

«مقاله پژوهشی»

تأثیر برنامه روانی - آموزشی مثبت‌نگر بر سبک‌های مقابله و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان

غلامرضا عباسی<sup>1</sup>، جلیل فتح‌آبادی<sup>2\*</sup>، امید شکری<sup>3</sup>، مجید ضرغام حاجبی<sup>4</sup>

1. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

2. دانشیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

3. استادیار، گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

4. دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

تاریخ دریافت: 1399/12/28 تاریخ پذیرش: 1400/09/30

The Effect of a Positive Psycho-Educational Program on Students' Coping Styles and Academic Well-Being

GH.R. Abbasi<sup>1</sup>, J. Fathabadi<sup>2\*</sup>, O. Shokri<sup>3</sup>, M. Zargham Hajebi<sup>4</sup>

1. Ph.D., Student of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran

2. Associate Professor, Department of Applied Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor, Department of Applied Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

4. Associate Professor, Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran

Received: 2021/03/18

Accepted: 2021/12/21

Abstract:

The aim of this study was to determine the effectiveness of a positive psycho-educational program on coping styles and academic well-being in female students. In this quasi-experimental study with a pre-test-posttest nonequivalent control-group design and followed by two months, 27 students in the experimental group and 25 students in the control group before and after positive psycho-educational training program, answered the Coping Inventory for Stressful Situations-Short Form (CISS-SF), School Engagement Inventory (SEI) and the School Burnout Inventory (SBI). The experimental group received 7 two-hour sessions of positive psycho-educational training package. The results of simple mixed ANOVA indicated that in the short and long term, the psycho-educational package was effective in increasing the task-oriented coping style and school engagement and in decreasing dimensions of nonadaptive coping styles including emotion-coping style and avoidance coping style and school burnout. The results of the present study consistent with the results of other studies in the field of positive education, showed that psycho-educational positive intervention by strengthening learners' coping resources and equipping learners with psychological capital and mental strength was effective in creating skills based on psychological immunization of learners along with other traditional academic skills in them.

Keywords

Positive Psycho-Educational Program, Coping Styles, Academic Engagement, Academic Burnout.

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی برنامه روانی آموزشی مثبت‌نگر بر سبک‌های مقابله و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. در یک پژوهش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل غیرمعادل و همراه با پیگیری دو ماهه، 27 دانش‌آموز دختر در دو گروه آزمایش (27 نفر) و کنترل (25 نفر) قبل و بعد از برنامه آموزشی به نسخه کوتاه سیاهه مشغولیت مدرسه (SEI)، سالملا- آرو و آپادایا، (2012) و سیاهه فرسودگی مدرسه (SBI)، سالملا- آرو، کیورا، لیسکین و نارمی، (2009) پاسخ دادند. از طریق 7 جلسه و هر جلسه دو ساعت، بسته روانی - آموزشی مثبت‌نگر به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که بسته روانی - آموزشی مثبت‌نگر در افزایش سبک مقابله مسئله‌مدار و مشغولیت تحصیلی و در کاهش سبک‌های مقابله هیجان‌مدار و اجتنابی و فرسودگی تحصیلی، مؤثر است. نتایج این پژوهش همسو با دیگر تلاش‌های پژوهشی انجام شده ذیل رویکرد آموزش و پرورش مثبت نشان می‌دهد که مداخله روانی - آموزشی مثبت‌نگر از طریق تغذیه منابع مقابله‌ای یادگیرندگان و تقویت سرمایه روانی و پرباقتی روان‌شناختی آنها ضمن تأمین دغدغه ایمنی روانی یادگیرندگان، در محقق کردن هدف‌های پیشرفت تحصیلی آنها نیز مؤثر واقع می‌شود.

واژه‌های کلیدی

برنامه روانی آموزشی مثبت‌نگر، سبک‌های مقابله، مشغولیت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی

## مقدمه

که برای توصیف کاربردپذیری برنامه‌ها و مداخلات معتبر مبتنی بر آموزه‌های روان‌شناسی مثبت و تاثیرگذار بر بهزیستی یادگیرندگان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

آموزش و پرورش مثبت بر اساس آموزه‌های روان‌شناسی مثبت که دارای ماهیتی پیشگیرانه و نیرومندمحور است و هدف فهم و توسعه کنش‌وری بهینه آدمی را دنبال می‌کند، بنا شده است. آنچه روان‌شناسی مثبت را از قلمروهای فلسفی و نظری دیگر متفاوت ساخته و شأنی مستقل برای آن فراهم می‌آورد تأکید آن بر ترکیب و انسجام رویکردهای علمی است (آملر، آنستی، مک‌کال و وایت، 2017؛ چاری و کاستیس، 2017؛ کریستیانسن، 2013؛ وایت، اسلمپ، مورای و کوپریور، 2017). علاوه بر این، اگر قرار است تمایز آموزش و پرورش مثبت از دیگر قلمروها رسمیت یابد، باید با أخذ روی‌آوردی مبتنی بر تجربی‌نگری<sup>3</sup> که قلب تپنده هر قلمرو پژوهش تجربی و کاربردپذیری آن را شکل می‌دهد، تاثیر تلاش‌های مداخله‌ای با تاسی از منطق آموزش و پرورش مثبت بر تحول دانش‌آموز از منظری تجربی آزمون و با حمایت مکفی همراه شود. با وجود این، در کنار تجربی‌نگری، ارزش‌گذاری کاربرد عملی نیز باید از طریق متخصصان تربیتی فراهم شود. در حالی که تعاریف آموزش و پرورش مثبت در سطح نظری آشکار است، اما هدایت‌چندانی برای کاربرد معلمان سبب نشده است. برای مثال، مهارت‌های لازم برای شادکامی کدامند؟ منظور از درهم‌تنیدگی بهزیستی و منش با مهارت‌های تحصیلی کدام است؟ (هاتی، 2016).

در شرایط فعلی، محققان تربیتی در بین یادگیرندگان با چالش‌های رقیبی مانند کاهش سواد خواندن و ریاضیات، غیبت از مدرسه<sup>4</sup>، عدم اشتیاق تحصیلی و نقصان در یادداری مطالب روبرو هستند. چرا باید نظام تعلیم و تربیت در جوامع مختلف، دغدغه‌مندی‌های جنبش و رویکرد نوظهور آموزش و پرورش مثبت را به رسمیت بشناسند؟ به طور کلی، مرور شواهد تجربی در خلال یک دهه گذشته در قلمرو مطالعاتی کاربرد عملی دغدغه رویکرد آموزش پرورش مثبت نشان می‌دهد که ضرورت توسعه مداخلات روانی - آموزشی مبتنی بر نهضت روان‌شناسی مثبت مانند برنامه

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در سطحی کلان، غالب یادگیرندگان در شرایط فعلی با گروه وسیعی از واقعیات چالش‌انگیز و تنیدگی‌زای پیرامونی مانند گرمایش زمین، قحطی، فقر، بیماری‌های فراگیر، انفجار جمعیت، تروریسم، جنگ، بلایای طبیعی و دیگر مسائل اجتماعی و محیطی روبرو هستند. این میزان از پیچیدگی و تنیدگی بر سلامت روانی و بقای روانی یادگیرندگان تاثیرگذارند. برای مثال اداره کل دولت استرالیا در امور جوانان<sup>1</sup> (2011) تأکید می‌کند که در استرالیا 25 درصد از جوانان 15 تا 20 سال یک اختلال روانی و یک نفر از سه جوان، سطوح متوسط تا بالایی را از آشفتگی روان‌شناختی گزارش می‌کنند. نتایج مطالعات تکمیلی نیز تأکید کردند که در بین جوانان استرالیایی این آشفتگی خود را در مسیرهایی مانند نشانگان افسردگی (25 درصد)، نشانگان اضطراب (14 درصد)، مشکلات مربوط به تصور بدنی (32 درصد) و سوء مصرف مواد (13 درصد) نشان داده‌اند (والتر، 2011). در سطحی دیگر، محققان تربیتی نیز تأکید کرده‌اند که با فزون یافتگی سطح مطالبه‌گری از یادگیرندگان در محیط‌های تحصیلی و متعاقب آن افزایش تجارب انگیزاننده و چالش‌انگیز آنها، احتمال انتخاب گستره وسیعی از رفتارهای خودآسیب‌رسان در مواجهه با رخداد‌های تنیدگی‌زا در یادگیرندگان، قوت یافته است (سیان و یول، 2015).

اگر چه محققان و صاحب‌نظران مختلف از آموزش و پرورش مثبت تعاریف متفاوتی ارائه کرده‌اند اما اغلب این تعاریف از توصیف پیشنهادی سلیگمن، ارنست، گیلهام، ربویچ و لینکین (2009) تاثیر پذیرفته‌اند. طبق دیدگاه سلیگمن و همکاران (2009) آموزش و پرورش مثبت بیانگر آموزش و پرورش برای مهارت‌های سنتی و شادکامی است. در شبکه بین‌المللی آموزش و پرورش مثبت، پیشنهاد می‌شود که آموزش و پرورش مثبت، ماریچ‌های دوگانه‌ای از حلقه‌های درهم‌تنیده مهارت‌های سنتی تحصیلی و منش و بهزیستی را شامل شود. وایت و مورای (2015) پس از مرور بیش از 150 مقاله، فصل کتاب و کتاب تأکید کردند که آموزش و پرورش مثبت به مثابه یک عبارت چتری<sup>2</sup> است

3. Empiricism  
4. Absenteeism

1. Australian Government Office for Youth  
2. Umbrella Term

دانش‌آموزان و مداخلات مبتنی بر مدرسه در افزایش تاب‌آوری و سطح کلی کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان و کاهش تنیدگی ادراک شده و مشکلات هیجانی آنها مؤثر بودند (زینر، هارلین - کارز و والاچ، 2014).

