

تاریخ دریافت: ۹۷/۱/۱

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۲/۳

صفحات: ۵۳-۷۶

اثربخشی آموزش مثبت‌نگر بر احساس معنا در زندگی و لذت همراه با تأنی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم

حمیدرضا ذاکری، فریده یوسفی

چکیده

هدف این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش مثبت‌نگر بر احساس معنا در زندگی و لذت همراه با تأنی در دانش‌آموزان دبیرستانی بود. طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی همراه با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش همه دانش‌آموزان پایه دهم و یازدهم دوره متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۲۴۰ دانش‌آموز (۱۲۰ پسر و ۱۲۰ دختر) پایه‌های دهم و یازدهم بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و با روش گمارش تصادفی در گروه‌های کنترل و آزمایش قرار گرفتند. آن‌ها مقیاس معنای زندگی (استیگر و همکاران، ۲۰۰۶) و مقیاس لذت همراه با تأنی (برایانت و وروف، ۲۰۰۷) را در محل کلاس‌های عادی خود تکمیل کردند. گروه آزمایش در ۱۴ جلسه گروهی به صورت ۲ جلسه در هفته، تحت آموزش مثبت‌نگر با استفاده از برنامه‌ی روان‌درمانی مثبت‌نگر (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۱) قرار گرفت. یافته‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری و

دانشجوی دکترا بخش روان‌شناسی تربیتی - دانشگاه شیراز

yousefi@shirazu.ac.ir

دانشیار دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

تحلیل کوواریانس یک متغیری نشان دادند که آموزش مثبت‌نگر بر احساس معنا و لذت همراه با تأنی اثر معنی‌داری داشت ($P < 0/05$). بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که مدارس با به‌کارگیری مداخلات آموزش مثبت‌نگر می‌توانند توانمندی روان‌شناختی دانش‌آموزان خود را افزایش دهند تا از این طریق به موفقیت تحصیلی دست یابند.

واژگان کلیدی: آموزش مثبت‌نگر، احساس معنا، روان‌شناسی مثبت‌نگر، لذت همراه با تأنی.

مقدمه

روان‌شناسی مثبت‌نگر شاخه‌ای از روان‌شناسی است که به جای درمان بیماری‌های روانی بر پیشرفت موفقیت‌آمیز افراد تأکید دارد. نظریه‌پردازان این رویکرد معتقدند که جایگزین کردن روان‌شناسی مثبت‌نگر به جای روان‌شناسی سنتی می‌تواند موجب پیشرفت در روان‌شناسی شود چرا که بر خوبی‌ها، ویژگی‌های مثبت و توانمندی‌های افراد تمرکز دارد (کور، ال-دن و سیراتانایاکول^۱، ۲۰۱۹). کاربرد روان‌شناسی مثبت‌نگر در تحصیل، آموزش، بهداشت و سازمان‌ها در طول سال‌های گذشته به سرعت افزایش یافته است به طوری که منجر به رشد و پیشرفت همراه با عملکرد بهینه افراد، گروه‌ها و سازمان‌ها شده است (دونالدسون و کو^۲، ۲۰۱۰). هدف روان‌شناسی مثبت‌نگر در حوزه تحصیلی، افزایش توانمندی شخصی و تحصیلی فراگیران است و با این هدف، مدارس به سمت تغییر معیارها بر اساس توانایی در پرورش بهزیستی و شکوفایی دانش‌آموزان سوق داده شده‌اند تا از این طریق بتوانند موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را پشتیبانی کنند (تراسک-کیر، چین و ویلا-برودریک^۳، ۲۰۱۹).

در راستای کاربرد روش‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر در مشاوره و مدارس، برنامه‌هایی به‌کار گرفته شده است که از آن جمله می‌توان به پروژه مدرسه‌ای در پنسیلوانیا (سلیگمن، ارنست، گیلهام، ریویچ و لینکینز^۴، ۲۰۰۹)، رویکرد مدرسه کامل با القای روان‌شناسی

1. Kour, El-Den, & Sriratanaviriyakul

2. Donalson & Ko

3. Trask-kerr, Chin, & Vella-Brodrick

4. Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins

مثبت‌نگر یا همان مدرسه دستور زبان گی لانگ^۱ (نوریش^۲، ۲۰۱۵)، مداخله روانی- تربیتی^۳ (رومو- گونزالز^۴ و همکاران، ۲۰۱۴) و برنامه‌ی روان‌درمانی مثبت‌نگر^۵ (رشید و سلینگمن^۶، ۲۰۱۱) اشاره کرد. در این برنامه‌ها متخصصان در کلاس درس حاضر شده و تمرینات مربوطه را به کار می‌برند. یکی از این تمرین‌ها، تمرین سه نعمت یا سه داشته‌ی زندگی است که هدف آن، جلب توجه دانش‌آموزان با یادآوری و نوشتن سه داشته یا نعمتی است که در طی روز به آن رسیده‌اند تا بدین وسیله از داشته‌ها و آنچه در زندگی دارند آگاهی یابند. از دیگر برنامه‌های آموزش مثبت‌نگر می‌توان به برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا^۷، برنامه درسی پناهگاه گسترده روان‌شناسی مثبت‌نگر^۸ اشاره کرد که نتایج مثبتی را در کاهش ناخشنودی و افزایش احساس خوشبختی و رفاه نشان داده‌اند (سلینگمن و همکاران، ۲۰۰۹).

مدل‌های آموزش بهزیستی (نوریش، ویلیامز، اوکانر و رایبسون^۹، ۲۰۱۳؛ واترز، سان، راسک، کتان و ارش^{۱۰}، ۲۰۱۷) اغلب به عنوان رویکردهای آموزش مثبت‌نگر شناخته می‌شوند که برگرفته از الگوی روان‌شناسی مثبت‌نگر و در جهت افزایش منابع روان‌شناختی دانش‌آموزان هستند. این رویکردها به عنوان مداخلات بهزیستی در کلاس‌های درس تلقی شده‌اند (واترز^{۱۱}، ۲۰۱۴). با توجه به منابع روان‌شناختی می‌توان دریافت که دانش‌آموزان به راهبردهای آموزش مثبت‌نگر نیاز دارند تا بتوانند مطالب و مهارت‌های جدید را یاد بگیرند (برانزل، استوکز و واترز^{۱۲}، ۲۰۱۹). اخیراً اسلمپ^{۱۳} و همکاران (۲۰۱۷) آموزش مثبت‌نگر را به صورت ترکیبی از مفاهیم و دانش روان‌شناسی مثبت‌نگر تعریف کردند که می‌تواند با

1. Geelong Grammar School

2. Norrish

3. The Psycho-Educative Intervention (PEI)

4. Romo-González

5. Positive Psychotherapy (PPT)

6. Rashid & Seligman

7. The Penn Resiliency Program (PRP)

8. Strath Haven Positive Psychology (SHPP)

9. Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson

10. Waters, Sun, Rusk, Cotton, & Arch

11. Waters

12. Brunzell, Stokes, & Waters

13. Slemp

بهترین روش‌ها و تمرینات راهنمای دانش‌آموزان در یادگیری باشد و با افزایش توانمندی‌های روان‌شناختی از جمله احساس معنا و لذت همراه با تأنی^۲، فراگیران را در مقابله با چالش‌ها توانا ساخته و از اثرات زیانبار این چالش‌ها بر وضعیت تحصیلی و روان‌شناختی آنان پیشگیری نماید.

