

بررسی اثربخشی مداخله آموزش مثبت بر بهزیستی (شکوفایی)، ابعاد مختلف توانمندی‌های شخصیتی و خوش بینی دانش آموزان

■ ثریا حکیمی*

■ سیاوش طالع پسند**

■ زهرا ساجدی***

چکیده:

روان‌شناسی مثبت، عبارت از مطالعه علمی شکوفایی انسان و یک رویکرد عملی برای بهینه‌سازی زندگی افراد است. هدف این پژوهش، بررسی تأثیر اجرای مداخله آموزش مثبت بر شکوفایی، توانمندی‌های شخصیتی و خوش بینی دانش آموزان پایه نهم بود. شرکت کنندگان، ۴۶ دانش آموز دختر پایه نهم بودند. برای انتخاب آن‌ها، از مدارس متوسطه اول دولتی منطقه ۹ شهر تهران دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند که یک مدرسه به عنوان گروه آزمایش ($n=22$) و مدرسه دیگر به عنوان گروه کنترل ($n=24$) در نظر گرفته شد. شرکت کنندگان هر دو گروه، مقیاس‌های بهزیستی، توانمندی‌های شخصیتی و خوش بینی را تکمیل کردند. سپس برنامه آموزش مثبت مبتنی بر رویکرد روان‌شناسی مثبت، در گروه آزمایش اجرا شد. سپس داده‌ها با مدل تحلیل واریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که در گروه تحت آموزش با برنامه آموزش مثبت، سطح بهزیستی، به طرز معناداری بالاتر از گروه کنترل است. به علاوه، دانش آموزان گروه آزمایش در میزان توانمندی‌های شخصیتی به نحو قابل توجهی ارتقا پیدا کردند. از این میان، طبقه مربوط به تعالی دارای بیشترین اندازه اثر و طبقه مربوط به بهزیست‌گاری، دارای کمترین اندازه اثر بودند. با این حال، این مداخله بر متغیر خوش بینی اثر معناداری نداشت. برنامه آموزش مثبت به طرز چشمگیری قادر به افزایش سطح بهزیستی و توانمندی‌های شخصیتی دانش آموزان است. به علاوه، یافته‌های این پژوهش درباره آموزش مثبت، نشان داد که یادگیری مهارت‌های روان‌شناسی مثبت به دانش آموزان و گنجاندن آن‌ها در چارچوب برنامه‌های موجود در مدرسه، نویدبخش پیامدهای مثبت فراوانی در زمینه سلامت روان و عملکرد تحصیلی آتی سازان این کشور خواهد بود.

کلید واژه‌ها:

آموزش مثبت، بهزیستی، توانمندی‌های شخصیتی، خوش بینی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۹/۷

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۹/۱۸

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۲/۱۵

* دکترای رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه سمنان (نویسنده مسئول) hakimi.sorayya@semnan.ac.ir
** دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه سمنان stalepasand@semnan.ac.ir
*** کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه سمنان zahrasajedi72@gmail.com

مقدمه

اگرچه علم روان‌شناسی، با تأکید بر مجموعه‌ای از رویکردهای درمانی، که تا آغاز قرن ۲۱، کارکرد آن متوجه به اختلالات ذهنی، نارسایی‌ها، کمبودها و درمان آن‌ها بود؛ به‌خوبی توانسته است در بهبود تعدادی از اختلالات گام بردارد؛ اما در حال حاضر به‌طور جدی در پس دروازه‌های ارتقای بشریت جا مانده است (بوزکورت، ۲۰۱۴). چراکه سلامت روان در دستور کار این‌گونه رویکردهای درمانی اغلب به‌عنوان صرف نبود نشانگان منفی درک می‌شود (سلیگمن، رشید و پارکز، ۲۰۰۶). این موضوع در محیط آموزش نیز صدق می‌کند. در حقیقت روان‌شناسی مدرسه، با تمرکز بر روی نقاط ضعف افراد، بخشی از مأموریت اصلی خود را رها کرده است. معلمان بر این باور اشتباه هستند که شادکامی و بهزیستی^۱ اولاً در آینده‌ای دور و ثانیاً در قالب دارایی‌های مادی و یا شرایط مطلوب خارجی شکل خواهد گرفت (گونزالس^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). به همین دلیل است که معمولاً در فعالیتهای آموزشی، شکاف آشکاری بین برنامه درسی دانش‌آموزان - که مربوط به تسلطشان بر محتوای اطلاعات است - و آن چیزی که وابسته به یادگیری چگونه فکر کردن، انسان شدن، بهزیستی و هم‌زیستی با دیگران است، وجود دارد (سلیگمن، ارنست، گیلهام، ریویچ و لینکینز^۳، ۲۰۰۹).

دیدگاهی که بر اساس مفاهیم روان‌شناسی مثبت شکل گرفته معتقد است که مدارس می‌توانند بدون آنکه هیچ‌یک از این دو هدف در پی نفی دیگری باشد، هم‌زمان به آموزش مهارت‌های بهزیستی و مفاهیم مثبتی مثل شادکامی، خوش بینی، شجاعت و معنا پردازند. این همان دیدگاهی است که «آموزش مثبت» نام دارد و این چالش را برجسته‌تر می‌کند که آیا دانش‌آموزان ما برای خوب بودن و خوش‌حال بودن آموزش می‌بینند؟ و اگر چنین است و شادکامی و بهزیستی از اهداف بسیار خواستنی انسان‌هاست، چرا آن‌ها را در کلاس درس پرورش ندهیم (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). آموزش مثبت، در حقیقت ترکیبی از مفاهیم روان‌شناسی مثبت با بهترین دستورالعمل‌های عملی آموزشی است برای ارتقای رشد و شکوفایی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی (اسلمپ^۴ و همکاران، ۲۰۱۷)، چرا که مدارس، پتانسیل عظیمی برای پیشگیری از بیماری و ارتقای سلامت و بهزیستی دارند و می‌توانند یک منبع کلیدی از مهارت‌ها و شایستگی‌هایی باشند که ظرفیت دانش‌آموزان را برای انطباق موفق فراهم کنند. در حقیقت آموزش مثبت، نقش مدارس را به فراسوی توانایی صرفاً علمی گسترش می‌دهد، به‌طوری‌که دانش‌آموزان را برای «کودک کامل شدن»^۵ آماده می‌کند (هوت^۶، ۲۰۱۰). این نوع آموزش، ادعا می‌کند که می‌تواند یادگیری را با ایجاد هیجان‌ات و تجربیات مثبت از طریق روش‌های طراحی شده هدفمند در کلاس و مدارس افزایش دهد، لذا اگر یک دانش‌آموز در محیطی که آموزش می‌بیند خوشحال باشد، به‌راحتی و به‌طور پیوسته بیشتر یاد می‌گیرد (بوزکورت، ۲۰۱۴).

