

Effectiveness of Positive Psychology Intervention training on increasing well-being, academic buoyancy and academic achievement in female students

S. M. Golestaneh^{1*} & A. Behzadi¹

1. Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Persian Gulf University, Bushehr, Iran

Abstract

Aim: The purpose of this study was to determine the effectiveness of Positive Psychology Intervention training on enhancement of wellbeing, academic buoyancy and academic achievement in students. **Method:** A quasi-experimental method was used with control group and pre-test, post-test and one-month follow-up. The population consisted of 360 female secondary third grade school students in the academic year 2015-16 in the Charosa district of the City of Kohgiluyeh western Iran. Using a multi-stage cluster sampling method, 12 girls' high schools were selected. Of these, two high schools namely, Umm-e-Kulthum and Khadijeh-e-Kobra and from each high school one class was selected and 48 students who fulfilled the necessary research entrance criteria were randomly assigned to an experimental and a control group. Data collection tools were as follows: Hoseinchari and DehghaniZadeh s (2012) Academic Buoyancy Scale, Ryff s (1989) Psychological well-being inventory, the grade point average (GPA) and Savajs' Positive Psychology Intervention Program (2011) which included 11 weekly sessions of 60-minutes duration. The intervention program was carried out with the experimental group only. Data was analyzed using mixed variance analysis with repeated measures design **Results:** Results showed that Positive Psychology Intervention training had a significant effect on well-being ($F= 16.71$, $P= 0.001$), and academic buoyancy ($F= 16.21$, $P= 0.001$), and that this effect remained stable after the follow-up phase. However, the intervention did not have any effect on the improvement of students' academic achievement. **Conclusion:** Positive Psychology Intervention has the necessary efficacy to enhance wellbeing and academic buoyancy. Hence, it can be used as an effective intervention by therapists to develop psychological positive characteristics in adolescents as well as college students.

Key words: *academic achievement, buoyancy, positive psychology, well-being*

Citation: Golestaneh, S. M., & Behzadi, A. (2019). Effectiveness of Positive Psychology Intervention training on increasing well-being, academic buoyancy and academic achievement in female students. *Quarterly of Applied Psychology*, 13(2): 187-208.

Received: 29 May 2018
Accepted: 23 December 2018

Corresponding author:
Golestaneh@pgu.ac.ir

اثربخشی آموزش مداخله روان‌شناسی مثبت بر افزایش بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر

سید موسی گلستانه^{۱*} و علی بهزادی^۱

۱. گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران

چکیده

هدف: پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مداخله روان‌شناسی مثبت بر افزایش بهزیستی، سرزندگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. **روش:** روش پژوهش شبه آزمایشی با گروه گواه، پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ۱ ماهه و جامعه آماری شامل ۳۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره متوسطه اول در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ در بخش چاروسا شهرستان کهگیلویه بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین ۱۲ دبیرستان دخترانه، ۲ دبیرستان آم‌کلثوم و خدیجه کبری و از هر دبیرستان یک کلاس انتخاب شد و ۴۸ دانش‌آموز که معیارهای ورود به پژوهش را داشتند؛ به شکل تصادفی در گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها پرسشنامه سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱)، پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹)، کارنامه آموزشی دانش‌آموز و مداخله روان‌شناسی مثبت ساوج (۲۰۱۱) بود که در ۱۱ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای هفته‌ای یکبار در مورد گروه آزمایش اجرا شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آموزش برنامه روان‌شناسی مثبت بر بهزیستی (۵۰/۱۸، $F=0/001$) و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش ($F=78/66$) اثر داشته و این تأثیر در مرحله پیگیری پایدار مانده است؛ اما مداخله مذکور تأثیری در بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نداشته است ($F=2/21$)، $P=0/09$. **نتیجه‌گیری:** مداخله روان‌شناسی مثبت از کارایی لازم جهت افزایش بهزیستی و سرزندگی برخوردار است؛ بنابراین روش مداخله‌ای موثری است که درمانگران می‌توانند جهت رشد ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی نوجوانان و دانش‌آموزان از آن استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: بهزیستی، پیشرفت تحصیلی، روان‌شناسی مثبت، سرزندگی

دریافت مقاله: ۹۷/۰۳/۰۸
پذیرش مقاله: ۹۷/۱۰/۰۲

نویسنده مسئول:
Golستانeh@pgu.ac.ir

استناد به این مقاله: گلستانه، سید موسی، و بهزادی، علی. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مداخله روان‌شناسی مثبت بر افزایش بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۳ (۲ پایانی ۵۰): ۲۰۸-۱۸۷.

مقدمه

در طول سال‌های اخیر علاقه به مفهوم بهزیستی^۱ و نقش آن در آموزش و پرورش، افزایش یافته و روان‌شناسی مثبت، توجه خود را به سوی مدرسه متمرکز کرده و پژوهش‌های گوناگونی در این زمینه صورت گرفته است (هوبنر، گیلمن و فورلانگ، ۲۰۰۹). از دید روان‌شناسان مثبت‌گرا، سازگاری و سلامت افراد با عوامل گوناگونی مانند میزان شادکامی^۲، امید به زندگی، خوش بینی و بهزیستی روان‌شناختی در ارتباط است. در نتیجه افرادی که از سلامت روانی بالاتری برخوردارند؛ ویژگی‌های مثبت بیشتری مانند شادکامی، امید، بهزیستی و خوش بینی دارند (رایان و دسی، ۲۰۱۷). بهزیستی فراسازه‌ای است که جنبه‌های زندگی سالم شامل جنبه‌های روان‌شناختی، اقتصادی، جسمی و دیگر حیطه‌ها را در برمی‌گیرد (رنشاو، لانگ و کوک، ۲۰۱۵).

بهزیستی روان‌شناختی واکنش شخص به ادراک ویژگی‌ها و توانمندی‌های شخصی، پیشرفت مناسب، تعامل کارآمد با جهان، رابطه مطلوب با دیگران و پیشرفت مثبت در طول زمان است. این تعریف مؤلفه‌هایی مانند رضایت از زندگی، انرژی و خلق مثبت را نیز در بر می‌گیرد (ریف، ۲۰۱۳) و شامل ارزش‌های شناختی افراد از زندگی می‌شود؛ به گونه‌ای که آن‌ها شرایط خود را که به انتظارات، ارزش‌ها و تجارب قبلی‌شان وابسته است؛ ارزش‌گذاری می‌کنند (دینر، ۲۰۰۹). با آنکه که بهزیستی اهمیت چشمگیری در جنبه‌های مختلف زندگی دانش‌آموزان دارد؛ اما در مدارس به این موضوع کمتر توجه شده است (ریف، ۲۰۱۳)؛ درحالی‌که درک اینکه چگونه بهزیستی ذهنی نوجوانان افزایش می‌یابد؛ مهم است؛ زیرا معمولاً شاخص‌های موفقیت با یکدیگر ارتباط دارند. به‌عنوان مثال پژوهش کریمی، کاوسیان، کرامتی، عرب زاده و رضانی (۱۳۹۵) نشان داد که عزت نفس تحصیلی با حمایت اجتماعی، سلامت جسمی، تاب‌آوری و رتبه‌های تحصیلی مرتبط است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که یکی از مهم‌ترین ویژگی‌هایی که دانش‌آموزان بایستی از آن برخوردار باشند؛ احساس بهزیستی ذهنی است. زیرا افراد با بهزیستی بالا، موقعیت‌های زندگی را مثبت ارزیابی می‌کنند؛ درحالی‌که افراد با بهزیستی پایین از سلامت جسمی، روانی و عاطفی کمتری برخوردارند و بیشتر هیجان‌هایی مانند اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می‌کنند (دینر، ۲۰۰۹)؛ بنابراین ارتقای بهزیستی می‌تواند نقش مؤثری در کاهش مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان و در نتیجه ارتقای عملکرد تحصیلی آن‌ها داشته باشد. افزایش بهزیستی به نوبه خود می‌تواند منجر به مسائلی مانند افزایش خودکارآمدی، ایجاد حس استقلال، اشتیاق تحصیلی، افزایش پیشرفت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی شود (ریف، ۲۰۱۳).

-
1. well-being
 2. happiness

مفهوم مهم دیگر در ارتباط با مسائل تحصیلی که در سال‌های اخیر توجه‌های پژوهشی را به خود جلب کرده است؛ سرزندگی تحصیلی^۱ است که اشاره به پاسخ مثبت، سازنده و سازگارانه به انواع چالش‌ها را دارد و فراگیران در زندگی روزمره تحصیلی آن را تجربه می‌کنند (پوتواین، کنرز، سایمز، داگلاس و آزرین، ۲۰۱۲). دانش‌آموزانی که دارای سرزندگی تحصیلی هستند؛ بهتر می‌توانند با چالش‌های روزانه در زندگی تحصیلی مقابله کنند. در واقع، سرزندگی تحصیلی موجب توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فایز آمدن بر آن‌ها می‌شود و چنین ویژگی‌هایی نیز باعث ارتقای سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (کامفورد، باتیسون و تورمی، ۲۰۱۵).

