایهٔ ششم ابتدایی منطقهٔ یک شهر تهران به شیوهٔ خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به طور تصادفی در گروه آزمایش (کلاس ۲۸ نفری) و کنترل (کلاس ۳۱ نفری) جایگزین شدند. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. گروه آزمایش ۱۲ جلسه به مدت ٤۰ دقیقه آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور دریافت نمودند. آزمودنی‌های هر دو گروه، قبل و بعد از آموزش، به پرسش‌نامه‌های بهزیستی روان‌شناختی رِن شاو و بهزیستی اجتماعی کی یس پاسخ دادند. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری نشان داد که نمرات بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی در پس‌آزمون گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل بود. بنابراین، آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر سطوح بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معنی‌دار دارد.

واژگان کلیدی: بهزیستی اجتماعی، بهزیستی روان‌شناختی، تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور.

---

[1] مقاله حاضر برگرفته از رسالهٔ دکتری در رشتهٔ روان‌شناسی تربیتی است

[*] دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
ایمیل: s.sadat5626@gmail.com - تلفن همراه: ۰۹۱۲۱۷۱۸٤۰۰ (نویسندهٔ مسئول)
[**] دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
vahedi117@yahoo.com
[***] دکترای تخصصی تعلیم و تربیت، استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
eskandarfathiazar@yahoo.com
[****] دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
Badri_Rahim@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۱۲/۱۱ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۹/٤/۱۰ تاریخ پذیرش: ۹۹/۵/۲۸

مقدمه

نظام تربیتی در دوران معاصر بر تشویق دانش‌آموزان به سرمایه‌گذاری بر منابع درونی خود (انرژی، وقت و توجه) تأکید دارد (صابر و شریفی، ۱۳۹۲). سازهٔ بهزیستی[1] یکی از سازه‌های مطرح شده در حوزهٔ روان‌شناسی مثبت‌نگر[2] است که به لحاظ رابطه با دیگر سازه‌ها، همچنین به لحاظ نقشی که در تبیین بسیاری از پیامدهای هیجانی-رفتاری دارد از اهمیت زیادی برخوردار است. بهزیستی، مفهومی شخصی و فردی است، و بر حسب ارزیابی افراد از زندگی خودشان در حوزه‌های مختلف زندگی مانند بهزیستی هیجانی، بهزیستی روان‌شناختی[3]، بهزیستی اجتماعی[4] و بهزیستی تحصیلی تعریف می‌شود(سین و دلاپورتا[5]، ۲۰۱۱؛ شوشانی، استینمیتز و کانات-مایمون[6]، ۲۰۱۶؛ فراهانی و محمدخانی، ۱۳۹۰؛ واترز[7]، ۲۰۱۱؛ وود و جوزف[8]، ۲۰۱۰).

از نظر میرز و دینر[9] (۲۰۱۰)، بهزیستی روان‌شناختی از جمله مسائلی است که در موفقیت دانش‌آموزان تأثیرگذار است. بهزیستی روان‌شناختی، احساس مثبت و رضایتمندی عمومی از زندگی است که شامل حوزه‌های گوناگون خانواده، تحصیلات و نظیر این موارد می‌شود. افراد با احساس بهزیستی بالا بیشتر هیجانات مثبت را تجربه می‌کنند و از حوادث و وقایع پیرامون خود ارزیابی مثبت دارند (شولتز و شولتز[10]، ۱۳۸۸/۲۰۰۸). بهزیستی روان‌شناختی سازه‌ای سه بعدی است که در آن، بعد اول با رضایت افراد از جنبه‌های مختلف زندگی (شغل، پدر و مادر، ازدواج) است، و جنبهٔ شناختی نام دارد. عنصر شناختی، ارزیابی افراد از رضایت‌مندی شامل رضایت افراد از جنبه‌های مختلف زندگی مثل رضایت زناشویی، رضایت شغلی، رضایت تحصیلی و غیره است. دو بعد دیگر، عاطفهٔ مثبت و منفی هستند که تجارب عاطفی روزانه را توصیف می‌کنند (تیسائوسیس، نیکولائو، نیکولائوس و جاج[11]، ۲۰۰۷؛ ریف[12]، ۱۹۸۹). همچنین، سطوح بالاتر بهزیستی با مشارکت، تعامل، تعهد و پیشرفت تحصیلی بیشتری همراه است (کادیم و پینتو[13]، ۲۰۱۶). پژوهش‌های مختلف، اثربخشی مداخلات آموزشی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر را بر بهبود بهزیستی روان‌شناختی نشان

---

1. well-being
2. positive psychology
3. psychological well-being
4. social well-being
5. Sin & Dellaporta
6. Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon
7. Waters
8. Wood & Joseph
9. Myers & Diener
10. Shultz
11. Tsaousis, Nikolaou, Nikolaos & Judge
12. Ryff
13. Cadim & Pinto

داده‌اند (بدری، نعمتی، واحدی و طاهری، ۱۳۹۸؛ برنارد و والتون[1]، ۲۰۱۱؛ حجازی، اژه ای و رنجبر، ۱۳۹۲؛ حق بین، ۱۳۸۵؛ رفیعی، ۱۳۹٦؛ صادقی و بیرانوند، ۱۳۹٦؛ کیایی، ۲۰۱٤؛ مرادیان و نوری زاد، ۱۳۹۷).

نتایج پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد که دلبستگی به والدین و همسالان توان پیش‌بینی ارتباط با مدرسه را دارد. از میان مؤلفه‌های دلبستگی، مؤلفهٔ ارتباط با همسالان و ارتباط با والدین به ترتیب بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی ارتباط با مدرسه را دارند. بر اساس نتایج می‌توان گفت که دلبستگی ایمن به والدین و همسالان می‌تواند به عنوان عاملی برای پیوند با مدرسه در نظر گرفته شود. در مقاله رفیعی (۱۳۹٦) که برگرفته از مقالهٔ ده نظر در مورد لذّت از یادگیری در مدارس ابتدایی از رانتالا و ماآتا در سال ۲۰۱۲ است، لذّت از یادگیری به عنوان هیجانی مثبت تعریف شده است، که در فرایند آموزش برای فرد حاصل می‌شود، و او را به کسب اطلاعات جدید و الگوهای رفتاری یا توانایی‌های مختلف، حتی اگر پاداشی هم در کار نباشد، مشتاق می‌سازد. در زمینهٔ لذّت از یادگیری، ده نکته در همین مقاله ذکر شده که برای معلمان می‌تواند مفید باشد. خلاصهٔ نکات مطرح شده به شرح زیر است: لذّت از یادگیری از تجربهٔ موفقیت ناشی می‌شود. بازی، امکان تجربهٔ لذّت از یادگیری را در سال‌های اوّلیه مدرسه فراهم می‌کند. لذّت از یادگیری در فضایی سرشار از آزادی معنا پیدا می‌کند و با عجله کردن در یادگیری تکالیف حاصل نمی‌شود. در واقع، لذّت از یادگیری زمانی ایجاد می‌شود که بین تکلیف و توانایی دانش‌آموز همسانی و هماهنگی باشد؛ و هر دانش‌آموز به طور ذاتی ولی به شیوهٔ منحصر به فرد خودش برای رسیدن به لذّت از یادگیری تلاش کند. همچنین، لذّت از یادگیری در جوّ دوستآن‌های به وجود می‌آید که در آن روابط انسانی حاکم باشد، و در گوش دادن صرف به سخنرانی طولانی معلم حاصل نمی‌شود. دادن فرصت تصمیم‌گیری و انتخاب به دانش‌آموز نیز لذّت از یادگیری را افزایش می‌دهد. آخرین نکته خاطر نشان می‌کند که لذّت از یادگیری بستگی به شرایط و زمینهٔ یادگیری دارد. مرادیان و نوری زاد (۱۳۹۷) در پژوهشی، مفاهیم مهارت‌های اجتماعی کودکان و نقش آن در رسیدن به اهداف آموزش و پرورش را بررسی کردند. نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان پیش‌دبستانی در رسیدن آنان به اهداف آموزش و پرورش تأثیر مثبت دارد. حق بین (۱۳۸۵) در مقاله‌ای مروری، به بررسی این پرسش پرداخت که «آیا بالا بودن سطح حرمت خود به کارآمدی بهتر، موفقیت شخصی، خوشبختی یا سبک‌های زندگی سالم‌تر منجر می‌شود؟». نتایج این پژوهش نشان داد بالا بودن سطح حرمت خود

[1]. Bernard & Walton

به کارآمدی بهتر در گروه منجر می‌شود. همچنین، سطح بالای حرمت خود در ایجاد احساس خوشبختی در افراد نقش دارد.

همان طور که گفته شد، بهزیستی اجتماعی یکی از حوزه‌های بهزیستی استکه بیانگر، گزارش شخصی افراد از کیفیت ارتباطات آن‌ها با دیگران است. به عبارت دیگر، بهزیستی اجتماعی به عنوان ادراک افراد از یکپارچگی آن‌ها با جامعه، پذیرش دیگران، پیوستگی با اجتماع و احساس فرد از مشارکت با جامعه تعریف می‌شود. از منظر کی یس[1]شاخصه‌های بهزیستی اجتماعی برگرفته از تکالیف اجتماعی افراد در ساختارهای اجتماع است، و ابعاد عملیاتی آن برگرفته از نظریهٔ الگوی سلامت و منطبق با آموزه‌هایی از جنبش روان‌شناسی مثبت‌گرا، مانند یکپارچگی، درک‌پذیری، مشارکت، شکوفایی و پذیرش اجتماعی است (کی یس و شاپیرو، ۲۰۰٤؛ وانگ، چاو، هافکینز و سالملاآرو[2]، ۲۰۱۵). پژوهش‌های مختلف، اثربخشی مداخلات مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر را بر بهبود بهزیستی اجتماعی نشان داده‌اند (بهادری خسروشاهی و برقی، ۱۳۹۸؛ بهزادی و سروقد، ۱۳۹٤؛ دشت بزرگی و شمشیرگران، ۱۳۹۷؛ رستگارخالد، محمدی و اسماعیل بیگی، ۱۳۹۳؛ زابالا، گونی، کامینو و زولایکا[3]، ۲۰۱٦؛ طیبان و کریمیان، ۱۳۹٦؛ عجم، ۱۳۹۵؛ عظیمی، شریعتمدار و نعیمی، ۱۳۹۷؛ فردریکز، بلومنفیلد و پاریس[4]، ۲۰۰٤؛ ناصری، حضرتی و میرزایی، ۱۳۹۷).

آموزش کار تیمی و انجام فعالیت‌های گروهی منجر به توسعهٔ نیازهای شایستگی، دلبستگی به محیط مدرسه، افزایش استقلال و بهبود تعامل عاطفی دانش‌آموزان می‌گردد (روساریو و همکاران، ۲۰۱۸ و وانگ و همکاران، ۲۰۱۵). دشت بزرگی و شمشیرگران (۱۳۹۷) در پژوهشی اثر بخشی آموزش مثبت‌نگری را بر کفایت اجتماعی و سرسختی سلامت در پرستاران بررسی کردند. نتایج نشان داد آموزش مثبت‌نگری بر کفایت اجتماعی و سرسختی سلامت تأثیر مثبت و معنی‌دار دارد. رستگارخالد و همکاران (۱۳۹۳) ارتباط احساس محرومیت نسبی با همبستگی اجتماعی را بین جوانان شهر تهران بررسی کردند. طبق نظر آنان، همبستگی اجتماعی بر هماهنگی و هم‌آوایی افراد یک جامعه دربارهٔ موضوعی مشخص دلالت دارد. چنانچه افراد جامعه‌ای دربارهٔ اصول و قواعد اجتماعی خود به توافقی جمعی دست یابند، آن جامعه به همبستگی اجتماعی یا توافق دست یافته است. نتایج پژوهش نشان داد هر چه درک و احساس افراد از سطح محرومیت خود در مقایسه با دیگران بیشتر باشد، اندازهٔ همبستگی در جامعه کاهش پیدا می‌کند. طیبان و کریمیان (۱۳۹٦) در پژوهشی، میزان تأثیر عوامل خانوادگی و اجتماعی مؤثر بر افت تحصیلی دانش‌آموزان را در مطالعهٔ موردی دانش‌آموزان دختر مقاطع اوّل، دوم و سوم متوسطهٔ شهر گرمسار برررسی و مقایسه کردند.

