

Research Paper

The Effects of Positive Thinking Training on Psychological Hardiness and Social Competence of Students



Navab Kazemi^{*1}, Seyd Valiollah Mousavi², Vahid Rasoulzadeh³, Seyed Taghi Mohammadi⁴, Seyed Reza Mohammadi⁵

1. Ph.D. Student of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran

2. Associate Professor. Department of psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran

3. M.A in School Counselling, Faculty of Education and Psychology, University of Shahid Rajaei, Tehran, Iran

4. M.A in Educational Research. Faculty of Education, University of Tehran, Iran.

5. M.A in Psychology, Zanzan Branch, Islamic Azad University, Zanzan, Iran

Citation: Kazemi N, Mousavi SV, Rasoulzadeh V, Mohammadi ST, Mohammadi SR. The effects of positive thinking training on psychological hardiness and social competence of students. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2020; 6(4): 194-206.

<http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.4.18>

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Positive thinking,
psychological hardiness,
social competence

Background and Purpose: Success in school is one of the most important goals of students which require appropriate social skills and psychological hardiness, so using effective intervention strategies to promote hardiness and social competence in schools seems to be essential for researchers and psychologists. The purpose of this study was to investigate the effect of positive thinking training on increasing psychological hardiness and social competence in students.

Method: The research method was quasi-experimental with pretest - posttest - control group. The sample of this study consisted of 40 first grade students who were selected by cluster sampling and were randomly divided into two groups (20 students in each group). The experimental group received eight 90-minute sessions of positive thinking but the control group did not receive this intervention. Data were collected using Ahvaz Psychological Hardiness (Kiamarsi, (1998) questionnaire and Social Competence scale (Felner, 1990). Analysis of variance with repeated measures was used for data analysis

Results: The results showed that the positive thinking training was effective on increasing psychological hardiness and social competence among the students, both in post-test and follow up stages ($P < 0/05$).

Conclusion: Positive thinking helps people to evaluate stressful situations and problems with a positive attitude. Therefore, based on the results of the present study, positive thinking training has been able to develop psychological hardiness and social competence by generating positive mental thoughts and schemas in students.

Received: 9 Aug 2018

Accepted: 24 Apr 2019

Available: 6 Mar 2020

* **Corresponding author:** Navab Kazemi, Ph.D. Student of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran.
E-mail addresses: Navab_us@yahoo.com@yahoo.com

2476-5740/ © 2019 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر سرسختی روان‌شناختی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان

نواب کاظمی*^۱، سید ولی‌الله موسوی^۲، وحید رسول‌زاده^۳، سید تقی محمدی^۴، سید رضا محمدی^۵

۱. دانشجوی دکترای روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

۳. کارشناس ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

۴. کارشناس ارشد پژوهش‌های آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران

۵. کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه آزاد، زنجان، ایران

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه و هدف: موفقیت در دوران تحصیل یکی از اهداف مهم دانش‌آموزان است که نیازمند برخورداری از مهارت اجتماعی و سرسختی روان‌شناختی مطلوب است، بنابراین استفاده از راهبردهای مداخله‌ای کارآمد به منظور ارتقای سرسختی و کفایت اجتماعی در مدارس برای پژوهشگران و روان‌شناسان ضروری به نظر می‌رسد. در این راستا پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر افزایش سرسختی روان‌شناختی و کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان انجام شد.

روش: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری با گروه گواه بود. نمونه این مطالعه شامل ۴۰ دانش‌آموز دوره متوسطه اول بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه (۲۰ دانش‌آموز در هر گروه) جایدهی شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش مثبت‌اندیشی قرار گرفتند ولی گروه گواه این مداخله را دریافت نکرد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سرسختی روان‌شناختی اهواز (کیامرثی و همکاران، ۱۳۷۷) و پرسشنامه کفایت اجتماعی فلنر و همکاران، (۱۹۹۰) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج یافته‌ها نشان داد که آموزش مثبت‌اندیشی بر افزایش سرسختی روان‌شناختی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر داشته و تغییرات ایجاد شده در سرسختی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان در مرحله پیگیری نیز ادامه داشت ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: مهارت مثبت‌اندیشی موجب می‌شود که افراد موقعیت‌های تنش‌آور را با دیدی مثبت ارزیابی کنند و با نگرشی خوش‌بینانه با مشکلات مواجه شوند؛ بنابراین بر اساس نتایج پژوهش حاضر، آموزش مثبت‌اندیشی با ایجاد تفکرات و روان‌بده‌های ذهنی مثبت توانسته است شاخص‌های سرسختی روان‌شناختی و کفایت اجتماعی را در دانش‌آموزان افزایش دهد.

کلیدواژه‌ها:

مثبت‌اندیشی،
سرسختی روان‌شناختی،
کفایت اجتماعی

دریافت شده: ۹۷/۰۵/۱۸

پذیرفته شده: ۹۸/۰۲/۰۴

منتشر شده: ۹۸/۱۲/۱۶

* نویسنده مسئول: نواب کاظمی، دانشجوی دکترای روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

رایانامه: Navab_us@yahoo.com@yaho.com

تلفن تماس: ۰۱۳-۳۳۶۹۰۲۷۴

مقدمه

دوران تحصیل و مدرسه به‌خصوص دوران تحصیلی مقطع متوسطه، دوره گذر از دوران کودکی به بزرگسالی است که با تغییرات شناختی، رفتاری، و اجتماعی همراه می‌شود (۱). این دوران همچنین، یکی از بحرانی‌ترین دوران زندگی فرد نیز به‌شمار می‌رود که سپری کردن موفقیت‌آمیز این دوره مستلزم داشتن کفایت اجتماعی^۱ و توانایی روانی مطلوب است که فقدان آنها عامل اساسی سازش‌ناپافتگی و مشکلات انطباقی به‌حساب می‌آید. کفایت اجتماعی ممکن است در سرتاسر دوران نوزادی، بچگی، نوجوانی و بزرگسالی رشد و پیشرفت کند که این نتیجه برای ارزیابی صلاحیت‌های مناسب هر سنی با انتخاب مسائل مهم هر دوره برای تحول ضروری خواهد بود و ممکن است پژوهشگران برای ارزیابی رفتارهای مختلف هر دوره به آن نیاز داشته باشند (۲). کفایت اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است (۳) و دربرگیرنده عواملی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مهارت‌های ارتباطی، و مسئولیت‌تصمیم‌گیری است (۴). هسته مرکزی کفایت اجتماعی مهارت‌های ارتباطی است، زیرا از طریق مهارت‌های ارتباطی مؤلفه‌های دیگر کسب می‌شود (۵). این قابلیت، پایه و اساسی برای گسترش طیفی از پیامدهای مطلوب مانند اعتماد به‌خود، رفاه اجتماعی، کیفیت دوستی، مسئولیت‌پذیری جنسی، پذیرش، و شایستگی‌های شغلی است (۶). توسعه کفایت اجتماعی به‌عنوان یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی و اجتماعی و انجام رفتار در حال حاضر و آینده در نظر گرفته می‌شود (۷). کاستی‌های موجود در توانایی اجتماعی نوجوانان موجب می‌شود تا آنها از رفتارهای مناسب در موقعیت‌های اجتماعی، آگاهی کافی نداشته باشند و یا حتی در صورت آگاهی داشتن، چنین رفتارهایی را از خود نشان ندهند (۸). از سویی دیگر، کمبود کفایت اجتماعی به‌صورت مشکلات رفتاری در نوجوانان بروز می‌کند (۹) و کودکانی که تفکر منفی دارند درک درستی نسبت به توانمندی‌های اجتماعی خود نداشته و به دنبال آن در مهارت‌های ارتباطی، ضعیف هستند (۱۰).