به طور کلی، با توجه به فرصت‌های احتمالی معطوف به دغدغه آموزش و پرورش مثبت، مطالعه، کاربرد و مدیریت این رویکرد نسبت به آموزش و پرورش، به شیوه‌ای مسئولانه از اهمیت زیادی برخوردار است. همان طور که مرور شد گروه وسیعی از شواهد تجربی از اثرگذاری مثبت تلاش‌ها و برنامه‌های آموزشی - روانی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت ذیل چتر معنایی آموزش و پرورش مثبت بر فهم و درک یادگیرندگان از خویش، همسالان و دیگران حمایت کردند. همچنین، شواهد تجربی نشان دادند که یادگیرندگان در معرض خطر هم، امکان بهره‌مندی از فرصت‌های معطوف بر آموزش و پرورش مثبت را دارند. نتایج مطالعات نشان داد که رابطه بین داده‌های مربوط به حلقه‌های مفهومی درهم‌تنیده بهزیستی و پیشرفت تحصیلی بیانگر آن بود که با ارتقای سطح بهزیستی و شادکامی دانش‌آموزان، افزایش در کنش‌وری تحصیلی آنها نیز محتمل‌تر است. بنابراین، چهارچوب نظری منحصربه‌فرد آموزش و پرورش مثبت که به شکل بسنده‌ای آموزه‌های روان‌شناسی مثبت را دانش‌تربیتی و عمل‌پداگوژیک درهم می‌آمیزد، نشان می‌دهد که یکی از معتبرترین و مطمئن‌ترین معابر محتوایی برای مواجهه واقع‌نگرانه با چالش‌های نظام تعلیم و تربیت، بر بضاعت فکری جنبش آموزش و پرورش مثبت یا استفاده از مداخلات روان‌شناسی مثبت مدرسه‌محور است. وایت و همکاران (2017) خاطر نشان ساختند که آموزش و پرورش مثبت، قلب تپنده رویکرد جدید به پداگوژی را شکل می‌دهد.

بر این اساس، در بافت قوت‌گیری احتمال بیش از پیش رویارویی یادگیرندگان با سطوح فزاینده‌ای از آشفتگی‌های روان‌شناختی، ضرورت تجهیز آنها به مهارت‌های تأمین‌کننده ایمنی روانی در مواجهه با تجارب انگیزاننده پیرامونی بیش از همیشه احساس می‌شود. به طور خاص، تغذیه خزانه مهارت‌های شناختی، اجتماعی و هیجانی یادگیرندگان کمک می‌کند تا آنها با جستجوی معابر معنایی سازش‌یافته برای تجارب آزارنده پیرامونی، میزان آسیب‌پذیری روانی خود را در مواجهه با رخداد‌های تنش‌زای چندگانه به کمینه ممکن

روانی آموزشی مثبت‌نگر در نظام آموزشی و در بین یادگیرندگان با تأکید بر ملاحظات روان‌شناختی، اجتماعی و شناختی قابل تبیین است (برانزل، استاکس و واترز، 2018؛ واترز، سان، راسکا، کاتان و آرچ، 2017؛ وایت و همکاران، 2017). بدون شک، در شرایط فعلی، همسو با دغدغه محققانی مانند گشتاسبی، شکری، فتح‌آبادی و شریفی (1396)، شکری، گشتاسبی، شریفی، فتح‌آبادی و رحیمی‌نژاد (1395)، شکری، شهیدی، مظاهری، رحیمی‌نژاد و خانجانی (1393)، منصور، شکری، پورشهریار، پوراعتماد و رحیمی‌نژاد (1393)، خانجانی، شهیدی، فتح‌آبادی، شکری، مظاهری و رحیمی‌نژاد (1394)، طولابی، حسن‌آبادی، ایزانلو و رحیمی‌نژاد (1396)، استینه‌پارت و دالبیر (2008)، محبی، شکری و پورشهریار (1397)، کوشکی، شکری، قنبری و فتح‌آبادی (1398)، شکری و پورشهریار (1398) و کوشکی، قنبری، شکری و فتح‌آبادی (زیر چاپ) تدارک تجارب آموزشی/مداخله‌ای با هدف تغذیه سرمایه روانی و منابع مقابله‌ای یادگیرندگان به منظور افزایش سطح بهزیستی و سازگاری در آنها، یک وجه بنیادین آموزش و پرورش سده 21 میلادی را تشکیل می‌دهد.

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که یکی از مهمترین چالش‌هایی که در حال حاضر مدارس با آن روبرو هستند این است که چگونه می‌توانند یادگیرندگان را به انجام مسئولانه و مشتاقانه تکالیف تحصیلی تشویق کنند. اشتیاق تحصیلی وجوه رفتاری، روان‌شناختی و شناختی دارد (آپلین، چریستسن و فورلانگ، 2008). به طور کلی، اشتیاق تحصیلی ناظر بر علاقه‌مندی به مدرسه، متمرکز و متوجه بودن، مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌های مدرسه، احساس تعلق به مدرسه، عدم احساس خستگی در مدرسه، عدم بدگمانی نسبت به مدرسه و فقدان بی‌علاقه‌گی نسبت به مدرسه است. کوک، داج، گیفورد و اسپالتینگ (2017) تأکید می‌کنند که یادگیرندگان غیرمشتاق در معرض خطر جست و خیز کردن در کلاس، ترک تحصیل کردن و گستره وسیعی از رفتارهای ضداجتماعی هستند. والترز (2011) در مرور اثرات مداخلات مبتنی بر روان‌شناسی مثبت در مدارس دریافت که مداخلات روان‌شناسی مثبت در افزایش اشتیاق تحصیلی و یادداری مطالب درسی مؤثر بودند. برای مثال، کرسول (2017) نشان داد که مداخلات ذهن‌آگاهانه در افزایش توجه، عملکرد حافظه و توانش حل مسئله

از دو گروه آزمایش و کنترل، نمونه‌ای حدود 25 واحد آزمایشی انتخاب شدند. اهمّ ملاک‌های ورود به پژوهش برای واحدهای آزمایشی شامل رضایت آگاهانه دانش‌آموزان برای مشارکت در پژوهش، اشتغال به تحصیل در منطقه 8 آموزش و پرورش شهر تهران، عدم سابقه ارجاع به روان‌شناس و یا مصرف داروهای تجویز شده به وسیله روان‌پزشکان و متخصصان سلامت و در نهایت، اشتغال به تحصیل در پایه دهم، بودند. علاوه بر این، اهمّ ملاک‌های خروج از این پژوهش شامل شرکت همزمان در هر برنامه آموزشی مشابه دیگر، سوء مصرف مواد مخدر و داروهای روان‌گردان، غیبت 2 جلسه از برنامه آموزشی، عدم مشارکت فعالانه در جلسه‌های آموزشی و عدم انجام مسئولانه تمرین و تکالیف خانگی بودند. بر حسب ملاک‌های مرور شده، در پایان دوره آموزشی هیچ‌کدام از واحدهای آزمایشی در گروه‌های آزمایش و کنترل حذف نشدند.

**نسخه کوتاه سیاهه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا<sup>2</sup> (CISS-SF)، اندلر و پارکر، (1994).** اندلر و پارکر (1994) با هدف تأکید بر مواضع فکری رویکرد بافت‌محور در قلمرو مطالعاتی سبک‌های مقابله، نسخه تجدیدنظر شده سیاهه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا - نسخه مقابله خاص موقعیت را با شمول 21 ماده و تخصیص 7 ماده به هر یک از سه زیرمقیاس مقابله مسئله‌محور<sup>3</sup>، مقابله هیجان‌محور<sup>4</sup> و مقابله اجتنابی<sup>5</sup>، توسعه دادند. در سیاهه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا - نسخه مقابله خاص موقعیت، از مشارکت‌کنندگان تقاضا می‌شود که بر اساس یک رخدادهای استرس‌زای مشخص به ماده‌های نسخه تجدیدنظر شده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای از خیلی کم (1) تا خیلی زیاد (5) پاسخ دهند. نتایج مطالعات مختلف از مشخصه‌های فنی روایی و پایایی نسخه کوتاه سیاهه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا به طور تجربی حمایت کرده‌اند (اندلر و پارکر، 1994، 1999؛ رافسن، اسماری، ویندلی، میرس و اندلر، 2006). در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی سه زیرمقیاس مقابله مسئله‌محور،

کاهش دهند. بنابراین، پژوهشگران در این پژوهش می‌کوشند اثربخشی مداخله روانی - آموزشی مثبت‌نگر را همسو با دیگر شواهد تجربی رشید (2005)، رشید (2008)، رشید (2013)، رشید (2015)، رشید و آسترمن (2009)، رشید و سلیمن (2013) بر سبک‌های مقابله و بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان بیازمایند. بر این اساس، این پژوهش به کمک گزاره‌های زیر هدایت می‌شود.

