

اثربخشی بسته آموزش مثبت بر عواطف و روابط معلم - دانش آموز*

آرش ذنوبی تبار^۱، علی تقوایی نیا^۲

The effectiveness of positive training package on the emotions and the teacher - student relationships

Arash Zonobitabar¹, Ali Taghvaeinia²

چکیده

زمینه: پژوهش‌ها اثربخشی مداخلات مثبت‌نگر را بر ارتقاء احساسات، رفتارها و شناخت‌های مثبت در دانش‌آموزان مورد تأیید قرار داده‌اند. به همین دلیل امروزه توجه به این مداخله‌ها به منظور حفظ سلامت تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین، مسأله این است که آیا بسته آموزش مثبت می‌تواند بر عواطف و روابط معلم - دانش‌آموز تأثیر بگذارد؟ **هدف:** این پژوهش با هدف اثربخشی بسته آموزش مثبت بر عواطف و روابط معلم - دانش‌آموز انجام گرفت. **روش:** طرح پژوهش، نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی منطقه درودزن شهرستان مرودشت تشکیل می‌دادند که از میان آنها تعداد ۴۰ نفر از این جامعه به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب و در دو گروه ۲۰ نفری (گروه آزمایش و گروه گواه) به صورت تصادفی جایگزین شدند. مداخله آموزشی مبتنی بر بسته آموزش مثبت کویلیام (۲۰۰۳) و گنزالز و همکاران (۲۰۱۴) طی ۱۰ جلسه یک ساعته برای گروه آزمایش اجرا شد. به منظور گردآوری داده‌ها از برنامه عاطفه مثبت و منفی (واتسن و همکاران ۱۹۸۸) و پرسشنامه روابط معلم - دانش‌آموز (مورری و زوواک، ۲۰۱۱) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد بسته آموزش مثبت موجب ارتقاء عاطفه مثبت و روابط معلم - دانش‌آموز و کاهش عاطفه منفی گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه گردید ($P < 0/001$). **نتیجه‌گیری:** براساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که بسته آموزش مثبت می‌تواند موجب ارتقاء عواطف مثبت و بهبود روابط معلم - دانش‌آموز گردد. **واژه کلیدی‌ها:** بسته آموزش مثبت، عواطف، روابط معلم - دانش‌آموز

Background: Research findings have confirmed the effectiveness of positive-focused interventions on enhancing the feelings, behaviors and positive cognitions of students. That is these of interventions are the focus of attention today in order to maintain academic health of students. So problem is, whether positive training package may effect on the emotions and the teacher-student relationships? **Aims:** This study examined the effectiveness of positive training package on the emotions and the teacher-student relationships. **Method:** Research design was semi-experimental and pretest- posttest type with control group. The study population included all of the male 6th grade students in Dorodzan Marvdasht. Of this students, 40 were selected through multistage random sampling as the samples of the research and randomly divided in two experimental (n=20) and control groups (n=20). The Experimental groups received a positive training package based on Gonzalez et al (2014) and Qulliam (2003) in 10 one-hour sessions. For the collected data positive affect and negative affect Schedule (Watson et al., 1988), and teacher-student relationships scale(Murray& Zvoch., 2011) were used. For data analysis, multivariate analysis of covariance was used. **Results:** The results showed effectiveness positive training intervention enhanced positive affect and teacher-student relationships and reduce negative affect ($p < 0/001$). **Conclusion:** It can be concluded that, positive training package can be enhancing the positive emotions and improved teacher-student relationships. **Key Words:** Positive training package, Emotions, Teacher - student relationships

Corresponding Author: Taghvaei.ali2@gmail.com

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران

^۱ M A student in Education Psychology, University of Yasouj, Yasouj, Iran

^۲ استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ Assistant Professor, Department of Psychology, University of Yasouj, Yasouj, Iran (Corresponding Author)

پذیرش نهایی: ۹۸/۰۳/۲۷

دریافت: ۹۸/۰۲/۰۶

مقدمه

مطالعات اخیر روانی - عصبی - ایمنولوژی نشان داده است که برخلاف وقایع روانشناختی منفی که با آسیب‌شناسی و دشواری در تنظیم عواطف همراه است، وقایع روانشناختی مثبت با کارکرد ایمنی بدن و در نتیجه افزایش عملکرد مرتبط است (نارگون - گاینی و دیناری، ۲۰۱۷). همچنین عواطف مثبت بر بهزیستی، درک کنترل بر زندگی، سرزندگی و فعالیت، داشتن خودپنداره واقع‌بینانه و مثبت و تعامل انسانی (روابط بین فردی) تأثیر می‌گذارد (ایمونز و مک کالوگ، ۲۰۰۳؛ هاشمی‌شیخ‌شبابی، امینی و بساک نژاد، ۱۳۸۹). برعکس عاطفه منفی افکار و احساسات نامطلوب را به دنبال دارد. نتیجه تحقیق واتسن و همکاران (۱۹۸۸) و نارگون - گاینی و دیناری (۲۰۱۷) نشان داده است افرادی که گرایش به تجربه عواطف مثبت دارند در مقایسه با کسانی که میزان کمی عاطفه مثبت دارند، احساس توانمندی، شور و شوق، نشاط، اعتماد به نفس و سلامت روانی بالاتری دارند. مایر و ترنر (۲۰۰۲) دریافته‌اند که دو راهبرد به خصوص در داربست عاطفی کلاس مفید هستند. یک راهبرد داربست عواطف با افزایش اهداف یادگیری است که بر ایجاد شایستگی دانش‌آموزان در یک حوزه تأکید دارد. راهبرد مؤثر دیگر ایجاد رابطه معلم - دانش‌آموز است که بر اساس آن معلم می‌تواند بسیاری از دشواری‌های موجود در روابط و موقعیت‌های کلاسی را برطرف کند و در تربیت صحیح شاگردانش گام‌های استوارتر و مطمئن‌تری بردارد. روابط معلم و دانش‌آموز یکی از تعاملات بین فردی اساسی دانش‌آموز در محیط مدرسه است که در تحول و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش قابل توجهی دارد (مارتین و کولی، ۲۰۱۹) و یک نقطه ورودی منحصر به فردی برای مربیان و معلمان فراهم می‌کند تا محیط یادگیری و اجتماعی کلاس درس را بهبود ببخشند. ارتباط معلم - دانش‌آموز پایه و اساس انطباق موفقیت‌آمیز با محیط اجتماعی و تحصیلی است (همر و پاینتا، ۲۰۰۶). روابط معلم - دانش‌آموز به عنوان بخش اصلی آموزش و یادگیری و یکی از چهار اصل کلیدی برنامه درسی در دوره دبستان از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است (مارتین و کولی، ۲۰۱۹). ارتباط مثبت با معلمان رشد و پیشرفت دانش‌آموزان را ارتقاء می‌بخشد و ارتباط منفی با معلمان از رشد و پیشرفت دانش‌آموزان ممانعت به عمل می‌آورد (منصوری‌نژاد، بهروزی و شهنی‌بیلاق، ۱۳۹۴). دانش‌آموزان با تماس متقابل با محیط اجتماعی و تحصیلی خود دست به فعالیت‌هایی می‌زنند که آنها را در دانش، شناخت و کنش و واکنش آینده خود کمک می‌کند (فرر و

