

The Effectiveness of intervention based on positive education on the subjective wellbeing in students

Ali Taghvaeinia¹

1-Assistant Professor, Department of Psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran (Corresponding Author).
ORCID: 0000-0002-6655-3420 E-mail: taghvaei.ali2@gmail.com

Received: 04/11/2018

Accepted: 12/01/2019

Abstract

Introduction: Subjective wellbeing is one of important constructs of the positive psychology and identifying the factor affecting it is of paramount importance and promotion of subjective well-being is one of the objectives of the modern psychology.

Aim: This study examined the effectiveness of the intervention based on positive education on subjective wellbeing in students.

Method: Research design was semi-experimental and pretest- posttest type with the control group. The study population included all the male 6th grade students in Marvdasht, Iran. From among these students, 30 were selected through cluster sampling as the samples of the research. For the collecting the data Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS), and Satisfaction With Life Scale (SWLS) were used. For the data analysis, multivariate analysis of covariance was used.

Results: The results showed that the intervention positive education enhanced positive affection and life satisfaction and reduced negative affection in the experimental group in comparison with the control group.

Conclusion: The findings of this research has practiced implication to pay special attention the effects of intervention positive education on students' subjective wellbeing.

KeyWords: Intervention based on positive education, Subjective wellbeing, Students

How to cite this article : Taghvaeinia A. The Effectiveness of intervention based on positive education on the subjective wellbeing in students. Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry. 2019; 6 (1): 125-137 .URL :<http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-614-fa.pdf>

Copyright © 2018 the Author (s). Published by Kurdistan University of Medical Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non Commercial License 4.0 (CCBY-NC), where it is permissible to download, share, remix, transform, and build up the work provided it is properly cited. The work cannot be used commercially without permission from the journal.

اثربخشی مداخله‌ی مبتنی بر آموزش مثبت بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان

علی تقوائی نیا^۱

۱. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران (مولف مسئول). ایمیل: taghvaei.ali2@gmail.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۲۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۱۳

چکیده

مقدمه: بهزیستی ذهنی یکی از سازه‌های مهم روانشناسی مثبت گرا است که شناسایی عوامل مؤثر در آن از اهمیت زیادی برخوردار است و ارتقاء سطح بهزیستی ذهنی یکی از اهداف روانشناسی در عصر حاضر بوده است.

هدف: پژوهش حاضر با هدف اثربخشی مداخله‌ی مبتنی بر آموزش مثبت بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان انجام گرفت.

روش: طرح پژوهش، نیمه تجربی و از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان پایه‌ی ششم ابتدائی شهرستان مرودشت تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها تعداد ۳۰ نفر از این جامعه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب و در دو گروه ۱۵ نفری (گروه آزمایش و گروه کنترل) به صورت تصادفی جایگزین شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از برنامه عاطفه مثبت و منفی (واتسن و همکاران ۱۹۸۸) و پرسشنامه رضایت از زندگی (دینر و همکاران، ۱۹۸۵) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد مداخله آموزش مثبت موجب ارتقاء عاطفه مثبت و رضایت از زندگی و کاهش عاطفه منفی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل گردید.

نتیجه گیری: یافته‌های این پژوهش تلویحات کاربردی مهمی جهت اهتمام ویژه به تأثیر مداخله آموزش مثبت در بهزیستی ذهنی دانش آموزان دارد.

کلید واژه‌ها: مداخله‌ی مبتنی بر آموزش مثبت، بهزیستی ذهنی، دانش آموزان

مقدمه

در سال‌های اخیر بهزیستی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی کیفیت زندگی در کانون توجه روان‌شناسی مثبت-گرا قرار گرفته است (لینلی، مالتبی، وود، آزبورن و هارلینگ^۱، ۲۰۰۹؛ کینگ^۲، ۲۰۰۸). مطالعات بهزیستی در روان‌شناسی از دو دیدگاه همپوش و نسبتاً متمایز، (لذتی و سعادتی^۳) که دارای ریشه‌های فلسفی متفاوت هستند، نشأت گرفته است (رایان و دسی^۴، ۲۰۰۱). در دیدگاه لذتی، بهزیستی از شادکامی یا لذت تشکیل شده است و بر توازن بین عاطفه مثبت و منفی متمرکز است؛ اما دیدگاه سعادتی با تلاش برای تحقق توانایی انسان، درک نیروی الهام بخش^۵ فرد یا ماهیت حقیقی فرد مشخص شده است (ریف^۶، ۱۹۸۹). تحقیقات انجام شده توسط طرفداران سنت لذتی بهزیستی موجب ظهور مفهوم بهزیستی ذهنی^۷ شده است. بهزیستی ذهنی، به چگونگی ارزیابی افراد از زندگی خود اطلاق می‌گردد (دینر^۸ و همکاران، ۲۰۱۷)، که می‌تواند از راه رضایت از زندگی و ارزش‌یابی‌های مبتنی بر احساس، خلق و هیجان حاصل شود (دینر و چان^۹، ۲۰۱۱). مطالعات نشان می‌دهد که در میان عوامل متعدد و گوناگون تأثیرگذار بر موقعیت‌های تحصیلی یادگیرندگان، بهزیستی ذهنی نقش برجسته و بلکه، مهم‌تری را ایفا می‌نماید. لذا، شناخت و تحلیل مناسب مؤلفه‌های هیجانی و شناختی بهزیستی فراگیران و توجه به ارزش‌های فردی و اجتماعی دانش آموزان در تبیین اثربخشی موقعیت‌های تحصیلی، از نقش