---

[1]. Keyes
[2]. Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro
[3]. Zabala, Goni, Camino & Zulaika
[4]. Fredricks, Blumenfeild & Paris

نتایج نشان داد بین دو متغیر انسجام خانوادگی و افت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و قوی وجود دارد. در پژوهش بهزادی و سروقد (۱۳۹٤)، رابطهٔ انسجام و انعطاف‌پذیری خانواده و سبک‌های هویت با نقش واسطه‌گری حالت فراشناختی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های کازرون بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که انسجام خانوادگی دارای اثر مستقیم بر سبک هویت هنجاری و حالت فراشناختی دارد، که حاکی از اهمیت آموزش فراشناخت در خانواده و در مدارس بود، تا شرایط بهتری برای فرایند هویت‌یابی ایجاد شود. در پژوهش ناصری و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی و مطالعهٔ زمینه‌های مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های گروهی و اجتماعی دانش‌آموزان متوسطهٔ شهر ایلام پرداخته شد. نتایج نشان داد متغیرهای اعتماد اجتماعی، سن، انسجام اجتماعی، ساختار قدرت در خانواده (مشورت محور) و رضایت‌مندی، توانایی تبیین تغییرات متغیر مشارکت در فعالیت‌های گروهی و اجتماعی را دارند. عجم (۱۳۹۵) به بررسی نقش سلامت اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی پرداخت. نتایج نشان داد شکوفایی اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان نقش دارد. در پژوهش عظیمی و همکاران (۱۳۹۷)، اثربخشی آموزش سرسختی روان‌شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان پسر دورهٔ اوّل متوسطه شهر پارس‌آباد بررسی شد. نتایج نشان داد آموزش مؤلفه‌های سرسختی روان‌شناختی بر پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. بهادری خسروشاهی و برقی (۱۳۹۸) در پژوهشی، نقش مطلوبیت اجتماعی و پذیرش اجتماعی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دورهٔ دوم متوسطه شهر تبریز را بررسی کردند. نتایج نشان داد که بین مطلوبیت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار و بین پذیرش اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی رابطهٔ مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین، متغیرهای مطلوبیت و پذیرش اجتماعی قادرند تغییرات خودکارآمدی تحصیلی را در دانش‌آموزان به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی کنند. در نتیجه، طرح‌ریزی مطالعات بیشتر جهت شناخت بهتر عواملی در جهت ارتقاءِ مطلوبیت و پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی توصیه شد.

یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که تجاربی که دانش‌آموزان در مدرسه کسب می‌کنند تأثیر بسزایی در بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی آنان دارد. جانوز، بلنس، بولریکا و ترمبلای[1] (۲۰۰۰) دریافتند که متغیرهای مربوط به تجارب مدرسه بهترین پیش‌بینی‌کننده افت تحصیلی است، و دیگر متغیرهای روان‌شناختی، حتی اگر معنی‌دار هم باشند نمی‌توانند به اندازه تجارب مدرسه قابلیت پیش‌بینی‌کننده داشته باشند. در پژوهش‌های مختلف، یکی از مؤلفه‌های اصلی رشد بهزیستی اجتماعی

[1]. Janosz, Blance, Boulerica & Tremblay

و کاهندهٔ اضطراب و استرس تحصیلی به‌خصوص در بین کودکان و نوجوانان، تعامل برقرار کردن با دیگران بیان شده است. بنابراین، باید همکاری، پاسخ‌دهی، پذیرش مسئولیت اجتماعی، تعامل مثبت و دوستانه را در دانش‌آموزان تقویت کرد (دوگان[1]، ۲۰۱۰؛ شوشانی و همکاران، ۲۰۱٦؛ وانگ و همکاران، ۲۰۱۵). دانش‌آموزان با اصلاح مهارت‌های ارتباطی، ابراز وجود قاطعانه، سازگاری وحل مسئله را تمرین می‌کنند، و با تنظیم احساسات و رفتارها، توانمندی بیشتری را در فرایند تحصیل نشان می‌دهند (والبورگ[2]، ۲۰۱٤) و وضعیت روانی اجتماعی آن‌ها بهبود می‌یابد (انگلس و همکاران[3]، ۲۰۱۷؛ تقدیسی، نوری سیستانی، مرقاتی خوئی، حسینی و اصغرنژاد فرید، ۱۳۹۰؛ جوشنلو، ۲۰۱۳؛ ذبیحی حصاری، حویزه، مختاری یوسف آباد، حسینی و بهادری جهرمی، ۱۳۹۸). همچنین، آموزش کار تیمی و انجام فعالیت‌های گروهی نیز منجر به توسعهٔ نیازهای شایستگی، دلبستگی به محیط مدرسه، افزایش استقلال، بهبود تعامل عاطفی و بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان می‌گردد (روساریو، نانز و والجو[4]، ۲۰۱۸).

تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور روشی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر است. تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور برنامه‌هایی شواهد محور را در بر می‌گیرد که منجر به بهبود بهزیستی و سلامت ذهنی دانش‌آموزان در سطح مدرسه می‌شود (متیو، وایت و سیمون موری[5]، ۲۰۱۵). در تربیت مثبت‌نگر، معلمان از روش‌هایی از قبیل توسعه اهداف فردی دانش‌آموز و ایجاد انگیزه استفاده می‌کنند. در صورتی که در مدل سنتی، معلمان، دانش‌آموزان را به سمت پیشرفت سوق می‌دادند، و تأکیدشان بر آزمون‌های استاندارد شده بود. تربیت مثبت‌نگر، به جای این‌که در دانش‌آموزان رقابت ناسالم علیه یکدیگر ایجاد کند، از یادگیری مشارکتی بهره می‌برد. در این رویکرد، معلم برای دانش‌آموزان احترام قائل می‌شود، و دانش‌آموزان نیز می‌آموزند که با ارزش هستند و دیده می‌شوند (والکر و کروگان[6]، ۱۹۹۸). در این رویکرد، تأکید بر این است که: «تمام دانش‌آموزان مهم هستند». این برنامه به تمام کودکان کمک خواهد کرد در مدرسه موفق باشند، و به سمت آینده‌ای مفید و تحقق‌یافته حرکت کنند (سانت[7]، ۱۳۹٦/۲۰۱۰). همچنین، آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به دانش‌آموزان یکی از موارد مهم در تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور است. در واقع، ارائه یک هویت مثبت به کودکان برای موفقیت در آینده، مهم‌تر از هر چیز دیگری در کلاس درس است (لیندنفیلد[8]، ۱۳۸۷/۲۰۰۱).

---

[1]. Dogan
[2]. Walburg
[3]. Engels, Coplin, Van Leeuwen, Bijttebier, Noortagate, Claes, Goossens & Verschueren
[4]. Rosario, Nunez & Vallejo
[5]. Mathew White & Simon Murray
[6]. Walker & Crogan
[7]. Sonnet
[8]. Lindenfield

استفاده از روش تربیت مثبت از میزان بد رفتاری‌های اجتماعی و بزهکاری‌هایی که در این روزگار با آن روبه رو هستیم، می‌کاهد. مشکلات کودکان امروزی با مشکلات نسل‌های گذشته به شدت تفاوت پیدا کرده است. مسایل روانی و عاطفی، زندگی ناسالم والدین، و خشونت در خانواده و بهره‌کشی سه مسئله بسیار بزرگ برای کودکان امروزی هستند. متأسفانه، معلمان، مدیران مدارس و والدین دانش‌آموزان آموزش کافی نمی‌بینند، که چگونه فرزندان خود را تربیت کنند. در تربیت مثبت توصیه می‌شود با رفتارهای خوب فرزندان‌مان برخورد مثبت بکنیم و به رفتارهای خوشایند آنان بها بدهیم. لازم است که والدین در برخورد با فرزندانشان از روش‌های مثبت، تجارب خوشایند و ارتباط و تعامل استفاده کنند (لتهام[1]، ۱۳۸۵/۲۰۰۷).

رویکرد روان‌شناسی مثبت با تغییر رویکرد آموزشی مدارس از دید سنتی که به مشکلات تحصیلی مانند مشکلات بین فردی، افت و ترک تحصیل می‌پردازد؛ به نگرش جدیدتر و توجه به پتانسیل‌های مثبت رفتاری دانش‌آموزان شامل توانمندی‌ها، فضایل انسانی، شادی، صفات اخلاقی، رفتار و افکار مثبت توجه دارد (سلیگمن، رشید و پارکز[2]، ۲۰۰٦؛ شانکلند و روزت[3]، ۲۰۱۷).

مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر، در علوم و مؤسسات و نهادهای مثبت از جمله محیط کاری، محیط یادگیری، خانواده و اجتماع مثبت بسط یافته است (اسکولر[4]، ۲۰۱۵؛ بوزکورت[5]، ۲۰۱٤ و کوئیلیام[6]، ۱۳۸٦/۲۰۰٤). در میان نهادهای اجتماعی مثبت، مدرسه جایگاه ویژه‌ای دارد، چرا که به هدف نهایی آن مربوط می‌شود و محصول یا هدف نهایی مدرسه خود دانش‌آموزانند، یعنی انسان‌ها. در نگاه سنتی، مدرسه عالی با تأکید بر موفقیت تعریف می‌شود. در حالی که از دید مثبت‌گرا افرادی که موفق می‌شوند، اهمیت دارند. مدرسه خوب مدرسه‌ای است مبتنی بر تجارب مثبت و صفات و توانمندی‌ها یا فضیلت‌های نهادی. مدرسهٔ مثبت زندگی می‌آموزد، مسئولیت می‌آموزد، احساس دوستی و رفاقت (نه رقابت) می‌آموزد، هدف‌گزینی بر اساس توانمندی‌هایی که هر فرد دارد، سپس حرکت برای رسیدن به اهداف را می‌آموزد، امید آفرینی می‌کند و رفتارهای جامعه یار (رفتارهای پسندیده اجتماعی) را می‌آموزد (براتی سده، ۱۳۸۹). در این مدارس، معلم نیز از رشد حرفه‌ای و رشد شخصی به عنوان محصول فرعی هدایت دانش‌آموزان به سمت خود انگیزشی و موفقیت بالاتر، لذّت می‌برد (چاچو[7]، ۱۳۹۵/۲۰۰٤).

---

[1]. Latham
[2]. Seligman, Rashid & Parks
[3]. Shankland & Rosset
[4]. Schueller
[5]. Bozkurt
[6]. Quilliam
[7]. Ciaccio

مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر[۱] به دنبال ارتقای بهزیستی روانی، افزایش خشنودی، شادی، امید، نشاط، دستیابی به خوشباشی از زندگی (احساس ذهنی آسایش) و احساس خوشبختی (پزنت[۲]، ۲۰۱۵؛ فرو، کاشدان، اوزیمکوسکی و میلر[۳]، ۲۰۰۹؛ گرین، آنتونی و رینساردت[٤]، ۲۰۰۷؛ گل پرور، آتش پور و هادی پور، ۱۳۹۸؛ لایوس، لی، چوی و لیوبومیرسکی[٥]، ۲۰۱٦؛ لینلی و ژوزف[٦]، ۲۰۰٤؛ لیوبومیرسکی و لایوس[۷]، ۲۰۱۵؛ مارکس، لوپز و پیس-ریبیرو[۸]، ۲۰۱۱) و کاهش افسردگی (دوکری و استپتو[۹]، ۲۰۱٤؛ سرجنت و مونگراین[۱۰]، ۲۰۱٦؛ نوفرستی، ۱۳۹۳) می‌باشند. روان‌شناسان مثبت‌نگر معتقدند که امروزه می‌توانیم شرایطی را فراهم کنیم، که افراد در جهت شکوفایی توانمندی‌هایشان به سمت زندگی‌ای شاد و سالم‌تر حرکت کنند (آلبویه، طباطبایی، رحیمیان بوگر و طباطبایی، ۱۳۹٤؛ رعیت ابراهیم آبادی، ارجمندنیا و افروز، ۱۳۹٤؛ صادقی و بیرانوند، ۱۳۹٦؛ فرنام و مددی زاده، ۱۳۹٦؛ کار[۱۱]، ۲۰۰٦؛ نیک منش و زندوکیل، ۱۳۹٤). هدف این حوزه، ایجاد و ارتقاء بهزیستی ذهنی و روان‌شناختی در افراد و جوامع است (نیکزادی پناه و محمدیان، ۱۳۹۵). بررسی پیشینه نشان می‌دهد مداخلات روان‌شناسی مثبت بر بهبود بهزیستی اثربخش هستند (درگاهی، محسن زاده و زهراکار، ۱۳۹٤؛ کربلایی پور، ۱۳۹۷؛ هوپرت و جانسون[۱۲]، ۲۰۱۰ و یکانی زاد، گل محمدنژاد بهرامی و سلیمان نژاد، ۱۳۹۸).