ولی متأسفانه هیچ برنامه ویژه‌ای برای ارتقای شخصیت و بهزیستی دانش‌آموزان در مدارس کشور ما اجرا نمی‌شود؛ زیرا تمرکز عمده برنامه‌های اغلب مدارس بر فراگیری مهارت‌های خواندن،

نوشتن، حساب کردن و در نهایت تفکر خلاق است. کمتر مؤسسه آموزشی را می‌توان یافت که به مفاهیم شکل دهنده سلامت روان، به اندازه فراگیری مهارت‌های فوق‌الذکر اهمیت بدهد و علی‌رغم همه شواهد تجربی که نشان می‌دهد روان‌شناسی مثبت‌گرا باعث می‌شود افراد در مدارس طبق مسیر اصلی روان‌شناسی تربیتی شادتر و موفق‌تر هستند، به نظر نمی‌رسد که تاکنون این دگرگونی در مدارس کشورمان اتفاق افتاده باشد. به علاوه، دلیل دیگر برای ضرورت آموزش بهزیستی و دیگر مفاهیم مثبت آن است که شادکامی و بهزیستی، به خاطر ساختن جو مثبت، باعث مشارکت یاری‌دهنده‌ای می‌شود و خود منجر به یادگیری بهتر نیز می‌گردد (گونزالس و همکاران، ۲۰۱۴).

سلیگمن در سال ۲۰۱۱ مدل پرما^{۱۰} (هیجانان مثبت، مشغولیت، روابط، معنا، و موفقیت) [PERMA] از شکوفایی را معرفی کرد که در آن بهزیستی در پنج حوزه تعریف شده است: هیجانان مثبت (P)، مشغولیت (E)، روابط (R)، معنا (M)، و موفقیت (A). سلیگمن (۲۰۱۱) عنوان کرد که این پنج رکن اساسی که در ایجاد بهزیستی کلی مشارکت دارند، حوزه‌های مهمی هستند که مردم آن‌ها را محض خاطر خودشان دنبال می‌کنند و هر یک را می‌توان به‌طور مستقل از یکدیگر اندازه‌گیری کرد. شواهد متعددی نشان می‌دهد که مداخلات آموزش مثبت موجب افزایش بهزیستی (هیجانان مثبت، مشغولیت، شادکامی و معنا در زندگی) می‌شود. سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹) در متاآنالیز یکی از مهم‌ترین و گسترده‌ترین برنامه‌های مداخله‌ای آموزش مثبت، برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا^{۱۱} [PRP] است که بر روی ۲۰۰۰ دانش‌آموز ۸ تا ۱۵ ساله انجام شده بود، نشان دادند که آموزش مثبت، پیشرفت‌های چشم‌گیر و قابل‌اطمینانی در بهزیستی دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که علاوه بر کاهش علائم افسردگی و اضطراب، موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی، هیجانان مثبت و مشغولیت در یادگیری می‌شود. همچنین روث، سلدو و فرون^{۱۲} (۲۰۱۷) در پژوهش خود بر روی ۴۲ دانش‌آموز کلاس هفتم، اثر یک مداخله آموزش مثبت را در افزایش بهزیستی و کاهش علائم آسیب‌شناسی روانی بررسی کردند. پس از اتمام مداخله درمانی، یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان به سطح بالاتری از تمامی ابعاد بهزیستی دست یافته‌اند. در همین راستا، مطالعه الفرینک، گلدبرگ، شروئرز، بولمیجر و کلارک^{۱۳} (۲۰۱۷) اثرات مداخله آموزش مثبت را بر روی دانش‌آموزان دو مدرسه ابتدایی در هلند، نشان داد که این آموزش، موجب افزایش بهزیستی و بهبود محیط یادگیری مدرسه شده بود. در پژوهشی دیگر، مارکر، لویز و پایس-ریبرو^{۱۴} (۲۰۱۱) اثربخشی ۵ هفته‌ای یک مداخله آموزش مثبت را با ۳۱ دانش‌آموز دوره متوسطه اول محدوده سنی ۱۰-۱۲ سال بررسی کردند. دانش‌آموزان، این برنامه را در ۵ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای یک بار در هفته دریافت کردند و ۳۱ دانش‌آموز دیگر نیز در گروه کنترل قرار گرفتند. نتایج پس‌آزمون نشان داد که سطح امید، رضایت از زندگی و ارزش خود در گروه مداخله به‌طور قابل‌توجهی افزایش یافته است و این منافع در ۱۸ ماه پیگیری و حفظ شده بود. نویسندگان نتیجه گرفتند که ارائه این نوع مداخله در مدرسه می‌تواند بهزیستی را افزایش دهد و همچنین اثرات پایداری دارد. در نمونه نوجوانان نیز، تمرینات

آموزش مثبت به‌طور قابل توجهی با عاطفه مثبت بیشتر، رضایت از زندگی، رفتار حمایتی و رفتار اجتماعی ارتباط داشت (فراه، کاشدان، اوزیم‌کاووسکی و میلر^{۱۵}، ۲۰۰۹). شوشانی و استینمتز^{۱۶} (۲۰۱۴) نیز در یک پژوهش با اجرای یک‌ساله برنامه آموزش مثبت بر روی ۵۳۷ دانش‌آموز کلاس هفتم تا نهم دریافتند که این نوع مداخله نه تنها باعث کاهش چشمگیر علائم افسردگی و اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان شد بلکه موجب افزایش معناداری در سطح عزت‌نفس، خودکارآمدی و بهزیستی آنان گردید.

علاوه بر اهمیت بهزیستی در دیدگاه روان‌شناسی مثبت‌نگر، تأکید بر توانمندی‌های شخصیتی^{۱۷} یا فضیلت‌های منش که مشتمل بر ۲۴ توانمندی و ویژگی در افراد است الهام‌بخش مداخلات مثبت فراوانی بوده است. این توانمندی‌های شخصیتی که توسط پترسون^{۱۸} و سلیگمن (۲۰۰۴) در قالب شش فضیلت کلی، طبقه‌بندی شده است، شامل خرد و معرفت (عقل و دانش)، شجاعت، انسانیت (احسان)، عدالت، اعتدال (میان‌روی)، فراروندگی (تعالی) و معنویت می‌باشد. به‌طورکلی، در برنامه‌های آموزش مثبت، استراتژی برای یک زندگی سرشار از معنا، در واقع یعنی خدمت به دیگران با استفاده از توانمندی‌های شخصیتی برتر (پترسون، پارک^{۱۹}، و سلیگمن، ۲۰۰۵). بر همین اساس، رشید (۲۰۰۸) در یک مطالعه، از برنامه‌های روان‌شناسی مثبت به‌منظور بالا بردن توانمندی‌ها استفاده کرد و نتایج نشان داد که تکنیک‌های روان‌شناسی مثبت در گروه آزمایش تغییر معناداری در ۱۷ توانمندی مثبت افراد از ۲۴ توانمندی، به وجود آورده است. سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹) نیز در مروری بر برنامه آموزشی روان‌شناسی مثبت استراتژاهاون^{۲۰} که بر روی ۳۴۷ دانش‌آموز کلاس نهم صورت گرفت، نشان دادند که دانش‌آموزانی که تحت مداخله آموزش مثبت قرار داشتند، دارای سطح مشغولیت تحصیلی و لذت از یادگیری بیشتری از گروه کنترل بودند. همچنین این برنامه، توانمندی‌های شخصیتی را که مربوط به یادگیری بود مانند لذت یادگیری، کنجکاوی، خلاقیت و مانند آن را بهبود بخشیده بود. به‌علاوه، دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این برنامه، از خود، مهارت‌های اجتماعی بالاتری را نشان دادند. در استرالیا نیز مادن، گرین و گرانت^{۲۱} (۲۰۱۱) برنامه آموزش مثبتی را که بر اساس چارچوب توانمندی‌های شخصیتی طراحی شده بود، برای دانش‌آموزان اجرا و سپس ارزیابی کردند. این برنامه به آنان کمک می‌کرد تا توانمندی‌های شخصیتی خود را شناسایی کنند و با استفاده از این توانمندی‌ها، اهداف خود را به شیوه خلاقانه‌تری تنظیم کنند. نتایج نشان داد که در پس‌آزمون، دانش‌آموزان به طرز معناداری، سطح امید و مشغولیت تحصیلی بالاتری از گروه کنترل داشتند.