همچنین به نظر می‌رسد که عوامل روان‌شناختی مثبت می‌تواند تأثیر عمده‌ای بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند (پارکر و مارتین، ۲۰۰۹). سرزندگی را می‌توان با بافت اجتماعی و دیگر عوامل بیرونی نیز مرتبط دانست و مدارس می‌توانند بر رشد مهارت‌های فردی تأثیر بگذارند (کامفورد و همکاران، ۲۰۱۵). سرزندگی تحصیلی به‌عنوان یکی از عوامل محافظت‌کننده در برابر خطرات تحصیلی شناخته شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹) و نقش مهمی در کمک به حل مشکلات روانی-آموزشی دارد و موجب مشارکت در آموزش و یادگیری در کلاس درس می‌شود (سواج، ۲۰۱۱). پژوهش‌های دیگر نشان داده‌اند که سرزندگی تحصیلی با اضطراب، تنش و علائم جسمانی ناخوشایند رابطه عکس دارد (پوتواین و همکاران، ۲۰۱۲). کشاورز، مولوی و کلانتری (۱۳۸۷) نیز نشان دادند که بین سرزندگی و شادکامی ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. اگرچه پیشرفت تحصیلی یکی از متغیرهای مهم حوزه آموزش و پرورش است؛ اما در زمینه تأثیر آموزش شیوه‌های روان‌شناسی مثبت بر پیشرفت تحصیلی پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است که لزوم توجه بیشتر به این موضوع را نشان می‌دهد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سطوح بالاتر روان‌شناسی مثبت، پیش‌بینی‌کننده بیشتر پیشرفت تحصیلی است (نورویلیتیسی و رید، ۲۰۱۵؛ کمپ، ۲۰۱۶؛ بای، حسن‌آبادی و کاوسیان، ۱۳۹۶).

سلیگمن (۲۰۱۱) اعتقاد دارد که هدف روان‌شناسی مثبت تأکید بر ویژگی‌ها و وجوه مثبت انسان مانند رشد شخصی، بهزیستی روان‌شناختی و شکوفایی به جای جنبه‌های ناشاد انسانی مانند افسردگی، اضطراب و اختلال‌های هیجانی است. آموزش روان‌شناسی مثبت مجموعه بزرگی از فنون شناختی و رفتاری است که منجر به رشد مؤلفه‌های مثبت روان‌شناختی در افراد می‌شود. این برنامه شامل آموزش مهارت‌های توجه به ذهنیت مثبت، شاد بودن، افزایش نگرش خوش‌بینانه و امیدوار بودن، تقویت حس سرزندگی، افزایش رضایت از زندگی، تقویت اعتماد به نفس و افزایش

1. academic buoyancy

روابط مثبت با دیگران است که در میزان بهزیستی افراد اثر مثبتی دارد و باعث افزایش بهزیستی و سلامت روانی افراد می‌شود (ساوج، ۲۰۱۱).

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های بیشتری در مورد مداخله‌های مثبت روان‌شناختی در مورد اختلال‌های روان‌شناختی صورت گرفته است. در پژوهش فراتحلیلی چاخسی، کرایس، اسپیکرمن و بوهملیجر (۲۰۱۸) در مورد بهزیستی و استرس و اضطراب که شامل بررسی ۳۰ مقاله و ۱۸۶۴ آزمودنی درباره تأثیر مداخله‌های روان‌شناسی مثبت بود؛ پژوهشگران یاد شده به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های آموزشی روان‌شناسی مثبت بیشترین تأثیر را بر کاهش اضطراب و افسردگی و افزایش بهزیستی داشته؛ اما بر استرس تأثیر معنی داری نداشته است. در پژوهش فردریچ، تالچی، سالدو، چاپل و فیفر (۲۰۱۰) عاطفه منفی در گروه مداخله کاهش بیشتری یافت. به علاوه پژوهش‌هایی با نمونه‌های بزرگسالان درباره اثربخشی مداخله‌های مثبت صورت گرفته است. این مداخله‌ها نشان دادند که حداقل یکی از شاخص‌های روان‌شناسی مثبت نظیر قدرشناسی، اعمال محبت آمیز، شناسایی و استفاده از نقاط قوت شخصیتی و تفکر خوش بینانه بهبود یافته است (فرو، کاشدان، ازمکاووسکی و میلر، ۲۰۰۹؛ سلیگمن، ارنست، وایت، فارمر، مینچ و میخالوسکی، ۲۰۰۹). علاوه بر این، در پژوهش دیگری (سالدو، فردریچ، وایت، فارمر، مینچ و مای کلووسکی، ۲۰۰۹) دریافتند که روان‌شناسی مثبت با افزایش رضایت از زندگی و عاطفه مثبت در نوجوانان همراه است.

با توجه به وسیع بودن مفهوم روان‌شناسی مثبت و پژوهش‌های تجربی اندک در ارتباط با متغیرهای پژوهش که اهمیت آن توسط صاحب‌نظرانی چون فرو و همکاران (۲۰۰۹)، ساوج (۲۰۱۱) و مرمرچی نیا و ذوقی پایدار (۱۳۹۶) بیان شده است؛ پژوهش حاضر با هدف تعیین میزان اثربخشی آموزش روان‌شناسی مثبت بر بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول انجام شد تا به سؤال‌های زیر پاسخ دهد.

۱. آیا مداخله روان‌شناسی مثبت بر افزایش بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول تأثیر دارد؟

۲. آیا این تأثیر بر افزایش بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر

دوره متوسطه اول در مرحله پیگیری پایدار می‌ماند؟

روش

روش پژوهش شبه آزمایشی با گروه گواه، طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره متوسطه اول بخش چاروسا شهرستان کهگیلویه در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ به تعداد ۳۶۰ نفر بود. به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ابتدا به صورت تصادفی از بین ۱۲ دبیرستان دخترانه، ۲ دبیرستان آم‌کلثوم و خدیجه کبری و از هر

دبیرستان یک کلاس به‌عنوان خوشه نهایی انتخاب شد و دانش‌آموزانی که معیارهای ورود به پژوهش را داشتند؛ به شکل تصادفی در گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تحصیل دانش‌آموزان در پایه سوم متوسطه، مشارکت داوطلبانه و حضور در تمام جلسه‌های آموزشی و ملاک‌های خروج پرسشنامه‌های ناقص، سابقه مردودی، مصرف داروهای روانپزشکی و اختلال‌های روان‌شناختی و جسمی بارز بود. دو نفر از شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش و گواه به دلیل عدم همکاری لازم، غیبت در بیش از ۲ جلسه و تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها از نمونه نهایی حذف شدند؛ بنابراین، نمونه نهایی پژوهش شامل ۴۸ نفر ۲۴ نفر در گروه آزمایش و ۲۴ نفر در گروه گواه بود.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۱. این پرسشنامه ۹ گویه‌ای توسط حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) تنظیم شده و نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالفم = ۱، مخالفم = ۲، نظری ندارم = ۳، موافقم = ۴ و کاملاً موافقم = ۵ است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی آن ۰/۷۳ و دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ گزارش شده است که این نتایج بیانگر همسانی درونی و ثبات مطلوب گویه‌ها است. حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) برای بررسی ساختار عاملی یا روایی سازه پرسشنامه، از تحلیل مؤلفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس در سطح گویه استفاده کردند و بار عاملی گویه‌ها را بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۴ و نتایج آزمون‌های میزان کفایت نمونه برداری را ۰/۸۳ و آزمون کروییت بارتلت را ۳۶۰/۶۱ گزارش کردند که نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل دارد. در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۶ محاسبه شد.

۲. پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی^۲. نسخه کوتاه این پرسشنامه دارای ۱۸ سؤال و توسط ریف (۱۹۸۹) ارائه شده است و از ابعاد مختلف شامل استقلال سؤال‌های ۹، ۱۲ و ۱۸، تسلط بر محیط سؤال‌های ۱، ۴ و ۶، رشد شخصی سؤال‌های ۷، ۱۵ و ۱۷، ارتباط مثبت با دیگران سؤال‌های ۳، ۱۱ و ۱۳، هدفمندی در زندگی سؤال‌های ۵، ۱۴ و ۱۶ و پذیرش خود سؤال‌های ۲، ۸ و ۱۰ تشکیل شده است. طیف نمره‌گذاری به‌صورت لیکرت شش‌گزینه‌ای کاملاً مخالفم = ۱، تا حدودی مخالفم = ۲، کمی مخالفم = ۳، کمی موافقم = ۴، تا حدودی موافقم = ۵ و کاملاً موافقم = ۶ است. ۷ ماده این مقیاس ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۳ و ۱۷ معکوس نمره‌گذاری می‌شود. ریف (۱۹۸۹) همسانی درونی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ در بُعد پذیرش خود ۰/۹۳، روابط مثبت با دیگران

1. Academic Buoyancy Scale
2. Psychological Wellbeing Inventory

۰/۹۱، استقلال ۰/۸۶، تسلط بر محیط ۰/۹۰، هدفمندی در زندگی ۰/۹۰ و برای رشد شخصی ۰/۸۷ گزارش کرد. در پژوهش خانجانی، شهیدی، فتح آبادی، مظاهری و شگری (۱۳۹۳) نتایج تحلیل عاملی تأییدی تک گروهی نشان داد که در کل نمونه و در دو جنس، الگوی ۶ عاملی این پرسشنامه از برازش خوبی برخوردار است و همسانی درونی آن با استفاده از آلفای کرونباخ در بُعد پذیرش خود ۰/۵۱، تسلط بر محیط ۰/۷۶، ارتباط مثبت با دیگران ۰/۷۵، هدفمندی در زندگی ۰/۵۲، رشد شخصی ۰/۷۳، استقلال ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۱ است. در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در ابعاد پذیرش خود ۰/۷۸، تسلط بر محیط ۰/۷۹، ارتباط مثبت با دیگران ۰/۷۹، هدفمندی در زندگی ۰/۷۸، رشد شخصی ۰/۸۰ و استقلال ۰/۷۸ بود و برای کل مقیاس ۰/۷۵ به دست آمد.