با توجه به این نکته که از مهم‌ترین وظایف روان‌شناسان تربیتی، تحقیق و پژوهش در خصوص ارائه روش‌های گوناگون جهت پیشبرد بهتر اهداف آموزشی و تربیتی است، سؤال اصلی این است که «آیا مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر سطوح بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است؟»

روش پژوهش

در پژوهش حاضر، ابتدا با استفاده از روش کیفی، بسته آموزشی «مدل آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور» طراحی شد. سپس، اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی با روش کمّی تعیین شد. محتوا و شیوهٔ تدریس بستهٔ آموزشی در پانل

---

۱. positive psychology interventions (PPI)
2. Pezent
3. Froh, Kashdan, Ozimkowski & Miller
4. Green, Anthony & Rynsaardt
5. Layous, Lee, Choi & Lyubomirsky
6. Linley & Joseph
7. Lyubomirsky & Layous
8. Marques, Lopez & Pais-Ribeiro
9. Dockray & Steptoe
10. Sergeant & Mongrain
11. Carr
12. Huppert & Johnson

تخصصی متخصصین بررسی، و تحلیل و ترکیب شد. همچنین، برای تعیین اعتبار الگوی پیشنهاد شده، نظرات آن‌ها با مصاحبهٔ نیمه ساختاری جمع‌آوری و نتایج با روش کیفی تحلیل شد. تعیین ضریب روایی بستهٔ آموزشی با روش لاوشه جهت تبدیل قضاوت کیفی متخصصان به کمیت محاسبه شد. در این روش، ضریب روایی بین ۱+ تا ۱- است. به منظور به دست آوردن ضریب روایی بستهٔ آموزشی، از ١٤ نفر از متخصصان روان‌شناس خواسته شد تا مراحل و محتوای برنامهٔ طراحی شده را با توجه به مقیاس سه درجه‌ای ضروری (۲)، مفید (۱) و غیرضروری (۰) درجه‌بندی کنند، که در نهایت، شاخص ضریب روایی محتوایی در عمده جلسات پانل تخصصی به سمت ٨٦٪ برآورد. همچنین، بسته به صورت مقدماتی در یک حجم نمونه محدود (کلاس ٢٤ نفره) اجرا شد تا نقایص احتمالی برطرف شود، و پس از باز ارزیابی برای گروه آزمایشی طی ۱۲ جلسه چهل دقیقه‌ای آموزش داده شد. در بخش کمّی، طرح پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعهٔ آماری این پژوهش دانش‌آموزان پسر پایهٔ ششم ابتدایی منطقهٔ یک شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. ابتدا از میان مناطق ۲۲گانهٔ شهر تهران، منطقهٔ یک آموزش و پرورش، و گروه پسران انتخاب شد، سپس از میان لیست مدارس پسرانه ابتدایی، دو مدرسه (در هر مدرسه یک کلاس از پایهٔ ششم وجود داشت) با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند، و به پرسش‌نامه‌های بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی پاسخ دادند. سپس، به طور تصادفی دانش‌آموزان یک کلاس (۲۸ نفر) در گروه آزمایش و دانش‌آموزان کلاس دیگر (۳۱ نفر) در گروه کنترل جایگزین شدند. بر اساس اطلاعات جمعیت شناختی ۵۹ نفر در این پژوهش شرکت کردند که ٤٧/٥درصد از آنان در گروه آزمایش و ٥٢/٥درصد در گروه کنترل بودند. در دو گروه، آزمودنی‌ها از لحاظ شرایط سنی و طبقهٔ اقتصادی-اجتماعی در سطح یکسانی بودند، و به منظور کنترل اثرات پیش‌آزمون و افزایش اعتبار درونی از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. کفایت حجم نمونه براساس توان آماری مناسب بود، و ملاک ورود به طرح، دانش‌آموز پایهٔ ششم بودن، شرکت در جلسات و نداشتن اختلالات روان‌پزشکی بود. ملاک خروج از طرح، تمایل نداشتن به همکاری و غیبت بیش از دو جلسه بود.

ابزارهای پژوهش

برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسش‌نامهٔ بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان[1] (رن شاو[2]، ۲۰۱٤): این پرسش‌نامه به منظور تکمیل پرسش‌نامهٔ بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان بر مبنای اصول پایه‌ای کلارک و واتسون[3]، توسط رن شاو، لانگ و کوک[4] در سال ۲۰۱٤ ساخته و توسعه داده شد. پرسش‌نامه دارای ۱٦ آیتم است، که بهزیستی روان‌شناختی را به صورت سازه‌ای چهار بعدی اندازه‌گیری می‌کند. عامل‌ها عبارت بودند از: ارتباط با مدرسه (گویه‌های ۱، ۲، ۳ و ٤)، لذت از یادگیری (گویه‌های ۵، ٦، ۷ و۸)، اهداف آموزشی (گویه‌های ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲) و کارآمدی تحصیلی (۱۳، ۱٤، ۱۵ و ۱٦). این ابزار بر روی یک طیف لیکرت چهار گزینه‌ای از ۱= تقریباً هرگز تا ٤= تقریباً همیشه قرار دارد. ضریب اعتبار این ابزار توسط سازندگان با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸٦ و هر کدام از خرده مقیاس‌ها شامل: ارتباط با مدرسه ۰/۷۲، لذت از یادگیری ۰/۷٤، اهداف آموزشی ۰/۷۲ و کارآمدی تحصیلی ۰/۷۸ به دست آمد (رن شاو و همکاران، ۲۰۱٤). در ایران، اعتبار پرسش‌نامه بهزیستی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و هر کدام از خرده مقیاس‌ها شامل ارتباط با مدرسه ۰/٦۹، لذت از یادگیری ۰/۸۵، اهداف آموزشی ۰/۷۳ و کارآمدی تحصیلی ۰/۷۸ به دست آمد (اکبری بلوطبنگان افضل، نجفی و بابایی، ۱۳۹۵). همچنین، اعتبار این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۵ به دست آمد که حاکی از اعتبار بالای پرسش‌نامه مذکور است.

پرسش‌نامه بهزیستی اجتماعی[5] (کی یس، ۱۹۹۸): پرسش‌نامه بهزیستی اجتماعی ۳۳ گویه‌ای توسط کی یس (۱۹۹۸) بر اساس مدل نظری او از سازهٔ بهزیستی اجتماعی طراحی شده است، که معمولاً به عنوان مقیاس عمومی در روان‌شناسی سلامت اجتماعی جهت تعیین میزان بهزیستی اجتماعی به کار می‌رود. گویه‌های ۱، ۱۱، ۱۳، ۲۰، ۲۲، ۲۹ و ۳۳ خرده مقیاس «همبستگی اجتماعی»، گویه‌های ۲، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱٦ و ۲۱ خرده مقیاس «انسجام اجتماعی»، گویه‌های ۳، ٤، ۲٤، ۲٦، ۲۸ و ۳۲ خرده مقیاس «مشارکت اجتماعی»، گویه‌های ۵، ۷، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۲۵ و۳۰ خرده مقیاس «شکوفایی اجتماعی»و گویه‌های ٦، ۸، ۱٤، ۱۹، ۲۳، ۲۷ و ۳۱ خرده مقیاس «پذیرش اجتماعی» را می سنجند. نمره‌گذاری گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای به صورت «کاملاً موافق= ۵»، «موافق= ٤»، «نظری ندارم= ۳»، «مخالف= ۲» و «کاملاً مخالف= ۱» انجام می‌شود. بنابراین، حداقل و حداکثر نمرهٔ

---

[1] Students' Subjective Well-Being Questionnaire (SSWQ)
[2]. Renshaw
[3]. Clark and Watson's
[4]. Long & Cook
[5]. social well-being questionnaire

کسب شده از این پرسش‌نامه به ترتیب برابر با ۳۳ و ۱٦٥ خواهد بود. کیز طی دو مطالعه، ضرایب آلفای کرونباخ را در مطالعهٔ اول برای ابعاد انسجام اجتماعی، شکوفایی اجتماعی، همبستگی اجتماعی، مشارکت اجتماعی و پذیرش اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۵۷، ۰/٦۹، ۰/۸۱، ۰/۷۵و ۰/۷۷ و در مطالعهٔ دوم به ترتیب برابر با ۰/٦٤، ۰/٦٤، ۰/۷۳، ۰/٦٦ و ۰/٤۱ به دست آمد که ضرایب مطلوب است. در ایران، اعتبار پرسش‌نامهٔ بهزیستی اجتماعی در مطالعه‌ای با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۱ (هاشمی، حکمتی، واحدی و باباپور، ۱۳۹۳) و در مطالعهٔ دیگر۰/۸۳ (حیدری و غنایی، ۱۳۸۷) به دست آمد. همچنین، اعتبار این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸٤ به دست آمد که حاکی از اعتبار بالای پرسش‌نامهٔ مذکور است.

بستهٔ آموزشی تربیت مثبت مدرسه‌محور: متغیرهای مستقلِ **بستهٔ** آموزشی و زمان مورد نیاز برای آموزش برگرفته از منابع کتبی همچون الگوی GGS (نوریش، رابینسون و ویلیامز[1]، ۲۰۱۱)، مثبت‌اندیشی و مثبت‌گرایی (کوئیلیام، ۱۳۸٦/۲۰۰٤)، فنون روان‌شناسی مثبت‌گرا (مگیار–موئی[2]، ۱۳۹۱/۲۰۰۹) و مقالات و طرح‌های پژوهشی داخلی و خارجی بود (آرین فر، کتانی و عابدی، ۱۳۹٤؛ بلیک[3]، ۲۰۱۹؛ چم زاده قنواتی،۱۳۹۳؛ رابینسون[4]، ۲۰۲۰؛ ساندرز[5]، ۱۳۹۳/۲۰۰۱؛ سلیقه، ۱۳۹۷؛ شریف، ۱۳۸۹؛ شهیدی و منشئی، ۱۳۹٤؛ ضرغامی و علاقبند راد، ۱۳۹٤؛ علوی، قدم پور و غضنفری، ۱۳۹٦؛ فرگوسن[6]، ۲۰۱۸؛ فتی و کاظم زاده عطوفی، ۱۳۸۵؛ فتی و موتابی، ۱۳۸۵؛ فتی، موتابی، محمدخانی و کاظم زاده عطوفی، ۱۳۸۵؛ کریمی و روشنایی، ۱۳۹۵؛ میرکمالی، ۱۳۹۱؛ نیکزادی پناه و محمدیان، ۱۳۹۵؛ وایت و کرن[7]، ۲۰۱۸؛ هوپر[8]، ۱۳۹٤). خلاصهٔ جلسه‌های آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور در جدول ۱ ارائه شده است.

---

1. Norrish, Robinson & Williams
2. Magyar-Moe
3. Blake
4. Robinson
5. Sanders
6. Ferguson
7. White & Kern
8. Hupper

جدول۱. خلاصهٔ جلسات آموزشی تربیت مثبت مدرسه‌محور

جلسات	عناوین محتوای آموزشی
اول	آشنایی با دانش‌آموزان، تعیین اهداف، قوانین آموزشی خوشامدگویی و معارفه، تعیین اهداف و قوانین آموزشی، مقدمه‌ای بر تربیت مثبت، اجرای پیش‌آزمون
دوم	آموزش خودآگاهی، شناخت افکار، احساس و رفتار با استفاده از «کاربرگ افکار روزمره من»
سوم	آموزش خودباوری، خوش‌بینی و عزت‌نفس با استفاده از فعالیت‌های عملی: «خودم را چگونه می‌بینم؟»، «نقاط ضعف من توانایی تجسم بصری»، «علایق و استعدادها» و «چقدر خودم را می‌شناسم؟»
چهارم	آموزش مثبت‌اندیشی با استفاده از «کارت‌های باورهای ناکارآمد» و کاربرگ «پرسش‌های تفکر واقع‌بینانه»
پنجم	آموزش در زمینه اهمیت هیجان‌ها و افکار مثبت در تحصیل از طریق آموزش گام به گام تنظیم هیجانی
ششم	آموزش تاب‌آوری از طریق «آموزش تکنیک تنفس عمیق» و «قصه‌گویی» و آموزش روش‌های حل مسئله از طریق «آموزش بارش فکری در مورد مشکلاتی که بچه‌ها در زندگی روزمره با آن درگیر هستند» و بازی «عینک مثبت»
هفتم	آموزش امید با استفاده از فعالیت عملی «تکمیل جملات ناتمام»، آموزش قدردانی از طریق «نامه‌نگاری» و آموزش شکرگزاری با استفاده از «قلک شکر» و «دفتر نگارش شکر خانواده»
هشتم	آموزش اهمیت هدف‌مندی و داشتن معنا در زندگی با استفاده از «بحث و گفتگو از طریق بارش فکری» و «قصه‌گویی»
نهم	آموزش همدلی از طریق اجرای «پانتومیم احساسات»، آموزش بخشش با استفاده از «کاردستی قلب بخشنده برای روز بخشش»
دهم	آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی به وسیلهٔ «انیمیشن آموزش قوانین شهروندی»، آموزش در زمینهٔ چگونگی برقراری ارتباطات مثبت بین فردی از طریق فعالیت‌های عملی: «استفاده از کاربرگ‌های مخصوص (برای داشتن روابط خوب با دیگران)» و «ارتباط چهره به چهره»
یازدهم	پرورش ارزش‌های اخلاقی، توانمندی‌های منشی و غرقگی با استفاده از فعالیت عملی «آموزش از طریق حلقه کند و کاو (آموزش فلسفه به کودکان)»
دوازدهم	جمع‌بندی جلسات و اجرای پس‌آزمون