از دیگر مفاهیم اساسی و اولیه روان‌شناسی مثبت، خوش‌بینی است که توسط سلیگمن به‌عنوان یک سبک تبیینی ساختاریافته تعریف شده است (سلیگمن، ۲۰۰۲). از آنجاکه سبک تبیین افراد نیز بر عملکرد و شیوه زندگی افراد تأثیر می‌گذارد، برنامه‌های آموزش مثبت با تمرینات مربوط به تفکر خوش‌بینانه در صدد ارتقای سطح خوش‌بینی افراد است. در مطالعه‌ای که توسط فراه، سفیک و امونس^{۲۲} (۲۰۰۸) بر

بررسی اثربخشی مداخله آموزش مثبت بر بهزیستی (شکوفایی) ابعاد مختلف توانمندی‌های شخصیتی و خوش بینی دانش آموزان

روی ۲۲۱ نوجوان صورت گرفت، یافته‌ها نشان داد که نوجوانانی که تحت مداخلات آموزش مثبت، تمریناتی را انجام می‌دادند، سطح خوش‌بینی در آن‌ها افزایش و عواطف منفی کاهش پیدا کرد. در مطالعه‌ای دیگر که یک فراتحلیل از برنامه آموزش مثبت PRP بود، نتایج نشان داد که این مداخلات به‌طور معناداری بر کاهش درماندگی و افزایش سطح خوش‌بینی افراد اثر مثبت دارند (برون‌واسر، گیلهام و کیم^۳، ۲۰۰۹).

با این حال و علی‌رغم همه این شواهد تجربی امیدبخش، به نظر نمی‌رسد که تاکنون این دگرگونی در مدارس ایران اتفاق افتاده باشد. درحالی‌که این موضوع بسیار قابل تأمل است، زیرا بهزیستی بیشتر با یادگیری بهتر، حالت هم‌افزایی دارد. به این ترتیب، در سیستم آموزشی ما جای خالی مداخلاتی از این دست که با یک تیر، دو هدف بزرگ را نشانه می‌رود، کاملاً محسوس است. از آنجاکه مأموریت آموزش و پرورش، ورای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، باید تأمین بهزیستی و افزایش سطح دیگر توانمندی‌های آنان نیز باشد، مطالعه حاضر سعی در پاسخ به این سؤال دارد که آیا این مداخله آموزش مثبت، تأثیری بر روی متغیرهای بهزیستی، توانمندی‌های شخصیتی و خوش‌بینی دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه را دارد؟

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی با گروه کنترل همراه با پیش‌آزمون-پس‌آزمون بود. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان پایه نهم منطقه ۹ شهر تهران تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بودند. برای نمونه‌گیری، ابتدا از مدارس متوسطه اول دخترانه منطقه شش دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از هر مدرسه یک کلاس، به‌طور تصادفی انتخاب گردید. برای کنترل اثر انتشار، به‌طور تصادفی یک مدرسه به‌عنوان گروه آزمایش ($n=22$) و یک مدرسه به‌عنوان گروه کنترل ($n=24$) در نظر گرفته شد. البته در ابتدا، تعداد هرکدام از گروه‌ها ۲۵ نفر در نظر گرفته شد که پس از افت آزمودنی‌ها به این تعداد رسید.

ابزار

پرسش‌نامه بهزیستی یا سیاهه شکوفایی^{۲۴}: پرسش‌نامه بهزیستی یا شکوفایی توسط رشید و سلیگمن (۲۰۱۳) جهت اندازه‌گیری میزان زندگی کامل (بهزیستی) افراد با استفاده از ۵ خرده‌مقیاس هیجانانگیز مثبت، تعهد (مشغولیت)، معنا، روابط و موفقیت، گسترش یافته و توسط خانجانی، شهیدی، فتح‌آبادی، مظاهری و شکری (۲۰۱۴) در نمونه ایرانی ترجمه و هنجاریابی شده است. این سیاهه، شامل ۲۵ سؤال در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از همیشه = ۵ تا هیچ‌وقت = ۱ نمره‌گذاری می‌شود. نمره این سیاهه در محدوده‌ای بین ۲۵ تا ۱۲۵ قرار دارد که نمره کلی فرد را در بهزیستی و بالندگی می‌سنجد. سؤال‌های ۱، ۶، ۱۱، ۱۶ و ۲۱ هیجان مثبت؛ سؤال‌های ۲، ۷، ۱۲، ۱۷ و ۲۲ مشغولیت؛ سؤال‌های ۴، ۹،

۱۴، ۱۹ و ۲۴ معنا؛ سؤال‌های ۳، ۸، ۱۳، ۱۸ و ۲۳ روابط و سؤال‌های ۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰ و ۲۵ موفقیت یا پیشرفت را اندازه‌گیری می‌کنند. همسانی درونی نسخه اولیه در پژوهش رشید (۲۰۰۸) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ به دست آمده است. گونوی^{۲۵} (۲۰۱۱) در ترکیه، میزان همسانی درونی نسخه اولیه و ۲۱ آیتی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ، معادل ۰/۸۰ به دست آورد. در پژوهش خانجانی و همکاران (۲۰۱۴)، همسانی درونی سیاهه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، ضریب اعتبار این آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