قابل ملاحظه‌ای برخوردار هست (گنزalez^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۴؛ یو و لی^{۱۱}، ۲۰۰۸). در تبیین اثربخشی موقعیت‌های تحصیلی، پژوهش‌های انجام‌شده بر یکی از دو رویکرد نشانگرهای ذهنی^{۱۲} یا رویکرد نشانگرهای عینی^{۱۳} مبتنی بوده‌اند. در رویکرد نشانگرهای عینی، اثربخشی یک محیط تحصیلی از طریق تأکید بر عوامل کمی، از قبیل نمره‌های پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان و در رویکرد نشانگرهای ذهنی، اثربخشی محیط‌های تحصیلی، از طریق مطالعه ابعاد هیجانی و شناختی بهزیستی یادگیرندگان، تعیین می‌شود. بنابراین، رویکرد نشانگرهای ذهنی، بیانگر ابعاد چندگانه بهزیستی ذهنی یادگیرندگان (عاطفه مثبت، عاطفه منفی و رضایت از زندگی) است (کاراتزاس، پاور، فلمینگ، لنانو سوانسون^{۱۴}، ۲۰۰۲؛ وایزو لافلامی^{۱۵}، ۲۰۰۸). در حال حاضر شواهد نشان می‌دهد که جهت افزایش عاطفه مثبت، کاهش عاطفه منفی و بهبود رضایت از زندگی دانش‌آموزان می‌توان با استفاده از مداخلات متمرکز بر روانشناسی مثبت نگر در ارتقاء بهزیستی ذهنی و سلامت روانی آن‌ها تأثیر گذاشت (وایت و کرن^{۱۶}، ۲۰۱۸؛ آدلر^{۱۷}، ۲۰۱۷؛ آهرن^{۱۸}، ۲۰۱۷؛ سایبرت-ناگلر^{۱۹}، ۲۰۱۶؛ جوشنلو و جاردن^{۲۰}، ۲۰۱۶؛ اريلماز^{۲۱}، ۲۰۱۵؛ شوشانی و اسلونی^{۲۲}، ۲۰۱۷). آموزش مثبت^{۲۳} یکی از اشکال متنوع روانشناسی مثبت است که هدف آن آماج قرار دادن عواطف ناخوشایند، منفی و غیرقابل تحمل و

¹⁰-Gonzalez

¹¹- Yu & Lee

¹²- subjective indicators

¹³- objective indicators

¹⁴- Karatzias, Power, Fleming, Lennan & Swanson

¹⁵-Vaez & Laflamme

¹⁶- White & Kem

¹⁷- Adler

¹⁸- Ahem

¹⁹- Sieberer-Nagler

²⁰-Joshnloo & Jarden

²¹- Eryilmaz

²²- Shoshani & Slone

²³- positive education

¹-Linley, Maltby, Wood, Osbome & Harling

²- King

³-hedonic & eudaimonic

⁴- Ryan & Deci

⁵- daimon

⁶- Ryff

⁷-subjective well-being

⁸- Deiner

⁹- Chan

تبدیل آن‌ها به عواطف مثبت از طریق مهارت‌آموزی، تمرین، بهینه‌سازی مطلوب و مورد بحث قرار دادن صحت افکار بدبینانه است (وایت و کرن، ۲۰۱۸). در طول دو دهه گذشته آموزش مثبت به عنوان هسته اصلی و یک شاخه رو به رشد از روانشناسی مثبت ظهور کرده و مورد استقبال پژوهشگران قرار گرفته است (سلیگمن، ارنست، گیلهام، ریویچ و لینکینز^۱، ۲۰۰۹؛ وایت^۲، ۲۰۱۶-۲۰۱۶). روانشناسی مثبت با مطالعه و بررسی هیجانات و ویژگی‌های مثبت شخصیتی و جنبه‌های خوش بینانه تری همچون سلامت روانی و بهزیستی می‌پردازد و تمرکز آن بر این است که زندگی انسان چگونه شکوفا می‌شود و به پتانسیل‌هایش می‌رسد (سلیگمن، ۲۰۰۲). با ظهور دیدگاه‌های جدیدی که به جای درمان مشکلات روانی بر پیشگیری از آن‌ها تأکید داشتند، مدل‌های سلامت روانی عمدتاً بر ابعاد روانی مثبت مانند توانایی‌های انسان، رشد شخصی، بهزیستی و ارتقای خوب بودن متمرکز شدند. در واقع صاحب‌نظران روانشناسی مثبت معتقدند که باید تلاش شود تا شرایط اجتماعی پشت پرده مشکلات روانی تصحیح شوند و به افرادی که در معرض خطر ابتلا به مشکلات هیجانی هستند کمک شود (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). آموزش مثبت به عنوان قلب روانشناسی مثبت بر نقاط قوت، استعدادها، بالقوه و شکوفایی این استعدادها تأکید می‌کند و تلاش دارد تا شناخت بیشتری از عواملی که به دانش‌آموزان کمک می‌کند به صورت فردی و یا جمعی به رشد و بالندگی برسند، پیدا کند (واترز^۳، ۲۰۱۱).