احساس معنا به عنوان یکی از پیامدهای آموزش مثبت‌نگر، نشان‌دهندهٔ میزانی از پیچیدگی دانش‌آموز است که به وسیلهٔ فهم ارزش فعالیت‌ها و تجربیات شخصی مشخص می‌شود (استیگر، فریزر، اویشی و کلر^۳، ۲۰۰۶). بر اساس نظریه‌های مختلف، دو بعد عمده از احساس معنا شامل وجود معنا و جستجوی معنا استخراج شده است. وجود معنا میزانی است که فرد زندگی خود را مهم، معنادار و قابل فهم می‌داند (استیگر، ۲۰۱۲) و جستجوی معنا عبارت است از تلاش و کاوش فعالانهٔ دانش‌آموز به منظور درک معنا، اهمیت و هدف زندگی خود (استیگر، فریزر و زکانینای^۴، ۲۰۰۸). افراد برای رسیدن به زندگی معنادار می‌توانند از روش‌های مختلفی استفاده کنند که از آن جمله می‌توان به برقراری روابط بین فردی نزدیک، تولید رفتار و خدمات اجتماعی و معنویت اشاره کرد (پارگامنت و ماهونی^۵، ۲۰۰۲؛ داینر و سلینگمن^۶، ۲۰۰۴).

همانطور که ذکر آن رفت، آموزش مثبت‌نگر می‌تواند بر توانمندی‌های دانش‌آموزان از جمله لذت همراه با تأنی مؤثر باشد. لذت همراه با تأنی به معنای خودتنظیمی احساسات مثبت و حمایت یا تسهیل بیشتر عاطفه مثبت با توجه به تجربه‌های مثبت گذشته، حال یا آینده است (برایانت و وروف^۷، ۲۰۰۷). توانایی درک لذت در افراد بهترین عامل برای پیش‌بینی سلامت روان آنان است که منجر به سطوح بالای شادی، افزایش احساسات مثبت و رضایت از زندگی می‌گردد (هرلی و کوان^۸، ۲۰۱۳)، از این رو افرادی که درک لذت

1. sense of meaning

2. savoring

3. Steger, Frazier, Oishi, & Kaler

4. Steger, Frazier, & Zacchanini

5. Pargament & Mahoney

6. Deiner & Seligman

7. Bryant & Veroff

8. Hurley & Kwon

بیشتری را تجربه می‌کنند از سلامت روانی و جسمی بالاتری برخوردارند (هرلی و کوان، ۲۰۱۲). در واقع، لذت همراه با تأنی کاری است که ما انجام می‌دهیم، و نه چیزی که «روی می‌دهد»، و از این‌رو مستلزم کنش فعالانه و آگاهانه از سوی شخص است. بنابراین لذت همراه با تأنی نیازمند آن است که ما از سرعت‌مان بکاهیم و مشتاقانه به اطرافمان، احساسات و تجربه‌هایمان توجه کنیم. «دیدگانت را باز کن و بر گستره تجربه‌ات بیفز» (برایانت و ورف، ۲۰۰۷).

از سوی دیگر، الگوهای شخصی یا انفرادی یکی از روش‌های تدریس است که با بهبود اعتماد به نفس و ایجاد احساس واقع‌گرا از خویشتن و ابراز عکس‌العمل‌های همدلانه به دیگران، دانش‌آموزان را به سوی سلامت عاطفی و عقلی بیشتر هدایت می‌کند. این الگو به آموزش برگرفته از نیازها و تمایلات دانش‌آموزان می‌پردازد و انواع خاصی از تفکرات کیفی مانند خلاقیت و ابراز نظر فردی را رشد می‌دهد. در این روش دانش‌آموزان نه تنها می‌توانند محتوای تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی را یاد بگیرند بلکه می‌توانند نحوه یکپارچه ساختن ذهن خود و استفاده متقابل از تبادل با محیط را نیز یاد بگیرند. بنابراین هدف کلی روش‌های آموزش شخصی توانمند ساختن افراد است (جویس، ویل و کالهن، ۲۰۰۹). آموزش مثبت‌نگر را می‌توان به عنوان یکی از روش‌های آموزشی برگرفته از آموزش رشد شخصی مورد استفاده قرار داد چرا که آموزش مثبت‌نگر نیز به دنبال استفاده از مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر در جهت توانمندسازی دانش‌آموزان است (کریستجانشون^۲، ۲۰۱۲).

رشید و سلینگمن^۳ در سال ۲۰۱۱ رویکرد روان‌درمانی مثبت‌نگر را در ۱۴ جلسه آموزشی طراحی کردند که می‌توان از مفاهیم قابل آموزش آن در مدارس نیز استفاده کرده و به بررسی پیامدهای حاصل از این مداخلات از جمله احساس معنا و لذت همراه با تأنی پرداخت.

1. Joyce, Weil, & Calhoun

2. Kristjansson

3. Rashid & Seligman

با توجه به اهمیت آموزش مثبت‌نگر و بررسی پیامدهای آن و با توجه به اینکه اندک پژوهش‌هایی به بررسی اثر آموزش مثبت‌نگر بر توانمندی‌های شخصی پرداخته‌اند و همچنین با توجه به اینکه برنامه آموزش مثبت‌نگر به ندرت در مدارس کشور اجرا شده است، پژوهش حاضر بر آنست تا اثربخشی آموزش مثبت‌نگر را بر متغیرهای احساس معنا و لذت همراه با تأنی مورد بررسی قرار دهد تا از این رهگذر بتواند دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را بر آن دارد تا با بکارگیری روش‌های آموزش مثبت‌نگر زمینه‌ی رشد و ارتقاء دانش‌آموزان را فراهم سازند

در خصوص اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش، لازم است بگوییم در دنیای امروز کمتر کسی است که شاهد نباشد روزانه دانش‌آموزان برای حضور در کلاس درس با بی‌میلی روبه‌رو هستند و کمتر والدینی را می‌توان دید که از این حیث گلایه‌ای را نسبت به فرزند خود مطرح نکند. در این میان عوامل مختلف از جمله لذت از آموزش، معلم، مدرسه و گروه همسالان می‌توانند موجب بالا رفتن علاقه و انگیزه دانش‌آموزان برای شرکت در کلاس‌های درس شوند. یکی از عواملی که همواره ذهن متخصصان تعلیم و تربیت را به خود معطوف داشته، نحوه‌ی آموزشی است که مدارس برای دانش‌آموزان در نظر می‌گیرند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اگر شیوه‌ی آموزش دانش‌آموزان به صورت مثبت‌نگر باشد می‌تواند زمینه‌ی رفاه و خشنودی آنان را به دنبال داشته باشد که این امر موجب می‌شود تا دانش‌آموزان با میل و رغبت در مدرسه حاضر شوند و مشتاقانه در فعالیت‌های کلاسی شرکت کنند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹).