توانمندی‌های شخصیتی، پرسش‌نامه ارزش‌های فعال در عمل [VIA-IS]^{۲۶}: این آزمون در سال ۲۰۰۴ توسط پترسون و سلیگمن به‌منظور سنجش توانمندی‌های شخصیتی افراد ساخته شد تا شش فضیلت جهانی: خرد، انسانیت، شجاعت، عدالت، بهزیستی و تعالی را که در همه ادیان و مذاهب به آن‌ها اشاره شده و نیز ۲۴ توانمندی شخصیتی یعنی: خلاقیت، کنجکاوی، قضاوت، عشق به یادگیری، چشم‌انداز مثبت، شهامت، پشتکار، درستکاری، اشتیاق، عشق، مهربانی، هوش اجتماعی، کار گروهی، انصاف، رهبری گروه، گذشت خطای دیگران، احتیاط، تواضع، خویشتن‌داری، درک زیبایی، قدردانی، امید، شوخ‌طبعی و معنویت را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. هر کدام از شش فضیلت فوق از مجموعه‌ای از این توانمندی‌های رفتاری تشکیل یافته‌اند. آزمون اصلی یک ابزار خودگزارشی و دارای ۲۴۰ عبارت است؛ یعنی هر توانمندی با ۱۰ عبارت مورد سنجش قرار می‌گیرد. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای میزان موافقت یا مخالفت خود به هر یک از عبارات را بیان کند. این آزمون از پایایی و روایی بالایی برخوردار است. ضریب همسانی درونی آن بالاتر از ۰/۷۰ و پایایی آن با روش بازآزمایی هم بالاتر از ۰/۷۰ بوده است (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴)؛ اما در پاسخ به درخواست محققان، والدین و آموزگاران به‌منظور بهبود قابلیت استفاده از این پرسش‌نامه، مؤسسه ارزش‌های فعال در عمل^{۲۷}، برای جمعیت نوجوانان ۱۰ تا ۱۷ سال، یک فرم کوتاه ۹۶ آیتی متشکل از چهار مقوله برای هر یک از ۲۴ نقطه قوت شخصیت برای نوجوانان ایجاد کرد. با استفاده از یک نمونه با تعداد حدود ۱۳ هزار نوجوان، این چهار مقوله با بالاترین همبستگی آیتیم، انتخاب شد و همه این موارد، برای درک آسان‌تر، بازنویسی شد. پژوهشگر طی همکاری با این مؤسسه که به رهبری سلیگمن و پترسون در سال ۲۰۰۱ ایجاد شده است، اقدام به دریافت پرسش‌نامه ۹۶ تایی و ترجمه آن کرد و پس از دو بار ترجمه انگلیسی به فارسی و بالعکس و مشورت با متخصصان زبان انگلیسی، این آزمون هم‌اکنون در سایت مؤسسه مذکور^{۲۸} قرار دارد تا پس از به حدنصاب رسیدن آزمودنی‌ها و تعیین روایی و اعتبار آن، آماده ارائه شود. باین حال، نسخه ترجمه‌شده آن در ایران توسط پژوهشگر بر روی یک گروه ۳۰ تایی از نوجوانان مورد بازآزمایی قرار گرفت. بدین ترتیب که ضریب همبستگی بین نمرات حاصل از دو بار اجرای آزمون، ۰/۴۱ به دست

آمد که ضریب ثبات نامیده می‌شود. مؤسسه مذکور، میانگین ضریب آلفای قابلیت‌اطمینان این نسخه را برای تمام توانمندی‌های شخصیتی ۰/۸۷ و میانگین همبستگی آن با رضایت از زندگی را ۰/۳۹ به دست آورده است. در پژوهش حاضر، میانگین ضریب آلفای قابلیت‌اطمینان برای تمام توانمندی‌های شخصیتی ۰/۸۴ به دست آمد.

خوش‌بینی، پرسش‌نامه سبک اسنادی^{۲۹}: یک ابزار خودگزارش‌دهی است و نخستین بار برای اندازه‌گیری اسناد افراد برای رویدادهای غیرقابل کنترل توسط پترسون و همکاران (۱۹۸۲) ساخته شد. این مقیاس، دربرگیرنده دوازده موقعیت فرضی (شش رویداد خوب و شش رویداد بد) است. پس از ارائه پرسش‌نامه به آزمودنی، از وی خواسته می‌شود تا تصور کند هر کدام از آن موقعیت‌ها برای او رخ داده است و سپس به سوالات پاسخ دهد. برای هر رویداد چهار پرسش مطرح شده است. این موارد شامل درونی- بیرونی، پایدار- ناپایدار و کلی- جزئی رویداد می‌باشد. نمره‌ها را می‌توان برای هر یک از سه بعد یادشده در نظر گرفت، برای نمونه بعد درونی- بیرونی از مجموع نمره‌های پرسش اول به دست می‌آید. ضرایب پایایی این آزمون بین ۰/۴۴ تا ۰/۶۹ متغیر بوده است. (پترسون و همکاران، ۱۹۸۲). حیدری، احتشام‌زاده و حلاجانی (۲۰۰۹) ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف را به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۶۹ به دست آوردند. پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ را برای این مقیاس، ۰/۷۷ به دست آورده است.

برنامه و شیوه اجرا

مراحل مداخله، توسط خود پژوهشگر که کاملاً به موضوع آموزش مثبت تسلط داشت، انجام شد. ابتدا تمامی مقیاس‌ها برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. سپس از همه آزمودنی‌ها درباره شرکت در مداخله، رضایت کتبی گرفته شد. بعد از مشخص شدن گروه آزمایشی، برنامه آموزش مثبت در این گروه اجرا شد. درباره اصول رازداری و محرمانه بودن هویت و اطلاعات افراد نیز به آن‌ها اطمینان داده شد. جلسات آموزشی نیز، به میزان ده جلسه آموزشی یک و نیم‌ساعته زمان‌بندی شده بود که با هماهنگی‌های لازم توسط مدیر مدرسه، به‌عنوان یک برنامه مکمل یک‌بار در هفته برای این دانش‌آموزان اجرا می‌شد. در خلال این ده هفته، دانش‌آموزان گروه آزمایشی، در مورد موضوعات مشخصی آموزش دیدند و مجموعه‌ای از تمرینات و تکالیف مربوطه را همان‌گونه که در جدول شماره ۱ مشخص شده، نیز انجام دادند. برای هر دانش‌آموز، کتابچه‌ای کوچک شامل آموزش‌ها و تمرینات مداخله، تهیه شد. در انتهای هر جلسه و پس از آموزش مبحث موردنظر، از دانش‌آموزان خواسته می‌شد تکالیفی را که در همان جلسه مشخص شده بود، در طول هفته انجام دهند. در پایان کل مداخله نیز، مجدداً از تمامی افراد هر دو گروه، پس‌آزمون به عمل آمد. خلاصه ساختار و محتوای جلسات آموزشی در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. خلاصه‌ای از برنامه آموزش مثبت