در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت تمرکز و جهت‌گیری خود را تغییر داده و به جای پرداختن به تاکتیک‌های تنبیهی و اکنش‌گرایانه، راهبردهای پویا گرایانه و پیشگیرانه را مد نظر قرار داده و به شیوه‌ها و راه‌هایی توجه نشان می‌دهند که محیط یادگیری مثبتی را ایجاد و از یادگیری پشتیبانی کند (اورتسون، ایمز و ورشام، ۲۰۰۳). در طول این سال‌ها، 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 دیدگاه روانشناسی مثبت، مدرسه به عنوان یکی از جایگاه‌های اجتماعی شدن در درک فزاینده نسبت به عواطف، شکل‌گیری، اصلاح و نهادینه سازی ارزش‌ها و هنجارهای مثبت نقش قابل توجهی دارد (گنزالز و همکاران، ۲۰۱۴). عواطف به عنوان بعد هیجانی رواندرستی فاعلی، یکی از موضوعات محوری در روانشناسی است که نقش مهمی در رفتار افراد و زندگی آنها دارد (لوکاس و دینر، ۲۰۱۵). عاطفه (احساسات و هیجانات) بر بسیاری از جنبه‌های زندگی دانش‌آموزان از جمله رفتار، شخصیت، فرایند تصمیم‌گیری، تفکر و... تأثیر می‌گذارد. واتسن، کلارک و تلجن (۱۹۸۸) شواهد مربوط به ساختار عاطفی را خلاصه کردند و الگوی دو عاملی عاطفه مثبت و منفی را ارائه دادند. عاطفه مثبت نشان می‌دهد که یک شخص تا چه میزان به زندگی شور و شوق دارد و چه میزان احساس هوشیاری می‌کند. عاطفه منفی یک بعد ناراحتی درونی و اشتغال ناخوشایند را نشان می‌دهد و حالات خلقی ناخوشایندی، مانند خشم، نفرت، بیزاری، گناه و ترس، را شامل می‌شود. عاطفه مثبت و منفی تجارب اساسی افراد را از رخداد‌های زندگی آنان منعکس می‌کنند. عاطفه مثبت با حساسیت پایین و عاطفه منفی با حساسیت بالا همراه است (بامن، کاشل و کھی، ۲۰۰۷). عاطفه مثبت الگوهای ذهنی و رفتاری انعطاف‌پذیری هستند که رفتارهای فرد را در مقابل محیط و رفتار جدید کارآمدتر می‌کنند. در مقابل عاطفه منفی با سطوح بیشتری از مشکلات جسمانی، روانی و ادراک بهزیستی ضعیف‌تر رابطه دارد (هو و گرابر، ۲۰۰۸). نتایج برخی از مطالعات نشان داده است که کمیت و کیفیت تجارب عاطفی مثبت و منفی وابسته به موقعیت‌های تحصیلی، از طریق پیش‌بینی الگوهای هیجانی و شناختی مربوط به سلامت، در تبیین اثربخشی موقعیت‌های تحصیلی، از نقش قابل ملاحظه‌ای برخوردار می‌باشد (یو و لی، ۲۰۰۸؛ بامن و همکاران، ۲۰۰۷؛ دینر و رایان، ۲۰۰۹).

آموزان معلمان را افرادی بی ثبات و زورگو تصور می کنند (بیرامی، هاشمی، فتحی آذر و علائی، ۱۳۹۱).

بر این اساس، در حال حاضر شواهد نشان می دهد که جهت افزایش عاطفه مثبت، کاهش عاطفه منفی و بهبود رابطه معلم دانش آموز می توان با استفاده از مداخلات متمرکز بر روانشناسی مثبت نگر در ارتقاء عواطف و تعامل معلم - دانش آموز تأثیر گذاشت (آلن، کرن، ویلا - برودریک، هاتی و واترز، ۲۰۱۸؛ شرانک و همکاران، ۲۰۱۶؛ شوشانی، استیتمز و کانات - مایمون، ۲۰۱۶؛ کرنیلیوس - وایت، ۲۰۰۷؛ فردریکسون، ۲۰۰۴). آموزش مثبت یکی از اشکال متنوع روانشناسی مثبت است که هدف آن آماج قرار دادن عواطف ناخوشایند، منفی و غیرقابل تحمل و تبدیل آنها به عواطف مثبت از طریق مهارت آموزی، تمرین، بهینه سازی مطلوب و مورد بحث قرار دادن صحت افکار بدبینانه است (وایت و کرن، ۲۰۱۸). آموزش مثبت به عنوان قلب روانشناسی مثبت بر نقاط قوت، استعدادها بالقوه و شکوفایی این استعدادها تأکید می کند و تلاش دارد تا شناخت بیشتری از عواملی که به دانش آموزان کمک می کند به صورت فردی و یا جمعی به تحول و بالندگی برسند، پیدا کند (واترز، ۲۰۱۱). در این رویکرد مداخله ای دانش آموزان می آموزند که به جای سرزنش خود، تصور مثبتی از خود داشته باشند، گذشته را با رضایتمندی و خشنودی به خاطر آورند و به آینده امیدوار باشند، کشاکش ها را به فرصت تبدیل کرده و برای مقابله با افکار منفی و سپس پذیرفتن افکار مثبت به جای آنها و نیز مؤثرتر کنار آمدن با مشکلات از راهبردهای مقابله ای کارآمد استفاده کنند، توانایی های بالقوه خود را تحقق بخشند، از احساسات خود آگاه شوند و هیجانات و عواطف خود را کنترل کنند (کیز، ۲۰۱۴؛ واترز، ۲۰۱۷؛ وایت و مورای، ۲۰۱۵؛ شوشانی و اسلونی، ۲۰۱۳). در طول دو دهه گذشته آموزش مثبت به عنوان هسته اصلی و یک شاخه رو به رشد از روانشناسی مثبت ظهور کرده و مورد استقبال پژوهشگران قرار گرفته است (سلیگمن، ارنست، گیلهام، ریویچ و لینکینز، ۲۰۰۹؛ وایت، ۲۰۱۶؛ ۲۰۱۷). شواهد پژوهشی نشان می دهند که تعامل و ارتباط تسهیل گر و حمایت کننده بین معلمان و دانش آموزان اصلی اساسی و مبنایی برای تحول سالم دانش آموز در مدرسه، یادگیری رفتارهای سازشی بیشتر، کاهش رفتارهای پرخطرگرا، تاب آوری و پیشگیری از شکست و نارسایی