در آموزش مثبت، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب خود را بازنشاسی و توانایی

شناخت جنبه‌های مثبت دیگران را کسب کنند. آن‌ها از این طریق یاد می‌گیرند تا زندگی خود را شخصاً شکل داده و موضعی فعال در برابر رویدادها اتخاذ کنند و به جای جست‌وجو در ضعف‌ها و نقص‌های خود بر نقاط قوت و توانایی‌هایشان تمرکز کنند (اهرن، ۲۰۱۷؛ سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). در این رویکرد مداخله‌ای دانش‌آموزان می‌آموزند که به جای سرزنش خود، تصور مثبتی از خود داشته باشند، گذشته را با رضایت‌مندی و خشنودی به خاطر آورند و به آینده امیدوار باشند، چالش‌ها را به فرصت تبدیل کرده و برای مقابله با افکار منفی و سپس پذیرفتن افکار مثبت به جای آن‌ها و نیز مؤثرتر کنار آمدن با مشکلات از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد استفاده کنند، توانایی‌های بالقوه خود را تحقق بخشند، از احساسات خودآگاه شوند و هیجانات و عواطف خود را کنترل کنند (آلن، کرن، ویلا-برودریک، هاتی و واترز^۴، ۲۰۱۸؛ کیز^۵، ۲۰۱۴؛ واترز، ۲۰۱۵-۲۰۱۷؛ وایت و مورای، ۲۰۱۵؛ شوشانی، استیتمز و کانات-مایمون^۶، ۲۰۱۶؛ شوشانی و اسلونی، ۲۰۱۷)؛ بنابراین، آموزش مثبت برای بهبود ارتباط مثبت دانش‌آموزان با خود و روابط ارزشمند و مثبت با دیگران و به طور کلی ایجاد تعامل مثبت و ایجاد شبکه‌های ارتباطی با دیگران، مثبت اندیشی و پرهیز از افکار منفی بسیار سودمند و مفید به نظر می‌رسد (فینکل، سیمپسون و استویک^۷، ۲۰۱۷؛ وایت، ۲۰۱۶-۲۰۱۷). شوشانی و استونی (۲۰۱۷) در بررسی "آموزش مثبت برای کودکان: اثر بخشی مداخله آموزش مثبت بر بهزیستی ذهنی و رفتارهای یادگیری کودکان پیش‌دبستانی" دریافتند که

^۴- Allen, Kern, Vella-Brodrick & Hattie

^۵- Keyes

^۶- Steinmetz & Kanat-Maymon

^۷- Finkel, Simpson & Eastwick

^۱- Seligman, Emst, Gillham, Reivich & Linkins

^۲- White

^۳- Waters

آموزش مثبت باعث افزایش معنادار بهزیستی ذهنی و رفتارهای یادگیری مثبت گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل گردید. همچنین نتایج یافته‌های تحقیق گنزالز و همکاران (۲۰۱۴) تحت عنوان "مداخله‌ی مبتنی بر اثربخشی آموزش مثبت بر بهزیستی و نشاط دانش-آموزان مکزیکی" نشان داد این مداخله در ارتقاء بهزیستی و نشاط دانش‌آموزان در هر دو مرحله‌ی پس‌آزمون و پیگیری مؤثر بوده است. اهرن (۲۰۱۷) در بررسی "تعیین اثر برنامه‌ی آموزش مثبت بر بهزیستی نوجوانان دختر" در نمونه‌ی استرالیایی نتیجه گرفت که بین گروه‌های آزمایش و کنترل پژوهش از نظر بهزیستی تفاوت معناداری وجود دارد و این برنامه توانست به صورت موفقیت‌آمیزی موجب افزایش تغییرات بلند مدت و کوتاه مدت بهزیستی دختران دانش‌آموز گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شود.

بر این اساس، پژوهشگران هم‌اکنون بر درک چگونگی مداخلاتی مانند آموزش مثبت که در محیط‌های آموزشی طبیعی به وسیله متخصصین آموزشی، قابل اجرا باشند، تمرکز دارند. به رغم مطالعات انجام شده در زمینه‌ی تأثیر مداخله‌ی آموزش مثبت بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان در خارج از کشور، کمتر مطالعه‌ای در این زمینه در مدارس ابتدائی کشور ما مشاهده گردید؛ بنابراین، مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی مداخله‌ی مبتنی بر آموزش مثبت بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان ابتدائی انجام شد.