جلسه	هدف	خلاصه‌ای از محتوا و تمرینات
یکم	توضیح مفهوم بهزیستی	معرفی مثبت از خود، وقتی که در بهترین حالت خود بوده‌اند. بحث گروهی درباره بهزیستی به زبان ساده. نوشتن داستان در رابطه با یکی از توانمندی‌های خود
دوم	آشنایی با مفهوم توانمندی‌های شخصیتی و قدردانی	تعیین توانمندی‌های شخصیتی توسط خود فرد. اندازه‌گیری سطح قدردانی به شکل ساده. مجله قدردانی (نوشتن تمام چیزهای مثبتی که در زندگی‌شان وجود دارد).
سوم	هیجان‌ات مثبت درباره گذشته	تعیین هیجان‌ات مثبت، روابط و موفقیت‌های دانش‌آموزان در چند هفته گذشته. ادامه مجله قدردانی (تهیه لیست ۵ تایی قدردانی روزانه). تفکر و بحث درباره گذشته و تعریف "معنا" در زندگی. برنامه‌ریزی برای ملاقات هدفمند قدردانی.
چهارم	ارتباط توانمندی‌های شخصیتی و قدردانی با بهزیستی	تعیین فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان در آن‌ها از نظر عاطفی درگیر می‌شوند (جهت تعیین مشغولیت آنان). یادگیری انجام اعمال مثبت. بارش مغزی در مورد انجام اعمال مهربانانه. نوشتن و بحث درباره اعمال مثبت اطرافیان در مورد آن‌ها
پنجم	بحث و توضیح کامل توانمندی‌های شخصیتی	تعیین توانمندی‌های شخصیتی خود و مقایسه آن با جلسه اول. آشنایی با توانمندی‌های شخصیتی دوستان. رابطه بین شادکامی و توانمندی‌های شخصیتی در زمان حال.
ششم	ارزیابی توانمندی‌های شخصیتی برتر	بررسی و تعیین پنج توانمندی شخصیتی برتر و تهیه لیست از طریق بارش مغزی برای استفاده از آن‌ها به شیوه‌های جدید در زندگی روزمره و در ارتباط با خانواده و دوستان. ارزیابی عکس‌العمل دانش‌آموزان به توانمندی‌های شخصیتی خود
هفتم	تفکر خوش‌بینانه	استفاده از توانمندی‌های شخصیتی برتر به شیوه‌های جدید. بررسی توانمندی‌های شخصیتی برتر. تمرین مزه‌مزهر کردن ^۳ لذت‌ها. تخمین تفکر خوش‌بینی توسط خود دانش‌آموزان به شکل ساده و تعریف و توضیح آن با مثال
هشتم	ارزیابی و تمرینات متفاوت خوش‌بینی	تهیه لیست از صفات، توانایی‌ها و اتفاقات دائمی و موقتی در دو ستون. تمرین‌های تغییر اسناد منفی به اسناد مثبت
نهم	تعریف امید و ارتباط با بهزیستی	تمرین افزایش سطح امید. توانایی کسب دستاوردهای مفید در آینده (بهترین خود ممکن در آینده).
دهم	جمع‌بندی تمرینات	مرور تمام تکالیف

یافته‌ها

در این مطالعه دو گروه آزمایشی و کنترل وجود دارد و نمرات مقیاس‌های بهزیستی، توانمندی‌های شخصیتی و خوش بینی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون جمع‌آوری شدند. از مدل تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) برای تحلیل داده‌های نمرات بهبود استفاده شد. شرکت‌کنندگان ۴۶ دانش‌آموز دختر ۱۵-۱۴ ساله بودند که در این مطالعه شرکت کردند. ۲۲ نفر در گروه آزمایشی آموزش مثبت و ۲۴ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. در طی جلسات آموزشی، ۳ نفر در گروه آزمایشی و ۱ نفر در گروه کنترل، به دلیل غیبت در جلسات از گروه حذف شدند. جدول ۲ شاخص‌های توصیفی نمرات گروه‌های آزمودنی را در متغیرهای خوش‌بینی، شکوفایی و شش طبقه توانمندی‌های شخصیتی نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته

متغیرها	مرحله	آزمایش		کنترل	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
خوش‌بینی	پیش‌آزمون	۱۵۲/۹۵	۱۳/۹۱	۱۶۲/۱۶	۱۳/۵۱
	پس‌آزمون	۱۶۱/۳۶	۱۴/۰۵	۱۷۰/۷۵	۱۴/۵۶
بهزیستی	پیش‌آزمون	۸۰/۷۷	۸/۹۱	۸۷/۱۲	۸/۱۱
	پس‌آزمون	۱۰۳/۴۰	۸/۳۰	۸۹/۲۹	۱۳/۱۶
خرد و دانش	پیش‌آزمون	۱۳/۹۳	۱/۸۶	۱۴/۶۶	۱/۴۲
	پس‌آزمون	۱۹/۴۵	۲/۰۸	۱۳/۵۳	۱/۲۰
شهامت	پیش‌آزمون	۱۱/۰۹	۱/۶۶	۱۱/۴۲	۱/۴۰
	پس‌آزمون	۱۵/۳۶	۱/۷۳	۱۰/۵۴	۱/۰۳
انسانیت	پیش‌آزمون	۸/۳۱	۱/۱۷	۸/۶۲	۱/۳۴
	پس‌آزمون	۱۱/۷۷	۱/۴۲	۸/۱۸	۰/۷۳
عدالت	پیش‌آزمون	۸/۲۹	۱/۳۰	۸/۷۹	۱/۰۷
	پس‌آزمون	۱۱/۴۲	۱/۵۰	۸/۰۲	۰/۷۴
پرهیزگاری	پیش‌آزمون	۱۰/۴۴	۱/۳۸	۱۰/۷۶	۱/۱۰
	پس‌آزمون	۱۴/۹۴	۲/۹۰	۱۰/۸۱	۰/۸۹
تعالی	پیش‌آزمون	۱۸/۳۵	۲/۰۷	۱۳/۹۶	۱/۹۲
	پس‌آزمون	۱۹/۹۲	۲/۰۷	۱۳/۱۰	۱/۰۵

برای انجام تحلیل کواریانس، با توجه به پیش‌فرض‌ها، باید شیب خط رگرسیون بین متغیر پیش‌آزمون (Covariate) و وابسته در سطوح مختلف گروه آزمایشی و کنترل، یکسان باشد؛ اما از آنجا که این تعامل، معنادار شد پس پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون برقرار نیست. از این‌رو، پس از به دست آوردن نمرات بهبود، از یک مدل تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. ابتدا پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری بررسی شد. برای فرض نرمال بودن داده‌ها، به دلیل کمتر بودن حجم نمونه از ۵۰، از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که توزیع داده‌های متغیر خوش‌بینی ($P > 0/05$) نرمال می‌باشد؛ اما توزیع داده‌های بهزیستی ($P < 0/001$) و توانمندی‌های شخصیتی ($P < 0/05$) نرمال نیست؛ اما در عمل، به دلیل یکسان بودن حجم نمونه در دو گروه آزمایش و کنترل، روش تحلیل چندمتغیری مانووا در مقابل تخطی‌های ناچیز از حالت بهنجار مقاوم است و طبق گفته تاباخنیک و فیدل^۳ (۲۰۰۷)، اندازه نمونه حداقل ۲۰ مورد در هر خانه می‌تواند این مقاومت را تضمین کند.

نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها (آزمون لون) در گروه‌های مختلف در رابطه با متغیرهای وابسته نشان داد که هیچ یک از نسبت‌های F مربوط به خوش‌بینی ($F = 0/001, P > 0/05$)، بهزیستی ($F = 0/269, P > 0/05$)، خرد ($F = 2/49, P > 0/05$)، شهامت ($F = 1/67, P > 0/05$)، انسانیت ($F = 0/31, P > 0/05$)، عدالت ($F = 2/65, P > 0/05$)، پرهیزگاری ($F = 7/47, P > 0/05$)، و تعالی ($F = 1/91, P > 0/05$) معنادار نیست. پس این پیش‌فرض برقرار است. برای اطمینان از همگنی و برابری ماتریس واریانس‌ها نیز از آزمون باکس استفاده شد که نتایج نشان داد که این پیش‌فرض برقرار است ($F = 1/34, \text{Box M} = 60/24, P > 0/05$). جهت برقراری فرض وجود همبستگی معنادار بین متغیرهای وابسته که از پیش‌فرض‌های اساسی تحلیل واریانس چندمتغیری می‌باشد از آزمون بارتلت استفاده شد و سطح معناداری ($P < 0/001, 764/66 = \chi^2$ دو) نشان داد که این پیش‌فرض نیز برقرار است. با توجه به این نتایج از آماره لانداى ویلکز برای آزمون چندمتغیری استفاده شد. نتایج تحلیل چندمتغیری نشان می‌دهد که بین دو گروه در حداقل یکی از نمرات بهبود متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد ($0/77 = \text{مجذور اتا}, P < 0/0001, F_{(8,37)} = 15/69, 0/23 = \text{لانداى ویلکز}$).

بررسی اثربخشی مداخله آموزش مثبت بر بهزیستی (شکوفایی)، ابعاد مختلف توانمندی‌های شخصیتی و خوش بینی دانش آموزان

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره متغیرهای خوش بینی، بهزیستی و توانمندی‌های شخصیتی

متغیر وابسته	مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	η^2
خوش بینی	۰/۳۴۸	۱	۰/۳۴۸	۰/۰۰۱	۰/۹۷	۰/۰۰۰۱
بهزیستی	۴۸۰۹/۴۸	۱	۴۸۰۹/۴۸	۲۱/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۳۲۴
خرد	۵۰۸/۸۴	۱	۵۰۸/۸۴	۷۶/۹۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳۶
شهامت	۳۰۵/۳۹	۱	۳۰۵/۳۹	۶۲/۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸۶
انسانیت	۱۷۳/۸۷	۱	۱۷۳/۸۷	۷۱/۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱۷
عدالت	۱۷۴/۲۱	۱	۱۷۴/۲۱	۴۸/۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۲۴
پرهیزکاری	۲۲۷/۰۸	۱	۲۲۷/۰۸	۴۸/۰۳	۰/۰۰۰۱	۰/۵۲۲
تعالی	۵۵۱/۶۸	۱	۵۵۱/۶۸	۹۳/۹۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۸۱

نخستین فرضیه این مطالعه آن بود که مداخله آموزش مثبت موجب بالا رفتن سطح بهزیستی در دانش آموزان می شود. همان گونه که در جدول ۲ ملاحظه می شود، نسبت F مشاهده شده بین گروه آزمایشی و کنترل در مورد متغیر بهزیستی معنادار است ($P < ۰/۰۰۰۱$, $df=۱$, $F=۲۱/۱۱$). این یافته بدین معناست که سطح بهزیستی یا شکوفایی دانش آموزان تحت مداخله آموزش مثبت، به طور معناداری بیشتر از دانش آموزان گروه کنترل است.

فرض دیگر این پژوهش، در رابطه با تأثیر مثبت و معنادار مداخله آموزش مثبت بر روی شش طبقه توانمندی‌های شخصیتی بود. یافته‌ها نشان داد که نسبت F های مشاهده شده بین گروه آزمایشی و کنترل در مورد شش طبقه توانمندی‌های شخصیتی خرد ($F=۷۶/۹۴$, $df=۱$, $P < ۰/۰۰۰۱$)، شهامت ($F=۶۲/۲۱$, $df=۱$, $P < ۰/۰۰۰۱$)، انسانیت ($F=۷۱/۰۱$, $df=۱$, $P < ۰/۰۰۰۱$)، عدالت ($F=۴۸/۴۵$, $df=۱$, $P < ۰/۰۰۰۱$)، پرهیزکاری ($F=۴۸/۰۳$, $df=۱$, $P < ۰/۰۰۰۱$) و تعالی ($F=۹۳/۹۴$, $df=۱$, $P < ۰/۰۰۰۱$) معنادار است؛ یعنی اختلاف معناداری بین میانگین نمرات دو گروه، در همه شش طبقه توانمندی شخصیتی وجود دارد و میزان توانمندی‌های شخصیتی در دانش آموزان تحت مداخله آموزش مثبت، به طور معناداری بیشتر از دانش آموزان گروه کنترل است. بیشترین اندازه‌اثر در این میان به طبقه تعالی اشاره دارد و سپس طبقه خرد دارای بیشترین اندازه‌اثر است. در میان توانمندی‌های شخصیتی، طبقه

پرهیزگاری کمترین اندازه‌اثر را به خود اختصاص داده است.

همچنین در این مطالعه فرض شد که مداخله آموزش مثبت، تأثیر مثبت و معناداری بر روی متغیر خوش‌بینی خواهد داشت. یافته‌ها نشان داد اثر مداخله بر متغیر خوش‌بینی معنادار نیست ($P < 0/05$, $F = 0/001$). این یافته نشان می‌دهد که مداخله آموزش مثبت نتوانسته است بر روی متغیر خوش‌بینی دانش‌آموزان در گروه آزمایشی اثر مثبت بگذارد و از این نظر هیچ تفاوت معناداری بین گروه آزمایشی و گروه کنترل وجود ندارد (جدول ۳). به‌رحال یافته‌ها حاکی است که تفاوت نمرات پیش‌آزمون خوش‌بینی در گروه آزمایش و کنترل $F = 9/21$ است. در هر دو گروه میزان رشد نمرات از پیش‌آزمون به پس‌آزمون در حدود $1/5$ نمره بود.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی مداخله آموزش مثبت بر بهزیستی، توانمندی‌های شخصیتی و خوش‌بینی دانش‌آموزان بود. نتایج نشان داد که مداخله آموزش مثبت، در افزایش سطح بهزیستی دانش‌آموزان اثر معناداری دارد. این یافته هم‌سو با پژوهش‌هایی است که به دنبال اثر آموزش مثبت فردی (مارکر و همکاران، ۲۰۱۱) و همچنین آموزش مثبت گروهی (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ فراه و همکاران، ۲۰۰۹؛ شوشانی و استینمتر، ۲۰۱۴؛ روث و همکاران، ۲۰۱۷؛ الفرینک و همکاران، ۲۰۱۷) صورت گرفته و پیامدهای امیدوارکننده‌ای در بردارد. بدین‌گونه که آموزش مثبت در مدارس، نه تنها باعث می‌شود که دانش‌آموزان از نظر بهزیستی پیشرفت قابل‌ملاحظه‌ای بکنند، بلکه این مداخلات پیامدهای تحصیلی مثبت، جو خوشایند مدرسه و بهزیستی معلم را نیز به همراه دارد (شانکلند و روست، ۲۰۱۷). یکی از بهترین مدل‌های مفید نظری برای تبیین اثر مثبت مداخله‌های آموزش مثبت بر بهزیستی دانش‌آموزان نظریه فردریکسون^{۳۳} است. فرایند آموزش مثبت باعث بالا رفتن هیجانات مثبتی مانند امید، مهربانی کردن و قدردانی می‌شود و تئوری گسترش و ساخت هیجانات فردریکسون (۲۰۰۱) معتقد است که این هیجانات مثبت منجر به عملکرد بیشتر می‌شود. به‌علاوه، پژوهش‌های انجام شده بر اساس این مدل تأکید کرده‌اند که هیجانات مثبت باعث گسترش دامنه توجه، افکار و اعمال می‌شود و به افزایش پیشرفت تحصیلی و بهبود خلاقیت بیشتر کمک می‌کند (شانکلند و روست، ۲۰۱۷). این نظریه همچنین معتقد است که شایستگی‌های جدید توسعه یافته از طریق فرایند حل خلاق مسئله، دانش‌آموزان را قادر می‌کند تا بهتر بتوانند خود را با شرایط استرس‌زای احتمالی در آینده بهتر وفق دهند، در نتیجه به سطوح بالاتر و پایدار بهزیستی نیز منجر می‌شود (فردریکسون ۲۰۰۱؛ فردریکسون و برانینگان، ۲۰۰۵، ۳).

یافته دیگر این پژوهش در رابطه با توانمندی‌های شخصیتی بود که نتایج نشان داد که

مداخله آموزش مثبت، در افزایش سطح توانمندی‌های شخصیتی دانش آموزان اثر معناداری دارد. این یافته با نتایج رشید (۲۰۰۸)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹) و مادن و همکاران (۲۰۱۱) هم‌سو بود. در تبیین نتایج مشابه، می‌توان گفت که استفاده از روش توانمندی‌های شخصیتی می‌تواند منجر به درک عمیق و آگاهی از توانمندی‌های شخصیتی شده و دریافت افراد از مهارت‌هایشان را افزایش می‌دهد، در نتیجه احتمال همخوانی و تناسب چالش با مهارت افزایش می‌یابد. سوکاج^{۳۵} (۲۰۱۷) بر این باور است که توانمندی‌های شخصیتی برای موفقیت در درازمدت اهمیت دارند و شواهد رو به رشد نشان می‌دهد که علاوه بر اینکه مدارس می‌توانند مکان‌های قدرتمندی برای توسعه این توانمندی‌ها در نوجوانان باشند؛ مداخلات آموزش مثبت از این دست نیز نوجوانان را در رشد و استفاده از این توانمندی‌ها یاری می‌کند. به‌علاوه، وایت و واترز^{۳۶} (۲۰۱۵) معتقدند با در نظر گرفتن این رویکردهای جدید، هر کدام از دانش آموزان از طریق تمرینات آموزش مثبت، می‌توانند در مورد توانمندی‌های شخصیتی خود، بقیه دانش آموزان همکلاسی و معلمانشان اطلاعات بیشتری فراگیرند. همین‌طور سلیگمن و همکاران (۲۰۰۶) می‌گویند: فرض ما بر این است که شناخت توانمندی‌های شخصیتی برتر دانش آموزان و آموزش راه‌های عملی برای استفاده از این توانمندی‌های شخصیتی به شیوه‌های جدید، به‌طور قابل توجهی علائم منفی افسردگی را تسکین خواهد داد. همچنین کشف و استفاده از توانمندی‌های شخصیتی موجب فرایند خودیابی می‌شود که تقریباً جای خالی آن در تمامی مراحل آموزش و پرورش به چشم می‌خورد. چرا که در آموزش و پرورش، معدل کارنامه، پیشرفت تحصیلی کلی دانش آموز را نشان می‌دهد، اما سایر زمینه‌های علمی فردی را که در آن دانش آموزان به چالش کشیده می‌شوند، در ابهام می‌گذارد (کرن^{۳۷}، واترز، آدلر^{۳۸} و وایت، ۲۰۱۴). بیشترین اختلاف معنادار در گروه‌ها در رابطه با توانمندی‌های شخصیتی طبقه تعالی بود. این طبقه شامل توانمندی‌هایی از جمله قدردانی و معنویت است و از آنجاکه تشکر کردن از خداوند به خاطر نعمت‌هایش و همین‌طور از کارهای خوب دیگران در حق ما، بخشی از فرهنگ مذهبی و اخلاقی کشور ما به حساب می‌آید، بنابراین می‌توان گفت که این طبقه توانمندی، دارای پتانسیل بیشتری برای ترقی بوده است. از سوی دیگر، کمترین اختلاف معنادار در گروه‌ها در رابطه با توانمندی‌های شخصیتی طبقه پرهیزگاری بود. این طبقه که دارای توانمندی‌هایی از جمله فروتنی، خویش‌داری و احتیاط است کمتر تحت تأثیر مداخله قرار گرفته است. در تبیین این یافته می‌توان به شرایط سنی که نوجوانان آزمودنی در آن قرار دارند اشاره کرد، چراکه نوجوانی محدوده سنی است که افراد دارای یک افسانه شخصی و گاهی خیالی در مورد خود هستند که به‌طور مداوم در حال خودنمایی‌های اغراق‌آمیز، ابراز احساسات شدید

و انجام کارهای ریسک‌پذیر برای تجربه هیجان‌ات خاص و نمایش منحصر به فرد بودن و قدرتمند بودن هستند؛ بنابراین، می‌توان گفت که قدرت این تخیلات به حدی بوده است که مداخله مورد نظر ما اندازه‌اثر کمتری روی این طبقه داشته است.