اسکینر، ۲۰۰۳). سال های اولیه زندگی به ویژه دوره ابتدایی به عنوان یک دوره حیاتی در تحول شناختی، عاطفی، اجتماعی و فیزیکی دانش آموزان نقش مهمی دارد. در این دوره احساس مهم بودن برای دانش آموزان اهمیت زیادی دارد و رفتار پرنرزی، تلاش، پشتکار و مشارکت آنها را بر می انگیزد. در واقع روابط اجتماعی درون کلاس های درس در این سال ها به دلیل پیامدهای تحصیلی، رفتاری و اجتماعی به منزله جنبه هایی مهم از کلاس درس و زندگی روزانه محسوب می شوند (هیوز و چن، ۲۰۱۱). معلمان در کلاس درس به عنوان یکی از مهمترین مجریان برنامه درسی، عامل تصمیم گیری، ایجاد کننده جو عاطفی مثبت برای یادگیری و سازنده حال و هوای کلاس نقش مؤثری بر ارتقاء، رشد یافتگی و اجتماعی شدن دانش آموزان دارند (هنری و تورسن، ۲۰۱۸). چگونگی روابط معلم - دانش آموز و تأثیر مثبت یا منفی نوع این ارتباط بر دانش آموز مستلزم دریافت پیام های سالم یا نامطلوب از سوی دانش آموزان است. برخی از معلمان به اینکه رفتار و پاسخ هایشان حاوی طرد یا پذیرش است توجه نمی کنند، در حالی که این تفاوت برای دانش آموزان بسیار مهم است. تصور دانش آموزان از کیفیت تعامل با معلم، بر انگیزش، عملکرد و درگیری آنها در فعالیت های یادگیری مؤثر است (مارتین و کولی، ۲۰۱۹). از ابعاد مهم این تعامل مشارکت است. مشارکت ارتباط هیجانی و عاطفی بین معلم و دانش آموز و ماهیت متقابل این رابطه را نشان می دهد (فرر و اسکینر، ۲۰۰۳). معلمانی که در مشارکت فعال هستند، زمانی را به ابراز عاطفه به دانش آموز اختصاص می دهند. مشارکت تقسیم شده بین معلم و دانش آموز، می تواند سبب موفقیت دانش آموزان و رضایت معلمان شود (اسکینر و گرین، ۲۰۰۸). رایان و کرولینگ (۱۹۸۶) دریافتند که دانش آموزانی که احساس می کنند معلمانشان گرم، تسهیل گر و حمایت کننده خود مختاری هستند، نسبت به دانش آموزانی که احساس و دیدگاه منفی نسبت به معلمانشان دارند، انگیزش درونی، شایستگی و اعتماد به نفس بیشتری دارند. استدلال می شود که بسیاری از ویژگی های مدرسه، از جمله روابط خشک بین معلمان و دانش آموزان، مناسب نیست و بین معلم و دانش آموزان روابط کمتر شخصی و مثبت برقرار است (اکلز و همکاران، ۱۹۹۶). وقتی کیفیت تعامل معلم و دانش آموز ضعیف باشد، نه تنها نیاز دانش آموز به ارتباط برآورده نمی شود، بلکه دانش

1. Challenge

عاطفه مثبت و منفی هیجانات و احساسات مختلفی را توصیف می کنند و هر کدام به یک مقیاس عاطفه مثبت و یا یک مقیاس عاطفه منفی گروه بندی می شوند. شرکت کنندگان تمام ماده ها را بر روی یک مقیاس پنج درجه ای از نوع لیکرت پاسخ می دهند. در این طیف عدد ۱ نشان دهنده «عدم تجربه هیجان» و عدد ۵ بیانگر «تجربه بسیار زیاد هیجان» می باشد. برای هر آزمودنی نمره کل عاطفه مثبت از طریق جمع نمره های شرکت کننده در هر یک از ده صفت توصیفگر هیجانات مثبت و نمره کل عاطفه منفی، از طریق جمع نمره های شرکت کننده در هر یک از ده صفت توصیفگر هیجانات منفی محاسبه می شود. پژوهش بخشی پور رودسری و دژکام (۱۳۸۴)، همسو با نتایج مطالعه واتسون و همکاران (۱۹۸۸)، ساختار دو عاملی برنامه عاطفه مثبت و منفی را در بین دانشجویان ایرانی، مورد تأیید قرار داد. واتسون و همکاران (۱۹۸۸) قابلیت اعتماد این آزمون را با استفاده از روش باز آزمایی، با فاصله ۸ هفته، برای خرده مقیاس عاطفه مثبت ۰/۶۸ و برای خرده مقیاس عاطفه منفی ۰/۷۱ گزارش کردند. در پژوهش بخشی پور رودسری و دژکام (۱۳۸۴) قابلیت اعتماد این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای عاطفه مثبت ۰/۸۷ و برای عاطفه منفی ۰/۷۱ گزارش شده است.