۳. پیشرفت تحصیلی. در این پژوهش، برای سنجش پیشرفت تحصیلی از معدل^۱ دانش‌آموزان در کارنامه آن‌ها در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ به‌عنوان پیش‌آزمون و معدل دانش‌آموزان در ترم تحصیلی اول و دوم به‌عنوان پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد.

۴. برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت. در این پژوهش روش مداخله روان‌شناسی مثبت بر اساس بسته آموزشی استاندارد ساوج (۲۰۱۱) در مورد گروه آزمایش در ۱۰ جلسه، هر جلسه ۶۰ دقیقه، در هفته یکبار به شرح زیر اجرا شد.

جلسه اول. بعد از خوش‌آمدگویی و بیان علت دعوت، شرکت‌کنندگان خود را معرفی کردند. ساعت حضور در جلسات با توافق جمع، ثابت در نظر گرفته شد. در این جلسه دانش‌آموزان در گروه‌های سه نفری گروه بندی شدند و برای هر گروه پوشه کار تنظیم و در پایان، پرسشنامه‌ها به‌عنوان پیش‌آزمون اجرا شد. هم‌زمان گروه گواه در جلسه جداگانه‌ای در مکانی دیگر پرسشنامه‌ها را در مرحله پیش‌آزمون تکمیل کردند.

جلسه دوم. مواد مورد نیاز در این جلسه شامل دو پوشه یکی برای نگهداری مدارک و دیگری برای نگهداری تکالیف، نمودار عوامل تعیین‌کننده شادکامی، دو برگه کار یکی برای عوامل تعیین‌کننده شادکامی و دیگری برای تعریف رازداری بود که در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. در این جلسه چهار اقدام صورت گرفت. اقدام اول معرفی و تمرین بهترین حالت خود بود که در این مرحله ابتدا از دانش‌آموزان خواسته شد به موفقیت خود، حتی انجام یک کار جزئی فکر و سپس آن را در برگه‌ای یادداشت و دلایل آن را ذکر کنند و برای گروه خود بخوانند. اعضای گروه نقاط مثبت داستان‌های افراد را یادداشت کردند. پس از تکمیل برگه‌ها، از دانش‌آموزان خواسته شد تا دقایقی احساسات خود را در آن روز به یاد بیاورند. داستان‌ها تکثیر شد و در پوشه کار قرار گرفت. در اقدام

1. grade point average (GPA)

دوم که در مورد شاد بودن به چه معنا و چرا شاد بودن مهم است؛ بحث گروهی انجام شد. در اقدام سوم در مورد هدف گروه و رازداری توضیح داده شد و در اقدام چهارم بهترین حالت خود تمرین و به‌عنوان تکلیف خانگی برای دانش‌آموزان تعیین شد.

جلسه سوم. مواد مورد نیاز در این جلسه شامل برچسب، مداد و نظایر آن به‌عنوان پاداش‌های فوری برای تشویق دانش‌آموزان جهت تکمیل تکلیف خانگی جلسه پیش، مربع‌های کوچک کاغذی جهت درجه بندی شکرگزاری و دفترچه‌های یادداشت بود. در این جلسه پنج اقدام صورت گرفت. در اولین اقدام تمرین «بهترین حالت خود» مرور شد. اقدام دوم میزان شکرگزاری خود در مقیاس ده درجه‌ای بود که توسط دانش‌آموزان تعیین شد. در اقدام سوم درباره اهمیت شکرگزاری بحث گروهی انجام و سؤال شد که آیا شکرگزاری باعث افزایش شادکامی می‌شود؟ چرا؟ چگونه شکرگزاری بر هیجان‌های مثبت از تجربه گذشته ما در مدرسه، دوستی‌ها و خانواده تأثیرگذار است؟ که دانش‌آموزان با بحث گروهی به آن‌ها پاسخ دادند. در اقدام چهارم که در مورد یادداشت‌های مربوط به شکرگزاری بود؛ گفته شد که پنج دقیقه به امروztان فکر کنید و پنج مورد مانند کمکی که معلم به شما کرده است؛ شامی که مادرتان درست کرده است و نظایر آن را که به خاطر آن‌ها سپاسگزار بوده‌اید؛ یادداشت کنید. در اقدام پنجم «ثبت حداقل ۵ مورد شکرگزاری» به‌عنوان تکلیف خانگی دانش‌آموزان تعیین شد.

جلسه چهارم. مواد مورد نیاز این جلسه شامل پاداش‌های فوری، برگه برنامه ریزی ملاقات برای سپاسگزاری، دسترسی به رایانه، پاکت نامه و نمودار عوامل تعیین کننده شادکامی بود. در این جلسه چهار اقدام صورت گرفت. در اقدام اول تمرین «یادداشت‌های مربوط به سپاسگزاری» مرور شد. اقدام دوم ملاقات برای قدردانی از کسانی بود که در زندگی به ما کمک کرده‌اند. این کمک‌ها می‌توانست در زمینه شخصی و خانوادگی و از سوی افراد آشنا و یا حتی نا آشنا باشد. ملاقات سپاسگزاری در واقع قدردانی در قالب یک نامه و تحویل دادن آن به شخص مهربان بود. در اقدام سوم از دانش‌آموزان خواسته شد تا فهرست افراد مهربانی را که به‌طور مناسبی در گذشته از آن‌ها تشکر نکرده‌اند؛ تهیه و سپس یک نفر از آن‌ها را انتخاب کنند و نامه‌ای برای او بفرستند و دلایل سپاسگزاری خود را قید کنند. اقدام چهارم «ملاقات با افراد و یادداشت‌های سپاسگزاری» بود که به‌عنوان تکلیف خانگی برای دانش‌آموزان تعیین شد.

جلسه پنجم. مواد مورد نیاز در این جلسه شامل پاداش‌های فوری و برگه ثبت اعمال محبت آمیز بود. در این جلسه چهار اقدام صورت گرفت. در اقدام اول تمرین «ملاقات و یا یادداشت‌های سپاسگزاری» مرور شد. در اقدام دوم درباره مهربانی و محبت به‌عنوان یک فضیلت مرتبط با شادکامی بحث گروهی انجام و از دانش‌آموزان خواسته شد که بگویند که از نظر آن‌ها شخص مهربان کیست؟ سپس فهرستی از رفتارهای محبت آمیز روی تابلو نوشته و خواسته شد که بگویند

که این ویژگی‌ها چه تأثیری بر شادکامی افراد دارد؟ در اقدام سوم اعمال محبت آمیز دانش‌آموزان برآورد و نمونه‌ای از اعمال محبت آمیز برای گروه بیان و خواسته شد که دانش‌آموزان اعمال محبت آمیز خود را طی یک هفته برآورد و نمونه‌ای از اعمال محبت آمیز اطرافیان‌شان را نیز ارائه کنند. در اقدام چهارم «انجام روزانه پنج عمل محبت آمیز» به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.

جلسه ششم. مواد مورد نیاز در این جلسه شامل پاداش‌های فوری، طبقه بندی ۲۴ نقطه قوت شخصیتی و برگه ثبت انجام اعمال محبت آمیز بود و پنج اقدام صورت گرفت. در اقدام اول تمرین «انجام روزانه پنج عمل محبت آمیز» مرور شد. در اقدام دوم بحث گروهی درباره نقاط قوت شخصیتی انجام و از دانش‌آموزان پرسیده شد که نقطه قوت شخصیتی چیست؟ سپس توضیح داده شد که نقاط قوت شخصیتی متفاوت از استعدادها است و می‌تواند مانند امانتداری، مهربانی و انصاف، صفتی اخلاقی، ارادی و اکتسابی باشد. در اقدام سوم برای شناسایی نقاط قوت شخصیتی، فهرستی از نقاط قوت شخصیتی در اختیار هر یک از گروه‌ها قرار گرفت تا علامت بزنند. در این وهله دانش‌آموزان نقاط قوت شخصیتی خود را روی کاغذ نوشتند و در گروه در مورد آن بحث کردند. در اقدام چهارم در مورد رابطه بین نقاط قوت شخصیتی با شادکامی کنونی بحث و به‌عنوان مثال گفته شد که صندوقدار اشتباه می‌کند و به شما پول اضافی می‌دهد و شما پول را پس می‌دهید. این نقطه قوت درستکاری باعث شادکامی شما می‌شود. در اقدام پنجم «ادامه پنج عمل محبت آمیز روزانه» به‌عنوان تکلیف خانگی برای دانش‌آموزان تعیین شد.