روش

این پژوهش از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی است و از لحاظ طرح مطالعه، نیمه آزمایشی است که در آن از گروه کنترل و نیز گمارش تصادفی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدائی

شهرستان مرودشت تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها تعداد ۳۰ نفر از این جامعه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب و در دو گروه ۱۵ نفری (گروه آزمایش و گروه کنترل) به صورت تصادفی جایگزین شدند. قبل از شروع جلسات آموزش، از هریک از گروه‌ها با استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری تعیین شده، پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس مداخله‌ی مبتنی بر آموزش مثبت انجام شد. پس از پایان جلسات آموزش، از هریک از گروه‌ها پس‌آزمون به عمل آمد. گروه آزمایش تحت تأثیر مداخله‌ی مبتنی بر آموزش مثبت طی ۱۰ جلسه یک ساعته قرار گرفتند و گروه کنترل آموزش‌های عادی کلاس خود را دریافت کردند. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل اشتغال به تحصیل در سال تحصیلی ۹۶-۹۷، تکمیل فرم شرکت در تحقیق و جنسیت پسر بود. عدم تمایل به حضور در جلسات مداخله، غیبت بیش از دو جلسه، وجود بیماری‌های طبی حاد و نیز بیماری‌های روان‌پزشکی عمده با تشخیص متخصص ملاک‌های خروج از مطالعه بودند.

ابزار

برنامه عاطفه مثبت و منفی: به منظور بررسی بُعد عاطفی بهزیستی ذهنی، بر اساس برنامه عاطفه مثبت و منفی^۱ (واتسون و همکاران، ۱۹۸۸)، از بیست صفت خلقی استفاده شد. ماده‌های برنامه عاطفه مثبت و منفی هیجانات و احساسات مختلفی را توصیف می‌کنند و هر کدام به یک مقیاس عاطفه مثبت و یا یک مقیاس عاطفه منفی گروه‌بندی می‌شوند. شرکت‌کنندگان تمام ماده‌ها را بر روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای از نوع لیکرت پاسخ می‌

^۱- Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

دخترها و پسرها به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۰ محاسبه شدند. همچنین، پایایی مقیاس با استفاده از روش تنصیف برای کل مقیاس ۰/۸۱ و برای پسرها و دخترها به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۷۹ به دست آمد.

شیوه مداخله: برنامه مداخله آموزش مثبت که در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت، مبتنی بر بسته آموزشی کویلیام (۲۰۰۳) و بسته آموزش مثبت برگرفته از گزنالس و همکاران (۲۰۱۴) بود. این برنامه آموزشی در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک یا دو جلسه در محل تحصیل دانش‌آموزان آموزش داده شد. جلسات برنامه مداخله‌ی آموزش مثبت به صورت زیر برگزار شد.

دهند. در این طیف عدد ۱ نشان دهنده «عدم تجربه هیجان» و عدد ۵ بیانگر «تجربه بسیار زیاد هیجان» است. برای هر آزمودنی نمره کل عاطفه مثبت از طریق جمع نمره‌های شرکت‌کننده در هر یک از ده صفت توصیفگر هیجانات مثبت و نمره کل عاطفه منفی، از طریق جمع نمره‌های شرکت‌کننده در هر یک از ده صفت توصیفگر هیجانات منفی محاسبه می‌شود. پژوهش بخشی پور رودسری (۱۳۸۶)، همسو با نتایج مطالعه واتسون و همکاران (۱۹۸۸)، ساختار دو عاملی برنامه عاطفه مثبت و منفی را در بین دانشجویان ایرانی، مورد تأیید قرار داد. واتسن و همکاران (۱۹۸۸) پایایی این آزمون را با استفاده از روش باز آزمایی، با فاصله ۸ هفته، برای خرده مقیاس عاطفه مثبت ۰/۶۸ و برای خرده مقیاس عاطفه منفی ۰/۷۱ گزارش کردند. در پژوهش بخشی پور رودسری (۱۳۸۶) ضرایب آلفای کرونباخ برای عاطفه مثبت ۰/۸۷ و برای عاطفه منفی ۰/۷۱ گزارش شده است.

مقیاس رضایت از زندگی: دینر و همکاران (۱۹۸۵) به منظور اندازه‌گیری بُعد شناختی بهزیستی ذهنی افراد، نسخه پنج ماده‌ای مقیاس رضایت از زندگی^۱ را توسعه دادند. در این مقیاس، شرکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از نوع لیکرت (از ۱ کاملاً مخالف تا ۵ کاملاً موافق) پاسخ می‌دهند. یافته‌های مطالعات دینر و همکاران و پیوت^۲، دینر، کالوین^۳ و سندویک^۴ (۱۹۹۱) از ساختار تک عاملی^۵ این مقیاس حمایت کرد. در پژوهش تقوایی نیا (۱۳۸۸)، ضرایب پایایی مقیاس رضایت از زندگی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل نمونه ۰/۸۴ و برای

^۱- Satisfaction With Life Scale (SWLS)