روش اجرا

برای انجام پژوهش ابتدا با کسب معرفی‌نامه از دانشگاه تبریز و مراجعه به آموزش و پرورش تهران مجوزهای اجرای پژوهش از آموزش و پرورش کسب شد و دو مدرسه دولتی معرفی شدند. پس از جلب رضایت اولیای مدرسه و دانش‌آموزان برای همکاری در روند اجرای پژوهش، تعداد ۵۹ نفر دانش‌آموز پایهٔ ششم این مدارس، پرسشنامهٔ بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی را تکمیل کردند. سپس، به طور تصادفی یک کلاس (شامل ۲۸ نفر) در گروه آزمایش و کلاس دیگر (شامل ۳۱ نفر) در گروه کنترل قرار گرفتند. افراد گروه آزمایش به مدت دوازده جلسه چهل دقیقه‌ای تحت آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور قرار گرفتند، و در پایان جلسات مداخله، هر دو گروه به پرسش‌نامه‌های پژوهش پاسخ دادند. همچنین، قبل از آغاز مداخله، اطلاعاتی در مورد نوع درمان، نحوهٔ حضور شرکت‌کنندگان در جلسات آموزشی، تعداد و زمان جلسات به شرکت‌کنندگان داده شد. همچنین، رازداری به عنوان اصل اساسی در پژوهش توضیح داده شد. لازم به ذکر است در پایان پژوهش، به منظور رعایت اصول اخلاقی یک جلسه خلاصهٔ مباحث آموزشی برای گروه کنترل برگزار شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تحلیل آماری داده‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد.
شاخص‌های آمار توصیفی حاصل از اجرای پرسش‌نامه‌های بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی در مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمرهٔ کل بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی

			پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
بهزیستی روان‌شناختی	آزمایش	۲۸	٤٦/٦٤	۸/٦۹	٥٤/٧٥	۷/۷۳
	کنترل	۳۱	٤۸/۰۹	٦/۷۱	٥۱/٤۸	٦/۹۱
بهزیستی اجتماعی	آزمایش	۲۸	۹٥/٤٦	۹/۳۸	۱۲/٦٤	٦/٦٥
	کنترل	۳۱	۹۹	۱٥/۹۸	۳	۱۳/٤۱
					۱۰۰	

نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین‌ها و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش در بهزیستی روان‌شناختی (M=٥٤/٧٥, S=٧/٧٣) و اجتماعی (M=۱۲۳/٦٤, S =٦/٦٥) به طور معنی‌داری بیشتر از میانگین‌ها و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون گروه کنترل در متغیر بهزیستی روان‌شناختی (M=٥۱/٤۸, S=٦/۹۱) و اجتماعی (M =۱۰۰, S=۱۳/٤۱) است. شاخص‌های توصیفی گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون خرده مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون خرده مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی

مقیاس	خرده مقیاس‌ها	مرحله	گروه آزمایش		گروه کنترل	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
بهزیستی روان‌شناختی	ارتباط با مدرسه	پیش‌آزمون	۱۱/۳۹	۲/۶۹	۱۰/۷۰	۲/۸۸
		پس‌آزمون	۱۳/۱۰	۲/۴۰	۱۰/۹۶	۲/۲۵
	لذت از یادگیری	پیش‌آزمون	۱۱	۲/۹۶	۱۲/۴۸	۲/۴۲
		پس‌آزمون	۱۳/۵۰	۲/۶۴	۱۲	۲/۵
	اهداف آموزشی	پیش‌آزمون	۱۱/۷۸	۲/۴۰	۱۱/۸۷	۲/۱۸
		پس‌آزمون	۱۳/۸۹	۲/۰۷	۱۲/۱۹	۲/۴۵
	کارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۲/۴۶	۲/۶۸	۱۳/۰۳	۱/۷۶
		پس‌آزمون	۱۴/۲۱	۲/۰۴	۱۳/۱۶	۲/۳۸
بهزیستی اجتماعی	همبستگی اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۹/۷۱	۴/۰۹	۲۰/۵۸	۴/۳۸
		پس‌آزمون	۲۴/۷۵	۲/۹۵	۱۹/۵۸	۳/۶۶
	انسجام اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۷/۹۲	۴	۱۹/۳۲	۴/۱۹
		پس‌آزمون	۲۴/۷۱	۲/۹۴	۲۰/۶۴	۴/۴۳
	مشارکت اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۶/۴۲	۳/۱۲	۱۷/۴۱	۲/۹۶
		پس‌آزمون	۲۱/۶۷	۱/۱۵	۱۸/۰۶	۳/۰۹
	شکوفایی اجتماعی	پیش‌آزمون	۲۰/۰۷	۳/۵۰	۱۹/۸۷	۴/۲۴
		پس‌آزمون	۲۴/۲۵	۱/۷۵	۲۰/۰۳	۴/۱۴
	پذیرش اجتماعی	پیش‌آزمون	۲۱/۳۵	۳/۲۲	۲۱/۸۰	۴/۹۴
		پس‌آزمون	۲۸/۳۲	۲/۲۲	۲۳/۰۶	۲/۴۲

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین‌ها و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش در خرده مقیاس‌های ارتباط با مدرسه (M=۱۳/۱۰, S=۲/۴۰)، لذت از یادگیری (۲/۶۴ , M=۱۳/۵S=)، اهداف آموزشی (M=۱۳/۸۹, S=۲/۰۷)، کارآمدی تحصیلی (M=۱۴/۲۱,S=۲/۰۴)، همبستگی اجتماعی (M=۲۴/۷۵, S=۲/۹۵)، انسجام اجتماعی (M=۲۴/۷۱,S=۲/۹۴)، مشارکت

اجتماعی (M=۲۱/٦۷, S=۱/۱۵)، شکوفایی اجتماعی (M=۲٤/۲۵,S=۱/۷۵) و پذیرش اجتماعی (M=۲۸/۳۲, S=۲/۲۲) به طور معنی‌داری بیشتر از میانگین‌ها و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون گروه کنترل در خرده مقیاس‌های ارتباط با مدرسه (M=۱۰/۹٦, S=۲/۲۵)، لذت از یادگیری (۲/۵ , M=۱۲S=)، اهداف آموزشی (M=۱۲/۱۹,S=۲/٤۵)، کارآمدی تحصیلی (M=۱۳/۱٦, S=۲/۳۸)، همبستگی اجتماعی (M=۱۹/۵۸,S=۳/٦٦)، انسجام اجتماعی (M=۲۰/٦٤, S=٤/٤۳)، مشارکت اجتماعی (M=۱۸/۰٦,S=۳/۰۹)، شکوفایی اجتماعی (M=۲۰/۰۳, S=٤/۱٤) و پذیرش اجتماعی (M=۲۳/۰٦,S=۲/٤۲) است. در صورتی که بین میانگین‌ها و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون گروه آزمایشی در خرده مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی با نمرات پیش‌آزمون گروه کنترل تفاوت چشم‌گیری مشاهده نشد.

جهت بررسی فرضیه پژوهشی «بستهٔ آموزشی تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر سطوح بهزیستی روان‌شناختی (شامل ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی) و بهزیستی اجتماعی (همبستگی اجتماعی، انسجام اجتماعی، مشارکت اجتماعی، شکوفایی اجتماعی و پذیرش اجتماعی) تأثیر دارد»، ابتدا مفروضه‌های آمار پارامتریک و تحلیل کوواریانس بررسی شدند.

جدول ٤. آزمون کالموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن

توزیع متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیرها	مرحله	Zمقدار	سطح معنی‌داری
بهزیستی روان‌شناختی	پیش‌آزمون	۱/۲۰	۰/۱۱
	پس‌آزمون	۰/۸۱	۰/۵۱
بهزیستی اجتماعی	پیش‌آزمون	۱/۲۱	۰/۱۰
	پس‌آزمون	۰/۹۷	۰/۲۹

مندرجات جدول ٤ نشان می‌دهد که توزیع متغیرهای وابسته در گروه مورد مطالعه نرمال است چرا که مقادیر z محاسبه شده در سطح P<۰/۰۵ معنی‌دار نیست. بنابراین، پیش‌فرض نرمال بودن متغیر وابسته رعایت شده است.

برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته در گروه‌ها از آزمون لون استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۵. خلاصهٔ آزمون لون جهت همگنی واریانس خطای متغیرهای وابسته

متغیرها	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون گروهی	Fآماره	سطح معنی‌داری
بهزیستی روان‌شناختی	۱	۵۷	۰/۴۲	۰/۵۱
بهزیستی اجتماعی	۱	۵۷	۶/۵۲	۰/۰۱

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که پیش‌فرض همگنی واریانس‌های خطای متغیر بهزیستی روان‌شناختی در گروه‌های مورد مطالعه (گروه آزمایشی و گروه کنترل) محقق شد. چرا که مقدار F محاسبه شده (۰/۴۲) در سطح P<۰/۰۵ معنی‌دار نیست. این یافته نشان می‌دهد که واریانس متغیر بهزیستی روان‌شناختی در گروه‌ها همگن است. علاوه بر این، پیش‌فرض همگنی واریانس‌های خطای متغیر بهزیستی اجتماعی در گروه‌های مطالعه شده محقق نشد. چرا که مقدار F محاسبه شده (۶/۵۲) در سطح P<۰/۰۵ معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که واریانس متغیر بهزیستی اجتماعی در گروه‌ها ناهمگن است.

جهت بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس از آزمون ام باکس استفاده شد که در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. بررسی مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس

مقدار ام باکس	آماره F	Df_1	Df_2	سطح معنی‌داری
۱۴/۳۰	۲/۴۷	۶	۲۲۸۵۸/۱۹	۰/۰۳۶

نتایج مندرج در جدول ۶ نشان می‌دهد ماتریس واریانس-کوواریانس در گروه‌های مطالعه شده همگن نیست. زیرا مقدار آماره F در سطح P<۰/۰۵ معنی‌دار است.

بررسی پیش‌فرض همگنی اثرات تعاملی این مفروضه از طریق آزمون تحلیل واریانس اثرات تعاملی تحت تحلیل کوواریانس چند متغیره انجام شد، که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۷. بررسی مفروضه همگنی اثرات تعاملی

منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
روش * پیش‌آزمون بهزیستی روان‌شناختی	۳۱/۰۹	۱	۳۱/۰۹	۰/۵۲	۰/۴۷
روش * پیش‌آزمون بهزیستی اجتماعی	۱۸۳/۹۱	۱	۱۸۳/۹۱	۱/۰۴	۰/۳۱

نتایج مندرج در جدول ۷ نشان می‌دهد که مفروضه همگنی اثرات تعاملی رعایت شده است. زیرا مقدار آماره F در همه تعامل‌ها در سطح P<۰/۰۵ معنی‌دار نیست. پیش‌فرض همگنی شیب‌های

رگرسیون نیز رعایت شد. به دلیل رعایت پیش‌فرض‌های اساسی تحلیل کوواریانس از جمله همگنی شیب‌های رگرسیون و همگنی اثرات تعاملی از تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) و تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) جهت بررسی فرضیهٔ پژوهشی استفاده شد. جهت بررسی تأثیر آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر ترکیب خطی نمرات بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی، آماره های چهارگانه گزارش می‌شود.

جدول ۸- نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری مربوط به نمرات بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی در گروه‌های پژوهش

نوع آزمون	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	میزان تأثیر	توان آماری
اثر پیلایی	۰/۹۳	٤۰۸/۹۰	۲	٥٤	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳	۱
لامبدای ویلکز	۰/۰٦	٤۰۸/۹۰	۲	٥٤	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳	۱
اثر هتلینگ	۱٥/۱٤	٤۰۸/۹۰	۲	٥٤٥٤	/۰۰۰۱	۰/۹۳	۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱٥/۱٤	٤۰۸/۹۰	۲			۰/۹۳	۱

با توجه به جدول ۸، آمارهٔ F تحلیل واریانس چند متغیری بررسی تفاوت گروه‌ها در بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است (F =٤۰۸/۹۰, P<۰/۰۰۱). بنابراین، می‌توان گفت که بین گروه‌ها در بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نظر به این‌که پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس چندمتغیره محقق شد، لذا از این روش استفاده شد که نتایج در جداول ۹ و ۱۰ گزارش شده است.