جلسه هفتم. مواد مورد نیاز در این جلسه شامل پاداش‌های فوری، طبقه بندی ۲۴ نقطه قوت شخصیتی دسترسی به اینترنت، برگه ثبت دو نقطه قوت بارز «من»، برگه ثبت اولین نقطه قوت بارز «من» و برگه ثبت انجام اعمال محبت آمیز بود. در این جلسه چهار اقدام صورت گرفت. در اقدام اول تمرین «ادامه پنج عمل محبت‌آمیز روزانه» مرور شد. در اقدام دوم نقاط قوت بارز ارزیابی و دانش‌آموزان پنج نقطه قوت بارز شخصیتی خود را مشخص کردند. در سوم درباره نقاط قوت شخصیتی بارز مورد انتظار در مقابل موارد واقعی بحث گروهی صورت گرفت. در اقدام چهارم «استفاده از نقطه قوت بارز با روش‌های جدید» به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.

جلسه هشتم. در این جلسه چهار اقدام صورت گرفت. در اقدام اول تمرین «استفاده از نقطه قوت بارز با روش‌های جدید» مرور شد. در اقدام دوم به‌کار بردن نقاط قوت بارز با روش‌های جدید در حوزه‌های مختلف زندگی بررسی و گفته شد که سه حوزه مهم در زندگی شامل خانواده، مدرسه و همسالان هستند و نقاط قوت شخصیتی را باید در این سه حوزه به‌کار گرفت. به‌عنوان مثال دانش‌آموزی که نقطه قوت شخصیتی او خلاقیت بود؛ در مدرسه با سازماندهی یک روزنامه در گروه همسالان با فکر کردن راجع به فعالیت‌های جدید و در خانواده با ساخت قطعه‌ای از این توانمندی خود استفاده و نتیجه را به گروه گزارش کرد. در اقدام سوم درک تجربه لذت تعریف و گفته شد

که از تجارب زمان حال تان لذت ببرید. در اقدام چهارم «استفاده از نقطه قوت بارز به روش‌های جدید با درک و فهم همراه با لذت» به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.

جلسه نهم. مواد مورد نیاز این جلسه شامل پاداش‌های فوری، برگه ثبت سه نقطه قوت بارز «من»، نمونه‌ای از برگه تفکر خوش بینانه و برگه ثبت افکار خوش بینانه «من» بود. در این جلسه چهار اقدام صورت گرفت. در اقدام اول تمرین «استفاده از نقطه قوت بارز با روش‌های جدید همراه با درک کردن» مرور شد. در اقدام دوم میزان خوش بینی «من» درجه بندی شد. در اقدام سوم برای تمرین تفکر خوش بینانه، دانش‌آموزان رویدادی را روی برگه‌ای نوشتند؛ سپس بد یا خوب بودن آن را تعیین کردند. اگر رویداد خوب بود؛ فکر خوش بینانه مربوط به آن یعنی پایداری و گستردگی و منتسب بودن به خودشان را و اگر رویداد بد بود؛ موقتی، خاص یا مقصر دانستن سایر منابع را نوشتند. اقدام چهارم تکلیف خانگی «استفاده عمدی روزانه یک تفکر خوش بینانه» بود

جلسه دهم. مواد مورد نیاز این جلسه شامل پاداش‌های فوری، برگه تفکر خوش بینانه و برگه ثبت اعمال محبت آمیز بود. ابتدا موضوع‌های جلسه‌های قبل مرور و پس از جمع بندی نهایی، بازخورد ارائه و پنج اقدام انجام شد. در اقدام اول تمرین «تفکر خوش بینانه» مرور شد. در اقدام دوم میزان امید «من» درجه بندی شد. در اقدام سوم راجع به امید بحث گروهی و بیان شد که امید به معنای داشتن انگیزه و دستیابی به هدف است و از دانش‌آموزان پرسیده شد که امید داشتن در جنبه‌های مختلف زندگی نظیر مدرسه، خانواده و دوستی‌ها تا چه اندازه مهم است؟ سپس درباره پاسخ‌های آن‌ها در کلاس بحث شد. اقدام چهارم فعالیت کتبی دانش‌آموزان در مورد بهترین خود ممکن در آینده بود و گفته شد که راجع به زندگی‌شان در آینده فکر کنند که همه چیز به بهترین نحو ممکن انجام شده است و آن‌ها با سخت‌کوشی به هدف‌شان رسیده‌اند. از آن‌ها خواسته شد که چند جمله درباره نحوه رسیدن به هدف‌شان در آینده بنویسند و در کلاس ارائه دهند. در اقدام پنجم «بهترین خود ممکن در آینده» به‌عنوان تکلیف خانگی برای دانش‌آموزان تعیین و پرسشنامه‌ها در مرحله پس از آزمون اجرا و در انتهای جلسه هدایایی به رسم تشکر و یادبود به دانش‌آموزان تقدیم و از آن‌ها قدردانی شد.

شیوه اجرا. بعد از گرفتن مجوز از آموزش و پرورش و انتخاب آزمودنی‌ها، درباره قوانین شرکت در گروه در مدرسه خدیجه کبری صحبت و در مورد رازداری، محرمانه ماندن اطلاعات شخصی، به آن‌ها اطمینان داده شد و برگه رضایت نامه بین افراد هر دو گروه توزیع و پیش از آزمون اجرا و جلسه‌های آموزشی در کلاس انجمن اولیا و مربیان مدرسه خدیجه کبری برگزار و با اتمام مداخله از هر دو گروه پس از آزمون و یک ماه بعد نیز پیگیری اجرا شد. برای رعایت موازین اخلاقی پس از اتمام مراحل پژوهش برنامه آموزشی روان‌شناسی مثبت فشرده‌تر در ۸ جلسه در هفته یکبار در مورد گروه گواه اجرا شد. داده‌های جمع‌آوری شده، با استفاده از روش تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری‌های مکرر تحلیل شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سنی گروه آزمایش به ترتیب ۱۵/۱۲ و ۰/۳۴ و گروه گواه ۱۵/۲۰ و ۰/۴۱ و میزان تحصیلات پدر و مادر دانش‌آموزان گروه آزمایش به ترتیب ۵۴ و ۵۸ درصد زیر دیپلم و ۴۶ و ۴۲ درصد بالای دیپلم و در گروه گواه ۵۷ و ۶۱ درصد زیر دیپلم و ۴۳ و ۳۹ درصد بالای دیپلم بود. وضعیت اقتصادی گروه آزمایش به ترتیب ۲۴ درصد پایین، ۵۶ درصد متوسط و ۲۰ درصد بالا و در گروه گواه به ترتیب ۲۶ درصد پایین، ۵۸ درصد متوسط و ۱۶ درصد بالا بود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	مراحل	گروه آزمایشی		گروه گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
بهبودی ذهنی	پیش‌آزمون	۷۶/۳۳	۸/۲۱	۷۴/۷۹	۷/۶۰
	پس‌آزمون	۸۵/۵۵	۶/۵۵	۷۳/۵۴	۸/۵۹
سرزندگی	پیگیری	۸۶/۳۴	۶/۲۱	۷۳/۴۱	۸/۳۸
	پیش‌آزمون	۳۱/۰۸	۶/۰۳	۳۲/۴۲	۵/۹۰
تحصیلی	پس‌آزمون	۳۶/۱۲	۵/۹۰	۳۲/۹۵	۷/۹۳
	پیگیری	۳۶/۷۴	۵/۱۲	۳۲/۵۶	۶/۷۱
پیشرفت	پیش‌آزمون	۱۷/۰۴	۱/۷۲	۱۵/۷۲	۱/۲۳
	پس‌آزمون	۱۷/۲۸	۱/۴۶	۱۶/۷۴	۱/۴۷
تحصیلی	پیگیری	۱۷/۴۱	۱/۶۷	۱۶/۸۵	۱/۳۹
	پیش‌آزمون	۸/۱۷	۲/۶۰	۱۰/۱۷	۳/۰۱
استقلال	پس‌آزمون	۱۲/۳۷	۲/۷۴	۱۱/۳۷	۲/۶۵
	پیگیری	۱۳/۴۶	۲/۷۸	۱۱/۱۴	۲/۲۸
تسلط بر محیط	پیش‌آزمون	۱۵	۱/۸۴	۱۳/۰۸	۲/۴۳
	پس‌آزمون	۱۶/۵۴	۱/۵۶	۱۳	۲/۱۹
رشد شخصی	پیگیری	۱۷/۲۰	۱/۸۵	۱۳/۰۴	۲/۳۳
	پیش‌آزمون	۱۴/۳۳	۳/۲۸	۱۳	۲/۲۴
ارتباط مثبت با دیگران	پس‌آزمون	۱۴/۹۲	۲/۸۰	۱۲/۶۷	۳/۰۴
	پیگیری	۱۴/۹۸	۲/۷۷	۱۲/۸۴	۲/۷۹
هدمندی در زندگی	پیش‌آزمون	۱۲/۳۰	۲/۱۸	۱۲/۶۲	۲/۰۸
	پس‌آزمون	۱۵/۲۰	۳/۴۳	۱۱/۵۴	۲/۳۸
پذیرش خود	پیگیری	۱۵/۷۳	۳/۴۸	۱۱/۸۰	۲/۲۴
	پیش‌آزمون	۱۱/۷۰	۳/۰۲	۱۳/۲۰	۲/۴۰
پیگیری	پس‌آزمون	۱۶	۳/۹۷	۱۲/۸۳	۲/۷۷
	پیگیری	۱۶/۴۱	۳/۴۶	۱۳/۰۴	۲/۵۳
پیگیری	پیش‌آزمون	۱۲/۸۳	۲/۸۳	۱۲/۶۲	۲/۶۰
	پس‌آزمون	۱۵/۲۱	۲/۲۶	۱۲/۱۷	۲/۴۷
پیگیری	۱۵/۴۷	۲/۷۳	۱۲/۳۵	۲/۵۴	

جدول ۱ نشان می‌دهد که نمره‌های گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون و در مقایسه با گروه گواه در متغیرهای پژوهش افزایش یافته است.