مدارس می‌توانند نقش برجسته‌ای در بهبود سلامت روانی و جسمانی دانش‌آموزان خود داشته باشند (مک‌نیل، نانماکر و بلوم^۱، ۲۰۰۲). بخصوص آن که دانش‌آموزان بخش اعظمی از دوره کودکی و نوجوانی خود را در این مکان سپری می‌کنند و این مسئله موجب می‌شود محیط آموزشی مذکور اثرگذاری قابل توجهی بر روی آنان داشته و ایجاد تعلق به معلمان و همسالان‌شان در کلاس درس تأثیر زیادی بر زندگی‌شان داشته باشد. بنابراین تأثیر بافت

^۱. McNeely, Nonnemaker, & Blum

اجتماعی مدرسه در شکل‌دهی رفتار نوجوانان غیر قابل انکار است (چاپمن، باکلی، شیهان و شوچت، ۲۰۱۳).

در بررسی پژوهش‌های پیشین، مشخص گردید که اندک پژوهش‌هایی به مطالعه اثر بخشی آموزش مثبت‌نگر بر توانمندی‌های شخصی پرداخته‌اند. بیشتر پژوهش‌ها اثر بخشی آموزش مثبت‌نگر را بر سایر سازه‌های مرتبط مورد بررسی قرار داده‌اند که در ادامه به چند مورد آن اشاره می‌شود. مارکوس، لویز و پس-ریبیرو^۲ (۲۰۱۱) در پژوهشی دریافتند که تعاملات مبتنی بر امید می‌تواند سطوحی از امید، خودارزشی و رضایت از زندگی را در دانش‌آموزان دبیرستانی افزایش دهد. همچنین نشان داده شده است که احساس معنا در معلمان با سلامتی و رضایت بیشتر از زندگی (کرن، واترز، آدلر و وایت^۳، ۲۰۱۴)، و کاهش فرسودگی در آن‌ها (لوی و باکر^۴، ۲۰۱۸) رابطه دارد. احساس معنا در معلمان می‌تواند بر عملکرد شغلی آن‌ها و تعامل بهتر با دانش‌آموزان اثر گذاشته و تاب‌آوری فارغ‌التحصیلان را پیش‌بینی کند (لوی و ایوب^۵، ۲۰۱۹).

کریچلی و گیبز^۶ (۲۰۱۲) در پژوهشی تحت عنوان اثرات روان‌شناسی مثبت‌نگر بر باورهای کارآمدی دریافتند که مؤلفه‌های مثبت تجربه‌های افراد می‌تواند باورهای کارآمدی آنان را بهبود بخشد. شوشانی و استینمتز^۷ (۲۰۱۳) در پژوهشی تحت عنوان «روان‌شناسی مثبت‌نگر در مدرسه: انجام تعاملات مبتنی بر مدرسه به منظور بهبود سلامت روان و بهزیستی نوجوانان» به این نتیجه رسیدند که تعاملات مثبت در مدرسه می‌تواند منجر به افزایش عزت‌نفس، خودکارآمدی و خوش‌بینی شده و همچنین احساسات بین فردی را نیز بهبود بخشد. نلسون و لیوبومرسکی^۸ (۲۰۱۵) نیز در پژوهشی دریافتند که مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر می‌تواند افراد را به سوی لذت بردن و رضایت داشتن از فعالیت‌های روزمره سوق

1. Chapman, Buckley, Sheehan, & Shochet

2. Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro

3. Kern, Waters, Adler, & White

4. Lavy & Bocker

5. Levy & Ayuob

6. Critchley & Gibbs

7. Shoshani & Steinmetz

8. Nelson & Lyubomirsky

دهد و در نتیجه منجر به ایجاد شادکامی و بهزیستی در آنان گردد. وایت و کرن^۱ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان آموزش مثبت‌نگر: یادگیری و تدریس به منظور بهزیستی و تسلط بر یادگیری، نشان دادند که برنامه‌های آموزش مثبت‌نگر بر اساس شواهد علمی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر بهترین شیوه یادگیری و تدریس، راهبردهای ارزیابی مدرسه، تعلیم و تربیت و فرهنگ مدرسه را در می‌گیرد. ریدل، ویلا، پیسون و اودس^۲ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان یادگیری با کیفیت و تمرین آموزش مثبت‌نگر: تجربه دانش‌آموزان از یادگیری در بافت رویکرد مدرسه‌گستر به آموزش مثبت‌نگر، دریافتند که یادگیری فعال و معنادار به‌طور موفقیت‌آمیزی ایجاد شده بود. همچنین خانواده، جو مدرسه و فرهنگ محیط تحصیلی عوامل زمینه‌ای مهم و معنی‌داری بودند که بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر داشتند.

کاشانیان و خدابخشی کولایی (۲۰۱۵) در پژوهشی دریافتند که تعاملات گروهی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر می‌تواند بر احساس معنا و رضایت از زندگی تأثیر معنی‌داری داشته باشد. تقوایی‌نیا (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی اثربخشی مداخله‌ی مبتنی بر آموزش مثبت‌نگر بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان پرداخت و نشان داد که مداخله آموزش مثبت‌نگر موجب ارتقاء عاطفه مثبت و رضایت از زندگی و کاهش عاطفه منفی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل گردید. همچنین ذنوبی‌تبار و تقوایی‌نیا (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی اثربخشی بسته آموزش مثبت‌نگر بر عواطف و روابط معلم- دانش‌آموز پرداختند که نتایج نشان دادند بسته آموزش مثبت‌نگر موجب ارتقاء عاطفه مثبت و روابط معلم- دانش‌آموز و کاهش عاطفه منفی گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه گردید. فرنام و مددی‌زاده (۱۳۹۶) نیز در پژوهش خود که به بررسی اثربخشی آموزش مثبت‌نگری بر توانمندی‌های منش در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی پرداختند، گزارش کردند که این روش آموزشی موجب افزایش حالت‌های روان‌شناختی مثبت در شرکت‌کنندگان در پژوهش شده است..