1. برنامه روانی آموزشی مثبت‌نگر بر افزایش سبک مقابله مسئله مدار و کاهش سبک‌های مقابله هیجان مدار و اجتنابی دانش‌آموزان مؤثر است.
2. برنامه روانی آموزشی مثبت‌نگر بر افزایش مشغولیت تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است.

### روش تحقیق

طبق دیدگاه ریچارد (2009) با توجه به عدم گمارش تصادفی مشارکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل، این پژوهش از نوع پژوهش‌های شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل غیرمعادل و همراه با پیگیری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم علوم انسانی در منطقه 8 آموزش و پرورش شهر تهران در نیمسال اول سال تحصیلی 98-99 بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل 52 دانش‌آموز، 27 نفر در گروه آزمایش برابر با 48/10 درصد [(با میانگین سنی 16/31 و انحراف استاندارد 0/38)] و 25 نفر در گروه کنترل برابر با 51/90 درصد [(با میانگین سنی 16/20 و انحراف استاندارد 0/34)] بودند. در این پژوهش، از آنجا که محقق، فرصت انتخاب و گمارش تصادفی مشارکت‌کنندگان را نداشت، بنابراین، به دلیل استفاده از گروه‌های از قبل شکل گرفته، از روش نمونه‌گیری غیراحتمالاتی در دسترس استفاده شد. در این پژوهش که مشتمل بر دو گروه آزمایش و کنترل بود، بر اساس منطق پیشنهادی کوهن<sup>1</sup> (1986؛ سرمد، بازرگان و حجازی، 1396) با فرض آن که  $\alpha=0/05$  و اندازه اثر برابر با 0/60 است برای دستیابی به توان آماری برابر با 0/80، برای هر یک

2. Coping Inventory for Stressful Situations-Short form (CISS-SF)

3. Task-Oriented Coping,

4. Emotion-Oriented Coping

5. Avoidance-Oriented Coping

1. Cohen

جدول 1. فهرست محتوایی برنامه روانی - آموزشی مثبت‌نگر به تفکیک هدف‌ها و فعالیت‌ها بر اساس دیدگاه رشید و سلینگمن (2018)

| جلسه‌ها    | هدف‌ها  | فعالیت‌ها  |
|------------|---|--|
| جلسه اول   | عنوان جلسه: معارفه، تصریح و تعریف آموزش مثبت<br>هدف: آشنایی با جنبه‌های مختلف بهزیستی روانی و درک اهمیت هیجان‌ها مثبت   | -تأکید بر رعایت اصل محرمانگی،<br>-اجرای بسته سنجش در مرحله پیش‌آزمون،<br>-معرفی آموزش مثبت<br>-تصریح اهمیت کار در منزل و پیگیری مسئولانه تکالیف خانگی<br>-تکمیل تکلیف کاربرگ اتفاق خوب<br>-تمرین تمرکز: تلاش برای تأکید بر اینجا و اکنون   |
| جلسه دوم   | عنوان جلسه: توانمندی منشی<br>هدف: معرفی و تصریح مفهوم توانمندی‌های منشی (صفت‌های بالقوه مثبت) و کاربرد عملی آنها در زندگی روزمره  | -بررسی و مرور تکالیف منزل<br>-تصریح سازه توانمندسازی منشی<br>-کاربرد توانمندی‌های منشی شاخص هر فرد برای حل چالش‌های فراروی<br>-تکمیل کاربرگ توانمندی‌های منشی  |
| جلسه سوم   | عنوان جلسه: گذشت و بخشایش<br>هدف: معرفی گذشت به عنوان یک کیفیت روانی مثبت که می‌تواند احساس خشم و کینه را به احساسی خنثی و حتی برای برخی به احساس‌های و عواطف مثبت تبدیل کند. | -بررسی تکالیف جلسه قبل و رفع موانع احتمالی انجام آن<br>-بازخوانی یک خاطره که طی آن افراد احساس کنند دیگری در حق آنها ظلم کرده است<br>-انجام تمارینی برای فهم و تجربه عملی گذشت و بخشایش<br>-تکمیل کاربرگ مربوط به گذشت<br>تکلیف خانه: تهیه نامه گذشت<br>-تأکید بر رابطه بین قردانی و شادکامی<br>-تصریح مکانیزم اثرگذاری قردانی<br>-قردانی خودآیند  |
| جلسه چهارم | عنوان جلسه: سپاسگزاری و قردانی<br>هدف: تصریح نقش قردانی در تجربه شادکامی اصیل   | -تکلیف منزل: تنظیم پیش‌نویس نامه قردانی<br>-تعریف مفهوم ارتباط مثبت با دیگران و ضرورت آن<br>-معرفی مؤلفه‌های مهم ارتباط مثبت<br>-معرفی سازه پاسخ فعال و سازنده<br>-تصریح مؤلفه‌های ارتباط کلامی و غیرکلامی<br>-تکمیل کاربرگ ارتباط‌های مثبت<br>-تصریح مفهوم التذاذ (لذت بردن عمیق از یک رویداد مثبت)   |
| جلسه پنجم  | عنوان جلسه: ارتباط‌های مثبت و واکنش سازنده - فعال<br>هدف: تصریح نقش ارتباط‌های مثبت با دیگران در بهزیستی روانی  | -راه‌های التذاذ<br>-تمرین گوش کردن موسیقی<br>-تمرین بادام شکلاتی<br>-تکلیف خانه: قرار تجربه التذاذ با یکی از دوستان<br>-تصریح مفهوم امید<br>-تصریح مفهوم خوش‌بینی<br>-مزایای امید و خوش‌بینی<br>-نگارش عمیق‌ترین احساس‌ها و افکار خود درباره تلخ‌ترین تجارب زندگی<br>-تکلیف منزل: تمرین نوشتن درباره وقایع تلخ در چهار روز متوالی حداقل به مدت 15 دقیقه،<br>تمرین در بسته و در باز برای حداقل یک مورد در هفته فراروی |
| جلسه ششم   | عنوان جلسه: درنگ و التذاذ<br>هدف: استفاده هر چه بیشتر از زمان کنونی (اینجا و اکنون)   |  |
| جلسه هفتم  | عنوان جلسه: امید و خوش‌بینی<br>هدف: بهبود تفکر خوش‌بینانه در وقایع تلخ و ارتقای تفکر امیدوارانه   |  |

یافت. سیاهه 9 ماده‌ای درباره تکالیف درسی، سه مقیاس انرژی، احساس تعهد و شیفتگی را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف هفت درجه‌ای از هرگز (0) تا هر روز (6) پاسخ می‌دهند. در مطالعه سالملا- آرو و آپادایا (2012) مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و دلبستگی به تکالیف درسی به ترتیب برابر با 0/94، 0/82، 0/87 و 0/80 به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی برای

مقابله هیجان‌محور و مقابله اجتنابی به ترتیب برابر با 0/78، 0/80 و 0/81 به دست آمد.

سیاهه مشغولیت مدرسه<sup>1</sup> (SEI)، سالملا- آرو و آپادایا، (2012). فهرست مشغولیت تحصیلی به وسیله سالملا- آرو و آپادایا (2012) بر اساس مقیاس مشغولیت کاری اترخت<sup>2</sup> (اسچافیلی و همکاران، 2002) توسعه

1. School Engagement Inventory (SEI)  
2. Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)

مدرسه/دانشگاه<sup>10</sup> (از طریق 3 ماده: ماده‌های 2، 5 و 6) و احساس عدم کفایت در مدرسه/دانشگاه<sup>11</sup> (از طریق 2 ماده: ماده‌های 3 و 8) اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت‌کنندگان به تمامی گویه‌ها روی یک طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (1) تا کاملاً موافق (6) پاسخ می‌دهند. در مطالعه سالمالا-آرو و همکاران (2009) مقادیر ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با 0/61، 0/77 و 0/67 به دست آمد. در مطالعه عبدالله پور، درتاج و احدی (1395) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه فرسودگی تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که در نمونه دانشجویان ایرانی، SBI از سه عامل خستگی از دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم‌افزار AMOS، وجود عوامل سه گانه را تأیید کرد. در مطالعه عبدالله پور و همکاران (1395) مقادیر ضرایب همسانی درونی SBI برای عوامل خستگی، بدگمانی و عدم کفایت فردی و نمره کلی فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با 0/91، 0/87، 0/85 و 0/88 به دست آمد. در مطالعه حاضر نمره کلی فرسودگی تحصیلی برابر با 0/91 به دست آمد.

بر اساس دیدگاه رشید و سلیگمن (2018) برای مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت 7 هفته و هر هفته 2 ساعت، مهارت‌های مختلف «برنامه روانی آموزشی مثبت‌نگر» ارائه شد (جدول 1). پس از اتمام جلسه‌ها، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه آزمایش و کنترل جمع‌آوری شد. در نهایت، پس از گذشت 2 ماه، به منظور آزمون ماندگاری اثر برنامه آموزشی، مجدداً در مرحله پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش جمع‌آوری شد. در نهایت، با هدف تأمین ملاحظات اخلاقی پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب در پنج جلسه به مشارکت‌کنندگان گروه کنترل نیز که در فهرست انتظار به

زیرمقیاس‌های تعهد<sup>1</sup>، دل‌بستگی<sup>2</sup> و انرژی<sup>3</sup> به ترتیب برابر با 0/80، 0/74 و 0/70 به دست آمد. در مطالعه عبدالله پور و شگری (1394) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی فهرست مشغولیت تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه فارسی SEI از سه عامل انرژی در دانشگاه، تعهد نسبت به تکلیف مدرسه/دانشگاه و شیفتگی (دل‌بستگی) نسبت به تکالیف مدرسه/دانشگاه تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم‌افزار AMOS، وجود این عوامل سه گانه را در نمونه دانشجویان ایرانی تأیید کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی SEI برای عوامل انرژی، تعهد و دل‌بستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با 0/73، 0/85، 0/81 و 0/90 به دست آمد. در مطالعه عبدالله پور و شگری (1394)، مقادیر ضرایب همسانی درونی SEI برای عوامل انرژی، تعهد و دل‌بستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با 0/72، 0/65 و 0/78 به دست آمد. در مطالعه حاضر، مقدار ضرایب همسانی درونی نمره کلی مشغولیت تحصیلی 0/89 به دست آمد.