^۲- Pavot

^۳- Colvin

^۴- Sandvik

^۵- unidimensional structure

محتوای مداخله آموزش مثبت به تفکیک جلسات

جلسه	محتوا
جلسه اول	ایجاد رابطه اولیه، آشنا کردن اعضای گروه با یکدیگر، تشریح فرایند انجام کار، آشنایی با مفهوم آموزش مثبت، انتخاب اهداف و تشخیص آماج‌ها و توافق بر سر تکالیف خانگی.
جلسه دوم	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت و تکنیک های آن، تمرکز بر فرآیند تنفس در هر مرحله از تمرینات به منظور ارتقاء بهزیستی جسمی و روانی.
جلسه سوم	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت و مثبت اندیشی، چگونگی شکل گیری تفکر و نگرش، اشاره به تکنیک دکمه فشار آدرل، بررسی برگه‌های ثبت افکار ناکارآمد در دانش آموزان و چالش با این افکار خودآیند، تغییر تصاویر ذهنی، تجدید نظر در باورها
جلسه چهارم	مرور تکلیف جلسه قبل، بیان عواطف و افکار مثبت و منفی و آرامش عضلانی، آموزش غلبه بر عزت نفس پایین، سلامت بدنی، عاطفی و ذهنی، آموزش مدیریت فشار روانی در موقعیت‌های بحرانی
جلسه پنجم	مرور تکلیف جلسه قبل، توسعه آگاهی نسبت به باورهای زیربنایی، تقویت خود گویی های مثبت، استفاده از فنون رفتاری جهت جایگزینی افکار مثبت به جای افکار منفی، آموزش شیوه توقف فکر و آرام سازی
جلسه ششم	مرور تکلیف جلسه قبل، تمرین تمرکز ذهن - بدن و کاربردهای آن. شیوه استفاده از تکنیک تمرکز ذهن - بدن و امتحان آن، تمرکز بر فرآیند تنفس در هر مرحله از تمرینات به منظور افزایش بهزیستی
جلسه هفتم	مرور تکلیف جلسه قبل، کنار آمدن و سازگاری با مشکلات، وارد کردن خنده به زندگی، ایجاد اعتماد به نفس، تعریف کردن لطیفه و خاطرات لذت بخش، ایجاد آمادگی برای به کار گرفتن روش‌های آموخته شده در شرایط زندگی آینده
جلسه هشتم	مرور تکلیف جلسه قبل، تمرین مثبت زندگی کردن از طریق ایجاد رابطه مثبت، آگاه شدن از نقاط مثبت خود و دیگران، کنار آمدن با انتقادات، برقراری روابط خوب و اتخاذ روش عاری از سرزنش، سبک زندگی سالم و روش های ارتقاء آن
جلسه نهم	مرور تکلیف جلسه قبل، راه های رسیدن به احساس مثبت مانند کاشتن یک دانه و یا انجام کاری ارزشمند، بیان پیام های آموزش مثبت در جهت کمک به انسان ها، توضیح راه های رسیدن به احساس مثبت از طریق تجربه ارزشمند
جلسه دهم	مرور جلسات قبل و گرفتن بازخورد از آزمودنی‌ها، تمرین اعتماد به توانایی‌های خود، تشکر از آزمودنی‌ها، گرفتن پس آزمون

داده‌های پژوهش در سطح توصیفی با میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی با تحلیل کواریانس توسط نرم افزار ۲۱ SPSS تحلیل شدند.

یافته ها

به منظور اثربخشی مداخله‌ی مبتنی بر آموزش مثبت بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان از تحلیل کواریانس استفاده شد. در چارچوب شاخص‌های توصیفی، نتایج مربوط به متغیرهای پژوهش گروه‌های مورد مطالعه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک ارائه شده است (جدول ۱).

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های بهزیستی ذهنی در گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیرها	گروه آزمایش	گروه کنترل
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
	میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)
عاطفه مثبت	۳۳/۱ (۶/۲۴)	۴۰/۷ (۶/۴۸)
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
	میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)
	۳۳/۳۵ (۶/۵۷)	۳۳/۱۰ (۶/۵۱)

عاطفه منفی	(۸/۹۲)۲۹/۵۵	(۵/۷۰)۲۰/۸۵	(۶/۸)۲۶/۱۵	(۶/۶۵)۲۶/۹۵
رضایت از زندگی	(۵/۴۱)۱۱/۱۵	(۳/۳۹)۲۰/۴۵	(۵/۱۴)۱۰/۱۸	(۵/۱۹)۸/۶۷

طبق جدول ۱، میانگین نمرات عاطفه‌ی منفی در پس-آزمون گروه آزمایشی نسبت به پیش‌آزمون این گروه در مقایسه با گروه کنترل پایین‌تر است. همچنین میانگین نمرات عاطفه‌ی مثبت و رضایت از زندگی در پس‌آزمون گروه آزمایشی نسبت به پیش‌آزمون این گروه در مقایسه با گروه کنترل بالاتر است. برای بررسی تفاوت گروه‌ها در متغیرهای پژوهش با تحلیل کوواریانس ابتدا پیش‌فرض‌های این آزمون آماری بررسی شدند. قبل از به‌کارگیری این آزمون، جهت رعایت پیش‌فرض‌های نرمال بودن متغیر و همسانی واریانس دو گروه، آزمون کولموگروف اسمیرنوف و آزمون لوین انجام شد. نتایج حاصل از آزمون کولموگروف اسمیرنوف بر نمرات