از آنجا که وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند تحت تأثیر توانمندی‌های شخصی آن‌ها قرار گیرد، لذا پژوهش حاضر برآنست تا تأثیر برنامه‌ی آموزش مثبت‌نگر برگرفته از

1. White & Kern

2. Riedel, Vialle, Pearson, & Oades

روان‌درمانی مثبت‌نگر (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۱) را بر احساس معنا در زندگی و لذت همراه با تأنی در دانش آموزان مورد بررسی قرار دهد؛ کاری که در کمتر پژوهشی به انجام آن مبادرت شده است. بنابراین در راستای این هدف، پرسش‌های پژوهش عبارتند از:

۱- آیا آموزش مثبت‌نگر می‌تواند مؤلفه‌های احساس معنا در زندگی را تحت تأثیر قرار

دهد؟

۲- آیا آموزش مثبت‌نگر می‌تواند لذت همراه با تأنی را تحت تأثیر قرار دهد؟

۳- اثربخشی آموزش مثبت‌نگر بر کدام یک از متغیرهای احساس معنا در زندگی و

لذت همراه با تأنی بیشتر است؟

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل بود که در آن آموزش مثبت‌نگر به عنوان متغیر مستقل و متغیرهای احساس معنا و لذت همراه با تأنی متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه دهم و یازدهم دوره متوسطه دوم شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. این پژوهش بخشی از یک طرح گسترده در دانشگاه شیراز است که در دو فاز و در قالب یک پژوهش واحد انجام شده است. فاز اول آن به صورت نیمه آزمایشی بوده است که یافته‌های حاصل از آن در مرحله پس‌آزمون، باید در فاز دوم و با استفاده از یک طرح مدل‌یابی معادلات ساختاری به عنوان متغیرهای برون‌زاد لحاظ می‌شده است. با توجه به این مسئله و نیز هدف نهایی طرح اصلی، تعداد آزمودنی‌ها باید در فاز اول (پژوهش حاضر) طوری انتخاب می‌شد که در نهایت بتواند حداقل تعداد آزمودنی لازم (بر اساس ملاک کلاین، ۲۰۱۱) برای انجام فاز دوم و استفاده از طرح مدل‌یابی معادلات ساختاری در آن وجود داشته باشد. به همین دلیل تعداد کل شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۲۴۰ دانش‌آموز (۱۲۰ پسر و ۱۲۰ دختر) بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از میان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شیراز، دو ناحیه و سپس در هر ناحیه دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان

پسرانه به‌طور تصادفی انتخاب شدند. سپس در نیمی از مدارس دخترانه و پسرانه از هر دبیرستان یک کلاس از پایه دهم و در نیمی دیگر از مدارس از هر دبیرستان یک کلاس از پایه یازدهم به‌طور تصادفی انتخاب گردید. بدین ترتیب ۸ کلاس در پژوهش شرکت داشتند که نیمی از آنها مربوط به دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دهم و نیمی دیگر مربوط به دانش‌آموزان دختر و پسر پایه یازدهم بود. برای اجرای طرح، نیمی از کلاس‌ها (متشکل از هر دو پایه تحصیلی) به‌صورت تصادفی به عنوان گروه آزمایش و نیمی دیگر (متشکل از هر دو پایه تحصیلی) به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. گروه آزمایش و کنترل از مدارس مختلف بودند و در مدت زمان اجرای پژوهش امکان دسترسی آزمودنی‌های هر دو گروه به یکدیگر وجود نداشت. بدین ترتیب ۱۲۰ نفر در گروه کنترل و ۱۲۰ نفر در گروه آزمایش جای گرفتند. افراد گروه آزمایش در ۱۴ جلسه گروهی به صورت دو جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در هفته تحت آموزش مثبت‌نگر قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش در گروه آزمایش شامل دامنه سنی ۱۶ تا ۱۷ سال؛ پایه تحصیلی دهم و یازدهم دوره دوم دبیرستان؛ عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی؛ عدم شرکت در هر گونه مداخله از ۲ سال گذشته تا حال حاضر؛ عدم تکرار پایه تحصیلی و رضایت دانش‌آموزان و والدین آنها به منظور شرکت در جلسات آموزش مثبت‌نگر بود و ملاک‌های خروج شامل شرکت در هر گونه مداخله درمانی؛ ناتوانی جسمی شدید که مانع حضور فرد در جلسات آموزش مثبت‌نگر شود و عدم تمایل به دریافت آموزش بود. ملاک‌های ورود در گروه کنترل نیز علاوه بر شرایط عمومی مشترک با گروه آزمایش، اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود.

ابزارهای اندازه‌گیری

در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از این ابزارها استفاده گردید:

۱- پرسشنامه معنای زندگی^۱: این مقیاس که توسط استیگر و همکاران (۲۰۰۶) ابداع شده دارای ۱۰ گویه است که دو بعد وجود معنا^۲ (گویه‌های ۱ تا ۵) و جستجوی معنا^۳ (گویه‌های ۶ تا ۱۰) را می‌سنجد. نمره‌گذاری این مقیاس بر روی یک طیف ۷ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً غلط) تا ۷ (کاملاً صحیح) بوده و کمترین نمره در هر بعد ۵ و بیشترین آن ۳۵ است. در بعد وجود معنا گویه‌هایی مانند «من معنای زندگی‌ام را می‌فهمم»، و در بعد جستجوی معنا گویه‌هایی مانند «من برای پیدا کردن معنایی در زندگی‌ام جستجو می‌کنم» مطرح شده است. روایی^۴ مقیاس مذکور با استفاده از روش روایی همگرا و واگرا، مطلوب گزارش شده است و در بررسی پایایی^۵ نیز ضریب آلفای کرونباخ در مطالعات مختلف برای هر دو زیر مقیاس بالای ۰/۸۰ به دست آمده است (استیگر و همکاران، ۲۰۰۶). در پژوهش حاضر نیز به منظور تعیین روایی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج نشان داد که همه گویه‌ها بار عاملی بالاتر از ۰/۷۰ دارند ($P < ۰/۰۰۱$). شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تاییدی ($X^2/df=۱/۱۶۹$, $GFI=۰/۹۸۰$, $CFI=۰/۹۹۸$, $NFI=۰/۹۸۹$, $IFI=۰/۹۹۸$, $PCLOSE=۰/۸۲۶$, $RMSEA=۰/۰۲۷$, $TLI=۰/۹۹۶$) نشان داد مدل برازش مطلوبی دارد. همچنین برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای عامل وجود معنا ۰/۹۲، عامل جستجوی معنا ۰/۸۸ و کل مقیاس ۰/۹۵ به دست آمد.

۲- پرسشنامه لذت همراه با تانی^۶: این پرسشنامه دارای ۵ گویه بوده و توسط جوس، لیم و بریانت^۷ (۲۰۱۲) طراحی شده است و یک عامل کلی به دست می‌دهد. نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۴ (بیشتر) است. کمترین نمره ۵ و بیشترین نمره ۲۰ است که شرکت‌کنندگان می‌توانند کسب کنند. یک نمونه از گویه‌های این مقیاس عبارت است از «وقتی چیزهای خوبی در زندگی‌تان اتفاق می‌افتند، چقدر احساس می‌کنید به طور

1. the meaning in life questionnaire

2. presence of meaning

3. search for meaning

4. validity

5. reliability

6. savoring questionnaire

7. Jose, Lim, & Bryant

معمول قادر به درک یا لذت بردن از آنها هستید؟». در بررسی روایی با استفاده از روش تحلیل عاملی وجود یک عامل مورد تأیید قرار گرفت و در بررسی پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب $0/68$ گزارش شده است (جوس و همکاران، ۲۰۱۲). در پژوهش حاضر نیز به منظور تعیین روایی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج نشان داد که همه گویه‌ها به جز گویه ۴، بار عاملی بالاتر از $0/46$ دارند ($P < 0/001$). شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی ($X^2/df=1/248$)، $GFI=0/996$ ، $CFI=0/996$ ، $NFI=0/983$ ، $IFI=0/997$ ، $TLI=0/982$ و $RMSEA=0/032$ ، $PCLOSE=0/477$ نشان داد مدل برازش مطلوبی دارد. همچنین به منظور تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب آلفای کرونباخ $0/60$ به دست آمد.