**سیاهه فرسودگی مدرسه<sup>4</sup> (SBI)، سالمالا-آرو و همکاران، (2009).** سیاهه فرسودگی تحصیلی به وسیله سالمالا-آرو و ناتانن (2005) بر اساس 15 نشانگر فرسودگی برگن برای زندگی حرفه‌ای<sup>5</sup> (ناتانن، آرو، ماتیزن و سالمالا-آرو، 2003؛ سالمالا-آرو، ناتانن و نورمی، 2004) توسعه یافت. 15 نشانگر فرسودگی برگن (BBI-15) شامل 15 ماده است که سه بُعد خستگی کاری<sup>6</sup>، بدگمانی نسبت به کار<sup>7</sup> و احساس عدم کفایت در کار<sup>8</sup> را می‌سنجد. سیاهه 9 ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه/دانشگاه<sup>9</sup> (از طریق 3 ماده: ماده‌های 1، 4، 7 و 9)، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در

1. Dedication
2. Absorption
3. Energy
4. School Burnout Inventory (SBI)
5. Bergen Burnout Indicator 15 (BBI-15)
6. Work Exhaustion
7. Cynicism Toward Work
8. Sense of Inadequacy at Work
9. Exhaustion at School/University

10. Cynicism Toward the Meaning of School/University

11. Sense of Inadequacy at School/University

جدول 2. میانگین و انحراف استاندارد بهزیستی تحصیلی و سبک‌های مقابله در گروه‌های آزمایش و کنترل در

پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (n=52)

| متغیر             | مرحله     | گروه   | M     | SD   | M     | SD   |
|-------------------|-----------|--------|-------|------|-------|------|
| مشغولیت تحصیلی    | پیش‌آزمون | آزمایش | 26/02 | 7/86 | 22/88 | 5/89 |
|                   |           | کنترل  | 26/21 | 7/73 | 22/67 | 5/76 |
|                   | پس‌آزمون  | آزمایش | 31/28 | 7/81 | 28/17 | 5/81 |
|                   |           | کنترل  | 26/34 | 7/77 | 22/75 | 5/83 |
|                   | پیگیری    | آزمایش | 30/45 | 7/55 | 27/35 | 5/78 |
|                   |           | کنترل  | 26/56 | 7/76 | 22/85 | 5/69 |
| فرسودگی تحصیلی    | پیش‌آزمون | آزمایش | 34/61 | 6/39 | 22/55 | 5/58 |
|                   |           | کنترل  | 34/55 | 6/44 | 22/65 | 5/62 |
|                   | پس‌آزمون  | آزمایش | 28/33 | 6/41 | 18/61 | 5/76 |
|                   |           | کنترل  | 34/45 | 6/51 | 22/30 | 5/69 |
|                   | پیگیری    | آزمایش | 29/48 | 6/56 | 17/79 | 5/65 |
|                   |           | کنترل  | 34/56 | 6/48 | 22/76 | 5/54 |
| مقابله هیجان‌مدار | پیش‌آزمون | آزمایش | 30/69 | 5/89 |       |      |
|                   |           | کنترل  | 30/89 | 5/76 |       |      |
|                   | پس‌آزمون  | آزمایش | 26/17 | 5/81 |       |      |
|                   |           | کنترل  | 30/75 | 5/83 |       |      |
|                   | پیگیری    | آزمایش | 25/35 | 5/78 |       |      |
|                   |           | کنترل  | 30/85 | 5/69 |       |      |

آماره آماری تحلیل واریانس مختلط ساده استفاده شد. قبل از به‌کارگیری فن آماری مزبور به منظور آزمون اثر عامل بین آزمودنی (گروه) و عامل درون آزمودنی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری شده مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی شامل مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی و همچنین، سبک‌های مقابله هیجان‌مدار، مسئله‌مدار و اجتنابی، مفروضه کرویت موخلی<sup>1</sup> با هدف تعیین همگنی واریانس‌ها و تشابه در واحد مقداری ضریب همبستگی بین زوج سطوح عامل درون آزمودنی (جدول 3) و آزمون لوین برای تعیین همگنی

جدول 3. نتایج آزمون کرویت موخلی

| متغیر             | آماره موخلی مجذور کا | درجه آزادی | معداری |
|-------------------|----------------------|------------|--------|
| مشغولیت تحصیلی    | 0/931                | 3/49       | 0/175  |
| فرسودگی تحصیلی    | 0/942                | 2/45       | 0/451  |
| مقابله هیجان‌مدار | 0/953                | 2/91       | 0/351  |
| مقابله مسئله‌مدار | 0/966                | 2/71       | 0/424  |
| مقابله اجتنابی    | 0/963                | 2/88       | 0/398  |

سر می‌برند، ارائه شد. در مجموع، محتوای برنامه منتخب در جدول 1 نشان می‌دهد که مجموعه تلاش‌های روشمند با هدف تجهیز منابع مقابله‌ای یادگیرندگان ذیل چند محور کلی شامل تصریح آموزش مثبت، مرور توانمندی‌های منشی، گذشت و بخشش میراث شخصی، سپاسگزاری و قدردانی، ارتباط‌های مثبت و واکنش سازنده - فعال، درنگ و التذاذ و امید و خوش‌بینی، خلاصه می‌شود.

### یافته‌ها

جدول 2 اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به مشغولیت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، سبک‌های مقابله هیجان‌مدار، مسئله‌مدار و اجتنابی را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

در این بخش، به منظور آزمون اثر عامل بین آزمودنی (گروه) و عامل درون آزمودنی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری شده مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی شامل مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی و همچنین، سبک‌های مقابله هیجان‌مدار، مسئله‌مدار و اجتنابی از روش

1. Mauchly's Test of Sphericity

هیجان محور ( $F(2, 100) = 7/91, P < 0/05, h^2 = 0/12$ )، سبک مقابله مسئله محور ( $F(2, 100) = 11/19, P < 0/05, h^2 = 0/18$ ) و سبک مقابله اجتنابی ( $F(2, 100) = 7/15, P < 0/05, h^2 = 0/07$ )، از لحاظ آماری معنادار بود. در ادامه، نتایج اثر اصلی عامل بین گروهی نیز بر سبک‌های مقابله شامل سبک مقابله هیجان محور ( $F(1, 50) = 4/80, P < 0/05, h^2 = 0/07$ )، سبک مقابله مسئله محور ( $F(1, 50) = 5/87, P < 0/05, h^2 = 0/09$ ) و سبک مقابله اجتنابی ( $F(1, 50) = 5/15, P < 0/05, h^2 = 0/08$ )، از لحاظ آماری معنادار بود. در ادامه، نتایج آزمون بنفرونی که با هدف تعیین

جدول 4. نتایج آزمون لوین برای همگنی واریانس خطا

| متغیر             | درجه آزادی 1 | درجه آزادی 2 | آماره F | معناداری |
|-------------------|--------------|--------------|---------|----------|
| مشغولیت تحصیلی    | 1            | 50           | 0/10    | 0/74     |
| فرسودگی تحصیلی    | 1            | 50           | 0/90    | 0/35     |
| مقابله هیجان مدار | 1            | 50           | 0/71    | 0/40     |
| مقابله مسئله مدار | 1            | 50           | 1/07    | 0/31     |
| مقابله اجتنابی    | 1            | 50           | 0/41    | 0/24     |

واریانس‌های خطا، آزمون و تأیید شدند (جدول 4).

نتایج جدول 3 نشان می‌دهد که برای اثر عامل درون آزمودنی مفروضه کرویت موخلی برقرار است. بنابراین، نتایج این آزمون شواهدی را در دفاع همگنی واریانس‌ها و برابری

جدول 5. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه‌های زوجی متوسط نمرات سبک‌های مقابله

| متغیرها           | مقایسه نمرات         | تفاوت میانگین | خطای معیار | معناداری |
|-------------------|----------------------|---------------|------------|----------|
| مقابله هیجان محور | پیش آزمون / پس آزمون | -0/833        | 0/21       | 0/001    |
|                   | پیش آزمون / پیگیری   | 0/57          | 0/15       | 0/01     |
|                   | پس آزمون / پیگیری    | 0/28          | 0/21       | 0/45     |
| مقابله مسئله محور | پیش آزمون / پس آزمون | -0/97         | 0/24       | 0/001    |
|                   | پیش آزمون / پیگیری   | -0/72         | 0/26       | 0/01     |
|                   | پس آزمون / پیگیری    | 0/21          | 0/16       | 0/221    |
| مقابله اجتنابی    | پیش آزمون / پس آزمون | -1/36         | 0/30       | 0/001    |
|                   | پیش آزمون / پیگیری   | 1/28          | 0/33       | 0/001    |
|                   | پس آزمون / پیگیری    | 0/083         | 0/08       | 0/95     |

معناداری آماری مقایسه‌های زوجی سطوح عامل درون گروهی انجام شد نشان داد که در تمامی مقایسه‌های انجام شده بر اساس سبک‌های مقابله شامل سبک مقابله هیجان محور، سبک مقابله مسئله محور و سبک مقابله اجتنابی، تفاوت بین متوسط نمرات مشارکت‌کنندگان در مرحله پیش‌آزمون با متوسط نمرات آنها در پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار و نتایج مربوط به مقایسه‌های زوجی متوسط نمرات پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار نبود (جدول 5).