از طرفی، یکی از ویژگی‌های شخصیتی که در دوران زندگی فرد به‌ویژه دوران تحصیل ارتباط تنگاتنگی با مهارت‌های اجتماعی دارد، سرسختی روان‌شناختی^۲ است. بسیاری از پژوهشگران معتقدند وجود تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های شخصیتی متفاوت، واکنش افراد را نسبت به موقعیت‌های تنش‌گر، متمایز می‌کند (۱۱). سرسختی مفهومی است که به‌تازگی در حوزه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی پدید آمده است که ارتباط ویژگی‌های درونی در کمک کردن به فرد برای غلبه بر تجارب منفی زندگی را مورد توجه قرار داده است. این اصطلاح در ادبیات پزشکی شکل گرفت و نخستین بار کوباسا^۳ آن را به‌عنوان عامل مقاومت در اواخر دهه ۱۹۷۰ شناسایی کرد. یافته‌های اولیه کوباسا نشان می‌داد افرادی که سطوح بالاتری از تنیدگی را تجربه می‌کنند ولی سالم باقی می‌مانند دارای ساختار شخصیتی متفاوتی نسبت به افرادی هستند که سطوح بالایی از تنیدگی را تجربه می‌کنند و بیمار می‌شوند. حوزه اصلی این ساختار، سرسختی نامیده شد که با استفاده از منابع خودمهارگری برای ارزیابی کردن، تفسیر کردن، و پاسخ دادن به محرک‌های تنش‌آور سلامتی تعریف می‌شود. سرسختی عبارت است از توانایی برای سالم ماندن پس از تجربه درجه بالایی از تنیدگی به‌واسطه ویژگی‌های شخصیتی خودمهارگری، تعهد، و توانایی برای غلبه بر کشاکش‌گری‌ها (۱۲). در این ارتباط کوباسا (۱۹۷۷) سرسختی را ترکیبی از باورها در مورد خویشتن و جهان تعریف می‌کند که از سه مؤلفه مهارگری، تعهد، و مبارزه‌جویی تشکیل شده است. از دیدگاه وی فرد سرسخت کسی است که سه مشخصه عمومی دارد: الف) مهارگری؛ اعتقاد به اینکه فرد قادر به تسلط و یا تأثیرگذاری بر روی حوادث است و عوامل تنش‌گر روانی را قابل‌تغییر می‌داند. ب) تعهد؛ توانایی احساس عمیق در آمیختگی نسبت به فعالیت‌هایی است که فرد انجام می‌دهد. فردی که این احساس را دارد، معنا و هدفمندی زندگی، کار، و خانواده را دریافته است. ج) مبارزه‌جویی؛ این سازه عبارت از این باور است که تغییر، جنبه‌ای عادی از زندگی است و وضعیت‌های منفی یا مثبت که به سازش‌یافتگی مجدد نیاز دارند، فرصتی برای رشد و یادگیری بیشتر هستند نه تهدیدی برای امنیت فرد (۱۳).

3. Kobasa

1. Social competence
2. Psychological hardiness

افراد سرسخت، توانایی مهارگری محیط و کنار آمدن با تغییرات محیطی را دارا هستند و تغییرات محیطی را عاملی برای رشد و نمو خود قلمداد می‌کنند (۱۴). به‌طور خلاصه، ویژگی‌های افراد سرسخت عبارت‌اند: ۱. حس کنجکاو قابل توجه، ۲. تمایل به داشتن تجربه‌های جالب، مثبت و معنی‌دار، ۳. اعتقاد به اثربخش بودن آنچه مورد تصور ذهنی قرار گرفته است، ۴. باور به اینکه تغییر، طبیعی است و هر محرک با اهمیتی می‌تواند موجب رشد و پیشرفت شود، ۵. ابراز وجود و نیرومندی، و ۶. توانایی استقامت و مقاومت. اکتساب این ویژگی‌ها می‌تواند در سازش‌یافتگی با وقایع تنش‌آور زندگی، مفید باشد (۱۵).

باید توجه داشت که یکی از عواملی که می‌تواند بر کفایت اجتماعی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان مؤثر باشد، آموزش مهارت مثبت‌اندیشی^۱ است. مهارت مثبت‌اندیشی شامل آموزش فکر کردن به‌صورت متفاوت، هم‌درباره حوادث و داشته‌های مثبت و هم‌درباره حوادث و داشته‌های منفی و ارزش نهادن به این داشته‌ها است. در آموزش شادزیستی و مثبت‌اندیشی، افراد تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب خود و نقاط قوت خود و دیگران و همچنین توانایی‌های بالقوه خود را بازشناسند و نقش کاربردی آنها را در افزایش و ارتقای احترام به خود و حرمت خود و بهبود زندگی‌شان اجرا کنند. آنان همچنین می‌آموزند تا در جهان، دیدگاهی فعال انتخاب کنند و زندگی خود را شخصاً شکل دهند، نه اینکه هر آنچه بر سرشان می‌آید را به‌گونه‌ای منفعلانه بپذیرند (۱۶). در واقع مهارت مثبت‌اندیشی عبارت از یادگیری خوب اندیشیدن، تغییر در نگرش‌های منفی و چگونگی تحلیل رویدادهاست، که فرد با در نظر گرفتن تمام جنبه‌های یک مسئله، دیدگاه مثبت را در خود به وجود آورده و حفظ می‌کند (۱۷). دیدگاه افراد نسبت به زندگی ترکیبی از احساسات، عقاید، و باورهایشان است. نخستین گام اساسی برای تغییر دیدگاه منفی به دیدی مثبت، شناسایی و تمایز قائل شدن بین احساسات، افکار، و باورها است. افراد مثبت‌نگر، سالم‌تر و شادترند و با بهره‌گیری از راهبردهای مسئله‌گشایی با تنیدگی‌های روانی، بهتر کنار می‌آیند. این روی آورد به شناسایی هیجان‌ها، مهار احساسات و عواطف، ایجاد خوش‌بینی، مبارزه با افکار منفی، و تغییر دادن تصویرهای ذهنی تأکید می‌کند (۱۸).