یافته دیگر ما نشان داد که آموزش مثبت اثر معناداری بر روی متغیر خوش‌بینی در دانش‌آموزان ندارد. این یافته البته با نتایج سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹)، برون واسر و گیلهام (۲۰۰۸) و فراه و همکاران (۲۰۰۸) ناهم‌سو است که برنامه مداخله مثبت در پژوهش‌های آنان موجب باعث ارتقای سطح خوش‌بینی دانش‌آموزان شده بود. در این مطالعه نمرات پیش‌آزمون خوش‌بینی در گروه کنترل بیشتر از گروه آزمایش بود. در طی مداخله نمرات خوش‌بینی گروه آزمایش در حدود ۸/۵ نمره افزایش یافت. البته در گروه کنترل نیز این مقدار افزایش مشاهده شد. تبیین‌های متفاوتی را می‌توان مطرح کرد. نخست این احتمال وجود دارد که تغییرات نمرات در این بازه ممکن است معمول بوده و ناشی از اثر شانس باشد. کما اینکه تفاوت بین دو گروه در نمرات خوش‌بینی معنادار نبود. تبیین احتمالی دیگر آن است که گروه کنترل ممکن است دستخوش تجاربی شده باشند که خوش‌بینی آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. افزایش حدود ۸ الی ۹ نمره در متغیر خوش‌بینی در گروه کنترل ممکن است ناشی از اثر یک متغیر مداخله‌گر بوده باشد. به‌رحال مطالعات بیشتری لازم است تا اثربخشی مداخله مثبت نگر بر نمرات خوش‌بینی روشن‌تر شود. از دیدگاه دیگر، این ابزار در پژوهش حاضر دارای اعتبار به نسبت پایین‌تری بود و این امر ممکن است داده‌ها را تحت تأثیر قرار داده باشد.

در تفسیر یافته‌های این مطالعه باید به برخی محدودیت‌ها، مانند عدم امکان انتساب تصادفی افراد به گروه‌های آزمایشی و کنترل، اشاره کرد؛ چراکه دانش‌آموزان در ابتدای سال تحصیلی در کلاس‌های مشخصی گروه‌بندی شده بودند. به‌علاوه، انتخاب یک جنسیت خاص به‌عنوان نمونه (دختران)، باعث می‌شود که نسبت به تعمیم این نتایج به کل جامعه دانش‌آموزان، محتاط‌تر بود.

نتایج به‌دست‌آمده از مداخله آموزش مثبت بررسی شده، می‌تواند به پژوهشگران، معلمان، دست‌اندرکاران آموزش و پرورش و حتی روان‌شناسان که به دنبال ایجاد برنامه‌های بهزیستی و روان‌شناسی مثبت هستند، پیشنهادهاى تازه‌ای در ارائه رویکردهای آن‌ها بدهد. چرا که یکی از ویژگی‌های مهم این طرح، نشان می‌دهد که تزریق آموزش مهارت‌های روان‌شناسی مثبت (توانمندی‌های شخصیتی شخصیت، معنا، مهربانی، هیجان‌ات مثبت، قدردانی و ...) به پیکره چارچوب برنامه‌های موجود در مدرسه مانند هنر، دین و زبان، نویدبخش پیامدهای مثبت فراوانی در زمینه سلامت روان و عملکرد تحصیلی آتیه‌سازان این کشور خواهد بود.

- Bozkurt, T. (2014). New Horizons in Education: Positive Education and Emerging Leadership Roles of Counselors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 452-461.
- Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (2009). A Meta-Analytic Review of the Penn Resiliency Program's Effect on Depressive Symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6), 1042-1054.
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117(2), 215-230.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*, 19(3), 313-332.
- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & 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(5), 408-422.
- Froh, J.J., Sefick, W.J., & Emmons, R.A. (2008). Counting blessings in early adolescents: an experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 26(2), 213-233.
- Gonzales, T.R., Ehrenzweig, Y., Gracida, O.D.S., Hernandez, C.B.E., Mora, G.L., Martinez, A.J., Larralde, C. (2014). Promotion of Individual Happiness and Wellbeing of Students by a Positive Education Intervention. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 79-102.
- Guney, S., (2011). The Positive Psychotherapy Inventory (PPTI): Reliability and Validity Study in Turkish Population. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 81 – 86.
- Heidari, A., Ehteshamzadeh, P., & Halajani, F. (2009). The Relationship Between Emotional Regulation, Meta Cognition and optimism with Exam's Anxiety in Students. *New Findings in Psychology*, 4(11), 7-20 .
- Huitt, W. (2010). *A holistic view of education and schooling: Guiding students to develop capacities, acquire virtues, and provide service*. Paper presented at the 12th Annual International Conference sponsored by the Athens Institute for Education and Research (ATINER), Athens, Greece.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262-271.
- Khanjani, M., Shahidi, SH., Fathabadi, J., Mazaheri, M. A., & Shokri, O. (2014). Factor structure and psychometric properties of Positive Psychotherapy Inventory. *Journal of Applied Psychology*, 1(29), 69-86.
- Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 71-83.
- 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(1), 139-152.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25-41.
- Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive therapy and research*, 6(3), 287-299.
- Rashid, T. (2008). Positive psychotherapy Positive psychology: Exploring the best in people. In Lopez Shane, J. (Ed.) *Pursuing human flourishing* (Vol. 4, pp. 188-217). Westport, CT: Praeger

- Rashid, T., & Seligman, M. E. P. (2013). Positive Psychotherapy. In D. Wedding & R. J. Corsini (Eds.), *Current Psychotherapies* (pp. 461–498). Belmont, CA: Cengage.
- Roth, R. A., Suldo, S. M., & Ferron, J. M. (2017). Improving middle school students' subjective well-being: efficacy of a multicomponent positive psychology intervention targeting small groups of youth. *School Psychology Review*, 46(1), 21-41.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York, N.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774-788
- 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. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311.
- Slep, G. R., Chin, T. C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. G., Vella-Brodrick, D. A., & Waters, L. (2017). Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions. In E. Fryenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia Pacific* (pp. 101-122). Singapore: Springer.
- Sokatch, A. (2017). Toward a research agenda: building character strengths in school settings.
- Tabakhnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn & Bocon.
- White, M. A., & Waters, L. E. (2015). A case study of 'The Good School: 'Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69-76.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Bozkurt 2. Seligman, Rashid, & Parks 3. Well-being 4. Gonzales 5. Ernest, Gillham, Reivich, & Linkins 6. Positive Education 7. Slep 8. Whole student 9. Huit 10. Positive Emotion. Engagement. Relationship. Meaning. Accomplishment (PERMA) 11. Penn Resiliency Program 12. Roth, Suldo, & Ferron 13. Elfrink, Goldberg, Schreurs, Bohlmeijer, & Clarke 14. Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro 15. Froh, Kashdan, Ozimkowski, & Miller 16. Shoshani, & Steinmetz 17. Character Strengths 18. Peterson 19. Park | <ul style="list-style-type: none"> 20. Strath Haven Positive Psychology Curriculum 21. Madden, Green, Grant 22. Sefick & Emmons 23. Brunwasser, Gillham, & Kim 24. Flourishing Inventory 25. Guney 26. Virtues in Action- Inventory of Strengths 27. VIA institute on Character 28. https://www.viacharacter.org/www/ 29. Attributional Style Questionnaire 30. savoring 31. Tabakhnick, Fidell 32. Shankland & Rosset 33. Fredrickson 34. Branigan 35. Sokatch 36. White & Waters 37. Kern, M. L. 38. Adler, A |
|--|--|