در این بخش، نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون گروهی بر ابعاد بهزیستی تحصیلی شامل مشغولیت تحصیلی ( $F(2, 100) = 7/37, P < 0/05, h^2 = 0/13$ ) و فرسودگی تحصیلی ( $F(2, 100) = 7/23, P < 0/05, h^2 = 0/13$ )، از لحاظ آماری معنادار بود. همچنین، در این بخش، نتایج مربوط به اثر تعاملی عوامل درون گروهی و بین گروهی نیز بر

ضرایب همبستگی زوج متغیری برای اثر درون آزمودنی فراهم می‌آورد. نتایج آزمون لوین نیز از همگنی واریانس‌های خطا برای اندازه‌های جمع‌آوری شده مدل بهزیستی پرما و مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی به طور تجربی دفاع می‌کند (جدول 4).

در این بخش، نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون گروهی بر سبک‌های مقابله شامل سبک مقابله هیجان محور ( $F(2, 100) = 6/59, P < 0/05, h^2 = 0/10$ ) مسئله محور ( $F(2, 100) = 9/67, P < 0/05, h^2 = 0/16$ ) و سبک مقابله اجتنابی ( $F(2, 100) = 7/62, P < 0/05, h^2 = 0/11$ )، از لحاظ آماری معنادار بود. همچنین، نتایج مربوط به اثر تعاملی عوامل درون گروهی و بین گروهی نیز بر سبک‌های مقابله شامل سبک مقابله



جدول 6. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه‌های زوجی متوسط نمرات مشغولیت و فرسودگی تحصیلی

| متغیرها        | مقایسه نمرات       | تفاوت میانگین | خطای معیار | معناداری |
|----------------|--------------------|---------------|------------|----------|
| مشغولیت تحصیلی | پیش‌آزمون/پس‌آزمون | -4/18         | 1/49       | 0/001    |
|                | پیش‌آزمون/پیگیری   | -4/86         | 1/41       | 0/001    |
|                | پس‌آزمون/پیگیری    | 0/679         | 1/18       | 0/99     |
| فرسودگی تحصیلی | پیش‌آزمون/پس‌آزمون | -4/75         | 1/44       | 0/001    |
|                | پیش‌آزمون/پیگیری   | 3/72          | 0/979      | 0/001    |
|                | پس‌آزمون/پیگیری    | 1/03          | 1/47       | 0/99     |

تغذیه‌گری سرمایه‌روانی یادگیرندگان، واریس کند. همسو با دغدغه متخصصان تربیتی علاقه‌مند به تقویت خزانه مهارتی یادگیرندگان، غنی‌شدگی نیمرخ کیفیت‌های روانی مثبت در یادگیرندگان متعاقب تجربه مداخله روانی آموزشی مثبت‌نگر، با هدف تصریح منطق تأثیر مداخله مزبور مورد استفاده قرار می‌گیرد.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات مختلف ضمن تأکید بر نقش تفسیری عنصر اطلاعاتی روابط بر ضرورت غنی‌سازی مهارت‌های روابط بین‌فردی برای تأمین دغدغه تغذیه‌گری سرمایه‌روانی یادگیرندگان اصرار می‌ورزد (دسای، 2010؛ شکری و پورشهریار، 1398؛ استینه‌هارت و دالبیر، 2008). شواهد نشان می‌دهد که در محدوده اولویت‌های پژوهشی محققان تربیتی، تلاش برای تأکید بر نقش حساس عنصر اطلاعاتی روابط مثبت با دیگران به مثابه یکی از اثرگذارترین ایده‌های قابل انتخاب برای کمک به تفسیرپذیری مفاهیمی مانند احساس تعلق فردی، اشتیاق، انگیزش و پیشرفت، بهزیستی و تاب‌آوری یادگیرندگان، همواره در کانون توجه دغدغه‌مندان تربیتی بوده است (آندرمن، 2020). نتایج مطالعات مختلف نشان داده است که مدل رفتار رابطه بین‌فردی دانش‌آموز با همسالان در پیش‌بینی مولفه‌های چندگانه کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان از نقش بااهمیتی برخوردار بوده است. بر اساس شواهد موجود، اهم مسیرهای مفهومی توضیح دهنده ظرفیت تبیینی رابطه با همسالان در بافت رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی شامل حمایت‌گری اجتماعی و هیجانی، فرصت‌آفرینی برای یادگیری و تجربه مستقیم و رودرروی پاسخ‌دهی همدلانه، مراقبت‌گری در برابر رفتارهای قلدرمانه همسالان و انزوای اجتماعی، خلق فرصت برای مباحثه آزاد دربارهٔ معماهای اخلاقی و متعاقب آن کمک به تحول‌یافتگی اجتماعی و اخلاقی یادگیرندگان است. حتی برخی از محققان با تأکید بر ایده یادگیری

مشغولیت تحصیلی ( $h^2 = 0/09$ ,  $P < 0/05$ ,  $5/91 = 100$ ) و فرسودگی ( $h^2 = 0/08$ ,  $P < 0/05$ ,  $5/15 = 100$ )، از لحاظ آماری معنادار بود. در ادامه، نتایج اثر اصلی عامل بین گروهی نیز بر وجه بهزیستی تحصیلی شامل مشغولیت تحصیلی ( $h^2 = 0/07$ ,  $P < 0/05$ ,  $4/80 = 50$ ) و فرسودگی تحصیلی ( $h^2 = 0/08$ ,  $P < 0/05$ ,  $5/15 = 50$ )، از لحاظ آماری معنادار بود. در ادامه، نتایج آزمون بنفرونی که با هدف تعیین معناداری آماری مقایسه‌های زوجی سطوح عامل درون گروهی انجام شد نشان داد که در تمامی مقایسه‌های انجام شده بر اساس مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، تفاوت بین متوسط نمرات مشارکت‌کنندگان در مرحله پیش‌آزمون با متوسط نمرات آنها در پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار و نتایج مربوط به مقایسه‌های زوجی متوسط نمرات پس‌آزمون و پیگیری از لحاظ آماری معنادار نبود (جدول 6).

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی مداخله روانی آموزشی مثبت‌نگر بر راهبردهای مقابله و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. به طور کلی، در این پژوهش، نتایج روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که مداخله روانی - آموزشی مثبت‌نگر در تشویق راهبردهای مقابله سازگارانه و بهزیستی تحصیلی، به طور تجربی، مؤثر بود. محقق در این بخش می‌کوشد با تاسی از اصطلاح‌شناسی متعارف در شاخص‌ترین چارچوب‌های مفهومی توسعه داده شده ذیل رویکرد آموزش مثبت‌نگر مانند مدل پرمال<sup>1</sup> و مدل پرواسپر<sup>2</sup>، ظرفیت‌های تبیینی مداخله روانی - آموزشی مثبت‌نگر را در بطن تلاشی روشمند برای

1. PERMA Model (Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishments)
2. PROSPER: Positivity, Relationships, Outcomes, Strengths, Purpose, Engagement and Resilience

انگیزش پیشرفت بیشتری برخوردارند و برای پاسخ‌دهی به انتظارات معلم و هدف‌های وضع شدهٔ او آمادگی بیشتری نشان می‌دهند (بیرچیتانی، بادینیس - ریبرا، فیرا، لانگباردی و گاستالدی، 2020؛ لئو، دینگ و ژانگ، 2020). علاوه بر این، نتایج مطالعات نشان داده است که در بستر روابط ایمن بین معلم و دانش‌آموز، از احتمال رجوع یادگیرندگان به انتخاب رفتارهای خودآسیب‌رسانی مانند اجتناب از شکست، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، کمال‌گرایی و فریبکاری تحصیلی، کاسته می‌شود (صالح‌زاده، شگری و فتح‌آبادی، 1396الف و ب).