1. Positive thinking

با توجه به مباحث روان‌شناسی مثبت‌نگر، برخی پژوهش‌ها به بررسی تأثیر مداخلات این روی آورد بر کفایت اجتماعی و سرسختی روان‌شناختی پرداخته‌اند. جعفری باغ‌خیراتی، قهرمانی، کشاورزی و کاوه (۵) در پژوهشی نشان دادند که آموزش خوش‌بینی بر عوامل کفایت اجتماعی تأثیر گذار است. پوررضوی و حافظیان (۱۹) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر افزایش سازش‌یافتگی اجتماعی، هیجانی، و تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. پژوهشی که توسط میلز (۲۰)، با عنوان تأثیر برنامه خوش‌بینی بر افزایش رفتار اجتماعی در اواخر دوران کودکی انجام شد، نشان داد که این برنامه، مهارت‌های اجتماعی کودکان شرکت‌کننده را بهبود می‌دهد. مهرآفرید، خاکپور، جاجرمی و علیزاده موسوی (۲۱) نیز در پژوهشی نشان دادند که آموزش مثبت‌اندیشی بر سخت‌رویی، تاب‌آوری، و فرسودگی شغلی زنان پرستار، تأثیر گذار است. همچنین والکر (۲۲) در پژوهشی نشان داد تکنیک‌های درمانی مبتنی بر خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی در بالا بردن سخت‌رویی پرستاران و سبک رویارویی آنها با تنیدگی‌های شغلی اثربخش است.

لازم به ذکر است که پژوهش‌های سلیگمن، استین، پارک و پترسون (۲۳)؛ پارکر، مارتین، کولمر، و لیم (۲۴)؛ و لوتانس، یوسف و آوولیو (۲۵) به تأثیر برنامه مداخله روانی آموزش مثبت‌اندیشی در بهبود کیفیت کاری و تاب‌آوری در شرایط سخت شغلی و همچنین تأثیر مثبت آن بر عملکرد شغلی و سرسختی، تأکید کردند. اسنایدر و لویز (۲۶) در توصیف مثبت‌اندیشی به نقش اساسی این سازه در کنار آمدن با کشاکش‌گری‌های مختلف زندگی دست یافته‌اند. بلاک و رینالدز (۲۷)، میخالوس (۲۸) و کیلام و کیم (۲۹) نیز در پژوهش‌های خود به تأثیر مثبت‌اندیشی بر متغیرهای عملکردی پی برده‌اند. بالاخره کاظمی، رسولزاده و محمدی (۳۰) نیز در پژوهش خود دریافتند آموزش مثبت‌اندیشی بر اضطراب اجتماعی و اجتناب‌شناختی مادران دارای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص مؤثر است. بدین ترتیب با توجه به مسائلی که دانش‌آموزان در دوران حساس بلوغ با آن مواجه هستند، لزوم انجام پژوهشی کاربردی در اهمیت مثبت‌اندیشی، کفایت اجتماعی، و سرسختی دانش‌آموزان بیش‌ازپیش احساس می‌شود؛ به‌طوری‌که آنها

باید این مهارت را یاد بگیرند تا در جهت بهبود مهارت‌های شخصی و تحصیلی خود حرکت کنند. از سوی دیگر از آنجا که در ایران پژوهش‌های محدودی در مورد آموزش مثبت‌اندیشی بر کفایت اجتماعی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان متوسطه اول انجام شده، این پژوهش با هدف تعیین تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر کفایت اجتماعی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان متوسطه انجام شده است.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان متوسطه دوره اول شهر بجنورد در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. روش نمونه‌گیری در این پژوهش بدین شکل بود که با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای از بین مدارس متوسطه اول شهرستان بجنورد، مدارس متوسطه شهری، و سپس از بین مدارس متوسطه شهری، یک دبیرستان پسرانه (متوسطه اول) به عنوان نمونه انتخاب شد. در مرحله بعد به صورت تصادفی ۴۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های هفتم، هشتم، و نهم این مدرسه انتخاب شدند. پس از همسازی بر اساس سن و پایه تحصیلی، به صورت تصادفی ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه گواه جایدهی شدند. ملاک‌های ورود به این پژوهش عبارت بودند از: دامنه سنی بین ۱۲-۱۵ سال، تحصیل در مدارس متوسطه دوره اول، و رضایت نوجوان و رضایت کتبی والدین برای شرکت در آزمون. ملاک‌های خروج از آزمون نیز عبارت بودند از: مشکلات جدی سلامت جسمی، غیبت بیش از سه جلسه در جلسات آموزشی، و حضور در کلاس‌های آموزشی و مشاوره‌ای که بر نتایج پژوهش مؤثر باشد. لازم به ذکر است که میانگین سن شرکت‌کنندگان ۱۳/۶ سال بود که در پایه‌های هفتم، هشتم، و نهم (دوره متوسطه اول یا دوره راهنمایی قدیم) تحصیل می‌کردند.

ب) ابزار

۱. پرسشنامه سرسختی روان‌شناختی/اهواز: این پرسشنامه، یک مقیاس خودگزارشی مداد کاغذی و دارای ۲۷ گویه است که توسط کیامرثی، نجاریان و مهرابی‌زاده هنرمند (۱۳۷۷) تدوین و اعتباریابی شده است. هر

گویه دارای چهار گزینه پاسخ بوده که شامل هرگز (۰)، به ندرت (۱)، گاهی اوقات (۲) و اغلب اوقات (۳) است. همچنین گویه‌های ۶، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۷ و ۲۱ که دارای بار عاملی منفی هستند، به شیوه معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و به دست آوردن نمره بالا در این پرسشنامه، نشان‌دهنده سرسختی روان‌شناختی بالا در فرد است. برای سنجش اعتبار مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای آزمودنی‌های دختر و پسر به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۵ و در کل آزمودنی‌ها ۰/۷۶ به دست آمده است. نتایج آزمون‌های همبستگی پیرسون بین نمره‌های آزمودنی‌ها در مقیاس روایی سازه پرسشنامه سرسختی اهواز نشان داد که ضرایب همبستگی در سطح $P=0/05$ معنی‌دار است (۳۱).