۳- برنامه آموزش مثبت‌نگر: این برنامه با اقتباس از برنامه روان‌درمانی مثبت‌نگر (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۱) در ۱۴ جلسه آموزش داده شد که محتوای کلی آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱ محتوای جلسه‌های آموزش مثبت‌نگر برگرفته از برنامه روان‌درمانی مثبت‌نگر (رشید و

سلیگمن، ۲۰۱۱)

جلسه	محتوا
اول	آشنایی اجمالی با اعضای گروه و نوشتن یک صفحه معرفی مثبت حدود ۳۰۰ کلمه توسط هر یک از آن‌ها به صورت داستانی در مورد خودشان
دوم	بحث در مورد داستان معرفی مثبت و تعیین کردن نقاط قوت شخصیتی بر اساس آن و اینکه این نقاط قوت چقدر در گذشته به آنان کمک کرده است
سوم	تمرکز بر پرورش نقاط مثبت شخصیتی از جمله رشد و پرورش، لذت، مشارکت، و معنا و هر شب نوشتن سه مورد خوشایند اتفاق افتاده در روز
چهارم	کمک به ابراز خشم، اعتراض و هیجان‌های منفی شرکت‌کنندگان و بحث در مورد آثار این هیجان‌ها بر کاهش بهزیستی
پنجم	معرفی بخشش به عنوان ابزاری برای تبدیل هیجان‌های منفی به هیجان‌های مثبت و نوشتن نامه بخشش خطاب به کسی که کینه‌ای از او به دل دارند
ششم	آشنایی با شکر و قدردانی و نوشتن نامه تشکرآمیز به کسی که تا به حال از او تشکر نکرده‌اند
هفتم	بررسی نامه‌های بخشش و تشکرآمیز و بررسی روند پیشرفت از جلسه دوم تا به حال
هشتم	جایگزین کردن رضایت داشتن به جای بیشینه‌خواهی و بررسی راه‌های افزایش رضایت شخصی و تهیه برنامه‌ای برای رسیدن به رضایت شخصی

آشنایی با خوش‌بینی و امید و بررسی موقعیت‌هایی که در اتفاقات منفی درهای امید بر روی آنها گشوده شده است	نهم
آشنایی با عشق و دلبستگی و تجربه پیوند با دیگران برای رسیدن به زندگی با اشتیاق و زندگی با معنا و قرار ملاقات با شخصی مهم با تأکید بر توانمندی‌ها	دهم
آشنایی با افزایش معنا و شناخت توانمندی‌های اعضای خانواده، ترسیم درخت خانوادگی و تشویق اعضای خانواده به نوشتن ویژگی‌های مثبت خودشان	یازدهم
معرفی هنر لذت بردن به عنوان تکنیکی برای افزایش شدت و مدت هیجان مثبت و ترتیب دادن برنامه‌ای لذت‌بخش در خانه و بررسی فعالیت‌های لذت‌بخشی مانند بهره‌مندی، شکرگزاری، متحیر شدن و حظ بردن	دوازدهم
آموزش به کارگیری توانمندی‌های برتر در خدمت به دیگران با انجام کاری که به زمان زیادی نیاز داشته باشد و پی بردن به نقاط مثبت شخصیتی خودشان	سیزدهم
آشنایی با زندگی کامل (زندگی خوشایند و لذت‌بخش، زندگی با اشتیاق و زندگی با معنا) و بحث و گفتگو در مورد پیشرفت‌ها و مزایای جلسات	چهاردهم

نحوه اجرای پژوهش به این صورت بود که پژوهشگر پس از اخذ مجوزهای لازم در مدارس منتخب شهر شیراز حاضر شد و افراد را در گروه‌های آزمایش و کنترل به تصادف جایگزین کرد. ابتدا توضیحاتی در مورد نحوه اجرای روش آموزش مثبت‌نگر برای گروه آزمایش داده شد و پس از گرفتن رضایت از افراد، برنامه آموزش مثبت‌نگر در ۱۴ جلسه اجرا گردید. با توجه به اینکه گروه آزمایش در نهایت متشکل از دانش‌آموزان ۴ کلاس و از ۴ مدرسه متفاوت بود، در هر هفته دانش‌آموزان گروه آزمایش به تفکیک کلاس‌های خود، به طور جداگانه در ۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه آموزش مثبت‌نگر در محل سالن مربوط به مدرسه خود شرکت داشتند. به عبارت دیگر، در هر هفته برای هر کلاس (جمعا ۴ کلاس) در محل مدرسه خود (جمعا ۴ مدرسه) به صورت مجزا، دو جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مثبت‌نگر تشکیل شد. بدین ترتیب، برنامه آموزش مثبت‌نگر به مدت ۷ هفته برای هر یک از کلاس‌های گروه آزمایش اجرا گردید. قبل از اجرای برنامه و نیز در پایان آن، پرسشنامه‌های احساس معنا و لذت همراه با تأنی با ترتیب تصادفی توسط هر دو گروه آزمایش و کنترل تکمیل گردید.

در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، با استفاده از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۱) ابتدا اطلاعات توصیفی متغیرها از قبیل میانگین و انحراف معیار مشخص شد سپس به منظور پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش از روش‌های آماری تحلیل کوواریانس چند متغیری و تحلیل کوواریانس یک متغیری استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای پژوهش شامل احساس معنا و لذت همراه با تأنی به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل و مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ آمده است. همچنین مقادیر کجی^۱ و کشیدگی^۲ نیز در جدول ارائه شده است که نشان می‌دهند متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال هستند.

جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
وجود معنا	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۵/۶۴۱	۸/۰۶۶	۰/۰۳۷	-۰/۹۴
		پس‌آزمون	۲۵/۳۱۶	۷/۹۹۵	۰/۳۵۸	-۰/۸۸۸
	کنترل	پیش‌آزمون	۲۲/۰۶۶	۱۰/۳۵۷	-۰/۹۶۰	-۰/۵۹۳
		پس‌آزمون	۲۱/۹۷۵	۹/۸۳۱	-۰/۸۰۸	-۰/۵۶۴
جستجوی معنا	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۴/۳۷۵	۶/۸۰۰	-۰/۲۹۶	-۰/۵۶۷
		پس‌آزمون	۲۲/۵۰۸	۶/۰۸۳	۰/۰۴۷	-۰/۸۵۶
	کنترل	پیش‌آزمون	۲۲/۶۷۵	۸/۶۰۷	-۰/۷۰۱	-۰/۴۰۵
		پس‌آزمون	۱۹/۹۱۶	۸/۲۷۵	-۰/۷۸۹	-۰/۶۲۸
لذت همراه با تأنی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰/۶۴۱	۱/۹۸۶	۰/۰۲۳	-۰/۶۷۴
		پس‌آزمون	۱۳/۱۰۰	۲/۳۶۷	-۰/۴۴۳	-۰/۰۰۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۰/۲۲۵	۲/۳۸۸	-۰/۲۵۹	-۰/۶۵۲
		پس‌آزمون	۱۲/۰۶۶	۲/۴۰۰	-۰/۰۱۲	-۰/۱۱۲

۱. skewness

۲. kurtosis

در ادامه و پیش از پاسخ به سؤال‌های پژوهش، ابتدا پیش‌فرض‌های همگنی واریانس و همگنی شیب خط رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است. بر اساس نتایج به دست آمده، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در تمام متغیرها برقرار بوده و همچنین داده‌ها از مفروضه همگنی شیب‌های خط رگرسیون پشتیبانی می‌کنند.