بر اساس شواهد موجود توسعهٔ مداخلات روانی آموزشی ناظر بر تجهیز سرمایهٔ روانی یادگیرندگان از طریق کمک به تدارک بستری ایمن برای پاسخ به مطالبات تحصیلی و مشارکتی مسئولانه در مسیر محقق ساختن هدف‌های پیشرفت‌مدارانه، در تأمین نیازهای روان‌شناختی بنیادین<sup>2</sup> یادگیرندگان و متعاقب آن بهزیستی آنها مؤثر واقع می‌شوند (دیسو و رایان، 2008؛ رایان و دیسی، 2020). محققان یادآوری می‌کنند که تأکید همزمان بر نتایج تحصیلی و یادگیری اجتماعی - هیجانی<sup>3</sup> یا سرمایه‌گذاری همزمان بر مهارت‌های اجتماعی هیجانی و مهارت‌های پیشرفت فردی مانند پشتکار، تلاش، هدف‌گزینی، برنامه‌ریزی و مهارت‌های مطالعه، در خلق یک محیط یادگیری بهینه مؤثر است (گراهام، 2020؛ مک‌گراس و نوبال، 2011؛ نوبل و مک‌گراس، 2015). بر اساس نتایج مطالعات انجام شده پیرامون ضرورت بسط گسترهٔ تعریف شده برای مفهوم یابگری و تلاش برای جامعیت‌آفرینی در معنایابی برای مفهوم یادگیری در سال‌های اخیر، یکی از تعیین‌کننده‌ترین خطوط فکری ناظر بر این دغدغه‌مندی ذیل چتر آموزش مثبت، مبتنی بر مفهوم آمایه ذهنی رشدی‌نگر<sup>4</sup> در برابر آمایه ذهنی توانایی‌محور<sup>5</sup> است. به بیان دیگر، در محدودهٔ تلاش محققان تربیتی علاقه‌مند به آموزه‌های مفهومی برآمده از رویکرد آموزش مثبت یکی از دیگر از مسیرهای فکری توضیح دهنده و تصریح‌کنندهٔ ضرورت بسط در سرمایهٔ روانی یادگیرندگان بر بسترفرینی اطلاعاتی آمایه ذهنی

مادام‌العمر<sup>1</sup> بر ثمرات بلندمدت تجارب ارتباطی یادگیرندگان در دیگر وهله‌های سنی آنها اصرار می‌ورزند (چن و لیو، 2019؛ انیل، دیاکان، لارسن، هافارت و روسیهارت، 2015). بر اساس شواهد موجود روابط مثبت با همسالان در یادگیرندگان ضمن تدارک فرصت لازم برای تمرین و یادگیری ارزش‌های اجتماعی مثبت و ضرورت دغدغه‌مندی و مراقبت‌گری آنها در قبال دیگران، در باورسازی و تحکیم ارزش‌هایی مانند مراقبت، احترام، همکاری و تشریک مساعی، پذیرش و تصدیق تفاوت‌ها و دگرشفت‌ورزی نیز نقشی اساسی دارد (کرن و بولینگ، 2015). بر اساس شواهد موجود آموزش برخی از مهارت‌های اجتماعی و هیجانی به یادگیرندگان مانند مشارکت‌ورزی، همکاری و تشریک مساعی، مدیریت خشم، مخالفت‌ورزی محترمانه، مذاکره کردن، تلاش برای ایفای نقش برنده و بازندهٔ خوب، در تغذیهٔ خزانهٔ توانشی و گستراندن مرزهای دسترسی به راه‌حل‌ها برای مدیریت سازگارانۀ تجارب انگیزانندهٔ پیرامونی از اهمیت زیادی برخوردار است.

علاوه بر این، تعداد زیادی از محققان با هدف تأکید بر تغذیهٔ هدف‌گذاری شدهٔ مهارت‌های رابطهٔ بین‌فردی در یادگیرندگان در بطن تعامل با معلم نشان داده‌اند که روابط مثبت، محترمانه و حمایتی بین معلم - دانش‌آموز با حجم وسیعی از پیامدهای مثبت در یادگیرندگان مانند بهزیستی، اشتیاق و سطوح بالای انگیزش پیشرفت تحصیلی و مواجهه‌های تاب‌آورانه در آنها مرتبط است. در این بخش محققان یادآوری می‌کنند که بخش زیادی از وجوه سازگارانۀ رفتارهای پیشرفت‌مدارانهٔ یادگیرندگان در محیط‌های پیشرفت تحصیلی مانند هدف‌گزینی‌های واقع‌نگرانه، خودنگری‌های واقع‌بینانه، اسنادگزینی‌های خوش‌بینانه، تلاش‌باوری و هیجانان مثبت، محصول تجربهٔ روابطی ایمن و حمایتی در بافت رابطهٔ با معلم است. علاوه بر این، محققان تأکید می‌کنند که تجربهٔ تعاملات ایمن در بطن پربراسازی مهارت‌های رابطهٔ بین‌فردی در تسهیل رجوع یادگیرندگان گزینش گره‌های ناظر بر ایدهٔ یادگیری مادام‌العمر نیز مؤثر بوده است. یادگیرندگانی که معلمان خود را پاسخ‌دهنده، مراقبت‌گر و پذیرنده ارزیابی می‌کنند در یادگیری مشارکت بیشتری دارند، از اعتماد به نفس و

2. Basic Psychological Needs

3. Social Emotional Learning

4. Growth Set Mind

5. Ability Set Mind

1. Life-Long Learning

نیز از مهم‌ترین مصادیق اشتیاق شناختی<sup>9</sup> در یادگیرندگان محسوب می‌شوند. در نهایت، همسو با دغدغه‌تغذیه‌گری سرمایه‌روان‌شناختی یادگیرندگان، تلاش برای ترغیب بیش از پیش روابط مثبت یادگیرندگان با همسالان و معلمان، دیدگاه‌گیری، شنودگی فعال و مذاکره نیز در زمره مهم‌ترین مهارت‌های معناگر اشتیاق اجتماعی<sup>10</sup> محسوب می‌شوند. طبق دیدگاه متخصصان باورمند به نظام مفهومی روان‌شناسی مثبت، اشتیاق‌مندی سبب می‌شود که یادگیرندگان هدف‌گرا بوده و برای محقق کردن مقاصد منتخب بکوشند، در فرایند پیگیری فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه، بسیار متمرکز، متوجه، پرتلاش و دغدغه‌گرا هستند، گذر زمان را کمتر متوجه می‌شوند و حتی فقدان خودآگاهی را تجربه می‌کنند و در نهایت، برای خلق محیطی انگیزاننده و چالش‌زا، بین سطح مطالبه‌گری تقاضاها و توانش فردی، تعادل ایجاد می‌کنند (هوانگ، 2016).

بر اساس شواهد تجربی موجود و با تأسی از منطق آموزه‌های مفهومی برآمده از رویکرد آموزش مثبت، احساس هدفمندی ضمن تغذیه رفتارهای خودانتخاب‌گر در یادگیرندگان و تأمین نیاز روان‌شناختی خودمختاری در آنها در کمک به تحقق ایده‌توانمندسازی روان‌شناختی یادگیرندگان از نقش غیرقابل‌انکاری برخوردار است (ماتیوسی، 2017؛ نیمیک و رایان، 2009). علاوه بر این، بر اساس شواهد موجود، نه فقط هدف‌گزینی که حتی منطق توسعه‌مندی هدف در متن پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی و همچنین شکل‌دهی به تقاضاهای برخاسته از تعاملات بین‌فردی، در تصریح تمایز در پساپندهای چندگانه هدف‌گزینی‌ها از نقش بااهمیتی برخوردار است. بر اساس شواهد موجود، تلاش برای تقویت جهت‌مندی معطوف بر هدف در یادگیرندگان از طریق زمینه‌سازی برای رجوع به انتخاب‌های خودتاییدشده و همچنین تدارک فرصت لازم برای خودراهبری در آنها، در تشویق فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه‌ای مانند تلاش و پشتکار و پرتاقتی در برابر تجارب دشوار و همچنین در تأمین ایده‌خطیر توانمندسازی روانی یادگیرندگان منشأ اثر واقع می‌شود (تامینن، نیمپورتا، لانکا و سالملا - آرو، 2020). علاوه بر این، همسو با برخی

رشدی‌نگر استوار است (هاتی، هادیس و کانگ، 2020؛ کالاونویس و گوداس، 2018). تلاش برای تغذیه منابع مقابله‌ای یادگیرندگان با تأکید بر بازسازماندهی در راهبردهای ارجح و تبیین‌کننده نظم‌بخشی انگیزشی یادگیرندگان، ممکن می‌شود. تلاش برای استقرار آمایه ذهنی رشدی‌نگر و تأکید مضاعف بر معنایابی برای تجارب موفقیت‌آمیز و شکست احتمالی با تأکید بر مفهوم تلاش به جای توانایی، در شکل‌دهی به نیمرخ انگیزشی هیجانی یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی از نقش بی‌بدیلی برخوردار است (بوستویک، کولی، مارتین و دارکسن، 2020). محققان دیگر نیز با تأکید بر مفاهیمی مانند خودکنترل‌گری<sup>1</sup> یا قدرت اراده<sup>2</sup> و یا حتی عزم راسخ<sup>3</sup> کوشیده‌اند ضمن تمرکز بر ویژگی‌های ناظر بر خودنظم‌بخشی مانند خودمدیریتی<sup>4</sup>، خودسنجی<sup>5</sup> و خودتغییردهی<sup>6</sup>، سبب باورمندی بر تغییرپذیری در رویارویی با تجارب انگیزاننده در بین یادگیرندگان شوند (کیورا، اسپیناس، کلیم، اکلانده، آن و هیروانن، 2020). همچنین، نتایج نشان داده‌اند که سرمایه‌گذاری فکری بسته‌های روانی - آموزشی تأثیرپذیر از جنبش نوظهور مثبت‌نگر از طریق کمک به رویش اشکال مختلف اشتیاق‌باوری در یادگیرندگان، منشأ خلق نتایج تحصیلی خوشایند می‌شوند. برای مثال، اشتیاق رفتاری<sup>7</sup> اساساً از طریق مراقبت‌گری و مواظبت از کیفیت حضور و همراهی، مشارکت مسئولانه، متعهدانه و فعالانه در انجام تکالیف و همچنین، رصد دغدغه‌مندی‌های معطوف به یادگیری در فرایند آموزش مشخص می‌شود. مصادیق پرواضح ناظر بر اشتیاق هیجانی<sup>8</sup> شامل علاقه‌مندی، کنجکاوی، تهییج و تحریک فکری و در نهایت، احساس رضامندی از محصول تلاش‌های تحصیلی یادگیرندگان محسوب می‌شود. بر اساس نتایج مطالعات، چالش‌آفرینی‌های ذهنی، پرسش‌گری‌های نقادانه، شکاکیت، و تمایل به استفاده از مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاقانه

1. Self Control
2. Willpower
3. Grit
4. Self-Managing
5. Self-Assessing
6. Self-Modifying
7. Behavioral Engagement
8. Emotional Engagement

9. Cognitive Engagement  
10. Social Engagement

شواهد تجربی احساس هدفمندی از طریق بسترآفرینی‌های اطلاعاتی برخی از همسته‌های مفهومی دیگر مانند اسنادگزی‌های علی‌واقع‌گرا، خودتعیین‌گری و استقلال، هیجانات پیشرفت مثبت، خودنگری‌های غیرسودار، باورهای خودکارآمدی و خودارزشمندی در تشویق رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و افزایش نرخ رجوع به انتخاب‌های رفتاری سازگاران در محیط‌های تحصیلی مؤثر است (یو و لیوسکوی - بریستال، 2020). در ساحتی دیگر، موافق با شواهد موجود تلاش برای جایگزینی هدف‌های پیشرفت ناظر بر رشدیافتگی افراد در مقاسیه با هدف‌های معطوف بر اجتناب یا خودنمایان‌گر در ارتقای سطح کیفی نشانگرهای حیات تحصیلی یادگیرندگان حائز اهمیت بسیاری است (والف، هرمن و براندستار، 2018). در این بخش، نتایج مطالعات همواره نشان داده‌اند که یکی از تعیین‌کننده‌ترین همسته‌های مفهومی سازگاری روان‌شناختی یادگیرندگان بر رویکرد غالب آنها در هدف‌گزینی معطوف بر تحول‌آفرینی فردی مبتنی است. در غالب روی‌آورد‌های مداخلاتی ناظر بر پربارسازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی، بر نقش تفسیری هدف‌گزینی‌های پیشرفت‌محور تأکید شده است (سان و اکسی، 2020؛ استاسیلوویکز، 2019).

با وجود این که نتایج این مطالعه همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، در تأمین ایمن‌سازی روانی یادگیرندگان از طریق تقویت منابع مقابله‌ای آنها ایفای نقش می‌کند، برخی محدودیت‌های آن باید مورد توجه قرار گیرد. اولاً، این آموزش فقط به گروهی از دانش‌آموزان متوسطه سال دوم رشته علوم انسانی در یکی از مدارس دخترانه منطقه 8 آموزش و پرورش شهر تهران محدود شد. بنابراین، ضرورت بسط و تعمیم بیش از پیش یافته‌های این پژوهش نیازمند آن است که گروه‌های مختلفی از یادگیرندگان انتخاب شوند. برای مثال، پیشنهاد می‌شود با هدف تصریح نقش تفسیری عامل جمعیت‌شناختی جنس در بافت آزمون تأثیر برنامه آموزشی منتخب، یادگیرندگان دو گروه جنسی انتخاب شوند. ثانیاً، با توجه به این که محقق پیش‌بینی کرد که با نزدیک شدن به فصل امتحان‌های پایان ترم دسترسی به یادگیرندگان به راحتی ممکن نباشد، لذا طول مدت آزمون ماندگاری تأثیر برنامه آموزشی منتخب، حداکثر به 2 ماه محدود شد. ثالثاً، با توجه به محدودیت‌های مربوط به عدم

دسترسی محقق به یادگیرندگان در هفته پیش از 2 ساعت به دلیل انباشت واحدهای درسی آنها در طول نیمسال تحصیلی، محقق بیش از 2 ساعت در هفته امکان تماس رودررو و حضوری با واحدهای آزمایشی نداشت. اما هر یک از واحدهای آزمایشی این فرصت را داشتند که از طریق ایمیل پیرامون تکالیف مربوط به هر مرحله از دوره آموزشی با محقق مکاتبه کنند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود، با هدف طراحی جلسه‌هایی به منظور مرور مهارت‌های آموزش داده شده، گاهی در طول هفته بیش از یک بار محقق و مشارکت‌کنندگان با یکدیگر دیدار داشته باشند. با وجود این که در این پژوهش مداخله روانی آموزشی مثبت‌نگر در مدت 7 هفته و هر هفته 2 ساعت انجام شد، طبق دیدگاه برخی محققان تخصیص این زمان برای تضمین تأثیر بلندمدت برنامه آموزشی ناکافی است. بر این اساس، گریشام، وان و کوک (2006) تأکید می‌کنند که تخصیص حدود 30 ساعت زمان در طول 10 هفته و هر هفته 3 ساعت برای تغییر و حفظ مهارت‌های اجتماعی جدید در بین افراد با دشواری‌های هیجانی و رفتاری کاملاً ناکافی است. چنین یادگیرندگانی به طور حتم به زمان بسیار بیشتری برای بهبود در تراز مهارت‌های اجتماعی خود نیازمند هستند. گریشام و دیگران (2006) دریافتند که تخصیص حداقل 60 ساعت زمان و تدارک فرصت‌هایی برای استفاده از مهارت‌های جدید در کلاس‌های درس در پیش‌بینی ماندگاری تأثیر مداخله بسیار اثرگذار است.

به طور کلی، نتایج این پژوهش همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی نشان می‌دهد که تأمین دغدغه محققان تربیتی پیرامون خصیصه‌های یادگیرندگان سده 21 میلادی با شمول ساحت‌های متنوعی از توانش‌های چندگانه یادگیرندگان، قدرت واقع‌نگرانه خود را در تصویرگری نیمرخ توانشی آنها انعکاس می‌دهد. به بیان دیگر، در شرایط فعلی، محققان با فهمی واقع‌نگر از مطالبه‌های فزاینده تحصیلی و غیرتحصیلی فراروی یادگیرندگان و با هدف تأمین دغدغه مواجهه مسئولانه با این تجارب در آنها، کوشیده‌اند با بازاندیشی در رسالت فراروی نظام تعلیم و تربیت، همگان را درباره پیامدهای تدابیر واقع‌گریزانه درباره این موضوع هشدار دهند. بر این اساس، یکی از مهم‌ترین پیشرفت‌های فکری ناظر بر دغدغه واقع‌نگر گستراندن مرزهای مطالبه‌گری از نظام تعلیم و تربیت و ضرورت تأمین

فکری تدارک دیده شده به وسیله آموزش و پرورش مثبت، می‌کوشد در کنار دغدغه‌مندی درباره توانش‌های سنتی ناظر بر پیشرفت تحصیلی، در مسیر تأمین بهزیستی و سعادت‌مندی یادگیرندگان هم، مؤثر واقع شود.

روان‌شناسی سلامت تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، 13 (46)، 30-1.

عبدالله‌پور، م. آ.، درتاج، ف.، و احدی، ح. (1395). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، 6 (24)، 41-23.

عبدالله‌پور، م. آ.، و شکری، ا. (1394). تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی فهرست مشغولیت تحصیلی در دانشجویان ایرانی. فصلنامه آموزش و یادگیری، 7 (2)، 108-90.

طولانی، س.، حسن‌آبادی، ح. ر.، ایزانلو، ب.، و رحیمی‌نژاد، پ. (1396). اثربخشی آموزش برنامه بازآموزی اسنادی بر

ارزیابی‌های شناختی و رفتارهای پیشرفت دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی شناختی، 5 (13)، 14-1.

کوشکی، ا.، شکری، ا.، قنبری، س.، و فتح‌آبادی، ج. (1398). فراتحلیل اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنیسلوانیا بر کاهش آشفتگی روان‌شناختی و بهبود سبک تیبینی یادگیرندگان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 7 (3)، 22-9.

کوشکی، ا.، قنبری، س.، شکری، ا.، و فتح‌آبادی، ج. (زیر چاپ). ساخت بسته جامع توانمندسازی روانی و اثربخشی آن بر رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت محور دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی.

گشتاسبی، ز.، شکری، ا.، فتح‌آبادی، ج.، و شریفی، م. (1396). تأثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجان‌ات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال چهارم، شماره 4، 23-38.

محبی، س.، شکری، ا.، و پورشهریار، ح. (1397). تأثیر برنامه آموزش تاب‌آوری بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله و هیجان‌ها. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 15 (57)، 83-99.

منصوری، ا.، شکری، ا.، پورشهریار، ح.، پوراعتقاد، ح. ر. و رحیمی‌نژاد، پ. (1393). اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنیسلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، سال 8، شماره 30، 144-129.

Ambler, G., Anstey, A., McCall, T., & White, M. (2017). Flourishing in faith: Theology

مصونیت روانی یادگیرندگان به کمک تغذیه منابع مقابله‌ای آنها از طریق رویکرد آموزش و پرورش مثبت و به طور خاص ایده کاربردی برنامه روانی آموزشی مثبت‌نگر ممکن می‌شود. بنابراین، این پژوهش نیز با تعلق خاطر به جورچین

## منابع

خانجانی، م.، شهیدی، ش.، فتح‌آبادی، ج.، شکری، ا.، مظاهری، م. ع.، و رحیمی‌نژاد، پ. (1394). اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنیسلوانیا بر علائم افسردگی، اضطراب، استرس، نگرش‌های ناکارآمد و خوش‌بینی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، 9 (4)، 35-19.

ستاری، ب.، پورشهریار، ح.، و شکری، ا. (1394). اثربخشی بسته مداخله‌ای تنظیم هیجان‌های پیشرفت بر کاهش هیجان‌های منفی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، دوره 4، شماره 4، 76-93.

شکری، ا.، و پورشهریار، ح. (1398). اثربخشی برنامه آموزش غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی بر اسنادهای علی، راهبردهای حل تعارض‌های بین‌فردی، مهارت‌های مقابله شناختی و ادراک از روابط مثبت با دیگران. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، سال پانزدهم، شماره 59، 287-308.

شکری، ا.، گشتاسبی، ز.، شریفی، م.، فتح‌آبادی، ج.، و رحیمی‌نژاد، پ. (1395). اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان. پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، سال دوم، شماره 2، 51-66.

شکری، ا.، شهیدی، ش.، مظاهری، م.، فتح‌آبادی، ج.، رحیمی‌نژاد، پ.، و خانجانی، م. (1393). اثربخشی برنامه مداخله‌ای ایمن‌سازی روانی دانشجویان در برابر تجربه‌های هیجانی منفی بر اساس الگوی پیشگیری پنیسلوانیا. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزیابی آموزشی، سال چهارم، شماره 7، 165-190.

صالح‌زاده، پ.، شکری، ا.، و فتح‌آبادی، ج. (1396 الف). ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامه رفتارهای ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: چشم‌اندازی بر نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، 8 (30)، 105-61.

صالح‌زاده، پ.، شکری، ا.، و فتح‌آبادی، ج. (1396 ب). سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور: ایده‌ای نوظهور در

and positive psychology. Eugene, OR: Cascade Books, Wipf and Stock.

- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 110-118.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. L. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Australian Institute of Health and Welfare. (2011). *Young Australians: Their health and wellbeing 2011*. (Cat. no. PHE 140). Canberra, Australia: Author. <https://www.aihw.gov.au/reports/children-youth/young-australians-their-health-and-wellbeing-2011/contents/table-of-contents>.
- Berchiatti, M., Badenes-Ribera, L., Ferrer, A., Longobardi, C., & Gastaldi, F.G.M. (2020). School adjustment in children who stutter: The quality of the student-teacher relationship, peer relationships, and children's academic and behavioral competence. *Children and Youth Services Review*, 116, 105-112.
- Bostwick, K. C. P., Collie, R. J., Martin, A. J., & Durksen, T. L. (2020). Teacher, classroom, and student growth orientation in mathematics: A multilevel examination of growth goals, growth mindset, engagement, and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103-109.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2018). Why do you work with struggling students? Teacher perceptions of meaningful work in trauma-impacted classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 116-142.
- Charry, E.T., & Kosits, R.D. (2017). Christian theology and positive psychology: An exchange of gifts. *Journal of Positive Psychology*, 12(5), 468-479.
- Chen, Z., & Liu, Y. (2019). The different style of lifelong learning in China and the USA based on influencing motivations and factors. *International Journal of Educational Research*, 952019, 13-25.
- Cook, P.J., Dodge, K.A., Gifford, E.J., & Schulting, A.B. (2017). A new program to prevent primary school absenteeism: Results of a pilot study in five schools. *Children & Youth Services Review*, 82, 262-270.
- Creswall, J.D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491-516.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of motivation, human development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Desai, M. (2010). *A Rights-Based Preventative Approach for Psychosocial Well-Being in Childhood, Children's Well-Being. Indicators and Research 3*, Springer Science+Business Media B.V.
- Endler, N.S., & Parker, J.D.A. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6(1), 50-60.
- Endler, N.S., & Parker, J.D.A. (1999). *Coping inventory for stressful situations (CISS): Manual (2nd ed.)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101-112.
- Gresham, F.M., Van, M.B., & Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Hattie, J. (2016, October). Shifting away from distractions to improve Australia's schools: Time for a reboot. Australian College of Educational Leadership Monograph (No 54).
- Hattie, J., Hodis, F.A., & Kang, S.H.K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 110-117.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.
- Kern, M.L., & Bowling, D.S. (2015). Character strengths and academic performance in law students. *Journal of Research in Personality*, 55, 25-29.
- Kiuru, N., Spinath, B., Clem, A.L., Eklund, K., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). The dynamics of motivation, emotion, and task performance in simulated achievement situations. *Learning and Individual Differences*, 80, 110-115.
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2018). The relation of physical self-perceptions of competence, goal orientation, and optimism with students' performance calibration in physical education. *Learning and Individual Differences*, 61, 77-86.
- Kristjánsson, K. (2013). *Virtues and vices in positive psychology: A philosophical critique*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Luo, Y., Deng, Y., & Zhang, H. (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher-student relationships and academic stress among middle school students in China. *Children and Youth Services Review*, 114, 105-114.
- Matteucci, M.C. (2017). Attributional retraining and achievement goals: An exploratory study on theoretical and empirical relationship. *European Review of Applied Psychology*, 67 (5), 279-289.
- McGrath, H., & Noble, T. (2011). *Bounce back! A wellbeing and resilience program*. Melbourne, Australia: Pearson.
- Niemiec, C., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 133-144.
- Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 5(2), 1-17.
- Näätänen, P., Aro, A., Matthiesen, S., & Salmela-Aro, K. (2003). *Bergen Burnout Indicator 15*. Helsinki: Edita.
- O'Neill, T.A., Deacon, A., Larson, N.L., Hoffart, G., & Rosehart, W. (2015). Lifelong learning, conscientious disposition, and longitudinal measures of academic engagement in engineering design teamwork. *Learning and Individual Differences*, 39, 124-131.
- Rafnsson, F.D., Smari, J., Windle, M., Mears, S. A., Endler, N. S. (2006) Factor structure and psychometric characteristics of the Iceland version of the Coping Inventory for Stressful Situations (CISS). *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1247-1258.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 101-112.
- Rashid, T. (2005). *Positive Psychotherapy Inventory*. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.
- Rashid, T. (2008). *Positive Psychotherapy*. In Lopez, S.J. (Ed.) *Positive psychology: Exploring the best in people*. (pp. 188-217) Westport, CT: Praeger.
- Rashid, T. (2013). *Positive psychology in practice: Positive psychotherapy*. In Shane J. Lopez (Ed.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 978-993): New York, NY, Oxford University Press.
- Rashid, T. (2015) *Positive psychotherapy: A strength-based approach*. *The Journal of Positive Psychology*, 10 (1), 25-40.
- Rashid, T., & Ostermann, R.F.O. (2009). Strength-based assessment in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 65, 488-498.
- Rashid, T., & Seligman, M.E.P. (2013). *Positive Psychotherapy*. In D. Wedding & R. J. Corsini (Eds.), *Current Psychotherapies* (pp. 461-498). Belmont, CA: Cengage.
- Rashid, T., & Seligman, M.E.P. (2018). *Positive Psychotherapy: Workbook*. New York: Oxford University Press.
- Reichardt, C.S. (2009). Quasi-experimental design. In Millsap, R.E. & Maydew-Olivares, A. (Eds.), *The SAGE handbook of quantitative methods in psychology*. (pp 46-71). Thousand Oaks: CA, Sage.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25 (1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Näätänen, P., & Nurmi, J.-E. (2004). The role of work-related personal projects during two burnout interventions: A longitudinal study. *Work and Stress*, 18, 208-230.
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkin, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Seon, K.Y., & Yeul, H.M. (2015). Effects of a Positive Psychotherapy Program on Depression, Self-esteem, and hope in patients with major depressive disorders. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health*, 24 (4), 264-256.
- Steinhardt, M.A., & Dolbier, C.L. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56 (4), 445-453.
- Stasielowicz, L. (2019). Goal orientation and performance adaptation: A meta-analysis.

- Journal of Research in Personality, 82, 103-110.
- Sun, Z., & Xie, K. (2020). How do students prepare in the pre-class setting of a flipped undergraduate math course? A latent profile analysis of learning behavior and the impact of achievement goals. *The Internet and Higher Education*, 46, 100-110.
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101-110.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- Waters, L., Sun, J., Rusk, R., Cotton, A., & Arch, A. (2017). Positive education, visible wellbeing and positive functioning in students. In A. Jarden, M. Slade, & L. Oades (Eds.), *Wellbeing, recovery and mental health* (pp. 245-264). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- White, M.A., & Kern, M.L., (2018). Positive education: Learning and teaching for well-being and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17.
- 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.
- White, M.A., Slemp, G.R., Murray, A.S., & Cooperrider, D. L. (2017). *Future directions in well-being: Education, organizations and policy*. Cham, Switzerland: Springer.
- Wolf, B.M., Herrmann, M., & Brandstätter, V. (2018). Self-efficacy vs. action orientation: Comparing and contrasting two determinants of goal setting and goal striving. *Journal of Research in Personality*, 73, 35-45.
- Yu, S., & Levesque-Bristol, C. (2020). A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101-110.
- Zenner, C., Herrleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1-20.