۲. پرسشنامه کفایت اجتماعی: این پرسشنامه بر اساس نظریه فلنر^۳ و همکاران (۱۹۹۰) برای بررسی نیرخ ظرفیت‌های کودک و نوجوان توسط محمدی و پرندین (۱۳۸۵) ساخته شده است که دارای ۴۷ گویه است و چهار مقیاس مهارت شناختی، مهارت رفتاری، کفایت هیجانی، و آمایه انگیزشی را می‌سنجد. آزمودنی‌ها به گویه‌های این آزمون به صورت یک مقیاس ۷ درجه‌ای پاسخ می‌دهند؛ به این ترتیب که اگر آزمودنی گزینه کاملاً مخالفم را، انتخاب کند نمره ۱، مخالفم نمره ۲، تا حدی مخالفم نمره ۳، نظری ندارم نمره ۴، تا حدی موافقم نمره ۵، موافقم نمره ۶، و کاملاً موافقم نمره ۷ می‌گیرد. هم‌نین سؤالات شماره ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۳۲، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۴۳، ۴۴ و ۴۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند؛ به این صورت که به کاملاً موافقم نمره ۱ و به کاملاً مخالفم نمره ۷ تعلق می‌گیرد. فلنر (۲۰۰۲) روایی ابزار را با روش تحلیل عاملی، تأیید و همسانی درونی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و با روش بازآزمایی با فاصله زمانی یک ماه ۰/۸۹ گزارش کرده است. در ایران روایی سازه مقیاس از طریق همبستگی کل مقیاس با خرده مقیاس‌ها بررسی شد که در سطح ۰/۹۹ معنادار بود. همچنین تحلیل عاملی بررسی شد و مقدار KMO برابر ۰/۸۵ به دست آمد (به نقل از ۳۲). همچنین ضریب اعتبار این ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش شده است. در مطالعات دیگر نیز شاخص‌های روان‌سنجی این پرسشنامه توسط متخصصان بررسی شده که ضریب

مثبت‌اندیشی بود؛ اما مداخلات مثبت‌اندیشی به شکلی اجرا شد که کاملاً منطبق با نیازهای دانش‌آموزان باشد. هدف مداخلات نیز رشد سرسختی روان‌شناختی (تعهد، مبارزه‌جویی، و مهارگری) و کفایت اجتماعی در بین دانش‌آموزان بود. با توجه به مطالب مطرح شده در دوره آموزشی جلسات مختلف، تکالیفی برای دانش‌آموزان در نظر گرفته شد تا در خانه انجام دهند. آموزش مهارت مثبت‌اندیشی توسط نویسنده مسئول این مقاله انجام شد که قبل از اجرای جلسات آموزشی برای دانش‌آموزان، دوره آموزشی لازم را گذراند. خلاصه جلسات آموزشی در جدول ۱ ارائه شده است.

اعتبار آن با روش آلفای کرونباخ $0/88$ گزارش شده است. روایی سازه این پرسشنامه از طریق دو روش مورد بررسی قرار گرفته است: همبستگی کل مقیاس با خرده مقیاس‌ها بسیار بالا بوده و در سطح 99 درصد معنادار گزارش شد. همچنین روایی سازه مقیاس به وسیله تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفته است (۳۳).

(ج) برنامه مداخله‌ای: گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به صورت هفته‌ای دو جلسه که تقریباً یک ماه به طول انجامید، در جلسات آموزش مثبت‌اندیشی به صورت گروهی شرکت کردند. محتوای جلسات برگرفته از دیدگاه سلیگمن و همکاران (۲۳) در زمینه

جدول ۱: محتوای جلسات آموزشی مثبت‌اندیشی

جلسه	موضوع	اهداف و شرح جلسات
یکم	معرفه، مقدمه، آشنایی با مفهوم مثبت‌اندیشی	آشنایی با اعضا، توضیح جلسات آموزشی، آشنایی با مفهوم خوب‌نداشت، انعکاس توانمندی‌های شخصی.
دوم	ارزیابی اولیه از اعضا، آموزش مهارت‌های شادزیستی، اجتماعی بودن، تعهد شخصی، و مبارزه‌جویی	مرور تکالیف مربوط به توانمندی‌های شخصی و آگاهی‌سازی آن، مرور فنون شادزیستی (تغذیه سالم، ورزش، نگرش مثبت، اجتماعی بودن و...) تمرین و توسعه روابط اجتماعی.
سوم	آموزش مهارت صید افکار، خودگویی مثبت	آشنایی و آموزش مبارزه با افکار منفی و مهار باورهای منفی شخصی در برابر وقایع و رویدادها، بحث درباره نقش هیجان مثبت در بهزیستی روانی و اجتماعی.
چهارم	آموزش تغییر تصویرسازی ذهنی	مرور تکالیف باورهای منفی و آموزش جابجایی تصویرسازی منفی به مثبت با استفاده از گفتگوی درونی.
پنجم	بحث درباره منبع مهارگری	تکرار اهمیت شناسایی باورها و نه وقایع در نحوه واکنش شخصی، آموزش اهمیت کانون مهارگری، ارائه مثال درباره شیوه تشخیص سبک اسناد.
ششم	ارزیابی نگرش‌ها و ترس‌ها	آموزش شیوه واکنش به وقایع و مبارزه‌جویی با شناخت کامل اهداف و تعهد به آنها بدون ترس از شکست احتمالی، آموزش تغییر روی آورد در حل مسئله از روشی به روش دیگر.
هفتم	آموزش شکوفایی استعدادها و رشد مهارت‌های اجتماعی، آموزش قصدمندی در زندگی	آموزش نحوه تحقق بخشیدن به توانمندی‌ها و شکوفایی مهارت‌های اجتماعی و سعی در سرسختی در راه رسیدن به اهداف شخصی.
هشتم	تکلیف نهایی، دریافت پاسخورانده از اعضا، مرور و جمع‌بندی مباحث	تشکر از اعضا، تکمیل پرسشنامه‌های پس‌آزمون، و نتیجه‌گیری.

گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای با مهارت مثبت‌اندیشی و راهبردهای آن آشنا شدند و به آنها گفته شد که در هر مرحله‌ای که بخواهند می‌توانند جلسات را ترک کنند و در نتیجه، شرکت آنها اجباری نیست؛ ولی به گروه گواه هیچ آموزشی داده نشد. پس از اتمام جلسات آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی، مجدداً از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته و پس از یک ماه دوره پیگیری نیز انجام شد. لازم به ذکر است که برای اجرای

(د) روش اجرا: بعد از کسب مجوزهای لازم از آموزش و پرورش شهرستان بجنورد، افراد نمونه به شرحی که در بخش روش گفته شد، انتخاب شدند. بعد از انتخاب افراد مورد مطالعه و جایدهی آنها در گروه‌های آزمایش و گواه، اهداف پژوهش برای آنها بیان شد و سپس آزمودنی‌ها رضایت کتبی خود را برای شرکت در پژوهش اعلام کردند. در آغاز دانش‌آموزان پرسشنامه‌های کفایت اجتماعی و سرسختی روان‌شناختی را تکمیل کردند و نتایج آن به عنوان پیش‌آزمون ثبت شد. در مرحله بعد، دانش‌آموزان

یافته‌ها

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، شامل میانگین و انحراف استاندارد برای گروه‌های آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری گزارش شده‌اند. همچنین در این جدول نتایج آزمون شاپیرو و ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها ارائه شده است.