جدول ۳ نتایج حاصل از بررسی پیش‌فرض‌های همگنی واریانس و شیب خط رگرسیون

متغیرها	درجه آزادی	آزمون همگنی واریانس		همگنی شیب خط رگرسیون	
		مقدار F	سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار F
وجود معنا	۱	۰/۰۲۳	۰/۸۹۷	۱	۰/۰۷۷
جستجوی معنا	۱	۱/۱۳۷	۰/۲۸۷	۱	۰/۶۲
لذت همراه با تانی	۱	۰/۰۳۲	۰/۸۵۸	۱	۰/۹۹۴

همچنین نتایج آزمون M باکس نیز نشان داد بین ماتریس‌های کوواریانس تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($F=1/137, p=0/287$). بنابراین شرط همگنی ماتریس‌های کوواریانس برقرار بود. مقدار آزمون کرویت بارتلت ($X^2 = 314/85, p < 0/00$) نیز معنی‌دار بود که نشان دهنده وجود همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته است. سپس به منظور پاسخ به پرسش اول پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد و نتایج مربوط به آزمون لامبدای ویلکز (با مقدار $0/965$) نشان داد پس از حذف اثر نمره‌های پیش‌آزمون، مداخله از طریق آموزش مثبت‌نگر به طور کلی منجر به افزایش نمرات زیرمقیاس‌های احساس معنا (وجود معنا و جستجوی معنا) شده است ($Partial^2 = 0/035, F = 4/314, p = 0/014$). در بررسی اثر بین گروهی، نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از آن بود که بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای وجود معنا ($Partial^2 = 0/034, F = 8/344, p = 0/004$) و

جستجوی معنا ($\text{Partial } R^2 = 0/031$)، $p=0/006$ ، $F=7/641$) به لحاظ اثربخشی آموزش مثبت‌نگر تفاوت معنی‌داری وجود دارد که نتایج آن در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴ تحلیل کوواریانس اثربخشی آموزش مثبت‌نگر بر وجود معنا و جستجوی معنا

منبع واریانس	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجدور اتای تفکیکی
بین	وجود معنا	۶۷۰/۰۰۴	۱	۶۷۰/۰۰۴	۸/۳۴۴	۰/۰۰۴	۰/۰۳۴
گروهی	جستجوی معنا	۴۰۳/۰۰۴	۱	۴۰۳/۰۰۴	۷/۶۴۱	۰/۰۰۶	۰/۰۳۱
خطا	وجود معنا	۱۹۱۱۰/۸۹۲	۲۳۸	۸۰/۲۹۸			
	جستجوی معنا	۱۲۵۵۳/۱۵۸	۲۳۸	۵۲/۷۴۴			
کل	وجود معنا	۱۵۳۹۷۱	۲۴۰				
	جستجوی معنا	۱۲۰۹۴۹	۲۴۰				
کل	وجود معنا	۱۹۷۸۰/۸۹۶	۲۳۹				
اصلاح شده	جستجوی معنا	۱۲۹۵۶/۱۶۲	۲۳۹				

در ادامه، به منظور پاسخ به سؤال دوم از آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیری استفاده شد و نتایج نشان داد که مقدار F مربوط به نمره پیش‌آزمون معنی‌دار نشده است ($p=0/176$)، $F=1/844$) ولی مقدار آن در رابطه با گروه معنی‌دار است ($\text{Partial } R^2 = 0/042$)، $F=10/368$ ، $p=0/001$). بنابراین می‌توان گفت که آموزش مثبت‌نگر توانسته است بر لذت

همراه با تأنی تأثیر معنی‌دار داشته باشد و $4/2$ درصد از واریانس آن را تبیین کند. نتایج در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵ تحلیل کوواریانس یک متغیری اثربخشی آموزش مثبت‌نگر بر لذت همراه با تأنی

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتای تفکیکی
نمره پیش‌آزمون	۱۰/۴۴۰	۱	۱۰/۴۴۰	۱/۸۴۴	۰/۱۷۶	۰/۰۰۸
گروه	۵۸/۷۰۳	۱	۵۸/۷۰۳	۱۰/۳۶۸	۰/۰۰۱	۰/۰۴۲
خطا	۱۳۴۱/۸۲۷	۲۳۷	۵/۶۶۲			
کل	۳۹۴۱۸/۰۰	۲۴۰				
کل اصلاح شده	۱۴۱۶/۳۳۳	۲۳۹				

سرانجام اینکه، به منظور پاسخ به پرسش سوم پژوهشی در مورد مقایسه میزان اثربخشی آموزش مثبت‌نگر بر احساس معنا و لذت همراه با تأنی از آزمون t وابسته استفاده شد و نتایج نشان داد که بین میانگین نمرات احساس معنا و لذت همراه با تأنی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p=0/001$ ، $F=34/455$ ، $t(239)$). به این صورت که اثر آموزش مثبت‌نگر بر احساس معنا ($M=44/858$) بیشتر از اثر آن بر لذت همراه با تأنی ($M=12/583$) بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مثبت‌نگر بر احساس معنا در زندگی و لذت همراه با تأنی در گروهی از دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم انجام گرفت. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل پرسش اول پژوهش مبتنی بر تأثیر آموزش مثبت‌نگر بر مؤلفه‌های احساس معنا نشان داد که آموزش مثبت‌نگر می‌تواند منجر به افزایش احساس معنا شود. نتایج به دست آمده با یافته‌های تراسک - کر و همکاران (۲۰۱۹)، کاشانیان و خدابخشی کولایی

(۲۰۱۵) و تقوایی‌نیا (۱۳۹۸) همسو است. در تبیین اثر آموزش مثبت‌نگر بر احساس معنا می‌توان گفت کاربرد آموزش مثبت‌نگر در مدارس مورد توجه پژوهشگران و سیاست‌گذاران حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته است زیرا نظام آموزش و پرورش با چالش‌هایی مانند کاهش میزان سواد، عدم حضور دانش‌آموزان در مدرسه، کاهش تعاملات مدرسه و نداشتن معنا در زندگی دانش‌آموزان روبه‌رو است و این دلایل موجب می‌شود تا مدارس به محلی برای آموزش مثبت‌نگر تبدیل شده باشند (برانزل و همکاران، ۲۰۱۹). افرادی که از آموزش مثبت‌نگر بهره می‌برند یاد می‌گیرند تا پس از شناسایی توانمندی‌های خود به طراحی اهدافی همخوان با توانایی‌هایشان بپردازند و در این زمینه به معنا دست یابند. از سوی دیگر، وجود معنا میزانی است که فرد در زندگی، خود را مهم، معنادار و قابل فهم می‌داند و همین امر موجب می‌شود تا تحت تأثیر آموزش مثبت‌نگر بتواند به اهمیت وجود خود پی برده و احساس معنای بیشتری را تجربه کند (استیگر، ۲۰۱۲). همچنین با توجه به این که یکی از جلسات آموزش مثبت‌نگر اختصاص به آموزش معنا با هدف افزایش معنا در زندگی دارد (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۱)، بنابراین می‌توان گفت یکی از پیامدهای آموزش مثبت‌نگر، افزایش احساس معنا در دانش‌آموزان بوده است.