پرسشنامه ارتباط معلم و دانش آموز: فرم تجدید نظر شده: این پرسشنامه خود گزارش دهی دانش آموز توسط مورری و زوراک (الف و ب ۲۰۱۱) با اقتباس ۱۹ گزینه از پرسشنامه دل بستگی والدین و همسالان برای استفاده در جو ارتباطی معلم - دانش آموز ساخته شده است. فرم تجدید نظر شده آن شامل ۱۷ گویه می باشد. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی است و نمره گذاری آن بر اساس طیف چهار گزینه ای لیکرت می باشد. نمرات بالاتر نشانگر کیفیت ارتباطی بهتر است. در پژوهش مورری و زوراک (۲۰۱۱) ضرایب آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ به دست آمد که نشان دهنده همسانی درونی خوبی است. نتایج تحلیل عاملی سه عامل ارتباط، اعتماد و بیگانگی را نشان داد که موازی با عامل های مقیاس والدین - همسالان است. در پژوهش (منصوری نژاد و همکاران، ۱۳۹۴) قابلیت اعتماد این پرسشنامه با روش ضریب آلفا برای کل مقیاس و خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی به ترتیب

فراهم می نماید و آموزش مثبت یک منبع تأثیر گذار در این زمینه است (لاد و بورگس، ۲۰۰۱؛ واد، ۲۰۱۴). آموزش مثبت ضمن کنترل عواطف و تنظیم هیجان دانش آموزان، تعاملات بین آنها و معلمان را هم افزایش و مشکلات سازگاری و رفتاری آنها را کاهش می دهد. لذا در این پژوهش در پی یافتن پاسخی برای این سؤال هستیم که آیا بسته آموزش مثبت بر عواطف و روابط معلم - دانش آموز اثربخش است؟

روش

روش تحقیق حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه می باشد. جامعه آماری این تحقیق کلیه دانش آموزان سال ششم منطقه درودزن شهرستان مرودشت بودند که در سال ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای تعداد ۴۰ نفر انتخاب شدند. به این منظور ابتدا از بین دو بخش این منطقه، یک بخش انتخاب، و سپس از مجموع مدارس این بخش ۳ مدرسه به شیوه تصادفی انتخاب شد. از مجموع دانش آموزان مدارس انتخابی ۴۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب و به همین روش در دو گروه جایگزین شدند. در نهایت یک گروه به عنوان گروه آزمایش (۲۰ نفر) و یک گروه به عنوان گروه گواه (۲۰ نفر) در نظر گرفته شد. ملاک های ورود به مطالعه شامل اشتغال به تحصیل در سال تحصیلی ۹۶-۹۷، رضایت آگاهانه، و علاقمندی به شرکت در جلسه های آموزشی بود. وجود بیماری های طبی و روانپزشکی با تشخیص متخصص و غیبت پیش از سه جلسه ملاک های خروج از مطالعه بودند. در این پژوهش قبل از انجام آموزش در هر دو گروه آزمایش و کنترل پرسشنامه های پژوهش تکمیل شد و سپس مداخله مبتنی بر بسته آموزش مثبت ارائه شد. پس از اتمام جلسات آموزشی دوباره بر روی هر دو گروه پرسشنامه ها اجرا گردید. مطالعه با اخذ رضایت آگاهانه از تمام شرکت کنندگان و با رعایت سایر ملاحظات اخلاقی از جمله محرمانه ماندن اطلاعات شرکت کنندگان و امکان ترک مطالعه در هر مرحله از مطالعه توسط شرکت کنندگان اجرا شد.

ابزار

برنامه عاطفه مثبت و منفی: برنامه عاطفه مثبت و منفی^۱ (واتسون و همکاران، ۱۹۸۸)، شامل ۲۰ صفت خلقی است. ماده های برنامه

۱. Positive and negative affect schedule

استفاده قرار گرفت، مبتنی بر بسته آموزشی کویلیام (۲۰۰۳) و بسته آموزش مثبت برگرفته از گنزالز و همکاران (۲۰۱۴) بود. این برنامه آموزشی در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه در محل تحصیل دانش‌آموزان آموزش داده شد. رئوس مطالب جلسات مداخله مبتنی بر بسته آموزش مثبت به طور خلاصه در جدول ۱ آمده است.

۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۶۵، ۰/۶۵ به دست آمد. برای تعیین درستی آزمایشی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج نشان داد ماده‌های مربوط به خرده مقیاس‌های ارتباط، اعتماد و بیگانگی پرسشنامه ارتباط معلم و دانش‌آموز دارای بار عاملی قابل قبول، بالاتر از ۰/۳، بوده و بر روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌داری داشته‌اند.