جدول ۹. نتایج تحلیل کوواریانس جهت بررسی تأثیر مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی با کنترل پیش‌آزمون بهزیستی روان‌شناختی

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	ضریب ایتا
بهزیستی روان‌شناختی	روش	۸۳۱/۷۱	۱	۸۳۱/۷۱	۱۸۳/۹۸	۰/۰۰۰۱	۰/۷٦
	خطا	۲٥۳/۱٥	٥٦	٤/٥۲			
بهزیستی اجتماعی	روش	۸۳۸٥/۸٦	۱	۸۳۸٥/۸٦	۷۳/۲٤	۰/۰۰۰۱	۰/٥٦
	خطا	٦٤۰۷/٦۰	٥٦	۱۱٤/٤۲			

نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که با کنترل پیش‌آزمون بهزیستی روان‌شناختی، مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر بهبود بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی اثر مثبت و معنی‌دار دارد. زیرا مقدار آمارهٔ F در سطح P <۰/۰٥ معنی‌دار است.

جدول ۱۰- نتایج تحلیل کوواریانس جهت بررسی تأثیر مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی با کنترل پیش‌آزمون بهزیستی اجتماعی

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	ضریب ایتا
بهزیستی روان‌شناختی	روش	٦٣٥/٢٤	١	٦٣٥/٢٤	١٢/١٧	٠/٠٠١	٠/١٧
	خطا	٢٩٢٢/٢٩	٥٦	٥٢/١٨			
بهزیستی اجتماعی	روش	١٠٠٣٠/٣٧	١	١٠٠٣٠/٣٧	٧٩٢/٢٣	٠/٠٠٠١	٠/٩٣
	خطا	٧٠٩	٥٦	١٢/٦٦			

نتایج جدول ۱۰ نشان می‌دهد که با کنترل پیش‌آزمون بهزیستی اجتماعی، مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر بهبود بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی اثر مثبت و معنی‌دار دارد. زیرا مقدار آمارهٔ F در سطح $P < ٠/٠٥$ معنی‌دار است.

برای بررسی این‌که گروه‌ها در کدام یک از متغیرهای ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی، کارآمدی تحصیلی، همبستگی اجتماعی، انسجام اجتماعی، مشارکت اجتماعی، شکوفایی اجتماعی و پذیرش اجتماعی با یکدیگر تفاوت دارند در جدول ۱۱ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره گزارش شده است.

جدول ۱۱. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره جهت بررسی تأثیر مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور متغیرهای پژوهش

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	ضریب ایتا	توان آزمون
ارتباط با مدرسه	روش	٦٥/١٦	١	٦٥/١٦		٠/٠٠٠١		
	خطا	٥٦/٤٥	٥٣	٣/٢٩			٠/٢٧	٠/٩٩
لذت از یادگیری	روش	٥٦/٤٥	١	٥٦/٤٥	١٩/٧٨	٠/٠٠٠١		
	خطا	٩٦/١٥	٥٣	١/٨١			٠/٣٧	١
اهداف آموزشی	روش	٤٦/٧٧	١	٤٦/٧٧	٣١/١١	٠/٠٠٠١		
	خطا	١٣١/٧٣	٥٣	٢/٤٨			٠/٢٦	٠/٩٨
کارآمدی تحصیلی	روش	٢٠/١٢	١	٢٠/١٢	١٨/٨١	٠/٠٠٢		
	خطا	١٠٠/٢٦	٥٣	١/٨٩			٠/١٦	٠/٨٩
همبستگی اجتماعی	روش	٤٤٣/٦٢	١	٤٤٣/٦٢	١٠/٦٣	٠/٠٠٠١		
	خطا	٢٢٠/١٦	٤٩	٤/٤٩			٠/٦٦	١
انسجام اجتماعی	روش	٣٠٤/٥٢	١	٣٠٤/٥٢	٩٨/٧٣			
	خطا	٥٦٣/١٠	٤٩	١١/٤٩		٠/٠٠٠١	٠/٣٥	٠/٩٩
مشارکت اجتماعی	روش	٢٣٩/٢١	١	٢٣٩/٢١	٢٦/٤٩			
	خطا	١٥١/٦٧	٤٩	٣/٠٩		٠/٠٠٠١	٠/٦١	١
شکوفایی اجتماعی	روش	٣٣٠/١٠	١	٣٣٠/١٠	٤٨/٧٧٩٥/٢٧			
	خطا	٣٣٠/٤٠	٤٩	٦/٧٤		٠/٠٠٠١	٠/٥٠	١
پذیرش اجتماعی	روش	٤٢٣/٨٢	١	٤٢٣/٨٢	١٠٩/٨٣			
	خطا	١٨٩/٠٨	٤٩	٣/٨٥		٠/٠٠٠١	٠/٦٩	١

نتایج مندرج در جدول ۱۱ نشان می‌دهد که مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر ارتباط با مدرسه (F=۱۹/۷۸, P<۰/۰۰۰۱)، لذت از یادگیری(F=۳۱/۱۱, P<۰/۰۰۰۱)، اهداف آموزشی (F=۱۸/۸۱, P<۰/۰۰۰۱)، کارآمدی تحصیلی (F=۱۰/٦۳, P<۰/۰۰۲)، همبستگی اجتماعی (F=۹۸/۷۳, P<۰/۰۰۰۱)، انسجام اجتماعی (F=۲٦/٤۹, P<۰/۰۰۰۱)، مشارکت اجتماعی (۰/۰۰۰۱ , F=۷۷/۲۷P<,)، شکوفایی اجتماعی (F=٤۸/۹٥, P<۰/۰۰۰۱) و پذیرش اجتماعی (P<۰/۰۰۲ F=۱۰۹/۸۳,) تأثیر معنی‌داری دارد. بنابراین، پاسخ سؤال پژوهشی مثبت است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور قادر است ۲۷ درصد از تغییرات ارتباط با مدرسه، ۳۷ درصد از تغییرات لذت از یادگیری، ۲٦ درصد از تغییرات اهداف آموزشی، ۱٦ درصد از تغییرات کارآمدی تحصیلی ٦٦ درصد از تغییرات همبستگی اجتماعی، ۳٥ درصد از تغییرات انسجام اجتماعی، ٦۱ درصد از تغییرات مشارکت اجتماعی، ٥۰ درصد از تغییرات شکوفایی اجتماعی و ٦۹ درصد از تغییرات پذیرش اجتماعی را تبیین کند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر بهبود سطوح بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی انجام شد. ابتدا، طراحی بستهٔ آموزشی تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر اساس نظریه‌های معتبر و یافته‌های اثربخش پژوهش‌های پیشین و با بهره‌گیری از نظرات متخصصان روان‌شناسی تربیتی از طریق سنتزپژوهی فراهم شد. نتایج سنتزپژوهی الگوها، مداخلات برنامه‌های آموزشی، راهبردها و مضامین منطبق با روان‌شناسی مثبت‌نگر، مقالات و کتب موجود در این حوزه، پژوهشگر را به کسب کاربردی‌ترین مفاهیم روان‌شناسی مثبت مدرسه‌محور سوق داد. در ادامه، سنتزپژوهی محتوایی بستهٔ آموزشی به دنبال شناسایی و تبیین کلیه رویکردها، مداخلات آموزشی و نظریه‌های مربوط به این حوزه و شناسایی مقوله‌ها و مضامین روان‌شناسی مثبت‌نگر مدرسه‌محور با بهره‌گیری از نظرات متخصصان روان‌شناسی تربیتی و اعتبارسنجی آن بود. در آخر، مضامین استخراج شده شامل خودآگاهی، شناخت افکار، احساس و رفتار، خودباوری، خوش‌بینی و عزت‌نفس، مثبت‌اندیشی، اهمیت هیجان‌ها و افکار مثبت در تحصیل، تاب‌آوری و روش‌های حل مسئله، امیدافزایی، قدردانی و شکرگزاری، هدف‌مندی و داشتن معنا در زندگی، همدلی و بخشش، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ارتباطات مثبت بین فردی، پرورش ارزش های اخلاقی، توانمندی‌های منشی و غرقگی بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد بستهٔ آموزشی، در ارتقاء بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان نقش مثبتی دارد. یافته‌های حاصل با نتایج پژوهش‌های دیگر نیز همسو است. نقش آموزش مثبت‌نگری بر حالت‌های روان‌شناختی مثبت، پیوند با مدرسه، عزت‌نفس، خودپنداره، پیشرفت تحصیلی، شادکامی، انگیزه‌ی یادگیری، خلاقیت و ارتقای

سطح کیفیت زندگی نوجوانان و همچنین، کاهش نمرهٔ کل باورهای غیرمنطقی، افسردگی، اضطراب و استرس آنان، در پژوهش‌های گوناگون تأیید شد (آلبویه و همکاران، ۱۳۹٤؛ رعیت ابراهیم آبادی و همکاران، ۱۳۹٤؛ صادقی و بیرانوند، ۱۳۹٦؛ فرنام و مددی زاده، ۱۳۹٦؛ کار، ۲۰۰٦؛ نیک منش و زندوکیل، ۱۳۹٤). همسو با نتایج پژوهش حاضر، نتایج پژوهشی نشان داده است که روان‌درمانی مثبت‌گرا بر بهبود بهزیستی ذهنی و یادگیری کودکان پیش‌دبستانی (شوشانی و اسلون، ۲۰۱۷)، بهزیستی، درگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (شوشانی، استینمتز و کانات–مایمون، ۲۰۱٦)، امید و سرسختی آنان (گرین و همکاران، ۲۰۰۷)، شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی افراد دارای نشانه‌های افسردگی (دوکری و استپتو، ۲۰۱٤؛ لایوس و همکاران، ۲۰۱٦؛ نوفرستی، ۱۳۹۳) مؤثر است. همچنین، در پژوهش‌های پیشین نیز آموزش مثبت‌اندیشی بر بهزیستی روان‌شناختی (درگاهی و دیگران، ۱۳۹٤) و افزایش سرمایهٔ روان‌شناختی و شادزیستی کودکان (یکانی زاد و همکاران، ۱۳۹۸) اثربخش است. همچنین، آموزش مهارت‌های اجتماعی نیز با بهبود روابط بین فردی و آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی می‌تواند باعث بهبود وضعیت روانی اجتماعی در کودکان شود (ذبیحی حصاری و همکاران، ۱۳۹۸). ذهن‌آگاهی نیز باعث کاهش اهمال کاری و افزایش بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود (کربلایی پور، ۱۳۹۷؛ هوپرت و جانسون، ۲۰۱۰). همچنین، نتایج پژوهشی نشان داده آموزش خوشبینی باعث افزایش شادکامی و کاهش نگرش‌های ناکارآمد می‌شود (سرجنت و مونگرین، ۲۰۱٦) که با نتایج پژوهش حاضر همسو است.

در تبیین یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، از آنجا که نوجوانان غالب آموزش‌های لازم را در مدرسه کسب می‌کنند، نوع آموزشی که در مدارس می‌بینند بسیار مهم است، و مفاهیم کاربردی رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر در ارتقاء صفات مثبت و بهزیستی دانش‌آموزان مؤثر است (فرنام، ۱۳۹٦ و سلیگمن، ۲۰۱٤). آموزش تربیت مثبت با توجه به تأکید بر نقاط قوّت و پرورش آن‌ها و توجه به مفاهیمی از قبیل قدرشناسی، شکرگزاری، امیدواری، بخشش و همدلی در بهبود روان‌شناختی و اجتماعی مؤثر واقع می‌شود.