از سوی دیگر، پژوهش نشان داده است که احساس معنا در دانش‌آموزان می‌تواند به سازگاری بیشتر آنان با مدرسه کمک کند و عملکرد تحصیلی آنان را بهبود بخشد (ماکولا^۱، ۲۰۱۴) و برخی یافته‌ها نیز نشان می‌دهند که جستجوی معنا بیشترین سهم را در تبیین رفتار نوجوانان دارد (براسای، پیکو و استیگر^۲، ۲۰۱۲). بنابراین با به‌کارگیری آموزش مثبت‌نگر می‌توان احساس معنا را در افراد افزایش داد و از آن طریق موجب ارتقاء رفتار بهینه در آنان شد.

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل پرسش دوم پژوهش مبتنی بر تأثیر آموزش مثبت‌نگر بر لذت همراه با تأنی نشان داد که آموزش مثبت‌نگر می‌تواند منجر به افزایش لذت همراه با تأنی شود. نتایج به دست آمده با یافته‌های سیدی‌اصل و همکاران (۲۰۱۴)، ذنوبی‌تبار و

^۱. Makola

^۲. Brassai, Piko, & Steger

تقوایی‌نیا (۱۳۹۸) و نلسون و لیوبومرسکی (۲۰۱۵) همسو است. در این پژوهش‌ها نشان داده شده است که مداخلات آموزش مثبت‌نگر موجب ارتقاء عواطف مثبت و کاهش عواطف منفی (تقوایی‌نیا، ۱۳۹۸؛ ذنوبی‌تبار و تقوایی‌نیا، ۱۳۹۸) و همچنین افزایش حالت‌های روان‌شناختی مثبت همچون هدفمندی، وظیفه‌شناسی، خوش‌بینی، عزت نفس و احساس ارزشمندی، رضایت از زندگی، زندگی معنادار، احساس آرامش، قدردانی و بخشش (فرنام و مددی‌زاده، ۱۳۹۶) می‌شود. بنابراین در تبیین اثر آموزش مثبت‌نگر بر لذت همراه با تأنی می‌توان گفت، افراد در درک لذت نیازمند دور کردن هیجان‌های منفی از خود و تجربه عواطف مثبت بیشتر هستند و از این رو به لذت بیشتری دست می‌یابند.

از طرفی، همانطور که ذکر آن رفت، آموزش مثبت‌نگر با به کارگیری مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر به دنبال توانمندسازی افراد است (کریستجانسون، ۲۰۱۲) و لذت همراه با تأنی به عنوان یکی از توانمندی‌های افراد در نظر گرفته شده است (بریانت و وروف، ۲۰۰۷) بنابراین از طریق آموزش مثبت‌نگر می‌توان لذت همراه با تأنی را در افراد افزایش داد. از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان داده است که به کارگیری آموزش مثبت‌نگر در مدارس موجب می‌شود تا دانش‌آموزان به طور مداوم احساسات مثبت را تجربه کنند (هایبیر و هیلز، ۲۰۱۴) و تجربه احساسات مثبت می‌تواند منجر به سطح بالای تعهد در دانش‌آموزان شود (رشلی، هایبیر، اپلیتون و انترامین، ۲۰۰۸) و انگیزه قوی تری برای یادگیری در آنان ایجاد گردد (باناس، دانبر، رودریگوئز و لیو، ۲۰۱۱).

نتایج پایانی به منظور بررسی اثر آموزش مثبت‌نگر بر احساس معنا در مقایسه با لذت همراه با تأنی نشان داد که آموزش مثبت‌نگر بر احساس معنا تأثیر بیشتری داشته است. در تبیین این یافته باید توجه داشت که یکی از جلسات آموزش مثبت‌نگر اختصاص به آشنایی با معنا دارد و از این رو دانش‌آموزان مدت طولانی تری با معنا و احساس آن آشنا می‌شوند

1. Huebner & Hills

2. Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian

3. Banas, Dunber, Rodriguez, & Liu

و تمرینات عملی ویژه‌ای در این زمینه انجام می‌دهند بنابراین، این یافته که آموزش مثبت‌نگر بیشتر بر احساس معنا اثر داشته است تا لذت همراه با تأنی، یافته دور از انتظاری نیست. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که چنانچه مداخله‌ی مثبت‌نگر به درستی انجام شود دانش‌آموزان می‌توانند ضمن آشنایی با هیجان‌های مثبت و افزایش آن به احساس لذت دست یابند و نیز یاد می‌گیرند تا به فعالیت‌های خود معنا داده و از این رو بتوانند با مسائل تحصیلی به گونه‌ای مثبت برخورد کنند. همچنین با آشنا کردن معلمان با روش آموزش مثبت‌نگر می‌توان علاقه و انگیزه دانش‌آموزان را برای حضور در کلاس‌های درس افزایش داده تا از این طریق به پیشرفت تحصیلی بالاتری دست یابند.

از آنجا که آموزش مثبت‌نگر یک شیوه جدید است بنابراین پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آتی در گروه‌های سنی مختلف از جمله دانش‌آموزان مدارس ابتدایی و دانشجویان به کار گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آتی حداقل دو روش مداخله برای آموزش مثبت‌نگر (مثلاً: برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا و برنامه آموزش مثبت‌نگر برگرفته از روان‌درمانی مثبت‌نگر) به کار گرفته شود تا در پایان بتوان اثربخشی این روش‌ها را با یکدیگر مقایسه کرد. با توجه به این که برنامه‌ی آموزش مثبت‌نگر با اقتباس از برنامه‌ی رشید و سلیگمن (۲۰۱۱) اجرا گردید و در عمل مشخص شد که مفهوم معنا در این برنامه با برداشت از معنا در نزد دانش‌آموزان ایرانی متفاوت است، پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آتی برنامه‌ای در زمینه‌ی آموزش مثبت‌نگر در داخل کشور و زیر نظر متخصصان تهیه گردد تا به لحاظ فرهنگی نیز همخوانی بیشتری با جامعه ایرانی داشته باشد. همچنین پیشنهاد می‌شود کارگاه‌هایی در زمینه‌ی آموزش مثبت‌نگر برای معلمان و مدیران مدارس برگزار شود تا آن‌ها بتوانند از روش‌های آموزش مثبت‌نگر در تدریس استفاده کنند و بدین وسیله زمینه‌ی رشد و شکوفایی دانش‌آموزان را فراهم سازند.