جدول ۲. نتایج آزمون توزیع طبیعی و آزمون همگنی واریانس‌ها و کرویت موخلی

متغیر	کولموگراف-اسمیرنوف	معناداری	F لوین	معناداری	W موخلی	اپسیلون
بهزیستی	۰/۵۲	۰/۹۴	۰/۷۳	۰/۳۹	۰/۷۲	۰/۸۴
سرزندگی تحصیلی	۰/۷۶	۰/۶۰	۰/۳۲	۰/۵۶	۰/۷۹	۰/۸۱
پیشرفت تحصیلی	۰/۶۰	۰/۸۵	۰/۲۴	۰/۶۲	۰/۷۳	۰/۷۷

بر اساس نتایج جدول ۲ توزیع طبیعی نمره‌ها، همسانی واریانس‌ها و کوواریانس‌ها و فرض کرویت برقرار است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر در تبیین اثرهای درون گروهی،

بین گروهی و تعاملی برای سرزندگی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، بهزیستی و مولفه‌های آن

متغیر وابسته	منبع اثر	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	درجه‌های آزادی	F	η^2
سرزندگی	بین گروهی (مداخله)	۱۴۴	۲۷/۳۳	۴۶ و ۱	۵/۲۶*	۰/۱۲
تحصیلی	درون گروهی (مراحل)	۲۰۴/۱۶	۵۷۹/۳۳	۴۶ و ۱	۱۶/۲۱**	۰/۲۶
	تعاملی (مراحل مداخله)	۱۸۱/۵۰	۱۹۸/۹۴	۴۶ و ۱	۱۴/۴۱**	۰/۲۴
پیشرفت	بین گروهی (مداخله)	۴/۶۲	۲۲۸/۰۶	۴۶ و ۱	۰/۹۳	۰/۰۲
تحصیلی	درون گروهی (مراحل)	۰/۲۶	۵۴/۶۴	۴۶ و ۱	۰/۲۳	۰/۰۰۵
	تعاملی (مراحل مداخله)	۲/۳۴	۱۸/۱۰	۴۶ و ۱	۱/۹۶	۰/۰۴
استقلال	بین گروهی (مداخله)	۱۳۲/۱۱	۶۶۳/۹۱	۴۶ و ۱	۴/۶۰*	۰/۰۹
	درون گروهی (مراحل)	۲۰۵/۶۲	۲۷۶/۹۳	۴۶ و ۱	۳۴/۱۵**	۰/۴۲
	تعاملی (مراحل مداخله)	۹۱/۰۶	۱۰۰/۷۶	۴۶ و ۱	۱۵/۱۲**	۰/۲۴
تسلط بر محیط	بین گروهی (مداخله)	۳۲۴	۳۹۵/۲۲	۴۶ و ۱	۳۷/۷۱**	۰/۴۵
	درون گروهی (مراحل)	۱۲/۷۶	۱۱۲/۸۹	۴۶ و ۱	۵/۱۹*	۰/۱۰
	تعاملی (مراحل مداخله)	۱۵/۸۴	۳۷/۶۳	۴۶ و ۱	۶/۴۵**	۰/۱۲
رشد شخصی	بین گروهی (مداخله)	۳/۱۱	۴/۰۴	۴۶ و ۱	۱/۱۰	۰/۰۰۴
	درون گروهی (مراحل)	۱/۷۶	۲۶۳/۱۴	۴۶ و ۱	۰/۳۱	۰/۰۰۷
	تعاملی (مراحل مداخله)	۴/۵۹	۸۸/۳۲	۴۶ و ۱	۰/۸۰	۰/۰۱
ارتباط مثبت با دیگران	بین گروهی (مداخله)	۲۱۰/۲۵	۷۱۱/۵۰	۴۶ و ۱	۱۳/۵۹**	۰/۲۲
	درون گروهی (مراحل)	۴۲/۶۶	۱۵۵/۹۵	۴۶ و ۱	۱۲/۵۸**	۰/۲۱
	تعاملی (مراحل مداخله)	۱۰۸/۳۷	۶۸/۸۷	۴۶ و ۱	۳۱/۹۶**	۰/۴۱
هدفمندی در زندگی	بین گروهی (مداخله)	۱۰۱/۶۷	۱۰۵۲/۱۵	۴۶ و ۱	۴/۴۴*	۰/۰۸
	درون گروهی (مراحل)	۱۲۳/۷۶	۱۷۸/۱۴	۴۶ و ۱	۳۱/۹۵**	۰/۴۱
	تعاملی (مراحل مداخله)	۱۴۲/۵۹	۸۲/۷۴	۴۶ و ۱	۳۶/۸۲**	۰/۴۴
پذیرش خود	بین گروهی (مداخله)	۱۶۲/۵۶	۵۸۹/۵۴	۴۶ و ۱	۱۲/۶۸**	۰/۲۱
	درون گروهی (مراحل)	۳۲/۶۶	۱۶۷/۲۹	۴۶ و ۱	۸/۹۸**	۰/۱۶
	تعاملی (مراحل مداخله)	۵۱/۰۴	۷۰/۷۰	۴۶ و ۱	۱۴/۰۳**	۰/۲۳
بهزیستی کل	بین گروهی (مداخله)	۲۷۶۵/۰۷	۶۰۳۱/۲۶	۴۶ و ۱	۲۱/۰۸*	۰/۳۱
	درون گروهی (مراحل)	۴۳۷/۷۶	۱۲۰۴/۹۷	۴۶ و ۱	۱۶/۷۱**	۰/۲۶
	تعاملی (مراحل مداخله)	۷۵۳/۷۶	۳۸۶/۸۸	۴۶ و ۱	۲۸/۷۷**	۰/۳۸

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

اطلاعات جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه و تفاوت درون گروهی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری و نیز اثر تعاملی مداخله و مراحل اندازه‌گیری به جز در متغیرهای پیشرفت تحصیلی و مولفه رشد شخصی در بقیه متغیرهای پژوهش معنادار است. اثر تعاملی برای متغیر سرزندگی با اندازه اثر ۲۴ درصد ($P=0/001$)، استقلال با اندازه اثر ۲۴ درصد ($P=0/001$)، تسلط بر محیط با اندازه اثر ۱۲ درصد ($P=0/01$)، ارتباط با دیگران با اندازه اثر ۴۱ درصد ($P=0/001$)، هدفمندی در زندگی با اندازه اثر ۴۴ درصد ($P=0/001$) و پذیرش خود با اندازه اثر ۲۳ درصد ($P=0/001$) و نمره کل متغیر بهزیستی با اندازه اثر ۳۸ درصد ($P=0/001$) معنادار بودند؛ بنابراین می‌توان گفت مداخله روان‌شناسی مثبت بر متغیرهای یاد شده اثر داشته و آن را افزایش داده و این اثربخشی در مرحله پیگیری پایدار مانده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس درون گروهی یک راهه گروه‌های آزمایش و گواه در سه مرحله

متغیر	گروه	F	درجه آزادی	مجذور اتا
سرزندگی تحصیلی	آزمایش	۷۸/۶۶**	۲ و ۴۶	۰/۵۹
	گواه	۰/۰۲	۲ و ۴۶	-
پیشرفت تحصیلی	آزمایش	۲/۲۱	۲ و ۴۶	۰/۰۴
	گواه	۰/۲۳	۲ و ۴۶	-
بهزیستی	آزمایش	۵۰/۱۸**	۲ و ۴۶	۰/۴۶
	گواه	۰/۷۳	۲ و ۴۶	-
استقلال	آزمایش	۷۶/۸۸**	۲ و ۴۶	۰/۵۹
	گواه	۱/۳۸	۲ و ۴۶	-
تسلط بر محیط	آزمایش	۱۸/۷۵**	۲ و ۴۶	۰/۲۰
	گواه	۰/۰۳	۲ و ۴۶	-
رشد شخصی	آزمایش	۱/۱۰	۲ و ۴۶	-
	گواه	۰/۰۶	۲ و ۴۶	-
ارتباط مثبت با دیگران	آزمایش	۴۰/۷۶**	۲ و ۴۶	۰/۳۹
	گواه	۲/۳۰	۲ و ۴۶	-
هدفمندی در زندگی	آزمایش	۶۸/۳۷**	۲ و ۴۶	۰/۵۴
	گواه	۰/۰۸	۲ و ۴۶	-
پذیرش خود	آزمایش	۲۵/۴۲**	۲ و ۴۶	۰/۲۷
	گواه	۰/۲۵	۲ و ۴۶	-