عاطفه منفی ($p=0/87$)، عاطفه مثبت ($p=0/63$) و رضایت از زندگی ($p=0/46$) در مرحله پس‌آزمون حاکی از نرمال بودن توزیع نمرات بود. یافته‌های مربوط به آزمون لوین برای عاطفه منفی ($F=1/08$)، عاطفه مثبت ($F=0/28$) و رضایت از زندگی ($F=0/52$) به ترتیب با سطح معنی‌داری ($p=0/42$)، ($p=0/74$) و ($p=0/39$) در مرحله پس‌آزمون به دست آمد. این یافته نشان می‌دهد که فرض برابری واریانس‌های دو گروه در مرحله پس‌آزمون برقرار است. همچنین نتایج پیش‌فرض مربوط به بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون در متغیرهای پژوهش در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲ نتایج مربوط به بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون در متغیرهای پژوهش

متغیر	F (پیش‌آزمون)	معناداری
عاطفه مثبت	۲/۹۷	۰/۱۵۴
عاطفه منفی	۰/۰۲۷	۰/۸۷۱
رضایت از زندگی	۰/۷۶۸	۰/۳۸۵

نتایج مربوط به بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون در متغیرهای پژوهش جدول (۲) نشان می‌دهد مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون رعایت شده است. به طور کلی با توجه به بررسی‌های انجام شده در خصوص نرمال بودن داده‌ها با آزمون کولموگروف، عدم معناداری خطای همسانی واریانس‌ها توسط آزمون لوین و بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون در متغیرهای پژوهش می‌توان بیان نمود که مفروضات اساسی روش آماری پارامتریک و تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا)

رعایت شده است. بر این اساس برای اطمینان از وجود تفاوت معنی‌دار بین دو گروه کنترل و آزمایش و اندازه‌گیری تأثیر مداخله، تحلیل کوواریانس چند متغیری اجرا گردید. نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که مقدار F برابر ۲/۱۶۴ در سطح ($P<0/001$) معنی‌دار می‌باشند؛ بنابراین می‌توان بیان داشت که حداقل در یکی از خرده‌مقیاس‌های عاطفه مثبت، عاطفه منفی و رضایت از زندگی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد. ضریب اندازه اثر این

آموزش بر روی بهزیستی ذهنی ۰/۹۱ بود که نشان می‌دهد ۹۱ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. جهت پی بردن به این تفاوت تحلیل

جدول ۳ نتایج حاصل از تحلیل آنکوا در متن مانکوا مربوط به تاثیر مداخله مبتنی بر آموزش مثبت بر بهزیستی

متغیرها	مجموع	درجه آزادی	میانگین	F	معناداری	ضریب اتا	توان آماری
عاطفه مثبت	۱۲۵/۳۵	۱	۱۲۵/۳۵	۶۲/۰۵	۰/۰۰۳	۰/۵۵	۰/۷۵
عاطفه منفی	۸۵/۶۶	۱	۸۵/۶۶	۳۵/۹۵	۰/۰۰۴	۰/۴۱	۰/۶۸
رضایت از زندگی	۶۶/۱۳	۱	۶۶/۱۳	۸/۲۲	۰/۰۰۶	۰/۲۲	۰/۶۶

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد در مجموع تفاوت معناداری بین خرده مقیاس‌های عاطفه مثبت، عاطفه منفی و رضایت از زندگی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد.

بحث

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی مداخله‌ی متمرکز بر آموزش مثبت بر ارتقاء بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان بود. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری نشان داد که مداخله‌ی متمرکز بر آموزش مثبت بر ارتقاء بهزیستی ذهنی (افزایش عاطفه‌ی مثبت، رضایت از زندگی و کاهش عاطفه‌ی منفی) در مراحل پس‌آزمون تأثیر معنی‌داری دارد. یافته‌های توصیفی مربوط به عاطفه‌ی مثبت و رضایت از زندگی در مراحل پس‌آزمون در مقایسه با مرحله پیش-آزمون نیز حاکی از تأثیر مداخله‌ی متمرکز بر آموزش مثبت در افزایش عاطفه‌ی مثبت و رضایت از زندگی و کاهش عاطفه‌ی منفی دانش‌آموزان بود. بر این اساس، نتایج پژوهش حاضر از این نظر که مداخله‌ی آموزش مثبت بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد با یافته‌های سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹)، کیز (۲۰۱۴)،

گنزالز و همکاران (۲۰۱۴)، وایت و مورای (۲۰۱۵)، شوشانی و همکاران (۲۰۱۶) شوشانی و استونی (۲۰۱۷)، اهرن (۲۰۱۷)، آدلر (۲۰۱۷) و آلن و همکاران (۲۰۱۸) هم‌سو است. یافته‌های فرا تحلیل وایت و مورای (۲۰۱۵) که به بررسی نتایج ۱۵۰ مقاله، مجله و پژوهش در زمینه تأثیر مداخله آموزش مثبت در افزایش بهزیستی در دانش-آموزان پرداخته است، نشان می‌دهد مداخله‌های مثبت نگر موجب افزایش بهزیستی در دانش‌آموزان و کاهش مشکلات روان‌شناختی آن‌ها می‌شود. یافته‌های فرا تحلیل آلن و همکاران (۲۰۱۸) نیز نشان داد آموزش مثبت نقش قابل‌توجهی در افزایش بهزیستی دانش‌آموزان دارد. همسو با این یافته‌ها و در تبیین نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش می‌توان چنین گفت که آموزش مثبت به دلیل تغییر در رفتار، نگرش‌ها، باورها و عواطف دانش‌آموزان و برخورداری کردن آن‌ها از ویژگی‌هایی مانند فعال و پرانرژی بودن، تمایل به برقراری ارتباط با دیگران، مثبت‌نگری و داشتن نگرش و تصور مثبتی از خود و افراد دیگر و کنترل هیجانات به توانمندسازی آنان کمک می‌کند. نتیجه چنین توانمندسازی‌هایی تقویت هیجان‌های مثبت و کسب موفقیت‌های بیشتر در زندگی است. می‌توان گفت