برنامه مداخله‌ای تمامی کدهای اخلاقی مطرح شده توسط انجمن روان‌شناسی آمریکا مورد توجه قرار گرفت؛ بدین ترتیب درباره روند و چگونگی اجرای برنامه‌های مداخلاتی، توجه به حفظ رازداری و امانت‌داری به افراد نمونه توضیحاتی داده شد. همچنین به آنها اطمینان داده شود در صورت عدم تمایل جهت حضور در برنامه‌های مداخلاتی در هر زمان که تمایل داشتند، می‌توانند از پژوهش خارج شوند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ استفاده شد. در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش برای گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	شاپیرو و ویلک	سطح معنی‌داری
کفایت اجتماعی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۱/۲۵	۱/۴۵	۰/۹۱۱	۰/۰۸
		گواه	۳۹/۹۷	۲/۲۱	۰/۹۲۳	۰/۱۴
	پس‌آزمون	آزمایش	۶۱/۱۲	۱/۵۸	۰/۹۵۶	۰/۲۵
		گواه	۴۰/۱۴	۱/۸۱	۰/۹۶۵	۰/۴۱
سرسختی روان‌شناختی	پیگیری	آزمایش	۵۸/۵۶	۱/۶۸	۰/۹۴۱	۰/۶۵
		گواه	۳۹/۱۷	۱/۳۹	۰/۹۲۲	۰/۱۸
	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۶/۲۳	۳/۰۲	۰/۹۱۸	۰/۰۹
		گواه	۳۵/۴۵	۲/۷۱	۰/۹۸۲	۰/۸۱
سرسختی روان‌شناختی	پس‌آزمون	آزمایش	۵۱/۰۴	۱/۸۹	۰/۹۳۱	۰/۴۳
		گواه	۳۶/۱۲	۲/۹۶	۰/۹۷۳	۰/۲۹
	پیگیری	آزمایش	۴۷/۸۷	۳/۱۱	۰/۹۴۴	۰/۳۷
		گواه	۳۵/۱۱	۲/۴۹	۰/۹۰۸	۰/۴۴

با توجه به جدول ۲، آماره شاپیرو و ویلک برای تمامی متغیرها و در تمامی گروه‌ها معنی‌دار نیست؛ بنابراین توزیع تمامی متغیرها نرمال است. همچنین یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهند که در متغیرهای پژوهش میانگین گروه‌های آزمایش از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون افزایش یافته است و از مرحله پس‌آزمون تا مرحله پیگیری نیز کاهش داشته است، اما میانگین گروه گواه در این مراحل تغییر محسوسی پیدا نکرده است. برای بررسی سؤال اصلی پژوهش از تحلیل واریانس با تکرار سنجش استفاده شده است. در این پژوهش یک عامل درون‌آزمودنی وجود داشت که زمان اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری بود و یک عامل بین‌آزمودنی وجود داشت که آن عضویت گروهی بود؛ بنابراین طرح مورد استفاده طرح درون-بین‌آزمودنی است.

بین‌آزمودنی است. در این بخش نتایج آزمون تحلیل واریانس با تکرار سنجش برای گروه‌ها ارائه می‌شود، سپس در بخش بعد سؤال مطرح شده پژوهش با استفاده از مقایسه‌های زوجی گروه‌ها پاسخ داده می‌شود. در جدول ۳ نتایج آزمون موچلی جهت بررسی کرویت متغیرهای پژوهش گزارش شده است. آزمون کرویت موچلی با استفاده از اجرای یک آزمون کرویت بر روی متغیر وابسته تبدیل شده نرمال، ساختار ماتریس واریانس-کوواریانس را تأیید می‌کند. به‌طور مفروض، شکل ماتریس واریانس-کوواریانس متغیر وابسته باید کروی باشد. در این آزمون چنانچه سطح معنی‌داری کوچکتر از ۰/۰۵ باشد، فرض H_0 رد و فرض H_1 تأیید می‌شود.

جدول ۳: نتایج آزمون موجلی متغیرها

متغیر	W موجلی	مجدور خی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	اپسیلون گرین هاوس - گیسر	اپسیلون هاین - فلت	حد پایین
کفایت اجتماعی	۰/۴۳	۳۱/۹۸	۲	۰/۰۰۱	۰/۷۲	۰/۵۹	۰/۵۱
سرسختی روان‌شناختی	۰/۲۸	۶۷/۱۲	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۱	۰/۵۷	۰/۵۳

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، مقدار آزمون کرویت موجلی برای متغیر کفایت اجتماعی (۰/۴۳) و برای متغیر سرسختی روان‌شناختی (۰/۲۸) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است؛ بنابراین فرض H_0 مبنی بر همخوانی ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته تبدیل شده نرمال همانی رد می‌شود. با توجه به رد فرض H_0 ، نمی‌توان کرویت ماتریس واریانس - کوواریانس متغیر وابسته را پذیرفت. البته نرم‌افزار SPSS زمانی که مقدار Sig آزمون کرویت موجلی بالاتر از ۰/۰۵ باشد از سه آزمون محافظه‌کار گرین‌هاوس گیسر، هاین - فلت، و حد پایین استفاده می‌کند. اینکه از کدام روش تصحیح استفاده کنیم، پیشنهاد می‌شود اگر مقدار اپسیلون بزرگتر از ۰/۷۵ باشد از تصحیح هاین - فلت استفاده شود و اگر اپسیلون کوچکتر از ۰/۷۵ و یا هیچ‌گونه

اطلاعاتی در مورد کرویت وجود نداشته باشد از تصحیح گرین‌هاوس - گیسر استفاده شود. با توجه به جدول ۳ مقدار اپسیلون شاخص‌های گرین‌هاوس - گیسر و هاین - فلت و حد پایین برای تمامی متغیرها کمتر از ۰/۷۵ است. با توجه به کوچک‌تر بودن مقدار اپسیلون شاخص‌های گرین‌هاوس - گیسر و هاین - فلت از ۰/۷۵، از شاخص گرین‌هاوس - گیسر برای تصحیح درجه آزادی استفاده شد؛ بنابراین با در نظر گرفتن تصحیح گرین‌هاوس - گیسر در جدول ۴ نتایج آزمون تحلیل واریانس با تکرار سنجش برای بررسی تفاوت نمونه پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری گزارش شده است. لازم به ذکر است که سطح $p < ۰/۰۵$ برای رد فرض صفر در نظر گرفته شد. برای بررسی اندازه اثر نیز از مجدور اتای جزئی استفاده شد.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی تفاوت گروه‌ها در متغیرهای پژوهش