بسته آموزش مثبت: بسته آموزش مثبت که در این مطالعه مورد

جدول ۱. رئوس مطالب جلسات مداخله مبتنی بر بسته آموزش مثبت

عنوان	رئوس مطالب
جلسه اول	ایجاد رابطه اولیه، آشنا کردن اعضای گروه با یکدیگر، تشریح فرآیند انجام کار، آشنایی با مفهوم آموزش مثبت، انتخاب اهداف و تشخیص آماج‌ها و توافق بر سر تکالیف خانگی.
جلسه دوم	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت و تکنیک‌های آن، تمرکز بر فرآیند تنفس در هر مرحله از تمرینات به منظور ارتقاء رواندستی جسمی و روانی.
جلسه سوم	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت و مثبت‌اندیشی، چگونگی شکل‌گیری تفکر و نگرش، بررسی برهه‌های ثبت افکار ناکارآمد در دانش‌آموزان و چالش با این افکار خودآیند، تغییر تصاویر ذهنی، تجدید نظر در باورها.
جلسه چهارم	مرور تکلیف جلسه قبل، بیان عواطف و افکار مثبت و منفی و آرامش عضلانی، آموزش غلبه بر حرمت خود پایین، سلامت بدنی، عاطفی و ذهنی، آموزش مدیریت فشار روانی در موقعیت‌های بحرانی.
جلسه پنجم	مرور تکلیف جلسه قبل، توسعه آگاهی نسبت به باورهای زیربنایی، تقویت خودگویی‌های مثبت، استفاده از فنون رفتاری جهت جایگزینی افکار مثبت به جای افکار منفی، آموزش شیوه توقف فکر و آرام‌سازی.
جلسه ششم	مرور تکلیف جلسه قبل، تمرین تمرکز ذهن - بدن و کاربردهای آن. شیوه استفاده از تکنیک تمرکز ذهن - بدن و امتحان آن، تمرکز بر فرآیند تنفس در هر مرحله از تمرینات به منظور افزایش رواندستی.
جلسه هفتم	مرور تکلیف جلسه قبل، کنار آمدن و سازگاری با مشکلات، وارد کردن خنده به زندگی، ایجاد اعتماد به نفس، تعریف کردن لطفیه و خاطرات لذت‌بخش، ایجاد آمادگی برای به کار گرفتن روش‌های آموخته شده در شرایط زندگی آینده.
جلسه هشتم	مرور تکلیف جلسه قبل، تمرین مثبت‌زندگی کردن از طریق ایجاد رابطه مثبت، آگاه شدن از نقاط مثبت خود و دیگران، کنار آمدن با انتقادها، برقراری روابط خوب و اتخاذ روش عاری از سرزنش، سبک زندگی سالم و روش‌های ارتقاء آن.
جلسه نهم	مرور تکلیف جلسه قبل، راه‌های رسیدن به احساس مثبت مانند کاشتن یک دانه و یا انجام کاری ارزشمند، بیان پیام‌های آموزش مثبت در جهت کمک به انسان‌ها، توضیح راه‌های رسیدن به احساس مثبت از طریق تجربه ارزشمند.
جلسه دهم	مرور جلسات قبل و گرفتن بازخورد از آزمودنی‌ها، تمرین اعتماد به توانایی‌های خود، تشکر از آزمودنی‌ها، گرفتن پس‌آزمون.

یافته‌ها

گروه، آزمون کولموگروف اسمیرنوف و آزمون لوین انجام شد. نتایج حاصل از آزمون کولموگروف اسمیرنوف بر نمرات عواطف مثبت (p= ۰/۷۵)، عواطف منفی (p= ۰/۶۹)، ارتباط با معلم (p= ۰/۵۶) اعتماد به معلم (p= ۰/۷۵) و بیگانگی با معلم (p= ۰/۳۲) در مرحله پس‌آزمون حاکی از نرمال بودن توزیع نمرات بود. یافته‌های مربوط به آزمون لوین برای عواطف مثبت (F= ۲/۱۵)، عواطف منفی (F= ۰/۱۶)، ارتباط با معلم (F= ۱/۵۸)، اعتماد به معلم (F= ۲/۳۱) و بیگانگی با معلم (F= ۰/۶۱) به ترتیب با سطح معنی‌داری (p= ۰/۴۲)، (p= ۰/۳۱)، (p= ۰/۳۸)، (p= ۰/۹۴) و (p= ۰/۴۴) در مرحله پس‌آزمون به دست آمد. این یافته نشان می‌دهد که فرض برابری واریانس‌های دو گروه در مرحله پس‌آزمون برقرار است.

جدول ۲ یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش را در دو گروه نشان می‌دهد.

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود در گروه آزمایش نمرات عاطفه مثبت، ارتباط با معلم، اعتماد به معلم و به طور کلی ارتباط معلم - دانش‌آموز در مرحله پس‌آزمون افزایش و نمرات عاطفه منفی و بیگانگی با معلم در این مرحله کاهش یافته است. جهت بررسی تفاوت دو گروه در نمرات عواطف مثبت و منفی و روابط معلم - دانش‌آموز در مرحله پس‌آزمون از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری (مانکوا) استفاده شد. قبل از به کارگیری این آزمون، جهت رعایت پیش‌فرض‌های نرمال بودن متغیر و همسانی واریانس دو

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرها در دو گروه					
متغیر	آزمون	آزمایش		گواه	انحراف استاندارد
		انحراف استاندارد	میانگین		
عواطف مثبت	پیش آزمون	۳۷/۷۳	۴/۸۳	۳۸/۳۵	۴/۶۴
	پس آزمون	۴۲/۸۳	۵/۱۸	۳۷/۱	۶/۰۳
عواطف منفی	پیش آزمون	۲۰/۴۳	۶/۷۲	۲۶/۱۵	۵/۰۸
	پس آزمون	۱۷/۶۳	۴/۷۴	۲۰/۳۰	۶/۱۵
ارتباط با معلم	پیش آزمون	۲۲/۴۳	۴/۴۱	۲۴/۲۶	۴/۳۴
	پس آزمون	۲۸/۱۱	۴/۶۸	۲۳/۴۳	۵/۷۹
اعتماد به معلم	پیش آزمون	۱۴/۱۳	۳/۳۲	۱۵/۶۵	۲/۶۳
	پس آزمون	۱۷/۵۵	۲/۷۹	۱۵/۹۶	۲/۵۷
بیگانگی با معلم	پیش آزمون	۱۱/۴۵	۲/۴۱	۱۰/۸۱	۲/۳۳
	پس آزمون	۹/۵۵	۱/۸۹	۱۱/۰۰	۲/۰۷
ارتباط معلم - دانش آموز	پیش آزمون	۴۸/۴۶	۷/۳۰	۴۹/۳۹	۵/۳۲
	پس آزمون	۵۵/۳۶	۶/۲۱	۴۹/۴۰	۸/۳۲

مفروضات اساسی روش آماری پارامتریک و تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) رعایت شده است. لذا پس از انجام محاسبات ذکر شده تحلیل کوواریانس چندمتغیره انجام گرفت که نتایج آن در جدول ۵ قابل مشاهده است.

با توجه به نتایج جدول ۵ تمامی آزمون های مانکوا (اثر پلائی، لامبدایی و یلکز، اثر هتلینگ، بزرگترین ریشه روی) در سطح $(P < 0/01)$ معنی دار می باشند، بر این اساس می توان بیان داشت حداقل در یکی از خرده مقیاس های روابط معلم - دانش، عاطفه مثبت و عاطفه منفی در پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی داری وجود دارد. جهت پی بردن به این تفاوت تحلیل کوواریانس چند متغیره انجام گرفت که نتایج حاصل از آن در جدول شماره ۶ درج شده است.