که آموزش مثبت باعث فعال شدن عواطف و هیجانات مثبت در دانش‌آموزان می‌شود و مانع از این می‌شود که عواطف منفی که نقشی اساسی در کاهش بهزیستی ذهنی آن‌ها دارد جایگزین عواطف مثبت شوند (سلیگمن و سیکزنت‌میهای، ۲۰۰۲). در این رویکرد مداخله‌ای دانش‌آموزان می‌آموزند که به جای سرزنش خود، تصور مثبتی از خود داشته باشند، گذشته را با رضایتمندی و خشنودی به خاطر آورند و به آینده امیدوار باشند (وایت و موری، ۲۰۱۵)، چالش‌ها را به فرصت تبدیل کرده و برای مقابله با افکار منفی و سپس پذیرفتن افکار مثبت به جای آن‌ها و نیز مؤثرتر کنار آمدن با مشکلات از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد استفاده کنند، توانایی‌های بالقوه خود را تحقق بخشند، از احساسات خود آگاه شوند و هیجانات و عواطف خود را کنترل کنند (آلن و همکاران، ۲۰۱۸). علاوه بر این، آموزش مثبت منجر به ایجاد فعالیت‌هایی می‌شود که دانش‌آموزان را به عالم خوشایند درونی برده و در به دست آوردن حس شور و نشاط، معنایابی در زندگی، رضایت از زندگی، افزایش اعتماد به نفس، به دست آوردن خوش بینی، مقابله با افکار منفی، هدف‌گزینی و حفظ انگیزش به آن‌ها کمک می‌کند و به تبع آن بر بهزیستی و سلامت روانی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. در تبیین دیگری می‌توان به نظریه‌های شناختی استناد کرد که معتقدند افراد مثبت اندیش رویدادهای مطلوب بیشتری را تجربه می‌کنند و رویدادهای خنثی را به صورت مثبت در نظر می‌گیرند. آن‌ها با شناسایی هیجان‌ها و اذعان به آن‌ها و کنترل افکارشان قادر هستند بهزیستی ذهنی و روان‌شناختی را در خود افزایش دهند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). در نتیجه چنین مداخله‌هایی آن‌ها به سمت جنبه‌های مثبت اجتماعی متمایل می‌شوند و نسبت

به سلامت رفتاری و ارتباطی خود احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند. همین امر موجب می‌شود تمایل کمتری به گروه‌های دارای رفتارهای پرخطر داشته باشند. هم چنین مداخله‌ی مبتنی بر روانشناسی و آموزش مثبت به ایجاد و تقویت توانمندی، تسلط محیطی، خودمختاری، رشد شخصی و پذیرش خود و دیگران (سلیگمن، ۲۰۰۲) در دانش‌آموزان منجر می‌شود و به آن‌ها کمک می‌کند تا کنترل بالاتری بر تکانه‌های خود داشته باشند که این امر نیز آن‌ها را در مقابل آسیب‌های اجتماعی حفظ می‌کند و موجب می‌شود که موفقیت‌های اجتماعی بیشتری کسب کنند و سلامت روان بالاتری داشته باشند.

نتیجه‌گیری

در مجموع، مداخله‌ی متمرکز بر پژوهش حاضر یعنی مداخله مبتنی بر آموزش مثبت که جهت ارتقاء بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان استفاده شد با تمایز گذاشتن میان عواطف مثبت و منفی و هم‌چنین سازگار یا ناسازگار بودن آن‌ها، دانش‌آموزان را به بازاندیشی دوباره نسبت به افکار خود آگاه می‌نماید و شدت عواطف منفی را که دربردارنده تحریف افکار منفی و یا سرزنش نمودن خود است را کاهش می‌دهد و از طریق کنترل نقاط ضعف و اصلاح جنبه‌های تنش‌زای زندگی باعث می‌شود تا آن‌ها دید مثبتی به زندگی داشته باشند. صرف‌نظر از این نتیجه‌گیری، پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگر، محدودیت‌هایی داشته است. در این پژوهش، برای اندازه‌گیری متغیر وابسته از ابزار خود سنجی به جای رفتار واقعی استفاده شد و مطالعه پیگیری انجام نگرفت. محدودیت دیگر، آن بود که بررسی روش مداخله‌ای صرفاً در دانش‌آموزان پسر صورت گرفت. از این‌رو،