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجدورات	آماره F	سطح معنی‌داری	مجدور اتا
کفایت اجتماعی	گروه‌ها	۲۷۸/۴۵	۱	۲۷۸/۴۵	۲۲/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۵۱
	مراحل	۱۸۱/۱۲	۱/۲۱	۱۴۲/۱۸	۶۵/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۶۲
	تعامل مراحل با گروه	۱۰۱/۵۲	۲/۶۷	۵۶/۹۱	۱۸/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۴۹
سرسختی روان‌شناختی	گروه‌ها	۱۵۴۵/۱۴	۱	۱۵۴۵/۱۴	۳۹/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۶۲
	مراحل	۱۱۴۲/۹۸	۱/۱۷	۹۹۶/۴۵	۹۳/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۶۷
	تعامل مراحل با گروه	۶۱۲/۳۷	۲/۴۳	۳۶۵/۴۷	۲۴/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۵۵

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، میزان F اثر تعامل مراحل و گروه برای متغیر کفایت اجتماعی (۱۸/۱۲) و سرسختی روان‌شناختی (۲۴/۵۱) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ متغیرهای پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. همچنین مجدور اتا برای تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۱۰

است که نشان می‌دهد تفاوت بین گروه‌ها در جامعه بزرگ و قابل توجه است.

جهت بررسی تفاوت گروه آموزش مثبت‌اندیشی با گروه گواه در متغیرهای پژوهش در جدول ۵ نتایج مقایسه میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری گزارش شده است.

جدول ۵: نتایج مقایسه میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری در متغیرهای پژوهش

متغیر	مرحله	تفاوت میانگین گروه آزمایش با گواه	خطای استاندارد برآورد	سطح معنی‌داری
کفایت اجتماعی	پیش‌آزمون	۱/۲۸	۰/۵۱	۰/۰۳
	پس‌آزمون	۲۰/۹۸	۰/۵۴	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۹/۳۹	۰/۵۸	۰/۰۰۱
سرسختی روان‌شناختی	پیش‌آزمون	۰/۷۸	۱/۲۱	۰/۴۱
	پس‌آزمون	۱۴/۹۲	۰/۹۹	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۲/۷۶	۰/۶۴	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۵ در متغیر کفایت اجتماعی تفاوت میانگین گروه آزمایش با گواه در مرحله پیش‌آزمون (۱/۲۸)، پس‌آزمون (۲۰/۹۸)، و پیگیری (۱۹/۳۹) معنی‌دار است ($p < 0/05$). این یافته نشان می‌دهد که میانگین گروه آزمایش در این سه مرحله به صورت معنی‌داری بیشتر از میانگین گروه گواه است. در متغیر سرسختی روان‌شناختی تفاوت میانگین گروه آزمایش با گواه در مرحله پیش‌آزمون (۰/۷۸) معنی‌دار نیست و نشان می‌دهد بین گروه آزمایش و گواه در این مرحله تفاوتی وجود ندارد. تفاوت میانگین گروه آزمایش و گواه در مرحله پس‌آزمون (۱۴/۹۲) و پیگیری (۱۲/۷۶) معنی‌دار است ($p < 0/05$). این یافته نشان می‌دهد که میانگین گروه آزمایش در این دو مرحله به صورت معنی‌داری بیشتر از میانگین گروه گواه است؛ بنابراین با توجه به یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش مثبت‌اندیشی بر کفایت اجتماعی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول اثر مثبت و معنی‌داری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر سرسختی روان‌شناختی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه دوره اول شهر بجنورد انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مثبت‌اندیشی بر سرسختی روان‌شناختی و کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان شهر بجنورد اثربخش است. این نتیجه با نتایج پژوهش میلز (۲۰)، والکر (۲۲)، سلیگمن و همکاران (۲۳)، لوتانس و همکاران (۲۵)، پارکر و همکاران (۲۴)، خیراتی و همکاران (۵)، پور رضوی و حافظیان (۱۹)، و مهر آفرید و همکاران (۲۱) همسو است. جعفری باغ‌خیراتی و همکاران (۵) در پژوهشی نشان دادند که آموزش خوش‌بینی بر عوامل کفایت اجتماعی تأثیر گذار است. پوررضوی و حافظیان (۱۹) نیز در پژوهش خود به این

نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر افزایش سازش‌یافتگی اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. پژوهشی که توسط میلز (۲۰) با عنوان تأثیر برنامه خوش‌بینی بر افزایش رفتار اجتماعی در اواخر دوران کودکی انجام شد، نشان داد که این برنامه، مهارت‌های اجتماعی کودکان شرکت‌کننده در پس‌آزمون را بهبود می‌بخشد. نتایج پژوهش والکر (۲۲) مبنی بر تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر خوش‌بینی و سخت‌رویی با نتایج پژوهش حاضر، همسو است. همچنین در پژوهش‌های سلیگمن و همکاران (۲۳)، پارکر و همکاران (۲۴)، لوتانس و همکاران (۲۵) که به تأثیر برنامه مداخله روانی آموزش مثبت‌اندیشی در بهبود کیفیت کاری و تاب‌آوری و تأثیر مثبت این برنامه روی عملکرد شغلی و سرسختی پرداخته‌اند، به طور ضمنی با نتایج مطالعه حاضر همسو است.

در تبیین نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت که مهارت مثبت‌اندیشی موجب می‌شود که افراد موقعیت‌های تنش‌آور را با دیدی مثبت ارزیابی کنند و با نگرشی خوش‌بینانه با مشکلات مواجه شوند. آنها در مقابله با مسائل با تغییر خودگویی‌های خود از: «من ناتوانم و شکست خواهم خورد» به «من توانمندم و آن را حل می‌کنم» آماده ورود به جامعه می‌شوند تا مشکلات شخصی و اجتماعی‌شان را حل کرده و خود را شکوفا کنند. به‌وسیله این روی آورد، دانش‌آموزان زمانی که با امتحان‌های سخت تحصیلی و تجارب دشوار شخصی مواجه می‌شوند، به‌جای انفعال، واکنش مثبت نشان می‌دهند و با خود می‌گویند: «اگرچه آن سخت است ولی من نیز توانمندی‌هایی دارم که می‌توانم از طریق آنها، این مشکل را به راحتی حل کنم». به باور اسنایدر و لویز (۲۶) کسانی که می‌توانند با مشکلات و معضلات سازش کنند، به‌اندازه دیگران شکست را تجربه کرده‌اند، اما این باور مثبت را در خود رشد داده‌اند که

می‌توانند از عهده مسائل برآیند. البته مثبت‌اندیشی تنها در داشتن افکار محض خلاصه نمی‌شود، که نوعی روی آورد در جهت‌گیری کلی درباره زندگی است. افراد خوش‌بین در مقابله با رویدادهای تنش‌آور از خود ثبات و اطمینان نشان می‌دهند و تمایل دارند در مورد آینده، احتمالات مثبت را در نظر بگیرند و بیشتر از راهبردهای کنار آمدن مسئله‌مدار برای رویارویی با سختی‌ها استفاده کنند. مثبت‌اندیشی موجب می‌شود فرد در رویارویی با شرایط دشوار، به‌جای ترک صحنه، با حضور خود در صحنه، مبارزه را حفظ کند و به توانمندی خود در مهارگری و اثرگذاری بر نتایج رویدادها، ایمان داشته باشد. همچنین مثبت‌اندیشی موجب می‌شود شخص، در رویارویی با مشکلات به‌جای مقصر قلمداد کردن سرنوشت، در صدد ایجاد فرصت‌هایی برای رشد و شکوفایی خود و دیگران باشد. به‌وسیله این شیوه، افراد به این درک می‌رسند تا با بهره‌گیری از امید، خوش‌بینی، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، مبارزه‌جویی، نوع‌دوستی، ارتباط اجتماعی، و معنویت به بهترین وجه از عهده مشکلات برآیند (۲۷).

از سویی دیگر نتایج این پژوهش را این‌گونه می‌توان تبیین کرد افرادی که تفکر منفی دارند، درک درستی از توانمندی‌های اجتماعی خود ندارند و به دنبال آن در مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی مشکل دارند و این ممکن است موجب انزوای اجتماعی آنان شود و مشکلات روان‌شناختی و تربیتی در مدارس و خانواده برایشان به وجود آورد. دانش‌آموزانی که نسبت به خود تفکر منفی دارند، بیشتر از دیگران از جملاتی مانند: «من توانایی دوست‌یابی را ندارم»، «من همیشه شکست می‌خورم» استفاده می‌کنند و همین نگرش بدبینانه نسبت به خود، موجب می‌شود فرد به توانمندی‌های خود اعتقاد نداشته باشد و مدام در معرض درماندگی‌های آموخته شده قرار گیرد که در نتیجه موجب می‌شود فرد در ارتباط با دیگران نیز تفکرات منفی داشته باشد و نتواند به صورت گروهی و اجتماعی با آنها در تعامل باشد. در دوران بلوغ نوجوانان تحت تأثیر افکار منفی زیادی قرار دارند و دائماً در حال مقایسه خود و دیگران هستند و بیشتر به کمبودهای خود توجه می‌کنند تا توانمندی‌های مثبت خود؛ این تفکرات منفی بر کفایت اجتماعی و رفتار، انگیزش، انتظارات، و شناخت آنها تأثیر منفی خواهد گذاشت. در نتیجه لازم است برنامه‌های مداخلاتی ویژه‌ای در جهت کاستن از افکار منفی و رشد مهارت‌های

اجتماعی آنان طراحی شود. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد یکی از این مداخلات، آموزش مهارت مثبت‌اندیشی است که برخی مهارت‌های شناختی- رفتاری را در برمی‌گیرد که در واقع به‌عنوان اساس مهارت‌های اجتماعی و زندگی می‌توان از آن نام برد. از سویی، برای اینکه تعامل اجتماعی به شکلی مناسب تحقق یابد، لازم است که محرک اجتماعی به‌درستی رمزگردانی و با دیگر اطلاعات مربوط، مقایسه و تفسیر شود. هرچه محرک اجتماعی بهتر پردازش شود، ادراک شایستگی و مهارت اجتماعی فرد، بیشتر و تعامل او با دیگران، موفقیت‌آمیزتر خواهد بود (۲۸). مثبت‌اندیشی نوعی خیر عمومی است که پیامد و حاصل آن را باید در آگاهی و آموزش آن و مشارکت اجتماعی جست‌وجو کرد. این مهارت همچنین نوعی سرمایه عاطفی است که به‌ویژه باید از خانواده شروع و در جامعه بسط یابد و سود آن دوباره به فرد باز گردد. در مثبت‌اندیشی مسئله این نیست که چگونه ضعف‌های افراد را اصلاح کنیم، که موضوع اصلی این است چگونه بتوانیم توانمندی‌های افراد را پرورش دهیم (۲۹). همان‌طور که گفته شد، مثبت‌اندیشی به دنبال آن است که فرد با تغییر دادن فرایندهای ذهنی و با ایجاد و تقویت توانمندی‌ها به اصلاح جنبه‌های بد زندگی خود پردازند. در این فرایند، به افراد آسیب‌دیده و حتی آسیب‌نندیده نیز کمک می‌شود با تغییر روی آورد خود، زندگی بهتری را تجربه کنند و با دوری کردن از تجارب منفی، اضطراب‌های بی‌پایه و اساس را به شکوفایی شخصی مبدل کنند (۳۰). در کل، روان‌شناسی مثبت‌نگر سعی دارد افراد را نیرومندتر و مبارزه‌جوتر سازد و استعدادهای آن را شکوفاتر کند تا زندگی پرباری در محیط اجتماعی‌شان داشته باشند؛ در نتیجه با آموزش مثبت‌اندیشی می‌توان زمینه را برای سرسختی روان‌شناختی و کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان فراهم کرد.

از محدودیت‌هایی که این پژوهش با آن مواجه بوده است می‌توان به یکی بودن شخص درمانگر و پژوهشگر در فرایند پژوهش اشاره کرد. همچنین عدم کنترل عوامل تأثیرگذار مانند وضعیت اقتصادی خانواده و تعداد فرزندان نیز می‌تواند جزء محدودیت‌های پژوهش قلمداد شود. برای سنجش متغیرهای پژوهش نیز صرفاً از پرسشنامه استفاده شده است که به نظر می‌رسد این موضوع به‌صورت خود گزارش‌دهی، محدودیت‌هایی به همراه دارد. پیشنهاد می‌شود با توجه به محدودیت‌های

این مطالعه در پژوهش‌های آتی جهت رفع این نواقص، اقدام شود تا نتایج دقیق‌تری به دست آید. همچنین پروتکلی بر مبنای نتایج پژوهش حاضر در جهت افزایش سرسختی روان‌شناختی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان در رویارویی با مسائل و دغدغه‌های زندگی، تهیه و به‌صورت برنامه‌مدون در مدارس متوسطه به اجرا گذاشته شود تا توان‌کنار آمدن مسئله‌مدار در دانش‌آموزان، افزایش یابد.

تشکر و قدردانی: این مطالعه به صورت مستقل انجام شده است و مجوز آن از اداره آموزش و پرورش شهر بجنورد به شماره نامه ۷۹۱۸۱۵۱۶۵۳ به تاریخ ۱۳۹۷/۲/۴ صادر شد. بدین ترتیب از تمامی افراد نمونه و دست‌اندرکاران آموزشی و اداری جهت تسهیل روند اجرای این مطالعه، تشکر و قدردانی می‌شود.

تضاد منافع: لازم به ذکر است این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافی نداشته است.