نتایج جدول ۶ حاکی از آن است که در مجموع تفاوت معنی داری بین عواطف مثبت، عواطف منفی و خرده مقیاس های روابط معلم - دانش آموز در پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه آزمایش و گواه وجود دارد.

نتایج آزمون باکس، (جدول ۳) نشان می دهد که سطح معناداری با توجه به درجه آزادی ۱ (۳) و تحلیل واریانس (۱/۰۲۴) بدست آمده از ۰/۵۲۴ معنادار می باشد، که با احتمال زیاد می توان همگونی واریانس ها را پذیرفت. جدول ۴ نتایج مربوط به بررسی شیب های رگرسیونی در متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۳. آزمون باکس بررسی همگونی واریانس ها	
آزمون باکس	۷۲/۲۴
تحلیل واریانس	۱/۰۲۴
درجه آزادی ۱	۳
درجه آزادی ۲	۶۰۴۳/۸۰
معناداری	۰/۵۲۴

به طور کلی با توجه به بررسی های انجام شده در خصوص نرمال داده ها با آزمون کولموگروف - اسمیرنوف داده ها نرمال بوده است و با توجه به عدم معناداری آزمون باکس واریانس ها همسان می باشد و عدم معناداری خطای همسانی واریانس ها توسط آزمون لون در متغیرهای پژوهش می توان بیان نمود شیب رگرسیون و واریانس داده ها همسان و

جدول ۴. نتایج مربوط به بررسی همگنی شیب های رگرسیونی در متغیرهای پژوهش		
متغیر	F (پیش آزمون)	معناداری
عواطف مثبت	۳/۱۳۴	۰/۰۸۲
عواطف منفی	۴/۱۲۷	۰/۰۷۱
ارتباط با معلم	۳/۱۶۳	۰/۰۹۱
اعتماد به معلم	۱/۸۴۶	۰/۱۸۳
بیگانگی به معلم	۲/۴۶۲	۰/۳۰۱
ارتباط کلی معلم - دانش آموز	۲/۸۴۲	۰/۰۹۷

جدول ۵. نتایج حاصل از تحلیل کواریانس چند متغیره (مانکوا) بر روی تفاضل نمرات عاطفه مثبت، عاطفه منفی و روابط معلم - دانش آموز در پیش آزمون و پس آزمون

نام آزمون	مقدار	تحلیل واریانس	فرضیه درجه آزادی	خطای درجه آزادی	سطح معناداری
اثر پیلاهی	۰/۷۳۳	۱۱/۹۰۷	۹	۲۱	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۱۴۵	۱۱/۹۰۷	۹	۲۱	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۵/۱۰۶	۱۱/۹۰۷	۹	۲۱	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۵/۱۰۶	۱۱/۹۰۷	۹	۲۱	۰/۰۰۱

جدول ۶. نتایج حاصل از تحلیل کواریانس چند متغیره بر روی میانگین خرده مقیاس‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	اندازه اثر	معناداری
عواطف مثبت	۱۰۰۳/۶۰	۱	۱۰۰۳/۶۰	۳۵/۸۴	۰/۳۹	۰/۰۰۱
عواطف منفی	۹۱۱/۰۰۲	۱	۹۱۱/۰۰۲	۴۴/۳۲۵	۰/۴۴	۰/۰۰۱
ارتباط با معلم	۹۶۸/۲۵	۱	۹۶۸/۲۵	۳۵/۸۰	۰/۴۱	۰/۰۰۱
اعتماد به معلم	۳۱۲/۴۱	۱	۳۱۲/۴۱	۵۸/۲۵	۰/۵۱	۰/۰۰۱
بیگانگی به معلم	۲۳۸/۸۵	۱	۲۳۸/۸۵	۷۲/۹۳	۰/۵۶	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه گیری

مانع از این می‌شود که عواطف منفی که نقشی اساسی در کاهش رواندروستی فاعلی آنها دارد، جایگزین عواطف مثبت شوند (سلیگمن و سیکزنت میهالی، ۲۰۰۰). در نتیجه چنین مداخله‌هایی آنها به سمت جنبه‌های مثبت اجتماعی متمایل می‌شوند و نسبت به سلامت رفتاری و ارتباطی خود احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند.

از سوی دیگر، دانش آموزان دارای عاطفه منفی در مواجهه با شرایط تشکر اعتماد چندان به خود ندارند و به جای امتحان راه حل‌های مناسب جهت حل مسأله، معمولاً از آن پرهیز می‌کنند. همچنین عاطفه منفی با احساس درماندگی خشم و روان‌آزردگی همراه است. از طریق بسته آموزش مثبت، دانش آموزان می‌آموزند که به جای سرزنش خود، تصور مثبتی از خود داشته باشند، گذشته را با رضایت مندی و خشنودی به خاطر آورند و به آینده امیدوار باشند (وایت و مورای، ۲۰۱۵)، کشاکش‌ها را به فرصت تبدیل کرده و برای مقابله با افکار منفی و سپس پذیرفتن افکار مثبت به جای آنها و نیز مؤثرتر کنار آمدن با مشکلات از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد استفاده کنند، توانایی‌های بالقوه خود را تحقق بخشند، از احساسات خود آگاه شوند و هیجانات و عواطف خود را کنترل کنند (آلن و همکاران، ۲۰۱۸). علاوه بر این نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره نشان داد که بسته آموزش مثبت موجب افزایش ارتباط و اعتماد میان معلم و دانش آموز در پس آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل گردید. یافته‌های توصیفی مربوط به ارتباط و اعتماد میان معلم و دانش آموز در مراحل پس آزمون در مقایسه با مرحله پیش آزمون نیز حاکی از