در پژوهش حاضر، اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر سطوح بهزیستی روان‌شناختی (شامل ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی) و بهزیستی اجتماعی (شامل همبستگی اجتماعی، انسجام اجتماعی، مشارکت اجتماعی، شکوفایی اجتماعی و پذیرش اجتماعی) بررسی شد. نتایج نشان داد که میانگین نمرات کل پس‌آزمون در گروه آزمایشی در متغیرهای مذکور افزایش یافته است، که این نتیجه با یافته‌های پژوهش شوشانی و اسلون (۲۰۱۷) که در آن مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر بر بهبود بهزیستی ذهنی و یادگیری کودکان پیش‌دبستانی مؤثر است؛ همچنین با یافته‌های پژوهش شوشانی و همکاران (۲۰۱٦) که در آن

مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر بر بهبود بهزیستی دانش‌آموزان مؤثر است، همسو بود. آموزش مفاهیم مثبت‌گرای مدرسه‌محور با ارتقاءِ بهزیستی روان‌شناختی بر ادراک و جهت گیری هدف فرد تأثیر گذاشته و تمرکز فرد را در استفاده از مهارت‌های شناختی و فراشناختی برای دسترسی به موفقیت افزایش داده و رشد احساس کارآمدی، شایستگی و سودمندی در او سبب هم افزایی در سایر جنبه‌های زندگی نیز می‌گردد (فرنام، ۱۳۹٦). نتایج پژوهش حاضر در مورد اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر سطوح بهزیستی روان‌شناختی با نتایج پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۲)،حق بین (۱۳۸۵)، رفیعی (۱۳۹٦) و مرادیان و نوری زاد (۱۳۹۷) همسو است.

در تبیین یافته‌های حاصل از اثربخشی تربیت مثبت‌نگر بر بهبود بهزیستی روان‌شناختی، می‌توان چنین استنباط کرد که برنامه‌های مداخلات آموزشی مثبت‌نگر مدرسه‌محور همان طور که سلیگمن و میهالی اعتقاد دارند، از طریق آموزش مفاهیم مثبت‌گرایی و مثبت‌اندیشی دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند تا توانمندی‌ها و تجارب مثبت خود را بشناسند، و با به‌کارگیری مفاهیمی مانند شکر، قدردانی، امید، خوش‌بینی، همدلی، قناعت، احترام و ارتقاءِ توانمندی‌های منشی و خلقی به شناخت جنبه‌های مثبت خود و دیگران پرداخته، و در زندگی و تحصیل موضعی فعال اتخاذ کنند. اگر نوجوانان بتوانند افکار خود را بشناسند، ادراک و کنترل مناسبی بر احساسات، باورها و افکار خود داشته باشند، از سلامت‌روانی بهتری برخوردار خواهند بود (براتی سده، ۱۳۸۹). نوجوانان تحت آموزش مثبت‌گرایی به این باور خواهند رسید، که شکست تغییرپذیر است، و با تمرین و تکرار مثبت‌اندیشی قادر خواهند بود در ناامیدی‌ها و شکست‌های بعدی به صورت فعال و امیدوارانه، پاسخ مناسب از خود نشان دهند (واترز، ۲۰۱۱). آموزش مفاهیم مثبت‌گرای مدرسه‌محور بایستی با تأکید بر صفات و فضائل اخلاقی همراه باشد، و در کتب درسی، دروس پرورشی و تعالیم مذهبی نوجوانان نیز گنجانده شود. در این صورت، می‌توان انتظار داشت رشد ارزش‌های فردی مانند بلوغ شخصیت و بهبود سلامت، خوشبختی، رضایت از زندگی، خوش‌بینی، امید، خلاقیت، خودکاری، ذهن‌آگاهی و انعطاف‌پذیری و در کنار آن‌ها، رشد باورهای جمعی مانند شجاعت، عدالت، محبّت و شکرگزاری در افراد نهادینه می‌شود (صادقی و بیرانوند، ۱۳۹٦)، و در صورت تداوم به ارزش‌های بشردوستانه و صلح جهانی در آینده منجر شود (بوزکورت، ۲۰۱٤). دانش‌آموزان مثبت‌اندیش با خلاقیت بیشتر، راه‌های بیشتری را برای غلبه بر شکست‌ها انتخاب کرده، و از شکست‌ها پلی برای دستیابی به اهداف آینده می‌سازند و اهدافی هدف‌مند و اثربخش را بر می‌گزینند، که در بعضی موارد نیاز به تلاش بیشتری دارد، و با اطمینان از مهارت و اهدافشان بر آن‌ها تمرکز می‌کنند (بوزکورت، ۲۰۱٤ و صادقی و بیرانوند، ۱۳۹٦). یافته‌های پژوهش بدری و همکاران (۱۳۹۸) نیز نشان داد مداخلات روان‌شناسی مثبت مدرسه‌محور بر بهبود بهزیستی تحصیلی مؤثر است. همچنین، در مطالعهٔ چن و جانگ (۲۰۱۰)،

رضایت کلی از زندگی، داشتن عواطف مثبت و فقدان عواطف منفی مترادف با بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان بود.

نتایج پژوهش حاضر در مورد اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر سطوح بهزیستی اجتماعی با نتایج پژوهش بهادری خسروشاهی و برقی (۱۳۹۸)، بهزادی و سروقد (۱۳۹٤)، دشت بزرگی و شمشیرگران (۱۳۹۷)، رستگارخالد و همکاران (۱۳۹۳)، روساریو و همکاران (۲۰۱۸)، طیبان و کریمیان (۱۳۹٦)، عجم (۱۳۹۵)، عظیمی و همکاران (۱۳۹۷)، ناصری و همکاران (۱۳۹۷) و وانگ و همکاران (۲۰۱۵) همسو است.

در تبیین یافته‌های حاصل از اثربخشی تربیت مثبت بر بهبود بهزیستی اجتماعی، از مبانی نظری روان‌شناسی مثبت استفاده شد. بر اساس مدل «ساخت و گسترش هیجانات مثبت» فردریکسون (۲۰۰۱)، توسعه مبانی اجتماعی، زمینه‌های بیشتری را در مسیر بهزیستی او فراهم می‌کند. از دیدگاه انسان‌گرایان همچون مازلو و آلپورت، انسان سالم که در مسیر شکوفایی قرار دارد، در خلال روابط گرم با دیگران به این امنیت می‌رسد و این گسترش سازنده بر بهزیستی روان‌شناختی آن‌ها مؤثر است. در نظریهٔ بهزیستی ریف (۱۹۹۸)، پذیرش خود به عنوان یکی از عوامل مستقل بهزیستی روانی است. اهمیت تفسیر و برداشت نوجوانان از خود و بهزیستی و رضایتشان، به نظرات همسالان در بافت بومی و فرهنگی تبیین‌پذیر است. برای نوجوانانی که در جامعه‌ای با فرهنگ جمع‌گرا زندگی می‌کنند، شکل‌گیری خود وابسته به همسالان مهم‌تر از خود مستقل تلقی می‌شود؛ از این رو، تعلق به دیگران از بعد ادراک بر اساس فرهنگ جمع‌گرای شرقی ملاحظه‌پذیر است. لزوم بازنگری الگوهای فرزندپروری توسط والدین برای تقویت نگرش مستقل، فردیت گرایی و خودمختاری و احترام به تفاوت‌های فردی باید در خانواده‌ها و آموزش‌های معلمان مدّنظر باشد، و ضمن احترام به ویژگی‌هایی همچون همدلی و همنوایی و تعلق به گروه جنبه‌های استقلال و خودمختاری نیز تشویق گردد (جوشنلو، ۲۰۱۳). در تبیین این یافته‌ها می‌توان چنین استنباط کرد که چون انسان موجودی اجتماعی است، مشارکت اجتماعی در محیط‌های اجتماعی از قبیل مدرسه با ذات او همسو است. همان طور که گفته شد، یکی از آموزش‌های استفاده شده در مدل تربیت مثبت نیز ارتباطات مثبت و سازنده، داشتن احساس و افکار مثبت و نیز، هدف‌مندی و داشتن معنا در زندگی بود. تعامل با سایر افراد و گروه‌ها، باور مفید بودن، دیده شدن و ارزشمند و دوست داشتنی بودن را در او ایجاد کرده و انگیزه‌اش را برای ادامه فعالیت‌های گوناگون از جمله تحصیل افزایش می‌دهد. افزایش بهزیستی اجتماعی در خودپنداره و کارآمدی فرد تأثیر مثبت دارد همچنین، باعث بهبود کیفیت تعاملات او با دیگران می‌شود (کی یس و شاپیرو، ۲۰۰٤). آموزش مهارت‌های ارتباطی و تقویت محبوبیت و باور مثبت در نوجوانان، عامل مهمی در پیشگیری از قلدری و سوءِ استفادهٔ جنسی در

آنان است و در گسترش و افزایش انجام فعالیت‌ها و کارهای گروهی بسیار کمک‌کننده است (انگلس و همکارن، ۲۰۱۷). آموزش اولویت‌هایی مانند تغییرات بلوغ در نوجوانان در کنار محتوای کتب درسی و در صورتی که با شیوه‌های آموزشی مبتنی بر مشارکت اجتماعی و فعال دانش‌آموزان باشد، می‌تواند اثربخشی بیشتری داشته باشد (تقدیسی و همکاران، ۱۳۹۰). مداخلات آموزشی مثبت‌نگر با تقویت شادی، خوش‌بینی، امیدواری و بهبود ارتباط مثبت با دیگران و ترویج و بازگویی تجربیات، احساسات و رفتارهای مثبت سبب افزایش مشارکت تحصیلی، دلبستگی، انسجام و پذیرش اجتماعی، تعلق به مدرسه، همبستگی اجتماعی و سازگاری با مدرسه و نیز، شکل گیری احساسات و روابط مثبت با معلمان و همسالان می‌شود، و دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بهتر و با ثبات‌تری را در مقاطع تحصیلی بالاتر نشان خواهند داد (وانگ و همکاران، ۲۰۱۵). این معیار پیش‌بینی‌کنندهٔ قوی سلامت شخصی، موفقیت در بازار کار و سایر محیط‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان است. مشاوران تحصیلی مدارس با کمک در انتخاب رشته تحصیلی و برنامه‌ریزی منطبق با اهداف آموزشی برای دانش‌آموزان در ایجاد، و تثبیت این نگرش مثبت تأثیرگذار هستند و شناسایی عوامل مؤثر در این زمینه، نظرسنجی از تجربیات تعامل مثبت دانش‌آموزان با همکلاسی‌ها و معلم، نیازها و اولویت‌های اساسی مشاوران مدارس را برآورده می‌کند (بوزکورت، ۲۰۱٤). مرور الگوهای نظری در رابطه با مثبت‌گرایی سلیگمن نشان می‌دهد که دارا بودن مهارت و بینش در این زمینه، توانایی بالایی را برای سازگاری، گسترش روابط مثبت و حل مسئله کارگشا را در رویدادهای زندگی، شغلی و تحصیلی را ایجاد می‌کند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰٦). در رابطه با مفاهیم روان‌شناسی مثبت و بهزیستی اجتماعی در مدرسه، تحقیقات نشان می‌دهد، بهزیستی اجتماعی اثری بلند مدت بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان خواهد داشت (زابالا و همکاران، ۲۰۱٦ و فردریکز و همکاران، ۲۰۰٤).

از آنجایی که شیوع ناهنجاریهای روانی ناشی از ناامیدی در زندگی، شرایط سخت زندگی امروزی، مشکلات اقتصادی و اجتماعی، یکنواختی زندگی روزمره، دوری افراد از طبیعت و موارد دیگر افزایش چشمگیری داشته است، و این عوامل به عنوان یک آسیب روانی بسیاری از افراد جامعه را درگیر ساخته است، به همین خاطر روش‌های مختلفی برای کمک به افراد، همچنین در راستای بهزیستی و عملکرد بهتر آنان، و افکار امیدوارانه و زندگی اصیل داشته به کار گرفته می‌شود (شولتز و شولتز، ۲۰۰۸). روان‌شناسی مثبت‌نگر با تمرکز بر هیجان‌های مثبت، ویژگی‌های مثبت و موقعیت‌های مثبت یک وسیلهٔ خوب برای یک زندگی خوب است. عاطفه مثبت موجب سازمان شناختی منعطف و گسترده می‌شود، و توانایی یکپارچه کردن موضوعات گسترده را برای فرد فراهم می‌کند. زمانی که مردم آرام و شاد هستند تفکرشان وسعت یافته، خلاق‌تر می‌شوند و قوه خیالشان گسترش می‌یابد (جانوز و همکاران، ۲۰۰۰). علاوه بر این، مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر، باعث

افزایش بهزیستی‌روانی (اسکولار، ۲۰۱۵) و افزایش بهزیستی‌ذهنی دانش‌آموزان (مارکس و همکاران، ۲۰۱۱) می‌شود. سازه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر به عنوان یک متغیر واسطه ای با سلامت ادراک شده و دو جزء بهزیستی‌روانی شامل رضایت زندگی و عاطفه مثبت در ارتباط است (پِزنت، ۲۰۱۵). مداخلاتی چون امید، قدردانی، آرامش، انعطاف‌پذیری و قدرت شخصیت بر سلامت دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی آنان مؤثر است (واترز، ۲۰۱۱). تفکر امیدوارانه کودک با شایستگی ادارک شده، اعتماد به نفس، رضایت از زندگی و سلامت‌روانی همبستگی مثبت دارد (مارکس و همکاران، ۲۰۱۱). مهارت‌های تاب‌آوری (برنارد و والتون، ۲۰۱۱) و جوّ غالب کلاس درس (وانگ و هولکامپ، ۲۰۱۰) نیز بر سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان مؤثر است.

پژوهش انجام شده مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی بود، با توجه به این‌که در پژوهش حاضر، متغیرجنسیت و مقطع تحصیلی کنترل شده بودند، در تعمیم یافته‌های پژوهش حاضر به دختران و مقاطع دیگر تحصیلی بایستی احتیاط کرد. همچنین، به دلیل این‌که این پژوهش محدود به مدارس ابتدایی پسرانهٔ منطقهٔ یک شهر بود، نمی‌توان نتایج آن را به دانش‌آموزان در سایر مناطق تعمیم داد.

فهرست منابع

الف. فارسی

آرین فر، نیره، کتانی، مریم و عابدی، احمد (۱۳۹٤). *تاب‌آوری در کودکان: چگونه کودکانی منعطف و مقاوم در برابر آسیب‌های هیجانی و رفتاری پرورش دهیم؟* اصفهان: نشر نوشته.

آلبویه، گوهر، طباطبایی، سیدموسی، رحیمیان بوگر، اسحاق و طباطبایی، خدیجه سادات (۱۳۹٤). بررسی اثر مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر به شیوهٔ گروهی بر عزت‌نفس، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر تجدیدی پایهٔ اول دبیرستان. *مجلهٔ مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۲۲، ۲۲-۱.

اکبری بلوطبنگان، افضل، نجفی، محمود و بابایی، جلال (۱۳۹٤). ساختار عاملی پرسش‌نامهٔ بهزیستی ذهنی در نوجوانان شهر قم. *مجلهٔ دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*، ۱٤(۱)، ۵۸-٤۵.

بدری گرگری، رحیم، نعمتی، شهروز، واحدی، شهرام و طاهری، اعظم (۱۳۹۸). اثربخشی مداخلات روان‌شناسی مثبت‌گرای مبتنی بر مدرسه بر سطوح اجتماعی و رفتاری بهزیستی تحصیلی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۱)، ۱۰۹-۱۰۲.

براتی سده، فرید (۱۳۸۹). نگاهی به مدرسه مثبت‌گرا. مجله سپیده دانایی، ٤(۳٤)، ٥٤.

بهادری خسروشاهی، جعفر و برقی، عیسی (۱۳۹۸). نقش مطلوبیت اجتماعی و پذیرش در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطه. *فصلنامه علمی آموزش محیط زیست و توسعه پایدار*، ۸(۱)، ۱٤٤-۱۳۳.

بهادری خسروشاهی، جعفر و هاشمی نصرت آبادی، تورج (۱۳۹۰). رابطهٔ امیدواری و تاب‌آوری با بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان دانشگاه تبریز. *مجلهٔ اندیشه و رفتار*، ۲۲، ۵۰-٤۱.

بهزادی، بهناز و سروقند، سیروس (۱۳۹٤). رابطهٔ انسجام و انعطاف‌پذیری خانواده و سبک هویت با نقش واسطه‌گری حالت فراشناختی در دانش‌آموزان دختر. *مجلهٔ پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۰(۳۸)، ۷٤-٤۹.

تقدیسی، محمدحسین، نوری سیستانی، ملیحه، مرقاتی خوئی، عفت سادات، حسینی، فاطمه و اصغرنژاد فرید، علی اصغر (۱۳۹۰). بررسی تأثیر رویکرد گروه همسالان بر آگاهی و عملکرد دختران نوجوان پیرامون سلامت روان. *فصلنامهٔ علمی پژوهشی دانشکدهٔ یزد*، ۱۰(۳ و ٤)، ۱۰۵-۹۲.

چاچو، جوزف (۲۰۰٤). *تدریس کاملاً مثبت: شیوه‌ای پنج مرحله‌ای برای انرژی دادن به دانش‌آموزان معلمان*. ترجمهٔ محمد پور رضایی(۱۳۹۵). کرمان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان.

چم زاده قنواتی، مانا (۱۳۹۳). من و اندیشه‌هایم: *آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی برای کودکان*. اصفهان: پویش اندیشه.

حجازی، الهه، اژه ای، جواد و رنجبر، غفار (۱۳۹۲). پیش‌بینی ارتباط با مدرسه براساس دلبستگی به والدین و همسالان. *مجلهٔ خانواده پژوهی*، ۹(۳۳)، ۹۷-۸۳.

حق بین، محسن (۱۳۸۵). آیا بالا بودن سطح حرمت خود به کارآمدی بهتر، موفقیت شخصی یا سبک‌های زندگی سالم‌تر منجر می‌شود؟ قسمت سوم: بحث کلی و نتایج. *مجلهٔ روان‌شناسی تحولی روان‌شناسان ایرانی*، ۲(۷)، ۳٤۱-۳٤۲.

حیدری، مرتضی، رشوند، اکبر، چراغیان، محمد (۱۳۹٤). *اثربخشی رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر بر کاهش کمرویی و نشانه‌های هراس اجتماعی در دانش‌آموزان پایهٔ اول متوسطه شهرستان بهارستان.* کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی و روان‌شناسی و علوم اجتماعی، تهران.

حیدری، غلامحسین و غنایی، زیبا (۱۳۸۷). هنجاریابی پرسش‌نامهٔ بهزیستی اجتماعی. *مجلهٔ اندیشه و رفتار*، ۲(۷)، ٤۷- ۳۱.

درگاهی، شهریار، محسن زاده، فرشاد و زهراکار، کیانوش (۱۳۹٤). تأثیر آموزش مهارت مثبت‌اندیشی بر بهزیستی روان‌شناختی و کیفیت رابطه زناشویی ادراک شده زنان نابارور. *پژوهش‌نامهٔ روان‌شناسی سلامت*، ۱(۳)، ۵۸-٤۵.

دشت بزرگی، زهرا و شمشیرگران، مرضیه (۱۳۹۷). اثر بخشی آموزش مثبت‌نگری بر کفایت اجتماعی و سرسختی سلامت در پرستاران. *پژوهش‌نامهٔ روان‌شناسی مثبت*، ٤(۲)، ۲٤- ۱۳.

ذبیحی حصاری، نرجس خاتون، حویزه، زینب، مختاری یوسف آباد، سیده الهام، حسینی، طیبه و بهادری جهرمی، ثمینه (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهزیستی‌ذهنی، ناگویی هیجانی و کفایت اجتماعی کودکان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای. فصلنامهٔ سلامت‌روان کودک، ٦(۳)، ۱٤۸-۱۳۸.

رستگارخالد، امیر، محمدی، میثم و اسماعیل بیگی، معصومه (۱۳۹۳). ارتباط احساس محرومیت نسبی با همبستگی اجتماعی بین جوانان شهر تهران. *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، ۳(۳)، ٤۹۵-٤۷۳.

رعیت ابراهیم آبادی، معصومه، ارجمندنیا، علی اکبر و افروز، غلامعلی (۱۳۹٤). بررسی تأثیر برنامهٔ آموزشی مثبت‌نگری بر شادکامی و باورهای غیرمنطقی نوجوانان بزهکار. پژوهش‌نامهٔ روان‌شناسی مثبت، ۱(۲)، ۱٤-۱.

رفیعی، پروانه (۱۳۹٦). یادگیری لذیذ. *مجلهٔ رشد معلم*، ۳٦(۱) ۵۹-۵۸.

سانت، هلن (۲۰۱۰). *مداخلهٔ مثبت برای دانش‌آموزانی که در مدرسه پرخاشگری و دعوا می‌کنند: توسعهٔ یک برنامهٔ درسی ابتدایی اصلاح شده*. ترجمهٔ اعظم اکبری زاده (۱۳۹٦). تهران: راز نهان.

ساندرز، متیو (۲۰۰۱). *برای همهٔ پدرها و مادرها: شیوه‌ای مثبت جهت رسیدگی به رفتار کودکان*. ترجمهٔ: نوشین شمس (۱۳۹۳). تهران: ذهن آویز.

سلیقه، مریم (۱۳۹۷). *چگونه فرزندان خود را با اعتماد به نفس تربیت کنیم؟* تهران: نظری.

شولتز، د. و شولتز، س. (۲۰۰۸). *روان‌شناسی شخصیت*. ترجمهٔ یحیی سید محمدی (۱۳۸۸). تهران: نشر ویرایش.

شهیدی، لاله و منشئی، غلامرضا (۱۳۹٤). اثربخشی آموزش مبتنی بر فراشناخت، بر تنظیم هیجانی و هیجان تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ دوم. *فصلنامهٔ تازه‌های علوم‌شناختی*، ۱۷(۳)، ۳۷-۳۰.

صابر، سوسن و شریفی، حسن پاشا (۱۳۹۲). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دختر پایهٔ اول دبیرستان‌های دولتی تهران. مجلهٔ پژوهش در برنامه‌ریزی، ۹(۳)، ۸۵-۷۲.

صادقی، مسعود و بیرانوند، زینب (۱۳۹٦). تأثیر آموزش مثبت‌نگر گروهی بر پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختر دورهٔ متوسطه. *پژوهشنامهٔ روان‌شناسی مثبت*، ۳(۲)، ۳۵-۱۹.

ضرغامی، فیروزه و علاقبند راد، جواد (۱۳۹٤). درمان شناختی رفتاری برای نوجوانان مضطرب و افسرده: بچه‌های سرحال (کتاب کار). تهران: ابن سینا.

طیبان، شیوا و کریمیان، حبیب الله (۱۳۹۷). بررسی و مقایسه میزان تأثیر عوامل خانوادگی و اجتماعی مؤثر بر افت تحصیلی دانش‌آموزان (مطالعهٔ موردی دانش‌آموزان دختر مقطع اول، دوم و سوم متوسطه). *مجلهٔ پژوهش اجتماعی*، ٤۰، ٦۹-۵۳.

عجم، علی اکبر (۱۳۹۵). نقش سلامت اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی. *مجلهٔ ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱٦(٤۱)، ۳٦۵-۳۵٦.

عظیمی، داریوش، شریعت‌مدار، آسیه و نعیمی، ابراهیم (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش سرسختی روان‌شناختی برخودکارآمدی تحصیلی و پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱٤(٤۸)، ۸۷ -۱۰۲.

علوی، زینب، قدم پور، عزت اله و غضنفری، فیروزه (۱۳۹٦). تأثیر آموزش خوش‌بینی به روش قصه‌گویی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان پسر پایهٔ پنجم. *مجلهٔ روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۱۵(۲)، ۹٦-۸۵.

فتی، لادن و کاظم زاده عطوفی، مهرداد (۱۳۸۵). *مهارت حل مسئله*. تهران: دانژه.

فتی، لادن و موتابی، فرشته (۱۳۸۵). *مهارت روابط بین فردی مؤثر*. تهران: دانژه.

فتی، لادن، موتابی، فرشته، محمدخانی، شهرام و کاظم زاده عطوفی، مهرداد (۱۳۸۵). *راهنمای عملی برگزاری کارگاه‌های آموزش مهارت‌های زندگی ویژهٔ دانشجویان*. تهران: دفتر امور زنان: وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

فراهانی، محمد نقی، محمدخانی، شهرام (۱۳۹۰). کیفیت زندگی و بهزیستی ذهنی: مفاهیم مستقل یا وابسته؟ *فصلنامهٔ مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۱(۲)، ۱٤٥– ۱۳۸.

فرنام، علی و مددی زاده، طاهره (۱۳۹٦). اثربخشی آموزش مثبت‌نگری بر حالت‌های روان‌شناختی مثبت (توانمندی‌های منش) دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *پژوهش‌نامهٔ روان‌شناسی مثبت*، ۳(۱)، ۷٥– ٦۱.

کربلایی پور، هنگامه (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان. *مجلهٔ روان‌شناسی اجتماعی*، ۲(٤۷)، ۷۷– ٦۷.

کریمی، رامین و روشنایی، عاطفه (۱۳۹٥). *کودکان شاد، با اعتماد به نفس و موفق*. تهران: بهار سبز، چاپاول.

کوئیلیام، سوزان (۲۰۰۷). *مثبت‌اندیشی و مثبت‌گرایی کاربردی*. ترجمهٔ فرید براتی سده (۱۳۹۷). تهران: رشد (جوانه رشد).

گل پرور، محسن، آتش پور، حمید، هادی پور، محبوبه (۱۳۹۱). مقایسهٔ بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش دخترمدارس تیزهوشان با دختران تیزهوش مدارس عادی. *فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*، ۱۲(۲)، ۹٤–۸٥.

لادسن، گلوریا، استلتری، پتریک، نایتو، سوفیا، بران پتی بود، کفرلین، پاینار، ویلیام، ریپل، جان، کریتندن، براین، اندرسن، کاترین، جیرو، هنری، تابمن، پتر، کانگ، یوجنی، رینولدز (۲۰۰۸). برنامهٔ درسی: گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامهٔ درسی کارآیی اجتماعی. ترجمهٔ مصطفی شریف (۱۳۹۱). اصفهان: جهاد دانشگاهی دانشگاه اصفهان.

لتهام، گلن (۲۰۰۷). تربیت مثبت. ترجمهٔ: مهدی قراچه داغی(۱۳۸٦). تهران: قطره.

لیندنفیلد، گیل (۲۰۰۱). *اعتماد به نفس در نوجوانان: چگونه نوجوانی مثبت‌نگر، دارای اعتماد به نفس و خوشحال تربیت کنیم؟* ترجمه: فرامرز سهرابی (۱۳۸۷). تهران: پنجره.

مرادیان، آرش و نوری زاد، داود (۱۳۹۷). بررسی مفاهیم مهارت‌های اجتماعی کودکان و نقش آن در رسیدن به اهداف آموزش و پرورش. *مجله پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۱(۷)، ٤۷–٤۰.

مگیار، موئی جینا ال (۲۰۰۹). *فنون روان‌شناسی مثبت‌گرا: راهنمای درمان‌گران*. ترجمهٔ براتی سده، فرید (۱۳۹۱). تهران: رشد.

میر کمالی، سید محمد (۱۳۹۱). روابط انسانی در آموزشگاه. تهران: یسطرون.

ناصری، سهیلا، حضرتی، سپیده و میرزائی، آمنه (۱۳۹۷). بررسی زمینه‌های مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های گروهی و اجتماعی. *مجلهٔ فرهنگ ایلام*، ۱۹(٦۰و٦۱)، ٦۹–٤٦.

نجفی، محمود، احدی، حسن، سهرابی، فرامرز و دلاور، علی (۱۳۹٤). مدل پیش‌بین رضامندی زندگی بر اساس سازه‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۲۱(٦)، ۵۹-۳۱.

نقش، سیمین، فروغی ابری، احمد علی و شفیع پور مطلق، فرهاد (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی و موفقیت تحصیلی با خودشکوفایی تحصیلی. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. ۱۳(٤۸)، ۱٤٤-۱۳٤.

نوفرستی، اعظم (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی روان درمانی مثبت‌گرا بر شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی افراد دارای نشانه‌های افسردگی. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۱(۱)، ۱۸-۱.

نیکزادی پناه، سجاد و محمدیان، مهدی (۱۳۹۵). *روان‌شناسی مثبت‌نگر در مدرسه*. تهران: نشر سخنوران.

نیک منش، زهرا و زندوکیل، مریم (۱۳۹٤). بررسی تأثیر آموزش مثبت‌نگری بر کیفیت زندگی، افسردگی، اضطراب و استرس بزهکاران نوجوان. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۱(۲)، ٦٤-۵۳.

هاشمی، تورج، حکمتی، عیسی، واحدی، شهرام و باباپور، جلال الدین (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخهٔ کوتاه پرسش‌نامهٔ بهزیستی اجتماعی کی یس. *مجلهٔ علوم رفتاری*، ۸(۱)، ۲۰-۱۱.

هوپر، جنی (۲۰۱۲). *راه‌های تقویت شادی، اعتماد به نفس و موفقیت کودکان: برنامهٔ گام به گام روان‌شناسی مثبت برای شکوفایی کودکان*. ترجمهٔ دکتر علی اصغر کاکوجویباری و محدثه کاکوجویباری (۱۳۹٤). چاپ اول، تهران: دانژه.

یکانی زاد، امیر، گل محمد نژاد بهرامی، غلامرضا و سلیمان نژاد، اکبر (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سرمایهٔ روان‌شناختی و شادزیستی دانش‌آموزان. *فصلنامه سلامت‌روان کودک*، ۵(٤)، ۱٤۷-۱۳۵.

ب. انگلیسی

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 Well-being*, 5, 22-37.

Blake, T. (2019*). Learning and living positive education*. Institute of Positive Education Geelong Grammar School. Available at:https://www.ggs.vic.edu.au. 23/3/2020.

Bozkurt, T. (2014). Positive Education and Emerging Leadership Roles of Counselors. Procedia-Social and Behavioral Sciences. *New Horizons In Education*, Vol. 140, 452 – 461.

Cadime, I. & Pinto, A. (2016). Well-Being and Academic Achievement in Secondary School Pupils: The Unique Effects of Burnout and Engagement. *Journal of Adolescence*, Vol. 53, 169- 179.

Carr, A. (2004). Positive Psychology. The Science of Happiness and HumanStrengths.

Cheng S. & Chan A. (2005). Measuring psychological well-being in the Chinese. *Personality and individual Differences*, 38: 1307-1316. New York. Brunner- Routledge

Dockray, S. & Steptoe, A. (2014). Positive Affect and Psychobiological Processes. *Neuroscience & Biology-Behavioral Reviews*, 35, No. 1, 69-75.

Dogan, T. (2010). The effects of psychodrama on young adults' attachment styles. *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 37, No. 2: 112-119.

Engels, M. C.; Coplin, H.; Van Leeuwen, K.; Bijttebier, P.; Noortagate, W. V. D.; Claes, S.; Goossens, L. & Verschueren, K. (2017). School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity. *Journal of School Psychology*, 64, 61-75.

Ferguson, C. (2018). Is positive education another fad? Perhaps, but it's supported by good research. *The Conversation*.

Fredricks, J. A.; Blumenfeild, P. C. & Paris A.H. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59- 109.

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*, Vol. 4, 408–422.

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*, Vol. 5, 264–274.

Janosz, M.; Blance, M.; Boulerica, B. and Tremblay, R.E. (2000)." Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach with Two longitudinal Samples". *Journal of Educational Psychology*, Vol. ۹۲, No. 1:171-190.

Joshanloo, M. & Weijers, D. (2014). Aversion to happiness across cultures a review of where and why people are averse to happiness. *Journal of Happiness Studies*, 15(3), 717-735.

Keyes, C.L.M. (1998). Social Wellbeing. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 61, 121-140.

Keyes, C.L.M & Shapiro, A.D. (2004). *Social Well-Being in the United States: A Descriptive Epidemiology. How healthy are we.* University Chicago Press, 350- 372.

Layous, K.; Lee, H.; Choi, I. & Lyubomirsky, S. (2016). Culture Matters when Designing a Successful Happiness-Increasing Activity: A Comparison of the United States and South Korea. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 44, No. 8, 1294- 1303.

Linley, A.P. and Joseph, S. (2004). *Positive psychology in Practice*. USA, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.

Lyubomirsky, S. & Layous, K. (2015). How Do Simple Positive Activities Increase Wellbeing? *Association for Psychological Science*, Vol. 22, No. 1, 57- 62.

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*, Vol. 12, 139–152.

Mathew, A.; White Phd & Simon Murray, A. (2015). *Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-being in Schools.* Positive Education, Series Editor: Ilona Boniwell, 10.

Myers, D.G.; Diener, E. (2010). "Who is Happy?" *Psychological Science*, Vol. 6, 10-19.

Norrish, J.; Robinson, J. & Williams, P. (2011). A Model for Positive Education: Literature Reviews. Institute of Positive Education www.ggs.vic.edu.au/PosEd). A Comprehensive Summary of Philosophy and Research Suporting each domain can be found on Geelong Grammar School's Website.

Pezent, G. (2015). *Exploring the Role of Positive Psychology Constructs as Protective Factors Against the Impact of Negative Environmental Variables on the Subjective Well-Being of Older Adults*.Texas A & M University.

Renshaw, T.L.; Long, A.C.J. & Cook, C.R. (2014). Assessing Adolescents' Positive Psychological Functioning at School: Development and Validation of the Student Subjective Well-Being Questionnaire. *American Psychological Association*. Available at: http://dx.doi.org/10.1037/spq000008.

Robinson, J. (2020). Positive education skills and knowledge come to the fore in challenging times. Institute of Positive Education Geelong Grammar School. Available at: https://www.ggs.vic.edu.au. 23/3/2020

Rosario, P.; Nunez, J.C. & Vallejo, G. (201۸). Promoting Gypsy Children School Engagement: A Story- Tool Project to Enhance Self-Regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 47, 84–94.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57(6), 1069-1081. Doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069.

Schueller, S.M. (2015). *Positive Psychology*. Encyclopedia of Human Behavior (2nded), 140-147.

Seligman, M.E; Rashid, T. & Parks, A.C. (2006). Positive Psychotherapy. *American Psychologist*, Vol. 61, No. 8, 774-778.

Sergeant, S., & Mongrain, M. (2016). An Online Optimism Intervention Reduces Depression in Pessimistic Individuals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 13, 157- 165.

Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363-392.

Shoshani, A.; Steinmetz, S. & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv Positive Psychology School Program on Early Adolescents' Well-Being, Engagement, and Achievement. *Journal of School Psychology*; Vol. 57: 73–92.

Sin, N.L.; Dellaporta, M.D. & Lyubomirsky, S. (2011). Tailoring Positive Psychology Interventions to Treat Depressed Individuals. In S.I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Applied Positive Psychology*. New York: Routledge, 805-814.

Tsaousis, I.; Nikolaou, I.; Nikolaos, S. & Judge, T. (2007). Do the Core Self- Evaluations Moderate the Relationship between Subjective Well-Being and Physical and Psychological Health? *Personality and Individual Differences*, Vol. 42, No. 3, 1444- 1452.

Wai Chun Cherry Au & Kerry John Kennedy (2018). A Positive Education Program to Promote Well-Being in Schools: A Case Study from a Hong Kong School. *Higher Education Studies*, 8(4): 9-22.

Walburg, V. (2014). Burnout among High School Students: A Literature Review. *Children and Youth Services Review*, Vol. 42, 28–33.

Walker, I. & Crogan, M. (1998). Academic Performance, Prejudice and Classroom: New Pieces to the Puzzle. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, Vol. 8 (6), 381- 393.

Wang, M.; Chow, A.; Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. (2015). The Trajectories of Student Emotional Engagement and School Burnout with Academic and Psychological Development: from Finnish Adolescents. *Learning and Instruction*, Vol. 36, 57-65.

Waters, L. (2011). A review of School-Based Positive. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, Vol. 28, No. 2, 75–90.

White, M & Kern, M.L. (2018). Positive education: Learning and teaching for well- being and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17. Doi:10.5502/ijw.v8i1.588. 23/3/2020

Wood, A. M. & Joseph, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) well-being as a risk factor for depression: A ten year cohort study. *Journal of affective disorders*, 122(3): 213- 217.

Zabala, A. F.; Goni, E.; Camino, I. & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 47- 55.

Studies in Learning & Instruction
Vol.12, No.1, 2020, Ser 78/1

English Abstract

The Effectiveness of School- based Model of Positive Education Training on the Levels of Primary Student's Psychological and Social Well-Being[1]

Sama Sadat[2] Shahram Vahedi[3]

Eskandar Fathiazar[4] Rahim Badri Gargari[5]

The purpose of this study was to determine the effectiveness of school-based model of positive education training on the levels of primary student's psychological and social well-being. This was a semi-experimental study with pretest-posttest and control group design. Participants in the study were two classes of 59 male primary school students in Tehran (zone 1) who were selected through multi-stage cluster sampling and were randomly assigned to the experimental (N=28) and control (N=31) groups. The experimental group received positive education training for 12 sessions of 40 minutes. The students in both groups responded to psychological and social well-being questionnaires, before and after the training. The results of the multivariate covariance analysis performed on the participants' posttest scores showed higher scores for the scores of psychological and social well-being of the experimental group were higher than those of the control group. Therefore, it can be argued that positive education training had positive and significant effect on the students' psychological and social well-being.

Keywords: primary students, psychological well-being, school-based model of positive education training, social well-being.

---

[1] Present article extracts from PhD dissertation in Educational Psychology.

[2] (corresponding author) PhD Candidate of Educational Psychology, Education Department, Tabriz University, Tabriz, Iran. Email address: s.sadat5626@gmail.com - mobile: 09121718400

[3] PhD in Educational Psychology,Professor in Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran. Email address: vahedi117@yahoo.com

[4] PhD in Education, Professor in Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran. Email address: eskandarfathiazar@yahoo.com

[5] PhD in Educational Psychology,Professor in Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran. Email address: Badri-Rahim@yahoo.com