* $P<0/05$ ** $P<0/01$

اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت متغیر سرزندگی تحصیلی در گروه آزمایش در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با اندازه اثر ۵۹ درصد، بهزیستی با اندازه اثر ۴۶ درصد، استقلال با اندازه اثر ۵۹ درصد، تسلط بر محیط با اندازه اثر ۲۰ درصد، ارتباط با دیگران با اندازه اثر ۳۹

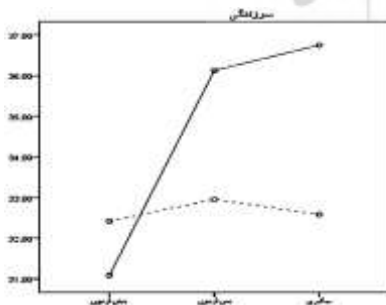
درصد، هدفمندی در زندگی با اندازه اثر ۵۴ درصد و پذیرش خود با اندازه اثر ۲۷ درصد همگی در سطح $(P=0/001)$ معنادار هستند.

جدول ۵. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه جفتی میانگین متغیرها در دو گروه

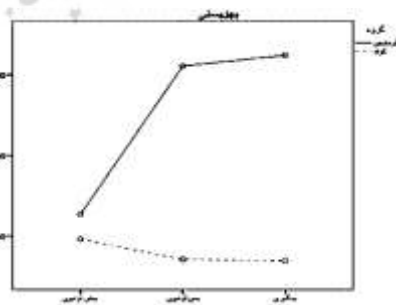
اختلاف میانگین			گروه	متغیر وابسته
پس آزمون - پیگیری	پیش آزمون - پیگیری	پیش آزمون - پس آزمون		
$x = -0/62, SE = 0/71$	$x = -5/66^{**}, SE = 1/43$	$x = -5/04^{**}, SE = 1/34$	آزمایش	سرزندگی
$x = 0/39, SE = 0/46$	$x = 0/15, SE = 1/02$	$x = 0/79 = -0/53$	گواه	تحصیلی
$x = -1/09, SE = 0/86$	$x = 5/29^{**}, SE = 1/95$	$x = -4/20^{**}, SE = 1/74$	آزمایش	استقلال
$x = 0/23, SE = 0/65$	$x = -0/97^{*}, SE = 1/04$	$x = -1/20, SE = 0/88$	گواه	گواه
$x = -0/66, SE = 0/39$	$x = -2/20^{**}, SE = 1/41$	$x = -1/54^{*}, SE = 1/11$	آزمایش	تسلط بر محیط
$x = -0/04, SE = 0/19$	$x = -0/04, SE = 0/66$	$x = 0/31 = 0/08$	گواه	گواه
$x = -0/53, SE = 0/61$	$x = -3/34^{**}, SE = 1/66$	$x = -2/90^{**}, SE = 1/35$	آزمایش	ارتباط مثبت با دیگران
$x = -0/26, SE = 0/43$	$x = 0/82, SE = 1/13$	$x = 1/08, SE = 1/01$	گواه	گواه
$x = -0/41, SE = 0/57$	$x = 4/71^{**}, SE = 1/69$	$x = -4/30^{**}, SE = 1/21$	آزمایش	هدفمندی در زندگی
$x = -0/21, SE = 0/39$	$x = 0/16, SE = 0/28$	$x = 0/48 = 0/37$	گواه	گواه
$x = -0/26, SE = 0/59$	$x = -2/64^{**}, SE = 1/26$	$x = -2/38^{**}, SE = 1/06$	آزمایش	پذیرش خود
$x = -0/18, SE = 0/47$	$x = 0/27, SE = 0/63$	$x = 0/45, SE = 0/78$	گواه	گواه
$x = -0/79, SE = 0/89$	$x = -10/01^{**}, SE = 3/11$	$x = -9/22^{**}, SE = 3/17$	آزمایش	بهزیستی کل
$x = 0/13, SE = 0/45$	$x = 1/38, SE = 1/15$	$x = 1/25, SE = 0/93$	گواه	گواه

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

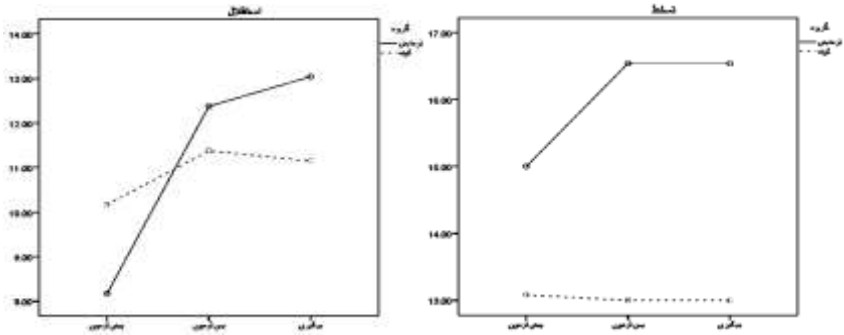
طبق نتایج جدول ۵ تفاوت در نمره متغیرهای سرزندگی، استقلال، تسلط بر محیط، ارتباط مثبت با دیگران، هدفمندی، پذیرش خود و تفاوت در نمره کل بهزیستی در پیش آزمون و پس آزمون و همچنین پیش آزمون و پیگیری در گروه آزمایش معنادار است ($P=0/001$)؛ اما در گروه گواه تفاوت معنادار نیست. همچنین بین پس آزمون و پیگیری گروه آزمایش در متغیرهای پژوهش تفاوت معناداری مشاهده نشد.



نمودار ۲. سرزندگی تحصیلی دو گروه در سه مرحله

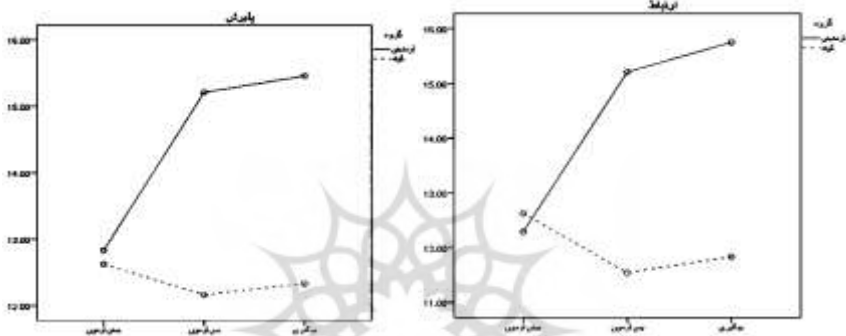


نمودار ۱. بهزیستی روان‌شناختی دو گروه در سه مرحله



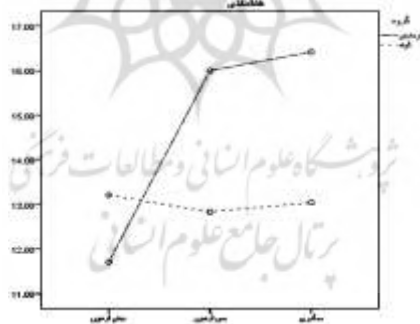
نمودار ۴. استقلال دو گروه در سه مرحله

نمودار ۳. تسلط بر محیط دو گروه در سه مرحله



نمودار ۵. ارتباط مثبت با دیگران دو گروه در سه مرحله

نمودار ۶. پذیرش خود دو گروه در سه مرحله



نمودار ۷. هدفمندی در زندگی دو گروه در سه مرحله

شکل ۱. نمودارهای مربوط به اثربخشی روان‌شناسی مثبت بر بهزیستی روان‌شناختی،

مولفه‌های آن و بر سرزندگی تحصیلی

در شکل ۱ در نمودارهای ۱ الی ۷ تفاوت اثر تعاملی مداخله و مراحل در تمامی نمودارها در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بین گروه‌های آزمایش و گواه دیده می‌شود؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش برنامه روان‌شناسی مثبت موجب افزایش قابل توجه میانگین متغیرهای

بهزیستی و مولفه‌های آن و نیز سرزندگی تحصیلی در گروه آزمایش در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون خود گروه و نسبت به گروه گواه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش روان‌شناسی مثبت موجب افزایش معنادار بهزیستی ذهنی و سرزندگی تحصیلی شده و نتایج پیگیری نیز نشان داد که مداخله ماندگاری اثر خود را حفظ کرده است. این یافته با نتایج پژوهش ساوج (۲۰۱۱) و ریف (۲۰۱۳) همسو است. در برنامه مداخله‌ای روان‌شناسی مثبت از مفاهیمی چون شادکامی، خوش بینی و امید استفاده می‌شود که نتایج پژوهش‌های مختلف نقش آن‌ها را در بهزیستی مؤثر دانسته‌اند. شاید مهم‌ترین مؤلفه در این مورد شادکامی باشد. شادکامی دارای اجزایی چون هیجان‌های مثبت، روابط مثبت با دیگران و هدفمندی در زندگی است (ریف، ۲۰۱۳). افراد شادکام، خود و دیگران را مثبت می‌بینند و وقایع را مثبت تفسیر می‌کنند. آن‌ها تصمیم‌های منطقی و درست می‌گیرند و خوش بینی واقع بینانه دارند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). در این راستا نتایج پژوهشی فراتحلیل که در آن ۳۰ مطالعه توسط چاخسی و همکاران (۲۰۱۸) بررسی شد؛ نشان داد که مداخله روان‌شناسی مثبت بر بهزیستی با اندازه اثر ۰/۲۴ و بر افسردگی با اندازه اثر ۰/۲۳ تأثیر دارد. افزون بر این، یافته‌های بیانگر این بودند که مداخله روان‌شناسی مثبت نه تنها بر فراخوانی احساس‌ها، شناخت‌ها و رفتارهای مثبت بهزیستی تأثیر دارند؛ بلکه بر کاهش پریشانی‌های روان‌شناختی چون اضطراب، افسردگی و استرس نیز در جمعیت‌های بالینی مؤثرند.