- Adler, A. (2017). Positive education: Educating for academic success and for a fulfilling life. *Papeles Del Psicólogo*, 38(1), 50-57.
- Allen, K. A., & Kem, M. L. (2017). School belonging in adolescents: Theory, research, and practice. Singapore: Springer.
- Allen, K., Kem, M. L., Vella-Brodick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34.
- Bakhshpour Roudsari, A. (2006). A confirmatory factor analysis of the Positive Affect and Negative Affect Scales (PANAS). *Journal of Psychology*. 9(36)351-65. (Persian).
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being* 3(1), 1-43.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/psychologiecanadienne*, 58, 87.
- Eryilmaz, A. (2015). Positive psychology in the class: The effectiveness of a teaching method based on subjective well-being and engagement increasing activities. *International Journal of Instruction*, 8(2), 17-32.
- Finkel, E. J., Simpson, J. A., & Eastwick, P. W. (2017). The psychology of close relationships: Fourteen core principles. *Annual Review of Psychology*, 68, 383-411.
- Gonzalez, T. R., Ehrenzweig, Y., Gracida, D. S., Hernandez, C. B., Mora, G. L., Martinez, A. G., & 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.

تعمیم نتایج به دانش‌آموزان دختر به سادگی امکان‌پذیر نخواهد بود. پیشنهاد می‌شود برای سنجش و ارزیابی بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان قبل و بعد از مداخله علاوه بر پرسشنامه‌های خودسنجی از مصاحبه و اندازه‌های حاصل از مشاهده در موقعیت‌های طبیعی استفاده شود. در پژوهش‌های بعدی با گنجاندن مطالعه پیگیری، می‌توان تأثیر آموزش مثبت را در دانش‌آموزان ارزیابی کرد. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر انجام شود تا بتوان اثربخشی این روش مداخله‌ای را با توجه به جنسیت نیز تعیین نمود. علاوه بر این، از آنجا که مداخله‌ی آموزش مثبت یک شیوه‌نویس در حوزه‌ی آموزش و روانشناسی مثبت است، لذا پیشنهاد می‌شود که این مداخله به صورت یک برنامه منظم و مداوم در طول سال تحصیلی به دانش‌آموزان آموزش داده شود و به صورت یک شیوه‌ی معمول در آموزش مدارس گنجانده شود.

سپاسگزاری

در پایان از مدیران و معلمان مدرسی که با این جانب همکاری داشته و دانش‌آموزانی که به صورت داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند، صمیمانه تشکر می‌کنم.

References

- Ahem, M. (2017) Exploring the impact of a positive education program on the wellbeing of adolescent girls. Professional Doctorate thesis, Queensland University of Technology.

- Joshanbo, M., & Jarden, A. (2016). Individualism as the moderator of the relationship between hedonism and happiness: A study in 19 nations. *Personality and Individual Differences*, 94, 149-152.
- Karatzias, A., Power, K. G., Fleming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Keyes, C. (2014). The nature and importance of positive mental health in America's adolescents. In M. J. Furlong, R. Gilman, & S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 9-23). Florence, Italy: Taylor & Francis Group.
- King, L. A. (2008). Interventions for enhancing subjective well-being. In R. J. Larsen & M. Eid (Eds.), *The science of subjective well being* (pp. 431- 448), New York, The Guilford Press.
- Linley, A. P., Maltby, J. Wood, A. P., Osborne, G., & Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well- being measures. *Personality and Individual Differences*, 47, 878-884.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- 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.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- 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., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Shoshani, A., and Slone, M. (2013). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8(66), 1-11.
- Shoshani, A., Steinmetz, S., and Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *J. Sch. Psychol.* 57, 73-92.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching* 9(1), 163-172.
- Taghvaeinia, A. (2012). The causal relationship between perceived academic stress and subjective well-being with mediating roles of perceived social support and academic self-efficacy beliefs among undergraduate students of Shahid Chamran University. Phd dissertation of Psychology. University of Shahid Chamran Ahwaz. (Persian).
- Phd dissertation of Clinical Psychology. University of Welfare and Rehabilitation Sciences Tehran. [Persian]
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality*, 36, 183-196.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- Waters, L. (2015). Why positive education? *TLN Journal*, 22(3), 16- 18.
- Waters, L. (2017). Progressing positive education and creating visible wellbeing. In S. Donaldson &

- M. Rao (Eds.). Scientific advances in positive psychology (pp. 229-256). Westport: Connecticut: Praeger.
- Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *Journal of Wellbeing* 5(1), 19-32.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- White, M. & Kem, M. L. (2017). Wellbeing: If you treasure it you will measure it. *Independence Journal of the Association of Heads of Independent Schools of Australia*, 42(2), 50-54.
- White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of Well-Being* 6, 1-16.
- White, M. (2017). Impact of activity: Future direction of positive education. In M. White, G. Slomp, & S. Murray, *Future directions in wellbeing: Education, organizations and policy* (pp. 27-33). Springer, the Netherlands.
- White, M. A., & Kem, M. L. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of wellbeing* 8(1), 1-17.
- 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, 69-76.
- White, M., & Murray, A. S. (2015). Well-being as freedom: Future directions in well-being. In M. White & S. Murray (Eds.), *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools* (pp. 167-175). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Yu, G., & Lee, D. J. (2008). A model of quality of college life (QCL) of students in Korea. *Social Indicators Research*, 87(2), 269-286.