References

1. Akbari Zardkhaneh S, Mahmoodi M. The efficacy of adolescent development training program to parent on parent-child relationship and family function. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2015; 2(2): 47-57. [Persian]. [\[Link\]](#)
2. Renk K, Phares V. Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clin Psychol Rev*. 2004; 24(2): 239-254. [\[Link\]](#)
3. Shnyrenkov E, Romanova E. The development of social competence in the educational training program specialists in urban construction. *Procedia Eng*. 2015; 117: 331-336. [\[Link\]](#)
4. Kühn IK. Enhancing social competence for disadvantaged youth in pre-vocational education: model development through design-based research. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. 2017; 4(4): 346-368. [\[Link\]](#)
5. Jafari Baghkeirati A, Ghahramani L, Keshavarzi S, Kaveh MH. The effect of optimism training through educational movies on the students' social competence. *Iranian Journal of Health Education and Health Promotion*. 2014; 2(1): 57-64. [Persian]. [\[Link\]](#)
6. Cheung C, Lee T. Improving social competence through character education. *Eval Program Plann*. 2010; 33(3): 255-263. [\[Link\]](#)
7. Rantanen K, Eriksson K, Nieminen P. social competence in children with epilepsy—a review. *Epilepsy Behav*. 2012; 24(3): 295-303. [\[Link\]](#)
8. Hosseinkhanzadeh AA. Specific methods of assessment and teaching social skills in children with attention deficit / hyperactivity disorder. *Exceptional Education Journal*. 2013; 8(121): 23-41. [Persian]. [\[Link\]](#)
9. Kim E, Guo Y, Koh C, Cain KC. Korean immigrant discipline and childrens social competence and behavior problems. *J Pediatr Nurs*. 2010; 25(6): 490-499. [\[Link\]](#)
10. Saffarhamidi E, Hosseininan S, Zandipour T. The effect of positive thinking education on the perceived competency and social skills of the orphan and mistreated children. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2017; 4(1): 13-23. [Persian]. [\[Link\]](#)
11. Shchipanova DY, Tserkovnikova NG, Uskova BA, Puzyrev VV, Markova AS, Fomin EP. Hardiness of adolescents with special educational needs: research results. *Int J Environ Sci Educ*. 2016; 11(17): 9829-9838. [\[Link\]](#)
12. Maddi SR. Hardiness: the courage to grow from stresses. *J Posit Psychol*. 2006; 1(3): 160-168. [\[Link\]](#)
13. Garcia-Sanchez M. The hardiness in people at work as a source of corporate communication for image building. *Procedia Soc Behav Sci*. 2014; 155: 48-52. [\[Link\]](#)
14. Zerach G, Karstoft K-I, Solomon Z. Hardiness and sensation seeking as potential predictors of former prisoners of wars' posttraumatic stress symptomss trajectories over a 17-year period. *J Affect Disord*. 2017; 218: 176-181. [\[Link\]](#)
15. Bogomaz S, Kozlova N, Atamanova I. University students' personal and professional development: the socio-cultural environment effect. *Procedia Soc Behav Sci*. 2015; 214: 552-558. [\[Link\]](#)
16. Seligman ME, Csikszentmihalyi M. Positive psychology. An introduction. *Am Psychol*. 2000; 55(1): 5-14. [\[Link\]](#)
17. Chamzadeh Ghanavati M, Aghaei A, Golparvar M. The effect of positive thinking skills on the pessimistic documentary style in primary school boys. *Research in Curriculum Planning*. 2016; 12(47): 43-50. [Persian]. [\[Link\]](#)
18. Terni P. Solution-focus: bringing positive psychology into the conversation. *International Journal of Solution-Focused Practices*. 2015; 3(1): 8-16. [\[Link\]](#)
19. Pourrazavi S, Hafezian M. The effectiveness of teaching positive - thinking skills on adjustment of high - school students. *Journal of School Psychology*. 2017; 6(1): 26-47. [Persian]. [\[Link\]](#)
20. Mills KN. The effects of two competence of the Aussie optimism program on social skills [PhD Thesis]. [Perth, Western Australia]: Murdoch University; 2007. [\[Link\]](#)
21. Mehafarid M, Khakpour M, Jajarmi M, Alizadeh mousavi A. Effectiveness of positive thinking training on hardiness & resilience and Job burnout in women nurses. *Journal of Nursing Education*. 2015; 4(1): 72-83. [Persian]. [\[Link\]](#)
22. Walker MJ. The effects of nurses' practicing of the heart touch technique on perceived stress, spiritual well-being, and hardiness. *J Holist Nurs*. 2006; 24(3): 164-175. [\[Link\]](#)
23. Seligman MEP, Steen TA, park N, Peterson C. positive psychology progress: empirical validation of interventions. *Am Psychol*. 2005; 60(5): 410-421. [\[Link\]](#)
24. Parker PD, Martin AJ, Colmar S, Liem GA. Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and

- burnout. *Teach Teach Educ.* 2012; 28(4): 503–513. [\[Link\]](#)
25. Luthans F, Youssef CM, Avolio BJ. Psychological capital: investing and developing positive organizational behavior. In: Nelson D, Cooper CL, editors. *Positive organizational behavior*. London: SAGE Publications Ltd; 2007, pp: 86-95. [\[Link\]](#)
26. Snyder CR, Lopez SJ. *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press; 2001, pp: 544-572. [\[Link\]](#)
27. Black J, Reynolds WM. Examining the relationship of perfectionism, depression, and optimism: Testing for mediation and moderation. *Pers Individ Dif.* 2013; 54(3): 426–431. [\[Link\]](#)
28. Michalos AC. *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. Dordrecht: Springer Netherlands; 2014, pp: 4927–4932. [\[Link\]](#)
29. Killam KM, Kim Y-H. Positive psychological interventions and self-perceptions: a cautionary tale. In: Parks AC, Schueller S, editors. *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions*. John Wiley & Sons, Ltd; 2014, pp: 450–461. [\[Link\]](#)
30. Kazemi N, Rasoulzadeh V, Mohammadi ST. Effect of positive thinking education on social anxiety and cognitive avoidance of mothers of children with specific learning disabilities. *Quarterly Journal of Child Mental Health.* 2019; 5(4): 148–158. [Persian]. [\[Link\]](#)
31. Ali-Poor A, Bazyari Meimand M. The relationship between approach-avoidance behaviors and hardiness. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences.* 2012; 14(10): 61-65. [\[Link\]](#)
32. Mohammadi MM, Parandin S. Evaluation of exam anxiety level among Kermanshah University of medical sciences students and its association with demographic characteristics in 2014. *The Journal of Medical Education and Development.* 2015; 10(3): 227–236. [Persian]. [\[Link\]](#)
33. Afroz G, Ghasemzadeh S, Taziki T, Delgoshad A. Effectiveness of mood regulation skills training on self-concept and social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities.* 2014; 3(3): 6–24. [Persian]. [\[Link\]](#)