آموزش روان‌شناسی مثبت مستلزم داشتن توانایی تفکر مثبت است که بر اساس آن می‌توان همه چیز را تغییر داد. توانایی تفکر مثبت به‌عنوان یک تسهیل‌کننده عمل می‌کند؛ یادگیری را سرعت می‌بخشد و باعث می‌شود هر شخصی ادراکات منفی خود را به مثبت تبدیل کند و به رویدادها و وقایع منفی نگاهی معنادار بیندازد تا منافع آن عایدش شود (سلیگمن، ۲۰۱۱). در نتیجه این افکار مثبت، بهزیستی ذهنی رشد می‌یابد. آموزش روان‌شناسی مثبت منجر به کنترل و تسلط بر شرایط و موقعیت‌ها می‌شود. سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹) معتقدند که خوش بینی مؤثرتر از بدبینی است؛ زیرا احساس کنترل بر محیط اطراف را به ما می‌دهد. افرادی که امید بالایی دارند؛ ممکن است محرک‌های قوی‌تر و انرژی بیشتری برای پیگیری اهداف خود داشته باشند و این انگیزش به آن‌ها برای شرکت در فعالیت‌هایی که منجر به رشد شخصی می‌شود؛ کمک می‌کند. ریف (۲۰۱۳) نشان داد که داشتن روابط مثبت با دیگران از مؤلفه‌های اصلی بهزیستی است. افراد شاد در واقع تمایل بیشتری برای برقراری روابط مثبت با دیگران دارند.

بنابراین می‌توان گفت که آموزش روان‌شناسی مثبت می‌تواند به نوجوانان کمک کند تا با دید مثبت‌تری با دیگران رابطه برقرار کنند؛ از مهارت‌های ارتباطی بین فردی قوی‌تری برخوردار شوند؛ با دیگران ارتباط مثبت بیشتری برقرار کنند و از روابط خود نیز راضی باشند. نتایج پژوهشی فراتحلیل که طی آن ۳۹ مطالعه توسط بولیر، هاورمن، وستروف، ریپر، اسمیت و بوهرلمیجر (۲۰۱۳) بررسی شد؛ نشان داد که مداخله‌های روان‌شناسی مثبت با اندازه اثر ۰/۳۴ بر بهزیستی ذهنی، ۰/۲۰ بر بهزیستی روان‌شناختی و ۰/۲۳ بر افسردگی تأثیر داشته است که این نتایج حاکی از مؤثر بودن مداخله‌های روان‌شناسی مثبت بر ابعاد مختلف بهزیستی و کاهش افسردگی است. در پیگیری ۳ تا ۶ ماهه پژوهش یاد شده گرچه اندازه اثر کوچک‌تر شد؛ اما باز هم نتایج ماندگار بودند که این حاکی از پایداری اثر مداخله روان‌شناسی مثبت است. در مجموع نتایج پژوهش فراتحلیل پژوهشگران یاد شده نشان داد که مداخله‌های روان‌شناسی مثبت نه تنها می‌توانند بهزیستی ذهنی و روان‌شناختی را ارتقا دهند؛ بلکه می‌توانند اختلال‌های روان‌شناختی نظیر افسردگی را نیز کاهش دهند.

نتایج پژوهش حاضر در ارتباط با متغیر سرزندگی تحصیلی نشان داد که آموزش روان‌شناسی مثبت موجب ارتقاء آن و باعث شده است که دانش‌آموزان اشتیاق بیشتری به تحصیل پیدا کنند و با شور و شوق درس بخوانند. این یافته با نتایج پژوهش کشاورز و همکاران (۱۳۸۷) همسو است. امید نیز به‌عنوان یک مؤلفه مهم روان‌شناختی مثبت می‌تواند در سرزندگی تحصیلی نقش داشته باشد. لویز (۲۰۱۳) معتقد است؛ امید بر شور و هیجان درباره آینده تأثیرگذار است و اشتیاق کودکان به رفتن به مدرسه را افزایش می‌دهد. با توجه به اینکه آموزش روان‌شناسی مثبت نیز با افزایش انرژی و ایجاد معنا و لذت نقش مهمی در افزایش خوش بینی، امید، شکرگزاری، سرزندگی و مقابله هر روزه با موانع و مشکلات دارد؛ در نتیجه می‌تواند سرزندگی تحصیلی را افزایش می‌دهد. در ارتباط با پیشرفت تحصیلی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش روان‌شناسی مثبت تأثیر معناداری بر آن نداشته است. این یافته با پژوهش نورولیتیس و رید (۲۰۱۵) و کمپ (۲۰۱۶) ناهمسو است. زیرا آن‌ها نشان دادند؛ متغیرهایی چون شادکامی، خوش بینی، باورهای مذهبی و جز آن نقش مؤثری در پیشرفت تحصیلی دارند. نتیجه این پژوهش با پژوهش ساب و کلینگر، (۲۰۱۱) و روپل، لیرش و والتر (۲۰۱۵) همسو است که نشان دادند؛ بهزیستی روان‌شناختی بر معدل دانش‌آموزان اثر منفی و بر محیط مدرسه اثر مثبت دارد. اوکان، لیوی، کارولی و روهیلمن (۲۰۰۹) نیز دریافتند دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی بسیار بالایی دارند؛ به دلیل ارتباط اجتماعی کمتر، احساس بهزیستی پایین‌تری را تجربه می‌کنند. از طرف دیگر، پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر عوامل متعددی است که از جمله آن‌ها می‌توان به عوامل هوشی و انگیزشی اشاره کرد. لذا به نظر می‌رسد که مداخله روان‌شناسی مثبت تأثیر زیادی بر پیشرفت تحصیلی نداشته باشد.

تبیین دیگر می‌تواند این باشد که کودکان و نوجوانان دارای بهزیستی پایین، در بسیاری از فعالیت‌های تحصیلی ضعف دارند و دچار افت تحصیلی می‌شوند. همچنین ممکن است که همواره بهزیستی بالا منجر به موفقیت تحصیلی نشود؛ بلکه موفقیت‌ها هستند که می‌توانند منجر به رشد بهزیستی شوند؛ بنابراین، آموزش روان‌شناسی مثبت، پیشرفت تحصیلی را تضمین نمی‌کند.

با توجه به تأثیر آموزش برنامه روان‌شناسی مثبت در ارتقای شاخص‌های سلامت به‌ویژه بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توان نتیجه گرفت که این مداخله نه تنها قادر است که افراد را به سمت سلامت روان سوق می‌دهد و شادابی و سرزندگی آن‌ها را تضمین کند؛ بلکه می‌تواند موجب کاهش اضطراب و افسردگی آن‌ها شود و به‌عنوان عامل محافظت‌کننده افراد را از اختلال‌های روانی مصون دارد؛ بنابراین لازم است که آموزش روان‌شناسی مثبت به‌عنوان بخشی از برنامه درسی دانش‌آموزان و برنامه کاری مشاوران مدارس در نظر گرفته شود و در مدارس کارگاه‌های آموزش روان‌شناسی مثبت برای اندیشی و شادکامی نوجوانان برگزار شود.

از محدودیتهای پژوهش حاضر می‌توان به انتخاب دانش‌آموزان نوجوان دختر مدارس عادی از یک بخش در شهرستان کهگیلویه اشاره کرد که تعمیم‌پذیری نتایج را به سایر مکان‌ها، اقشار دیگر و پسران دانش‌آموز محدود می‌کند. بنابراین پیشنهاد می‌شود در مدارس که دانش‌آموزان بهزیستی روان‌شناختی پایین‌تری دارند؛ به‌طور ویژه مداخله روان‌شناسی مثبت در مورد آن‌ها اجرا و در پژوهش‌های آتی این مداخله همراه با مداخله‌های تکمیلی‌تر در مورد پسران و اقشار دیگر با تعداد جلسه‌های آموزشی بیشتر همراه با روش‌های ایفای نقش و روش‌های دیگر اجرا و با توجه به متغیر مهم بهزیستی روان‌شناختی اثر آن بر متغیرهای دیگری چون باورهای انگیزشی، راهبردهای شناختی و فراشناختی نیز ارزیابی شود. از طرفی با توجه به نقش معلمان و والدین پیشنهاد می‌شود که در یک بسته جامع درمانی مداخله روان‌شناسی مثبت به آن‌ها نیز آموزش داده شود.