هدف از انجام این پژوهش اثربخشی بسته آموزش مثبت بر عواطف و روابط معلم - دانش آموز بود. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره نشان داد که بسته آموزش مثبت بر عواطف و روابط معلم - دانش آموزان مؤثر بود. به طور کلی یافته‌های این پژوهش نشان داد که بسته آموزش مثبت موجب افزایش عاطفه مثبت، ارتباط و اعتماد معلم با دانش آموزان و کاهش عاطفه منفی و بیگانگی معلم با دانش آموزان در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شد. این یافته که بسته آموزش مثبت موجب افزایش عاطفه مثبت و کاهش عاطفه منفی در دانش آموزان می‌شود با نتایج به دست آمده از یافته‌های سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹)، کیز (۲۰۱۴)، گنزالز و همکاران (۲۰۱۴)، وایت و مورای (۲۰۱۵) و آلن و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که عاطفه مثبت دربرگیرنده حالت‌های خلقی مثبت از جمله شادی، احساس توانمندی، شور و شوق، تمایل علاقه و اعتماد به نفس است. دانش آموزان با عاطفه مثبت فعالانه، توانمندانه، توأم با شور و نشاط و اعتماد به زندگی نگاه می‌کنند، امیدوارند و در هنگام مواجهه با کشاکش برای رسیدن به هدف خود، از راه حل‌های متفاوتی استفاده می‌کنند. آنها در هنگام رویارویی با بحران‌ها با دیدی خوش بینانه به کشاکش‌های موجود می‌نگرند و به جای دلسردی و یاس تلاش می‌کنند که مسائل را به نحو مناسب حل کنند. در تبیین نتایج به دست آمده در این پژوهش می‌توان گفت که آموزش مثبت باعث فعال شدن عواطف و هیجانات مثبت در دانش آموزان می‌شود و

آموزان هستند، استفاده آنها از بسته آموزش مثبت در تدریس، علاوه بر یادگیری کارآمدتر و آموزش متناسب با نیازهای دانش آموزان، به معلمان درک عمیق و ویژگی‌های شخصیتی و همدلی با دانش آموزان کمک می‌کند. رابطه مؤثر و اعتمادآمیز معلم و دانش آموز برای یادگیری ضروری است. به نظر ویلیام گلر اولین شرط برای ترغیب افراد به انجام کار با کیفیت و عملکرد و رفتار کیفی و مناسب، حذف ترس و اجبار و بیگانگی یا شکاف بین روابط معلم و دانش آموز است و چه هنرمندی است آن معلمی که خودش را در دل دانش آموزان و یادگیری مطلوب آنها جای دهد.

هر پژوهشی در مراحل مختلف خود با محدودیت‌هایی مواجه می‌گردد که بیان آنها در بهبود کیفیت پژوهش‌های مشابه در آینده مؤثر خواهد بود. محدودیت عمده این پژوهش، آن بود که مداخله آموزشی صرفاً در دانش آموزان ابتدایی صورت گرفت. از این رو، تعمیم نتایج به مقاطع دیگر به سادگی امکان پذیر نخواهد بود. محدودیت دیگر، علاوه بر استفاده از پرسشنامه‌های خود گزارشی به جای رفتار واقعی، عدم انجام مطالعه پیگیری به دلیل زمان محدود بود. لذا، پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه این پژوهش بر روی دانش آموزان مقاطع مختلف با گنجانیدن مطالعه پیگیری انجام شود تا بتوان اثربخشی این روش آموزشی را با توجه به جنسیت تعیین نمود. علاوه بر این، مقایسه نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مربوط به اعمال سایر روش‌های آموزشی برای بررسی اثربخشی آنان بر عواطف و روابط معلم - دانش آموز پیشنهاد می‌شود.

منابع

- انتظاری شبستر، فائزه و خادمی، علی (۱۳۹۷). مقایسه رواندستی و توانمندی‌های خلق و خو در دانشجویان بر اساس رشته تحصیلی. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۷(۶۶)، ۳۰۱-۲۸۵.
- بخشی پور رودسری، عباس و دژکام، محمود (۱۳۸۴). تحلیل عاملی تأییدی مقیاس عاطفه مثبت و منفی. *مجله روانشناسی*، ۴(۳۶)، ۳۶۵-۳۵۱.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ فتحی آذر، اسکندر؛ علائی، پروانه (۱۳۹۱). قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم دانش آموز. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۸(۲۶)، ۱۷۵-۱۵۲.
- پربر کاوشی، محبوبه، برجعلی، احمد و کیامنش، علیرضا (۱۳۹۷). ارائه مدل جهت پیش‌بینی تعلل‌گرایی تحصیلی بر اساس نهایی‌خواهی چندبعدی و عواطف مثبت و منفی در دانش آموزان دبیرستانی. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۷(۷۰)، ۶۸۱-۶۷۳.

تأثیر بسته آموزش مثبت در افزایش ارتباط و اعتماد میان معلم و دانش آموزان گروه آزمایش بود. بر این اساس، نتایج این پژوهش از این نظر که بسته آموزش مثبت بر افزایش ارتباط و اعتماد میان معلم و دانش آموزان تأثیر می‌گذارد، با یافته‌های فردریکسون (۲۰۰۴)، شرانک و همکاران (۲۰۱۶)، اسکینر و گرین (۲۰۰۸)، واتر (۲۰۱۱) و وایت و کرن (۲۰۱۸) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که با آموزش مثبت دانش آموزان یاد می‌گیرند که چگونه فعالانه و مشتاقانه با عواطف، خاطرات، احساسات و افکار خود روبرو شود. بنابراین آنها از مشکلات روانشناختی نمی‌گریزند، بلکه در هر شرایطی، انعطاف‌پذیری را می‌آموزند. به عبارت دیگر، دانش آموزان از طریق آموزش مثبت با غلبه بر گذشته و آینده مفهوم‌سازی شده و حضور در لحظه حال، خود را از تجارب ناخوشایند گذشته و نگرانی نسبت به آینده رها می‌کنند. بر این اساس رفتارهای سازگارانه و حالت‌های روانشناختی مثبت و به دنبال آن کیفیت رابطه آنها با معلم بهبود و افزایش پیدا می‌کند. از سوی دیگر دانش آموزان از طریق آموزش مثبت به اعتماد، درک احساسات معلم و همدلی وی پی برده و معلم نیز به جای مدینه‌های فاصله‌ای با فاصله زیاد، به انسانیت لحظه به لحظه در کلاس درس و رابطه مثبت با دانش آموزان دست پیدا می‌کند. علاوه بر این، دانش آموزان از طریق آموزش مثبت و به تبع آن ارتباط سازنده با معلمان و اعتماد به آنها یاد می‌گیرند که سؤال بپرسند، در فعالیت‌های یادگیری و اداره مدرسه مشارکت کنند و درباره آنچه در مدرسه روی می‌دهد، حق اظهار نظر داشته باشند. در حقیقت اگر رابطه نباشد، آموزش معنی ندارد.

همچنین نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری نشان داد که بسته آموزش مثبت موجب کاهش بیگانگی میان معلم و دانش آموز در مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل گردید. این نتیجه با یافته‌های به دست آمده در پژوهش‌های مولر (۲۰۰۱)، بیکر و همکاران (۲۰۰۸) و دوتا (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان اظهار داشت که برقراری ارتباط یکسویه معلم با دانش آموزان، انتظار پایین از دانش آموزان، خودکارآمدی پایین، منفعل نگه داشتن دانش آموزان به هنگام یادگیری و فضای خشک و یکسویه توأم با عدم احترام به فردیت دانش آموزان، که از مهمترین ویژگی‌های کلاس بدون آموزش مثبت می‌باشد، به افزایش بیگانگی بین معلم و دانش آموزان منجر می‌گردد و یادگیری دانش آموزان چنانچه باید، انجام نمی‌شود. از آنجا که معلمان در خط مقدم رابطه با دانش

- Hu, J., & Gruber, K. J. (2008). Positive and negative affect and health functioning indicators among older adults with chronic illnesses. *Issues in mental health nursing*, 29(8), 895-911.
- Huebner, E. S., Gilham, 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), 1-8.
- Hughes, J. N., and Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental psychology*, 32, 5, 278-287.
- Hunry, A., & Thorsen, C. (2018). Teacher-student relationship and L2 motivation. *Modern Language Journal*, 102, 11-45.
- Keys, C. (2014). The nature and importance of positive mental health in America's adolescents. In M. J. Furlong, R. Gilman, & S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 9-23). Florence, Italy: Taylor & Francis Group.
- Ladd, G., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- Lucas, R. E., & Diener, E. (2015). Personality and subjective well-being: Current issues and controversies. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, M. L. Cooper, & R. J. Larsen (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of personality and social psychology, Vol. 4. Personality processes and individual differences* (pp. 577-599). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861-876.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk Students. *Sociological Inquiv*, 71, 2, 241-55.
- Murray, Ch., & Zvoch, K. (2011a). The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493-525.
- Murray, Ch., & Zvoch, K. (2011b). Teacher-student relationships among behaviorally at-Risk African American youth from low-income backgrounds: student perceptions, teacher perceptions, and Socio-emotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41-54.
- Nargon-Gainey, K., & Demarre, K. G. (2017). Decentering attenuates the association on negative affect and positive affect with psychopathology. *Clinical Psychology Science*, 29(8), 939-949
- منصوری زاده، راضیه، بهروزی، ناصر و شهنی بیلاق، منیجه (۱۳۹۴). رابطه ویژگی‌های شخصیت با کیفیت ارتباط معلم و دانش‌آموزان. *پژوهش‌های روانشناسی تربیتی*، ۲(۴)، ۸۹-۸۰
- هاشمی شیخ‌شبان، اسماعیل، امینی، فاطمه و بساک‌نژاد، سودابه (۱۳۸۹). رابطه بخشش و بهزیستی روانشناختی با توجه به نقش میانجی عواطف در دانشجویان. *فصلنامه دست‌آوردهای روانشناختی*، ۱۷(۳)، ۵۲-۳۳
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34.
- Baker, J., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *American Psychological Association*, 23, 1, 3-15
- Bauman, N., Kaschel, R., & Kuhi, J. (2007). Affect sensitivity and affect regulation in dealing with positive and negative affect. *Journal of Research in Personality*, 41, 239-248.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Duta, N. (2014). From theory to practice: The barriers to efficient communication in teacher-student relationships. *Social and Behavioral Sciences*, 187, 625 - 630.
- Eccles, J. S., Flanagan, C., Lord, S., Midgley, C., Roeser, R., & Yee, D. (1996). Schools, families, and early adolescence: What are we doing wrong and what can we do instead? *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 17(4), 267-276.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fredrickson, B.L. (2004). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gonzalez, T. R., Ehrenzweig, Y., Gracida, D. S., Hernandez, C. B., Mora, G. L., Martinez, A. G., & Larralde, C. (2014). Promotion of individual happiness and well-being of students by a positive education intervention. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5, 2, 79-102.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Washington, DC:

- Association of Heads of Independent Schools of Australia*, 42(2), 50-54.
- White, M. (2017). Impact of activity: Future direction of positive education. In M. White, G. Slemp, & S. Murray, *Future directions in wellbeing: Education, organizations and policy* (pp. 27-33). Springer, the Netherlands.
- White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of Well-Being* 6, 1-16.
- 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.
- White, M., & Murray, A. S. (2015). Well-being as freedom: Future directions in well-being. In M. White & S. Murray (Eds.), *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools* (pp. 167-175). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Yu, G., & Lee, D. J. (2008). A model of quality of college life (QCL) of students in Korea. *Social Indicators Research*, 87(2), 269-286.
- Qulliam, S. (2003). *Positive thinking*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self reports and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Schrank, B., Brownell, T., Jakaite, Z., Larkin, C., Pesola, F., Riches, S., et al. (2016). Evaluation of a positive psychotherapy group intervention for people with psychosis: pilot random is end controlled trial. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*; 25(3): 235-46.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Shoshani, A., and Slone, M. (2013). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well-being and learning behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8(66), 1-11.
- Shoshani, A., Steinmetz, S., and Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal School Psychology*. 57, 73-92.
- Skinner, E. & Greene, T. (2008). *Perceived control, coping, and engagement*. In T. L. Good 21st Century Education: A Reference Handbook (Vol. 2, pp. I-121-I-130). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Wade, C. (2014). Resilient classrooms. Creating healthy environments for learning. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 444-445.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- Waters, L. (2015). Why positive education? *TLN Journal*, 22(3), 16 - 18.
- Waters, L. (2017). Progressing positive education and creating visible wellbeing. In S. Donaldson & M. Rao (Eds.). *Scientific advances in positive psychology* (pp. 229-256). Westport: Connecticut: Praeger
- Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *Journal of Wellbeing*, 5(1), 19-32.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- White, M. & Kern, M. L. (2017). Wellbeing: If you treasure it you will measure it. *Independence Journal of the*