از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به گروه نمونه مورد مطالعه که دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم بودند اشاره کرد که بایستی در تعمیم نتایج به دیگر دوره‌های تحصیلی جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین انجام نشدن مرحله‌ی پیگیری به دلیل عدم امکان دسترسی دوباره به شرکت‌کنندگان از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود.

منابع

۱. تقوایی‌نیا، علی. (۱۳۹۸). اثر بخشی مداخله‌ی مبتنی بر آموزش مثبت بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۶ (۱)، ۱۳۷-۱۲۵.
۲. ذنوبی‌تبار، آرش و تقوایی‌نیا، علی. (۱۳۹۸). اثر بخشی بسته آموزش مثبت بر عواطف و روابط معلم- دانش‌آموز. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۸ (۷۶)، ۴۵۰-۴۴۱.
۳. فرمان، علی و مددی‌زاده، طاهره. (۱۳۹۶). اثر بخشی آموزش مثبت‌نگری بر حالت‌های روان‌شناختی مثبت (توانمندی‌های منش) دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *پژوهش نامه روان‌شناسی مثبت*، ۳ (۹)، ۷۵-۶۱.
4. Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. (2011). A review of humor in education settings: four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115-144.
5. Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2012). Existential attitudes and Eastern European adolescents' problem and health behaviors: Highlighting the role of the search for meaning in life. *Psychological Record*, 62(4), 719-734.
6. Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2019). Shifting teacher practice in trauma-affected classroom: Practice pedagogy strategies within a Trauma-Informed positive education model. *School Mental Health*, <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09308-8>.
7. Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
8. Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M., & Shochet, I. (2013). School-based programs for increasing connectedness and reducing risk behavior: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 1-20.
9. Critchley, H., & Gibbs, S. (2012). The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 64-76.
10. Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1-31.
11. Donaldson, S. I., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *Journal of Positive Psychology*, 5, 171-199.
12. Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2014). Assessment of subjective wellbeing in children and adolescents. In D. H. Saklofske, V. L.

- Schwean, & C. R. Reynolds (Eds.), *The Oxford handbook of child psychological assessment*. New York: Oxford Press.
13. Hurley, D. B., & Kwon, P. (2012). Results of a study to increase savoring the moment: Differential impact on positive and negative outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 579–588.
14. Hurley, D. B., & Kwon, P. (2013). Savoring helps most when you have little: Interaction between savoring the moment and uplifts on positive affect and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1261–1271.
15. Jose, P. E., Lim, B. T., & Bryant, F. B. (2012). Does savoring increase happiness? A daily diary study. *Journal of Positive Psychology*, 7, 176-187.
16. Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). *Models of Teaching*. Boston, MA: Pearson Education.
17. Kashaniyan, F., & Khodabakhshi Koolae, A. (2015). Effectiveness of positive psychology group intervention on meaning of life and life satisfaction among older adults. *Elderly Health Journal*, 1(2), 68-74.
18. Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5, 500–513. doi: 10.4236/psych.2014.56060
19. Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural equation modeling*. (3rd Ed.). New York: Guilford Press.
20. Kour, J., El-Den, J., & Sriratanaviriyakul, N. (2019). The role of positive psychology in improving employees' performance and organizational productivity: An experimental study. *The fifth Information Systems International Conference*, 161, 226-232.
21. Kristjansson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105.
22. Lavy, S., & Ayuob, W. (2019). Teachers' sense of meaning associations with teacher performance and graduates' resilience: A study of schools serving students of low socio-economic status. *Frontiers in Psychology*, 10, 823-832.
23. Lavy, S., & Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1439–1463. doi: 10.1007/s10902-017-9883-9
24. Makola, S. (2014). The importance of a sense of meaning in higher education: Review of literature studies. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 4(2), 37-45.

25. Marques, S., Lopez, S., & Pais-Ribeiro, K. (2011). *Building hope for the future: A program to foster strengths in middle-school students*. *Journal of Happiness Studies*, 12, 139–152.
26. McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). *Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health*. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
27. Nelson, S. K., & Lyubomirsky, S. (2015). *Juggling family and career: Parents' pathways to a balanced and happy life*. In Burke, R. J., Page, K. M., & Cooper, C. L. (Eds.), *flourishing in life, work, and careers: Individual wellbeing and career experiences* (pp. 100-118). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
28. Norrish, J. M. (2015). *Positive education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press.
29. Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). *An applied framework for positive education*. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. DOI: 10.5502/ijw.v3i2.2.
30. Pargament, K. I., & Mahoney, A. (2002). *Spirituality: The discovery and conservation of the sacred*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 646-659). New York: Oxford University Press.
31. Rashid, T., & Seligman, M. E. P. (2011). *Positive psychology: A treatment manual*. New York: Oxford University Press, forthcoming.
32. Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). *Engagement as flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning*. *Psychology in the Schools*, 45, 419–431.
33. Riedel, R., Vialle, W., Pearson, P., & Oades, L. G. (2020). *Quality learning and positive education practice: The student experience of learning in a school-wide approach to positive education*. *International Journal of Applied Positive Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00029-5>.
34. Romo-González, T., Ehrenzweig, Y., Sánchez-Gracida, O. D., Enriquez-Hernandez, C. B., Lopez-Mora, G., Martinez, A. J., & Larralde, C. (2014). *Promotion of individual happiness and wellbeing of intervention*. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 79-102.
35. Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.

36. Seyedi Asl, S. T., Sadeghi, K. H., Bakhtiari, M., Khazaie, H., Rezaei, M., & Ahmadi, S. M. (2014). *The Effectiveness of Group Positive Psychotherapy on Improving the Depression and Increasing the Happiness of the Infertile Women: Clinical Trial. European Journal of Experimental Biology*, 4(3), 269-75.
37. Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2013). *Positive psychology at school: A school based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. Journal of Happiness Studies*, 1-23.
38. Slemp, G., Chin, T., Kern, M., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. & Waters, L. (2017). *Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions. doi: 10.1007/978-981-10-3394-0_6*
39. Steger, M. F. (2012). *Making meaning in life. Psychological Inquiry*, 23(4), 381-385.
40. Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). *The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. Journal of Counseling Psychology*, 53, 80-93.
41. Steger, M. F., Frazier, P., & Zacchanini, J. L. (2008). *Terrorism in two cultures: Traumatization and existential protective factors following the September 11th attacks and the Madrid train bombings. Journal of Trauma and Loss*, 13(6), 511-527.
42. Trask-Kerr, K., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. (2019). *Positive education and the new prosperity: Exploring young people's conceptions of prosperity. Australian Journal of Education*, 1-18. Doi: 10.1177/0004944119860600.
43. Waters, L. (2014). *Balancing the curriculum: Teaching gratitude, hope and resilience. In H. Sykes (Ed.), A love of ideas (pp. 117-124). Sydney, Australia: Future Leaders Press.*
44. Waters, L., Sun, J., Rusk, R., Cotton, A., & Arch, A. (2017). *Positive education. In M. Slade, L. Oades, & A. Jarden Wellbeing (Eds.), Recovery and mental health (pp. 245-264). London: Cambridge University Press.*
45. White, M. A., & Kern, M. L. (2018). *Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17.