سپاسگزاری

لازم است از تمامی کارکنان و مدیران دبیرستان ام‌کلثوم و خدیجه کبری بخش چاروسا کهگیلویه، دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها که در اجرای این پژوهش همکاری صمیمانه‌ای داشتند؛ تشکر و قدردانی شود. پژوهش حاضر برگرفته از طرح پژوهشی مستقل با هزینه شخصی است و پژوهشگران تعارض منافع با یکدیگر ندارند.

منابع

بای، نرگس، حسن‌آبادی، حمیدرضا، و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۶). الگوی ساختار باورهای شایستگی و ادراک از کلاس درس با پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱(۱): ۸۳-۶۷.

- حسین چاری، مسعود، و دهقانی زاده، محمدحسین. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲): ۲۲-۴۷.
- خانجانی، مهدی، شهیدی، شهریار، فتح آبادی، جلیل، مظاهری، محمدعلی، و شکری، امید. (۱۳۹۳). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف در دانشجویان دختر و پسر. *مجله اندیشه و رفتار*، ۸(۴): ۲۷-۳۶.
- کشاورز، امیر، مولوی، حسین، و کلانتری، مهرداد. (۱۳۸۷). رابطه بین سرزندگی و ویژگی‌های جمعیت شناختی با شادکامی در مردم شهر اصفهان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۴(۴): ۴۵-۶۴.
- کریمی، کامبیز، کاوسیان، جواد، کرامتی، هادی، عرب زاده، مهدی، و رضانی، ولی اله. (۱۳۹۵). الگوی ساختار کمال‌گرایی، انگیزش تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۰(۳): ۳۱۱-۳۲۷.
- مرمرچی نیا، مژگان، و ذوقی پایدار، محمدرضا. (۱۳۹۶). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر امیدواری و شادکامی نوجوانان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱(۲): ۱۵۷-۱۷۴.

References

- Boiler, L., Haverman, M., Westerhaf, G.j., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive Psychology Interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(1): 119-125
- Camp, N. (2016). *The relationship of a course grade to hope and optimism in nursing students' academic success*. Doctoral dissertation, the University of Alabama.
- Chakhssi, F., Kraiss, J.T., Sommers-Spijkerman, M., & Bohlmeijer, E.T. (2018). The effect of Positive Psychology Interventions on well-being and distress in clinical samples with psychiatric or somatic disorders: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 18(1): 211-218.
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7(7): 98-103.
- Diener, E. (2009) Subjective well-being. In: Diener E. (Eds) the science of well-being. Social indicators research series. Springer, Dordrecht. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84(2): 377° 389.
- Friedrich, A., Thalji, A., Suldo, S. M., Chappel, A., & Fefer, S. (2010). *Increasing thirteen year-olds' happiness through a manualized group intervention*. Paper presented at the National Association of School Psychologists Annual Conference, Chicago, IL.
- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5): 408-422.
- Huebner, E. S., Gilman, R. I. C. H., & Furlong, M. J. (2009). A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. *Handbook of positive psychology in schools*, 1(1): 3-8.

- Lopez, S. J. (2013). *Making hope happen: Create the future you want for yourself and others*. Simon and Schuster.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3): 353-370.
- Norvilitis, J. M., & Reid, H. M. (2015). *Predictors of college success: Symptoms of ADHD*. Psychological well-being: Appreciation of the Liberal Arts and Understanding of College Policies.
- Okun, M. A., Levy, R., Karoly, P., & Ruehlman, L. (2009). Dispositional happiness and college student GPA: Unpacking a null relation. *Journal of Research in Personality*, 43(4): 711-715.
- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25(1): 68-75.
- Putwain, D., Connors, L., Symes, W., & Douglas, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3): 349-358.
- Rashid, T., & Anjum, A. (2008). Positive psychotherapy for young adults and children. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents* (pp. 250-287). New York: Guilford Press.
- Renshaw, L., Long, C., & Cook, R. (2015). Assessing ddll sstttt positive psychological functioning at school: Development and validation of Subjective Wellbeing Questionnaire. *School psychology quarterly*, 30(4): 534-545.
- Ruppel, F., Liersch, S., & Walter, U. (2015). The influence of psychological well-being on academic success. *Journal of Public Health*, 23(1): 15-24.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited Advances in the science and practice of eudemonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1): 10-28.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is every-thing, or is it? *Journal of Personality and Social Psychology*. 57(6): 1069-1081.
- Saab, H., & Klinger, D. (2011). School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian health behavior in school-aged children study. *Social Science and Medicine*, 70(6): 850° 858.
- Savage, J. A. (2011). *Increasing adolescents' subjective well-being: effects of a Positive Psychology Intervention in comparison to the effects of therapeutic alliance, youth factors, and expectancy for change*. Graduate school thesis, University of South Florida.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3): 293-311.

Suldo, S. M., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and ddll sstttt subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1): 67-85.

Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4): 273-290.

پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی

کاملاً موافقم	تا حدی موافقم	کمی موافقم	کمی مخالفم	تا حدی مخالفم	کاملاً مخالفم	عبارت‌ها
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱. به‌طور کلی احساس می‌کنم من مسئول کارهایم هستم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲. هنگامی که جریان زندگی خود را مرور می‌کنم، از آنچه روی داده خشنود می‌شوم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳. حفظ روابط صمیمی با دوستانم برایم مشکل است و احساس ناکامی می‌کنم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۴. نیازهای زندگی روزمره، اغلب برایم خسته کننده است.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۵. من برای حال زندگی می‌کنم و واقعاً به آینده فکر نمی‌کنم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۶. من بسیاری از کارهایم را به‌خوبی مدیریت می‌کنم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۷. داشتن تجارب جدیدی که تفکر فرد را درباره خودش و جهان به چالش بکشد، مهم است.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۸. بیشتر جنبه‌های شخصیت خود را دوست دارم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۹. افراد مصمم بر من تأثیر می‌گذارند.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۰. در بسیاری جهات از موفقیت‌هایم در زندگی احساس ناامیدی می‌کنم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۱. افراد مرا به‌عنوان فردی بخشنده و علاقه‌مند به صرف وقت با دیگران، توصیف می‌کنند.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۲. به نظرات خود اطمینان دارم، اگرچه آن‌ها برخلاف نظر جمع باشد.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۳. روابط خیلی گرم و همراه با اعتماد زیادی را با دیگران تجربه نکرده‌ام.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۴. بعضی از افراد بی‌هدف، زندگی خود را سپری می‌کنند؛ اما من از آن دسته افراد نیستم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۵. برای من، زندگی یک فرایند مستمر یادگیری، تغییر و رشد است.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۶. بعضی وقت‌ها احساس می‌کنم همه آنچه را که باید در زندگی انجام دهم؛ انجام داده‌ام.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۷. مدت‌هاست از تلاش برای ایجاد پیشرفت و تغییرات زیاد در زندگی‌ام دست کشیده‌ام.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۸. خودم را بر اساس افکار و ارزش‌هایم قضاوت می‌کنم؛ نه بر اساس ارزش‌هایی که برای دیگران مهم است.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی

کاملاً مخالف	مخالف	نظری ندارم	مؤقتاً موافق	کاملاً موافق	عبارت‌ها
۱	۲	۳	۴	۵	۱. اگر روزی در مدرسه نمره بدی بگیرم باز هم می‌دانم که روز خوب و خوشی خواهم داشت.
۱	۲	۳	۴	۵	۲. اگر درس‌ها زیاد باشند و وقت کافی نداشته باشم؛ می‌دانم چطور با شرایط کنار بیایم و خوش باشم.
۱	۲	۳	۴	۵	۳. می‌دانم که اگر نمره بدی بگیرم همچنان اعتماد به نفسم بالا خواهد بود.
۱	۲	۳	۴	۵	۴. اگر معلم زیر برگه یا دفترم خیلی بد بنویسد مواظب هستم اعصابم خرد نشود و روزم خراب نشود.
۱	۲	۳	۴	۵	۵. اجازه نمی‌دهم استرس درس خواندن خوشی‌هایم را از بین ببرد.
۱	۲	۳	۴	۵	۶. اگر نمره بدی بگیرم باعث نمی‌شود با دوستانم در مدرسه خوش نباشم.
۱	۲	۳	۴	۵	۷. حتی روزهایی که برای امتحان آمادگی کافی ندارم در کنار بچه‌های مدرسه خوش هستم.
۱	۲	۳	۴	۵	۸. اگر وقت کافی برای درس خواندن نداشته باشم باز هم سعی می‌کنم اعتماد به نفسم را حفظ کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۹. اگر معلم از من بپرسد و نتوانم جواب دهم خونسردی‌ام را حفظ می‌کنم و بعد از کلاس هم خوش اخلاقم.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی