

The Effects Of Positive Group Intervention On School Bonding In The Female Students

Masood Sadeghi^{*1}, zeynab Beyranvand²

1 Assistant Professor of Psychology, Faculty of Humanities, University of Lorestan, Khoramabad, Iran.

2 Master of Educational Psychology, Faculty of Humanities, University of Lorestan, Khoramabad, Iran

Abstract

The aim of this study was to the effects of positive group intervention on school bonding in the female students. The research method was quasi-experimental with pretest- posttest and follow up, with a control group. The research sample multistage cluster random sampling selected 60 and then randomly divided into two group experimental and control were replaced (30 persons in experimental group, 30 persons in control group). The effects of positive group intervention in the experimental group for group session 8 hour 1/5 was conducted and a month after the sessions, follow-up test was conducted. For data collection, school bonding Rezaei-Sharif was used. The results of analysis of covariance showed that of positive group intervention in connection with the school and its components in female students in the post-test and follow-up has increased. Based on the research results, it can be said positive intervention, group therapy to increase school bonding among female students has been effective.

Keywords: Positive group interventions, school bonding, female students

* sadeghi.m@lu.ac.ir

تأثیر آموزش مثبت‌نگر گروهی بر پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

مسعود صادقی^{۱*} زینب بیرانوند^۲

۱- استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

sadeghi.m@lu.ac.ir

۲- کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

Beyranvand.z.68@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش بررسی تأثیر مداخله مثبت‌نگر گروهی بر پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختر بود. روش پژوهش شبه‌آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون‌پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. نمونه پژوهش به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۶۰ نفر انتخاب و سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند (گروه آزمایش ۳۰ نفر و گروه کنترل ۳۰ نفر). مداخله مثبت‌نگر گروهی در گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه گروهی ۱/۵ ساعته اجرا شد و یک ماه بعد از اتمام جلسه‌ها آزمون پیگیری اجرا شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه پیوند با مدرسه رضایی شریف استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل کواریانس نشان داد مداخله مثبت‌نگر گروهی میزان پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن را در دانش‌آموزان دختر در مرحله پس‌آزمون و پیگیری افزایش داده است. براساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت مداخله مثبت‌نگر به شیوه گروهی در افزایش پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختر مؤثر بود.

واژه‌های کلیدی: مداخله مثبت‌نگر گروهی، پیوند با مدرسه، دانش‌آموزان دختر

مقدمه

مدرسه بعد از خانه مهم‌ترین مکانی است که دانش‌آموزان در آن به سر می‌برند و نقش مهمی در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی افراد دارد. توافق عمومی بر این است که مدارس، محیط اجتماعی بزرگی هستند که یادگیری در آن، هم در درون و هم در بیرون کلاس درس رخ می‌دهد (هافمن، ۲۰۰۱؛ به نقل از اسکرم، ۲۰۰۲)؛ همچنین مدرسه منبع مهمی برای تأمین دلبستگی نوجوانان است (السنر و همکاران، ۲۰۱۱). و نحوه تدریس معلم، جو مثبت کلاس و مدرسه، شیوه رهبری معلم، تشویق و تنبیه آموزشگاه و فعالیت‌های فوق برنامه همگی سبب ایجاد نگرش مثبت دانش‌آموز نسبت به مدرسه می‌شود (قورجائی، نصری، و ابراهیم‌دماوندی، ۱۳۹۲). بنابراین برخورداری از احساس تعلق و پیوند با مدرسه^۱ علاوه بر ایجاد محیطی سالم برای دانش‌آموزان برای کسب شخصیت مستقل و اجتماعی شدن، بازده‌های تحصیلی مثبتی نیز دارد (دربان، سعدی‌پور، و سلیمی، ۱۳۹۱). برعکس پیوند ضعیف با مدرسه با پیشرفت تحصیلی پایین و مشکلات رفتاری همراه است (لیلجبرگ، اکلوند، فریتز و کلیتبرگ، ۲۰۱۰؛ لونزاک، ابوت، هاوکینز، کاسترمن و کاتالانو، ۲۰۰۲). هاوکینز، هیل، پاتین‌پیرسون، و ابوت (۲۰۰۱) پیوند با مدرسه را دلبستگی، ارتباط عاطفی مثبت، تعهد و سرمایه‌گذاری شخصی نسبت به مدرسه می‌دانند. به عبارت دیگر پیوند با مدرسه وجود دلبستگی و تعهد نسبت به مدرسه تعریف شده است که بعد دلبستگی آن به رابطه عاطفی با مدرسه و بعد تعهد، به سرمایه‌گذاری در گروه اشاره دارد (لیبی، ۲۰۰۴). ایت (۲۰۰۴) پیوند با مدرسه را اشتیاق یا وابستگی دانش‌آموزان به معلمان، کارکنان و

مدیران مدرسه و احساس غرور نسبت به مدرسه تعریف کرده است. همچنین اولسنر و همکاران (۲۰۱۱) پیوند با مدرسه را شامل مشغول‌بودن در مدرسه، تعهد به ارزش‌ها و باور نسبت به مدرسه تعریف کرده‌اند. به طور کلی پیوند با مدرسه دارای شش خرده مؤلفه است که عبارت است از: دلبستگی به معلم^۲، دلبستگی به مدرسه^۳، دلبستگی به کارکنان^۴، مشارکت در مدرسه^۵، باور به مدرسه^۶ و تعهد به مدرسه^۷ (رضایی شریف، حجازی، قاضی‌مرادی و اژه‌ای، ۱۳۹۱). دلبستگی به معلم و مدرسه به احساساتی اشاره می‌کند که دانش‌آموز درباره معلم و مدرسه دارد و به این معناست که فرد نسبت به دیگران حساس است. پین، دنیس، و گاری (۲۰۰۳) نشان دادند که روابط بین کارکنان آموزشی و دانش‌آموزان و هماهنگی آن‌ها در جلب توجه دانش‌آموزان بر پیوند با مدرسه اثرگذار است. هم‌چنین عواملی هم‌چون، سهم کردن دانش‌آموزان در اداره مدرسه، همکاری در ایجاد نظم، زنگ‌زدن و زیباسازی کلاس‌ها و گرداندن بوفه مدرسه نقش مهمی در افزایش مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه دارد (حاجیلری، ۱۳۸۷). باور به مدرسه به پذیرش هنجارها و ارزش‌های مدرسه اشاره دارد؛ بدین معنی که دانش‌آموز هنجارهای قراردادی و قانون‌های مدرسه را می‌پذیرد و به آن‌ها احترام می‌گذارد. به عبارت دیگر باور اعتقادی راسخ نسبت به مدرسه است، با این ایده که ارزشی در آموزش وجود دارد (مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳). هم‌چنین اگر باور دانش‌آموزان نسبت به معلم‌شان مثبت

² attachment to the teacher

³ attachment to the school

⁴ attachment to the personne

⁵ participation in school

⁶ belief to school

⁷ commitment to school

¹ school bonding

خوب بودن و افزایش نگرش مثبت به مدرسه می‌شود (کارچر، ۲۰۰۵). بنابراین هر اندازه دانش‌آموزان محیط مدرسه را مثبت‌تر و رضایت‌بخش‌تر ارزیابی کنند، به همان نسبت مسیر پرورش آن‌ها هموارتر خواهد بود (کاوسیان، کدیور، و ولی‌اله، ۱۳۹۱). اما در شرایطی که دانش‌آموزان خود را با مدرسه بیگانه بدانند، هر چند در مدرسه حضور داشته باشند، درس بخوانند و از حقوق قانونی خود برخوردار باشند؛ اما براساس تعاریف اجتماعی، دانش‌آموز تلقی نمی‌شوند؛ زیرا واژه دانش‌آموز از نظر اجتماعی زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و زیرساخت‌های آن احساس تعلق کنند و در توسعه مدرسه شرکت جویند (ناطق‌پور، ۱۳۸۹). بنابراین دانش‌آموزانی که احساس پیوند با مدرسه دارند، خود را متعلق به مدرسه می‌دانند و معتقدند معلمان از آن‌ها حمایت می‌کنند، هم‌چنین اگر نگرش دانش‌آموزان نسبت به روابط با دیگران مثبت باشد، در آینده نیز روابط مثبت و عمیقی با اطرافیان خواهند داشت (لیبی، ۲۰۰۴؛ برزونسکی، ۲۰۰۵)، زیرا پیوند و احساس تعلق دانش‌آموزان به مدیر، معلمان و کارکنان مدارس و هم‌چنین گروه‌های همسال می‌تواند، احساس ارزشمند بودن، هدفدار بودن و عزت‌نفس را در آن‌ها ایجاد کند و نهایتاً سبب شود، حس مسئولیت‌پذیری و مثبت‌نگری در آنان تقویت شود (فرهمندیان، ۱۳۸۷). از طرف دیگر اگر دانش‌آموزان با قوانین سخت‌گیرانه از طرف مدرسه روبه‌رو شوند، احساس پیوند کمتری با مدرسه دارند (لد و دینلا، ۲۰۰۹)؛ از این‌رو مشاوران مدرسه برای ارتقاء پیوند با مدرسه باید شرایطی را ایجاد کنند تا احساس پیوند و تعلق دانش‌آموزان را به مدرسه و معلمان افزایش دهند؛ زیرا وقتی افراد خود را عضوی از گروه یا طبقه اجتماعی طبقه‌بندی می‌کنند، نوعی حس پیوند و

باشد، می‌تواند بر انجام فعالیت‌های تحصیلی، آرمان تحصیلی، سطح علاقه در فعالیت‌های عقلانی و دستاوردهای تحصیلی‌شان تأثیرگذار باشد (کارول، ۲۰۰۹؛ به نقل از آقایی، ۱۳۹۳). تعهد به مدرسه به دل‌بستگی دانش‌آموز به فعالیت‌های مدرسه و اولویت‌هایی اشاره می‌کند که مدرسه برای دانش‌آموزان در نظر دارد؛ بنابراین دانش‌آموزی که تعهد بیشتری دارد، اهداف، هنجارها و اخلاقیات مدرسه را به راحتی می‌پذیرد (پرینز، ۲۰۰۳). بنابراین عوامل تعیین‌کننده میزان تعهد به مدرسه شامل سازگاری آموزشی و داشتن روابط مثبت بین دانش‌آموز و معلم است (آندرم، ۲۰۰۲). به‌طور کلی پیوند با مدرسه نشان‌دهنده عرصه مهمی است که در آن پیوند با بزرگسالان می‌تواند رخ دهد و این پیوند برای افزایش توسعه تجارب مثبت و کاهش تجارب منفی مفید است؛ بنابراین به نظر می‌رسد، پیوند با مدرسه برای ترویج و توسعه روابط سالم و مثبت اثرگذار باشد (کاتالانو، ۲۰۰۴). مهم‌ترین عنصر پیوند با مدرسه ارتباط مؤثر دانش‌آموزان با اعضای جامعه مدرسه، میزان تعلق افراد به اهداف جمعی و یا میزان دخالت اعضا در فعالیت‌های اجتماعی است (روو، استوارت و پاترسون، ۲۰۰۷). بنابراین دل‌بسته‌بودن به معلم و مدرسه، شرکت در فعالیت‌های متنوع مدرسه و تعهد به قوانین و ارزش‌های مدرسه با ارائه بازخوردهای مثبت معلم، موجب رضایت از آموزش و کنترل کردن اعمال مربوط به موفقیت و شکست تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (هاشمی، واحدی، و محبی، ۱۳۹۴) به عبارت دیگر پیوند با مدرسه به اعمالی اشاره دارد که سبب سازگاری دانش‌آموز در انجام فعالیتی خاص می‌شود و به دنبال آن احساس وابستگی به افراد، موضوع‌ها و محیط‌های مختلف را در پی دارد. این اعمال سبب افزایش احساس راحتی،

هیجان مثبت و ارتقای معنای زندگی توجه دارد (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۳). این حوزه از روان‌شناسی به موضوعات مثبت زندگی بشر نظیر: شادکامی^۲، اشتیاق^۳، خلاقیت^۴، امید^۵، سلامت روان^۶، هوش هیجانی^۷، خوش‌بینی^۸، بهزیستی^۹، تاب‌آوری^{۱۰} و ... می‌پردازد (سلیگمن، استین، پارک، و پترسون، ۲۰۰۵؛ به نقل از شیر، ۱۳۹۰). اکنون در روان‌شناسی هنگام آن رسیده است که به جای تأکید بر عواطف منفی، عواطف و تجارب مثبت را دریابیم و به جای دست گذاشتن بر نقاط ضعف افراد به توانمندی‌های آن‌ها توجه کنیم (سلیگمن، ۲۰۰۲؛ به نقل از قویدل، ۱۳۹۰). روان‌شناسی مثبت با تأکید بر مقاومت درونی، مکانیسم‌های مقابله‌ای و راهکارهای مثبت‌اندیشی می‌تواند موجب تغییر پارادایم در حوزه روان‌شناسی مدرسه^{۱۱} شود (سایکس، ۲۰۰۱). افراد مثبت‌اندیش افرادی ترقی‌خواه هستند، آن‌ها به زودی امید خود را از دست نمی‌دهند؛ بنابراین در موقعیت‌های دشوار و در صورت شکست باز هم به کار و تلاش ادامه می‌دهند، آن‌ها همواره به خود انگیزه و هدف می‌دهند و به توانایی‌های خود اعتماد دارند؛ بنابراین با اندیشه‌های مثبت است که توانمندی‌ها، احساس تعلق به دیگران، اعتماد به نفس و بهزیستی افزایش می‌یابد (مردان، ۱۳۸۸)، بنابراین مدارس باید محیطی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا از نظر تحصیلی، عاطفی، رفتاری و رابطه با دیگران رشد کنند (ویلسون، ۲۰۰۴). سلیگمن اعتقاد دارد مهارت‌های

تعلق به وجود می‌آید (کارچر، ۲۰۰۵؛ تاجفل و تورنر، ۲۰۰۷). محققان دریافتند، دانش‌آموزانی که نسبت به خود و سایر عوامل آموزشی نگرش مثبت دارند، معمولاً دارای نوعی احساس وابستگی به مدرسه هستند و این دسته از دانش‌آموزان معمولاً عملکرد تحصیلی بهتری نسبت به دیگران دارند (آرگیل، ۱۳۸۳/۲۰۰۶، ترجمه نشاط‌دوست، بهرامی، پالاهنگ و گوهری). هم-چنین از طریق ارتباط مؤثر و مثبت با دانش‌آموزان دوری از کارهای بی‌فایده و کنترل رفتار، می‌توان احساس مسئولیت و نگرش مثبت را در دانش‌آموزان تقویت کرد (امیرحسینی، ۱۳۸۷). به‌طور کلی پیوند با مدرسه شامل ارتباط مثبت دانش‌آموزان با معلم، حمایت معلم از دانش‌آموز (لیبی، ۲۰۰۴)، دل‌بستگی به مدرسه، هم‌آمیزی همراه با باور به ارزش‌ها و قواعد مدرسه می‌باشد (کاتالانو، هاگرتی، فلمینگ، و هاوکینز، ۲۰۰۴) اگر دانش‌آموزان این مؤلفه‌ها را بپذیرند و باور کنند، احتمالاً رفتارهایی را نمایش می‌دهند که در محیط مدرسه رفتارهایی مطلوب و مثبت تلقی می‌شود (مک‌نیل، ویتلاک، و لیبی، ۲۰۱۰). این عوامل در مجموع جو مثبتی را در مدرسه فراهم می‌آورند که می‌تواند سبب بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه شود. جو مثبت مدرسه و توجه به یادگیرنده، پیوند با مدرسه را بالا می‌برد؛ بنابراین داشتن نگرش عاطفی مثبت به کلاس درس می‌تواند به نگرش‌های مثبت نسبت به مدرسه تعمیم یابد (بیریچ و لد، ۱۹۹۷).

سلیگمن در سال ۱۹۹۸ رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا^۱ را پیشنهاد کرد (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۳). این رویکرد به نگرش و تفکر مثبت، توسعه احساسات مثبت (سین و لیومیرسکی، ۲۰۰۹) تأکید بر افزایش

² happiness
³ enthusiasm
⁴ creativity
⁵ hope
⁶ mental health
⁷ emotional intelligence
⁸ optimism
⁹ well-being
¹⁰ resiliency
¹¹ school psychology
¹² positive thinking skills

¹ positive psychology

مثبت‌اندیشی^۱ که روان‌شناسی مثبت‌گرا بر آن تأکید دارد، اغلب توانایی بالایی برای سازگاری، گسترش روابط مثبت و تاب‌آوری برای مواجهه با مشکلات زندگی، شغلی و تحصیلی ایجاد می‌کند (فروغی، ۱۳۹۰). مهارت مثبت‌گرایی عبارت از یادگیری خوب اندیشیدن، تغییر در نگرش‌های منفی و چگونگی تحلیل رویدادهاست که فرد با در نظر گرفتن تمام جنبه‌های مسئله دیدگاه مثبت را در خود به وجود آورد و حفظ می‌کند (چمزاده‌قنواتی، آقایی و گل‌پرور، ۱۳۹۳) و آموزش مثبت‌نگری یعنی برقراری نوعی توازن و تعادل، توازنی که در آن نقاط قوت و ضعف افراد با هم در نظر گرفته و درک می‌شود (کار، ۲۰۰۶/۱۳۸۸؛ ترجمه پاشاشریفی و نجفی‌زند). مداخله مثبت‌نگر برای تمامی افراد به‌ویژه دانش‌آموزان برای تقویت و بهبود ارتباط مثبت با دیگران، ترویج احساسات مثبت، رفتارهای مثبت، افزایش بهزیستی، عزت نفس و وابستگی به مدرسه بسیار مفید و سودمند است (سین و لیوبومیرسکی، ۲۰۰۹). در حوزه تحصیل، می‌توان گفت دانش‌آموزانی که مهارت مثبت‌اندیشی آن‌ها بالا است، در یافتن راه‌های جایگزین برای دستیابی به اهداف خلاق ترند و اشتیاق بیشتری برای دنبال کردن آنها دارند، موانع را چون چالش در نظر می‌گیرند و اعتقاد دارند، قادر به درس گرفتن از موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی برای دستیابی به هدف‌های آینده‌اند (اسنایدر و لوپز، ۲۰۰۲). لذا آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا خود را بهتر بشناسند و درباره خویشتن و درباره جهان (زندگی) کنجکاو شوند، همچنین دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب خود را بازناسند و نقش آنها را در افزایش و ارتقای احترام به خود و دیگران بازناسی

کنند، در عین حال توانایی شناخت جنبه‌های مثبت دیگران را نیز کسب کنند. آنان هم‌چنین می‌آموزند تا در جهان، موضعی فعال اتخاذ کنند و زندگی خود را شخصاً شکل دهند، نه اینکه هر آنچه بر سرشان می‌آید، به‌گونه‌ای منفعل بپذیرند. به‌علاوه آنها با آموزش این مهارت‌ها قادر می‌شوند، ارتباط میان افکار، احساسات و رفتارهای خود را درک کنند (سلیگمن، ۱۹۹۱). اریکسون (۲۰۰۰) معتقد است معلمان در فرایند یادگیری قادر به القاء امید و مثبت‌اندیشی در دانش‌آموزان هستند. بنابراین مدارس باید با فراهم کردن فضای روانی اجتماعی مثبت، ارتباط مثبت و صمیمانه‌ای را بین دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه ایجاد کنند تا سبب تقویت احساس تعهد و پیوند با مدرسه در آنان شود و دانش‌آموزان را در محیطی عاری از استرس و اضطراب پرورش دهد (محمدخانی، ۱۳۸۶؛ طارمیان، ۱۳۸۴). بنابراین با تغییر در کیفیت آموزش می‌توان شور و شوق به تحصیل، فعال‌شدن حس کنجکاوی و هیجان‌های مربوط به تحصیل آنها را تحت تأثیر قرار داد (لین برینک-گارسیا، و پکران، ۲۰۱۱).

فیلیس (۲۰۰۹) تحقیقی را با نام مشارکت اجتماعی در مدرسه انجام داد، نتیجه این پژوهش نشان داد، مشارکت اجتماعی موجب افزایش سطح تفکر مثبت و سایر عواطف مثبت می‌شود. آرگایل (۱۹۹۹) در تحقیق خود دریافت، دانش‌آموزانی که در مدرسه دارای نگرش مثبت هستند، معمولاً دارای نوعی احساس وابستگی به مدرسه هستند و این دسته از دانش‌آموزان معمولاً عملکرد تحصیلی بهتری نسبت به دیگران دارند. فریدریکس، بلومفیلد و پریس (۲۰۰۴) معتقدند دلبستگی به مدرسه می‌تواند عامل حمایتی باشد که کودکان در معرض خطر را در مدرسه نگه دارد و تفکر و نگرش مثبت به مدرسه را در آن‌ها تقویت کند. آدلبر (۲۰۰۷) در تحقیقی به بررسی رابطه بین عضویت در

¹ positive thinking skills

دانش‌آموزان و میزان باور و تعهد آنها به مدرسه تأثیر بگذارند (مک ایووی و ولکر، ۲۰۰۵). کیا-کیتینگ و ایس (۲۰۰۷) ضمن پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزانی که دلبستگی، تعهد و درگیری بالایی نسبت به مدرسه دارند و مدرسه خود را قبول دارند، سطوح بالایی از شادمانی و بهزیستی مدرسه را تجربه می‌کنند.

پژوهش‌های انجام‌شده گویای قابلیت‌های مداخله مثبت‌نگر هستند. با این وجود اثربخشی چنین نگرشی بر پیوند با مدرسه یافت نشد، هم‌چنین با توجه به مطالب ذکر شده علت توجه به موضوع پیوند با مدرسه از آن‌جا ناشی می‌شود که برداشت و نگرش دانش‌آموزان از پیوند با مدرسه، تأثیرات مهمی برای رفتار آن‌ها در مدرسه و نیز خارج از مدرسه خواهد داشت (نیهاوس، روداسیل، و راکز، ۲۰۱۲). از طرف دیگر روان‌درمانگران مثبت‌نگر علاقه‌مند به ایجاد و تقویت توانمندی‌ها، خودمختاری، تسلط محیطی، رشد شخصی، پیوند صمیمی با دیگران، هدفمندی در زندگی، پذیرش خود و دیگران با هدف کنترل نقاط ضعف و اصلاح جنبه‌های تنش‌زای زندگی‌اند (خدایاری‌فرد، ۱۳۸۹)؛ بنابراین مدارس، زمانی می‌توانند به بیشترین میزان موفقیت دست یابند که تمام تلاش‌های خود را برای افزایش پیوند و سازگاری دانش‌آموزان با محیط تحصیلی، یکپارچه سازند و دامنه توجه خود را از قلمرو قابلیت‌های شناختی تا حیطه قابلیت‌های هیجانی (دیدگاه مثبت به مدرسه) گسترش بخشند (کوهن و سندی، ۲۰۰۳). تا محیط مدرسه بتواند پیوندی را میان دانش‌آموزان، معلمان و مدرسه برقرار کند (باکوس، ۲۰۱۰). از این رو پژوهش حاضر کوشیده است تا سؤال پژوهشی زیر را به محک آزمایش بگذارد:

آیا مداخله مثبت‌نگر گروهی بر پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر دارد؟

روش

مدرسه (دلبستگی به معلم، مدیر و دوستان) با دیدگاه مثبت نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آفریقایی‌آمریکایی پرداخت و به رابطه مثبت بین عضویت در مدرسه و دیدگاه مثبت نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دست یافت. پریش، پریش و بت (۲۰۰۰) مطالعه تطبیقی‌ای آموزشی با نام شادمانی در مدرسه و موفقیت در مدرسه انجام داده‌اند؛ در نتیجه این تحقیق مشاهده شد در سطوح مختلف دانش‌آموزانی که خود یا معلمان آن‌ها به شاد بودن آن‌ها در محیط مدرسه اذعان داشته‌اند، آن‌هایی هستند که نسبت به معلمان و هم‌کلاسی‌های خود رفتار محترمانه دارند و به بهترین وجه وظایف خود را انجام می‌دهند و روحیه همکاری دارند. ونتزل، سیمونز، لنز، شلدون و دسی (۲۰۱۰) پیوندجویی معلم را عنصر مهمی از جو مدرسه قلمداد می‌کنند که زمینه‌ساز خشنودی دانش‌آموزان از مدرسه می‌شود. ویلسن، مک و گراتن (۲۰۰۸) جو حاکم بر مدرسه را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند حمایت‌های معلم و هم‌کلاسی‌ها به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی‌کننده رضایت از مدرسه، شایستگی، خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان است. فریدریکس و همکاران (۲۰۰۴) معتقدند که پیوند هیجانی به مدرسه یا معلمان می‌تواند عامل حمایتی‌ای باشد، برای دانش‌آموزانی که در معرض خطر انزوای اجتماعی قرار دارند. دسی و ریان (۲۰۰۸) نشان دادند جو مطلوب مدرسه و چگونگی ارتباط با معلمان و برآورده کردن نیازهای اساسی آنها در محیط مدرسه می‌تواند سبب شود تا دانش‌آموزان از مدرسه و بودن در آن خشنود باشند، به‌موقع در مدرسه حاضر شوند و در یادگیری، فعال و باانگیزه باشند. در نتیجه این عوامل به مشارکت و درگیری فعال دانش‌آموز در امور مدرسه منجر می‌شود. نتایج برخی پژوهش‌ها نشان داده است، مدارس که جهت‌گیری مثبت و واقع‌بینانه دارند، می‌توانند به‌طور مؤثری بر رفتار

مشارکت در مدرسه، ۳۲ تا ۳۷ باور به مدرسه و ۳۸ تا ۴۰ تعهد به مدرسه را اندازه‌گیری می‌کند. روایی محتوا در پرسشنامه (SBQ) با نظرخواهی از سه نفر متخصص روانشناس تربیتی و تعلیم و تربیت بررسی شد. از نظر متخصصان مربوطه پرسشنامه (SBQ) به لحاظ محتوایی، ابزاری روا تشخیص داده شد. روایی سازه پرسشنامه (SBQ) به دو شیوه محاسبه ضریب همبستگی پرسشنامه با مؤلفه‌های آن و تحلیل عاملی تأییدی بررسی می‌شود. به علاوه یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی، اکتشافی و تأییدی نیز وجود شش عامل را در این پرسشنامه تأیید کرده‌اند. رضایی شریف (۱۳۹۱) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و بازآزمایی برای کل پرسشنامه ۰/۹۳، دلبستگی به معلم ۰/۸۸، دلبستگی به مدرسه ۰/۸۰، دلبستگی به کارکنان مدرسه ۰/۸۱، مشارکت در مدرسه ۰/۷۳، باور به مدرسه ۰/۷۳ و تعهد به مدرسه ۰/۷۰ گزارش کرده است (رضایی-شریف، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۳، دلبستگی به معلم ۰/۷۰، دلبستگی به مدرسه ۰/۶۹، دلبستگی به کارکنان ۰/۶۸، مشارکت در مدرسه ۰/۶۲، باور به مدرسه ۰/۷۲ و تعهد به مدرسه ۰/۷۱ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: ابتدا پرسشنامه پیوند با مدرسه رضایی شریف (۱۳۹۱) پیش‌آزمون برای هر دو گروه تحت شرایط، یکسان اجرا شد، سپس مداخله مثبت‌نگر گروهی به آزمودنی‌های گروه آزمایش طی ۸ جلسه گروهی ۱/۵ ساعته (هفته‌ای یک جلسه به مدت دو ماه) آموزش داده شد؛ ولی گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام آموزش مجدداً از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و یک ماه بعد از اتمام جلسات آموزشی دوره پیگیری انجام شد. متغیر

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش پژوهش شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون‌پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. حجم نمونه شامل ۶۰ نفر بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین روش که از میان نواحی آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد به صورت تصادفی یک ناحیه انتخاب، سپس از ناحیه انتخاب شده به صورت تصادفی یک مدرسه و از مدرسه انتخاب شده به صورت تصادفی دو کلاس انتخاب شد و در مرحله آخر به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل در نظر گرفته شدند (گروه آزمایش ۳۰ نفر و گروه کنترل ۳۰ نفر).

ابزار سنجش: پرسشنامه پیوند با مدرسه (SBQ)^۱: رضایی شریف (۱۳۹۱) این پرسشنامه را برای اندازه‌گیری پیوند دانش‌آموزان با مدرسه در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه براساس مصاحبه با گروه‌های کانونی ساخته است و پیوند با مدرسه را در شش مؤلفه دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان، مشارکت در مدرسه، باور به مدرسه و تعهد به مدرسه با ۴۰ سؤال براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای اندازه‌گیری می‌کند. آزمودنی پاسخ خود را در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای هرگز (۱)، به ندرت (۲)، بعضی اوقات (۳)، بیشتر اوقات (۴) و همیشه (۵) مشخص می‌کند. حداقل نمره ۴۰ و حداکثر ۲۰۰ است که از جمع نمرات حاصل می‌شود. نمرات پایین‌تر نشان‌دهنده پیوند کمتر با مدرسه و نمرات بالاتر نشان‌دهنده پیوند بیشتر با مدرسه در ابعاد مختلف است. از سوال ۱ تا ۹ دلبستگی به معلم، ۱۰ تا ۱۹ دلبستگی به مدرسه، ۲۰ تا ۲۵ دلبستگی به کارکنان، ۲۶ تا ۳۱

¹ school bonding questionnaire

مستقل بسته آموزشی مداخله مثبت‌نگر گروهی کوئیلیام (۲۰۰۳) ترجمه براتی‌سده و صادقی (۱۳۸۶) بود. خلاصه جلسه‌های مداخله مثبت‌نگر گروهی مبتنی بر بسته آموزشی کوئیلیام (۲۰۰۳) در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسه‌های مداخله مثبت‌نگر گروهی مبتنی بر بسته آموزشی کوئیلیام (۲۰۰۳)

جلسات	اهداف	خلاصه محتوای جلسات
نخست	ایجاد ارتباط اولیه	تشریح چگونگی انجام کار، آشنایی با مفهوم مثبت‌اندیشی، تقسیم آزمودنی‌ها به ۵ گروه ۶ نفره، آشنایی با گروه و مقررات حاکم بر آن، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
دوم	آشنایی با چگونگی شکل‌گیری تفکر و نگرش	مرور تکلیف جلسه نخست، تأکید بر این نکته که انسان افکار و باورهای خودش را به وجود می‌آورد، با اشاره به تکنیک دکمه فشار آدلر و ذکر آیه‌ای از قرآن کریم درباره جنبه‌هایی از مثبت‌اندیشی، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
سوم	آموزش مثبت-اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت‌اندیشی از طریق به چالش کشاندن افکار منفی، تغییر تصاویر ذهنی، استفاده از زبان سازنده و تجدیدنظر در باورها، بحث گروهی، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
چهارم	افزایش افکار و بازخوردهای مثبت	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت‌اندیشی از طریق نهادینه کردن استراتژی‌های تفکر مثبت در زندگی، فرصت‌های تفکر مثبت از طریق کنار آمدن و سازگاری با مشکلاتی که نمی‌توانیم آنها را حل کنیم، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
پنجم	ارائه راهکارهای مثبت‌اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت‌اندیشی از طریق آموزش شیوه توقف فکر، آرام‌سازی و تغییر نگرش‌ها شامل الزام، مهار کردن و مبارزه‌طلبی، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
ششم	ارائه راهکارهای عملی برای افزایش دیدگاه مثبت‌اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، وارد کردن خنده به زندگی، ایجاد اعتماد به نفس و عادات مطلوب ورزشی، تعریف کردن لطفه و خاطرات لذت‌بخش، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
هفتم	تمرین مثبت‌اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، تمرین مثبت زندگی کردن از طریق ایجاد رابطه مثبت، آگاه شدن از نقاط مثبت خود و دیگران، کنار آمدن با انتقادات، برقراری روابط خوب با اطرافیان، اتخاذ نگرش عاری از سرزنش، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
هشتم	جمع‌بندی جلسات	مرور جلسات قبل و گرفتن بازخورد از آزمودنی‌ها، تمرین توانایی اعتماد به توانمندی‌های خود، تقدیر و تشکر از آزمودنی‌ها، اجرای پس‌آزمون.

پیگیری در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نبودند؛ بنابراین فرض صفر یعنی پیروی داده‌ها از توزیع نرمال تأیید می‌شود؛ بنابراین پیش‌فرض اول تحلیل کواریانس یعنی طبیعی بودن توزیع نمرات رعایت شده است. برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای پژوهشی از آزمون لوین استفاده شد.

نتایج به دست آمده از این آزمون برای پیوند با مدرسه ($F=0/001, P>0/05$)، دل‌بستگی به مدرسه ($F=3/79, P>0/05$)، دل‌بستگی به معلم ($F=0/63, P>0/05$)، دل‌بستگی به کارکنان ($F=0/56, P>0/05$)،

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس شامل آزمون‌های کلموگروف-اسمیرنوف، لوین و رگرسیون اجرا شد و سپس برای بررسی تحقق هدف‌های پژوهش، داده‌ها با آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری و تک‌متغیری و با استفاده از نرم‌افزار SPSS19 سنجیده شد.

یافته‌ها

برای اطمینان از نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. نتایج این آزمون در هر یک از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و

در تحلیل کواریانس چندمتغیری مربوطه یعنی پیلایی پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون و سایر متغیرهای کنترل، اثر معنی‌داری برای عامل عضویت گروهی وجود دارد ($p=0/001$ و $F=43/63$). این اثر چندمتغیری نشان می‌دهد که مداخله مثبت‌نگر گروهی بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر دارد و بین مؤلفه‌های پیوند با مدرسه دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای تعیین اینکه در کدام یک از مؤلفه‌های پیوند با مدرسه تفاوت معنی-داری بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد، از آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲) ارائه شده است.

مشارکت در مدرسه ($F=1/30$ ، $P>0/05$)، باور به مدرسه ($F=1/44$ ، $P>0/05$) و تعهد به مدرسه ($F=0/27$ ، $P>0/05$) نشانگر همگنی واریانس‌های دو گروه بود.

برای یکسانی رابطه متغیر وابسته و متغیر کمکی (نمره پیش‌آزمون) برای گروه‌های پژوهشی از رگرسیون استفاده شد. نتایج حاصل از اجرای آزمون برای پیوند با مدرسه ($F=31/57$ ، $p>0/05$)، دل‌بستگی به معلم ($F=12/57$ ، $p>0/05$)، دل‌بستگی به کارکنان ($F=25/28$ ، $p>0/05$)، مشارکت در مدرسه ($F=22/08$ ، $p>0/05$)، باور به مدرسه ($F=12/57$ ، $p>0/05$) و تعهد به مدرسه ($F=18/14$ ، $p>0/05$) به دست آمد که نشان‌دهنده یکسانی رابطه متغیر وابسته و پیش‌آزمون برای هر دو گروه بود.

جدول ۲. نتایج تحلیل کواریانس یک‌راهه برای بررسی تأثیر مداخله مثبت‌نگر گروهی بر مؤلفه‌های پیوند با مدرسه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
دل‌بستگی به مدرسه	پیش‌آزمون	۱۷/۴۸	۱	۱۷/۴۸	۰/۷۰	۰/۴۰	۰/۰۱	۰/۰۵
	پس‌آزمون	۱۶۲۲/۴۰	۱	۱۶۲۲/۴۰	۱۵/۹۲	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۰/۸۷
	پیگیری	۱۷۲۱/۷۸	۱	۱۷۲۱/۷۸	۱۷/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۶۳	۰/۸۹
دل‌بستگی به معلم	پیش‌آزمون	۵۹/۳۰	۱	۵۹/۳۰	۳/۳۵	۰/۰۷	۰/۰۵	۰/۰۷
	پس‌آزمون	۹۸۸/۶۸	۱	۹۸۸/۶۸	۵۵/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۴۹	۰/۹۷
	پیگیری	۹۹۴/۵۶	۱	۹۹۴/۵۶	۵۶/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۵۱	۰/۹۵
دل‌بستگی به کارکنان	پیش‌آزمون	۷۶/۱۸	۱	۷۶/۱۸	۷/۴۸	۰/۰۸	۰/۱۱	۰/۰۹
	پس‌آزمون	۴۸۳/۸۴	۱	۴۸۳/۸۴	۴۷/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۰/۸۷
	پیگیری	۴۹۸/۴۳	۱	۴۹۸/۴۳	۴۸/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۸۶
مشارکت در مدرسه	پیش‌آزمون	۱۱/۰۷	۱	۱۱/۰۷	۵/۰۲	۰/۸۶	۰/۰۰۱	۰/۰۸
	پس‌آزمون	۷۸۰/۳۰	۱	۷۸۰/۳۰	۲۱/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۰/۹۱
	پیگیری	۷۸۵/۱۵	۱	۷۸۵/۱۵	۲۲/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۴۹	۰/۸۹
باور به مدرسه	پیش‌آزمون	۳۷/۳۳	۱	۳۷/۳۳	۴/۱۴	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۱۳
	پس‌آزمون	۶۹۴/۸۲	۱	۶۹۴/۸۲	۷۷/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۰/۸۸
	پیگیری	۷۰۵/۴۵	۱	۷۰۵/۴۵	۷۸/۵۹	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۰/۸۶
تعهد به مدرسه	پیش‌آزمون	۸/۸۵	۱	۸/۸۵	۱۲/۱۱	۰/۱۵	۰/۰۳	۰/۲۳
	پس‌آزمون	۲۳۲/۲۶	۱	۲۳۲/۲۶	۵۵/۳۷	۰/۰۰۱	۰/۴۹	۰/۸۲
	پیگیری	۲۵۴/۴۹	۱	۲۵۴/۴۹	۵۶/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۵۱	۰/۸۱

۵۷ درصدی در مؤلفه باور به مدرسه و ۴۹ درصدی در مؤلفه تعهد به مدرسه در گروه آزمایش در مرحله پس-آزمون و در مرحله پیگیری سبب افزایش ۶۳ درصدی در مؤلفه دلبستگی به مدرسه، ۵۱ درصدی در مؤلفه دلبستگی به معلم، ۴۶ درصدی در مؤلفه دلبستگی به کارکنان، ۴۹ درصدی در مؤلفه مشارکت در مدرسه، ۵۸ درصدی در مؤلفه باور به مدرسه و افزایش ۵۱ درصدی در مؤلفه تعهد به مدرسه شده است. همچنین بالابودن توان آماری نشان‌دهنده دقت آماری بالا و کفایت حجم نمونه در همه مؤلفه‌های پیوند با مدرسه است. اندازه اثر نشان می‌دهد مداخله مد نظر پس از گذشت یک ماه ماندگار بوده است.

میانگین تعدیل شده نمرات پس‌آزمون و پیگیری در جدول (۳) ارائه شده است.

با توجه به جدول (۲)، تفاوت بین نمرات مؤلفه‌های پیوند با مدرسه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بعد از کنترل نمرات پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل معنی‌دار است؛ به عبارت دیگر نتایج نشان داد مداخله مثبت‌نگر گروهی بر افزایش (دلبستگی به مدرسه: $F=15/92$ و $P<0/001$)، دلبستگی به معلم ($F=55/96$ و $P<0/001$)، دلبستگی به کارکنان ($F=47/52$ و $P<0/001$)، مشارکت در مدرسه ($F=21/29$ و $P<0/001$)، باور به مدرسه ($F=77/10$ و $P<0/001$) و تعهد به مدرسه ($F=55/37$ و $P<0/001$) مؤثر بوده است و موجب افزایش ۶۲ درصدی در مؤلفه دلبستگی به مدرسه، ۴۹ درصدی در مؤلفه دلبستگی به معلم، ۴۵ درصدی در مؤلفه دلبستگی به کارکنان، ۴۷ درصدی در مؤلفه مشارکت در مدرسه،

جدول ۳. میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات پس‌آزمون و پیگیری پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن

پیگیری		پس‌آزمون		گروه	متغیر
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۱۱/۶۷	۱۴۰/۴۳	۱۰/۳۳	۱۴۱/۷۰	آزمایش	پیوند با مدرسه
۳/۳۲	۹۶/۴۲	۱۰/۴۳	۹۸/۳۲	کنترل	
۲/۳۸	۲۸/۵۴	۳/۹۴	۲۹/۴۲	آزمایش	دلبستگی به معلم
۲/۷۶	۲۰/۱۴	۲/۱۵	۲۰/۷۳	کنترل	
۶/۱۲	۳۷/۵۴	۶/۶۲	۳۶/۳۹	آزمایش	دلبستگی به مدرسه
۲/۹۸	۲۶/۰۱	۲/۱۳	۲۴/۰۵	کنترل	
۱/۴۳	۲۵/۹۸	۱/۸۷	۲۳/۳۶	آزمایش	دلبستگی به کارکنان
۱۱/۳۹	۱۵/۲۱	۱۰/۲۴	۱۴/۲۲	کنترل	
۴/۵۶	۲۲/۹۷	۴/۱۴	۲۳/۰۱	آزمایش	مشارکت در مدرسه
۴/۸۷	۱۲/۸۷	۳/۰۱	۱۴/۶۶	کنترل	
۲/۳۲	۲۹/۴۳	۲/۷۸	۳۰/۱۷	آزمایش	باور به مدرسه
۳/۶۹	۱۲/۳۷	۳/۱۲	۱۵/۳۳	کنترل	
۲/۱۵	۱۰/۶۵	۲/۶۶	۱۱/۳۶	آزمایش	تعهد به مدرسه
۲/۰۱	۶/۸۳	۱/۵۸	۶/۸۳	کنترل	

مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه کنترل بیشتر است و همچنین در مرحله پیگیری ماندگاری این تفاوت به نفع گروه آزمایش مشاهده می‌شود.

همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، با حذف اثر متغیرهای کنترل، میانگین تعدیل‌شده نمرات پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن در گروه آزمایش در

بحث

هدف کلی پژوهش حاضر اثربخشی مداخله مثبت‌نگر گروهی بر پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که مداخله مثبت‌نگر گروهی بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. یافته‌های این پژوهش با پژوهش و پریش و پریش و بت (۲۰۰۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین استنباط کرد نوجوانان نیاز روان-شناختی قوی برای دلبستگی دارند. در این میان مدرسه منبع مهمی برای تأمین دلبستگی نوجوانان است. نوجوانانی که پیوند محکمی با مدرسه دارند، به احتمال زیاد در زمینه‌های تحصیلی برانگیخته و موفق هستند (السنر، لیپولد، و گرینبرگ، ۲۰۱۱). برعکس پیوند ضعیف با مدرسه با پیشرفت تحصیلی پایین و مشکلات رفتاری همراه است (لیلجبرگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ لونزاک و همکاران، ۲۰۰۲). اریکسون (۲۰۰۰) معتقد است معلمان در فرایند یادگیری قادر به القاء امید و مثبت‌اندیشی در دانش‌آموزان هستند. مثبت‌اندیش بودن دانش‌آموزان را قادر می‌کند، انگیزش بالاتر و روابط مثبتی را تجربه کنند. همچنین می‌توان گفت دانش‌آموزانی که مهارت مثبت‌اندیشی آن‌ها بالا است، در یافتن راه‌های جایگزین برای دستیابی به اهداف خلاق‌ترند و اشتیاق بیشتری برای دنبال کردن آن‌ها دارند، موانع را چون چالش در نظر می‌گیرند و اعتقاد دارند، قادر به درس گرفتن از موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی برای دستیابی به هدف‌های آینده‌اند. آن‌ها اهدافی را انتخاب می‌کنند که نیاز به تلاش بیشتری دارد. هم‌چنین به مهارت‌ها و اهداف‌شان اطمینان دارند و بر آنان تمرکز می‌کنند (اسنایدر و لوپز، ۲۰۰۲)؛ بنابراین با تغییر در کیفیت آموزش می‌توان شور و شوق

به تحصیل، فعال‌شدن حس کنجکاوی و هیجان‌های مربوط به تحصیل آن‌ها را تحت تأثیر قرار داد (لینن‌برینک-گارسیا، و پکران، ۲۰۱۱). در نهایت میزان تعلق و وابستگی آن‌ها را به مدارس افزایش داد، به عبارت دیگر با آموزش و نهادینه کردن مثبت‌اندیشی در مدارس می‌توان انتظار داشت که میزان اشتیاق و وابستگی دانش‌آموزان به مدرسه افزایش یابد؛ بنابراین متغیرهای شرایط مطلوب آموزشی (رضایت از آموزشگاه و برخورد مسئولان)، نحوه تدریس معلم، جو مثبت کلاس و مدرسه، شیوه رهبری معلم، تشویق و تنبیه آموزشگاه و فعالیت‌های فوق برنامه همگی سبب ایجاد نگرش مثبت دانش‌آموز نسبت به مدرسه می‌شود (قورجائی، نصری، و ابراهیم‌دماوندی، ۱۳۹۲).

نتایج به دست آمده درباره مؤلفه دلبستگی به مدرسه نشان داد که مداخله مثبت‌نگر گروهی بر افزایش دلبستگی به مدرسه در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های آرگایل، ۱۹۹۹ و فریدریکس و همکاران، ۲۰۰۴ همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین استنباط کرد که در نظام تعلیم و تربیت دو هدف اصلی یعنی آموزش و پرورش دانش‌آموزان مدنظر است. آموزش به یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منتهی می‌شود و پرورش به رشد همه جانبه و شکوفایی استعدادها و توانمندی‌های آن‌ها تأکید دارد. هر اندازه دانش‌آموزان محیط مدرسه را مثبت‌تر و رضایت‌بخش‌تر ارزیابی کنند، به همان نسبت مسیر پرورش آن‌ها هموارتر خواهد بود (کاوسیان، کدیور، و ولی‌اله، ۱۳۹۱)؛ بنابراین مدارس باید محیطی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا از نظر تحصیلی، عاطفی، رفتاری و رابطه با دیگران رشد کنند (ویلسون، ۲۰۰۴)؛ زیرا پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهند، زمانی که

نتایج به‌دست‌آمده درباره مؤلفه دلبستگی به کارکنان نشان داد که مداخله مثبت‌نگر گروهی بر افزایش دلبستگی به کارکنان در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های پریش و پریش و بت (۲۰۰۰) و آدل (۲۰۰۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین استنباط کرد که روان‌درمانگران مثبت‌نگر علاقه‌مند به ایجاد و تقویت توانمندی‌ها، خودمختاری، تسلط محیطی، رشد شخصی، پیوند صمیمی با دیگران، هدفمندی در زندگی، پذیرش خود و دیگران با هدف کنترل نقاط ضعف و اصلاح جنبه‌های تنش‌زای زندگی هستند (خدایاری‌فرد، ۱۳۸۹) بنابراین از طریق آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی می‌توان پیوند و احساس تعلق به مدیر، معلمان و کارکنان مدارس و هم‌چنین گروه‌های همسال، احساس ارزشمند بودن و هدفدار بودن را در دانش‌آموزان ایجاد کرد، عزت نفس را در آن‌ها رشد داد و نهایتاً حس مسئولیت‌پذیری و مثبت‌نگری در آنان تقویت کرد (فرهمندیان، ۱۳۸۷). زیرا مهم‌ترین عنصر پیوند با مدرسه، ارتباط مؤثر دانش‌آموزان با اعضای مدرسه، میزان تعلق افراد به اهداف جمعی و یا میزان دخالت اعضا در فعالیت‌های اجتماعی است (روو، استوارت و پاترسون، ۲۰۰۷).

نتایج به‌دست‌آمده درباره مؤلفه مشارکت در مدرسه نشان داد که مداخله مثبت‌نگر گروهی بر افزایش مشارکت در مدرسه در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های دسی و ریان (۲۰۰۸) و فیلیپس (۲۰۰۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین استنباط کرد که عواملی همچون، سهم کردن دانش‌آموزان در اداره مدرسه، همکاری در

دانش‌آموزان نگرش و عواطف منفی نسبت به مدرسه پیدا می‌کنند، از علاقه‌مندی آن‌ها نسبت به مدرسه کاسته شود (وانستین کیست، سیمونز، لنز، شلدون، و دسی، ۲۰۰۴). درحقیقت تأثیری که مدرسه بر رشد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان و به‌ویژه پیشرفت تحصیلی دارد، از طریق ساختار، کارکنان، سازمان، منابع و جو مثبت مدرسه عمل می‌کند (استوارت، ۲۰۰۸) بنابراین ضروری است که محیط مدرسه بتواند پیوندی را میان دانش‌آموزان، معلمان و مدرسه برقرار کند (باکوس، ۲۰۱۰).

نتایج به‌دست‌آمده درباره مؤلفه دلبستگی به معلم نشان داد که مداخله مثبت‌نگر گروهی بر افزایش دلبستگی به معلم در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های ونتزل، سیمونز، لنز، شلدون، و دسی، ۲۰۱۰ و ویلسن، مک، و گراتن، ۲۰۰۸ همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین استنباط کرد که دلبسته‌بودن به معلم و مدرسه، شرکت در فعالیت‌های متنوع مدرسه و تعهد به قوانین و ارزش‌های مدرسه با ارائه بازخوردهای مثبت معلم، موجب رضایت از آموزش و کنترل کردن اعمال مربوط به موفقیت و شکست تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (هاشمی، واحدی، و محبی، ۱۳۹۴)؛ از آنجایی که روان‌شناسی مثبت به موضوعات مثبت زندگی بشر نظیر: شادکامی، اشتیاق، خلاقیت، امید، سلامت روان، هوش هیجانی، خوش‌بینی، بهزیستی، تاب‌آوری و ... می‌پردازد (سلیگمن، استین، پارک، و پترسون، ۲۰۰۵)؛ به نقل از شیر، (۱۳۹۰). بنابراین اگر باور دانش‌آموزان نسبت به معلم‌شان مثبت باشد، می‌تواند بر انجام فعالیت‌های تحصیلی، آرمان تحصیلی، سطح علاقه در فعالیت‌های عقلانی و دستاوردهای تحصیلی‌شان تأثیرگذار باشد (کارول، ۲۰۰۹)؛ به نقل از آقایی، (۱۳۹۳).

ایجاد نظم، زنگ‌زدن و زیباسازی کلاس‌ها و گرداندن بوفه مدرسه نقش مهمی در افزایش مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه دارد (حاجیلری، ۱۳۸۷). بنابراین از طریق ارتباط مؤثر و مثبت با دانش‌آموزان با در نظر گرفتن دیدگاه‌های گوناگون، انجام به‌موقع کار با توجه به شرایط زمان و مکان، برنامه‌ریزی و دوری از کارهای بی‌فایده و کنترل رفتار، می‌توان احساس مسئولیت و نگرش مثبت را در دانش‌آموزان تقویت کرد (امیرحسینی، ۱۳۸۷). زیرا داشتن نگرش عاطفی مثبت به کلاس درس می‌تواند به نگرش‌های مثبت نسبت به مدرسه تعمیم یابد (بیریچ و لد، ۱۹۹۷). لذا مدارس باید با فراهم کردن فضای روانی اجتماعی مثبت، ارتباط مثبت و صمیمانه‌ای را بین دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه ایجاد کنند (محمدخانی، ۱۳۸۶؛ طارمیان، ۱۳۸۴). زیرا مداخله مثبت‌نگر برای تمامی افراد به‌ویژه دانش‌آموزان جهت تقویت و بهبود ارتباط مثبت با دیگران، ترویج احساسات مثبت، رفتارهای مثبت، افزایش بهزیستی، عزت نفس و وابستگی به مدرسه بسیار مفید و سودمند است (سین و لیوبومیرسکی، ۲۰۰۹).

نتایج به‌دست آمده درباره مؤلفه باور به مدرسه نشان داد که مداخله مثبت‌نگر گروهی بر افزایش باور به مدرسه در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مک‌ایووی و ولکر (۲۰۰۵) در الیس (۲۰۰۷)، مک‌ایووی و ولکر (۲۰۰۵) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین استنباط کرد که مدرسه بعد از خانه مهم‌ترین مکانی است که دانش‌آموزان در آن به سر می‌برند و نقش مهمی در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی افراد دارد (هافمن، ۲۰۰۱؛ به نقل از اسکرمن، ۲۰۰۲)؛ باور به

مدرسه به پذیرش هنجارها و ارزش‌های مدرسه اشاره دارد (مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳). و واژه دانش‌آموز از نظر اجتماعی زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و زیرساخت‌های آن احساس تعلق کنند و در توسعه مدرسه شرکت جویند (ناطق‌پور، ۱۳۸۹). اگر دانش‌آموزان با قوانین سخت‌گیرانه از طرف مدرسه روبه‌رو شوند، احساس پیوند کمتری با مدرسه دارند (لد و دینلا، ۲۰۰۹)؛ همچنین پژوهشگران، پیوند با مدرسه را متشکل از دل‌بستگی، هم‌آمیزی همراه با باور به ارزش‌ها و قواعد مدرسه می‌دانند (کاتالانو، هاگرتی، فلمینگ، و هاوکینز، ۲۰۰۴) بنابراین اگر دانش‌آموزان این مؤلفه‌ها را بپذیرند و باور کنند، احتمالاً رفتارهایی را نمایش می‌دهند که در محیط مدرسه رفتارهایی مطلوب و مثبت تلقی می‌شود (مک‌نیللی، ویتلاک، و لیلی، ۲۰۱۰).

نتایج به‌دست آمده درباره مؤلفه تعهد به مدرسه نشان داد که مداخله‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا بر افزایش تعهد به مدرسه در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های کیا-کیتینگ و الیس (۲۰۰۷)، مک‌ایووی و ولکر (۲۰۰۵) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین استنباط کرد وقتی افراد خود را عضوی از گروه یا طبقه اجتماعی طبقه‌بندی می‌کنند، نوعی حس پیوند و تعلق به وجود می‌آید (کارچر، ۲۰۰۵؛ تاجفل و تورنر، ۲۰۰۷). عوامل تعیین‌کننده میزان تعهد به مدرسه شامل سازگاری آموزشی و داشتن روابط مثبت بین دانش‌آموز و معلم است (آندرمن، ۲۰۰۲). چنان‌چه روابط معلم-دانش‌آموز منفی باشد، سبب منزوی شدن و تعهد کمتر دانش‌آموز نسبت به مدرسه و اطرافیان خواهد شد (برزونفسکی، ۲۰۰۵)؛ بنابراین به گفته سلیمن (۲۰۰۲)

همکاران، ۱۳۹۳)، تا دانش‌آموزان به نگرشی مثبت و سالم نسبت به مدرسه مجهز شوند و مسیر مستقیم زندگی خود را بیابند؛ زیرا زمانی که دانش‌آموزان ارزیابی مثبتی از خود و مدرسه داشته باشند، احساس ارزشمندی بیشتری دارند؛ بنابراین مدارس زمانی می‌توانند به بیشترین میزان موفقیت دست یابند که تمام تلاش‌های خود را برای افزایش پیوند و سازگاری دانش‌آموزان با محیط تحصیلی، یکپارچه سازند و دامنه توجه خود را از قلمرو قابلیت‌های شناختی تا حیطه قابلیت‌های هیجانی (دیدگاه مثبت به مدرسه) گسترش بخشند (کوهن و سندی، ۲۰۰۳). و همچنین محیطی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا از نظر تحصیلی، عاطفی، رفتاری و رابطه با دیگران رشد کنند (ویلسون، ۲۰۰۴) و با اندیشه‌های مثبت، توانمندی‌ها، احساس تعلق به دیگران، اعتماد به نفس و بهزیستی دانش‌آموزان را افزایش دهند (مردان، ۱۳۸۸).

در زمینه محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود کردن جامعه آماری به دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد اشاره کرد که تعمیم‌یافته‌های بالا را به سایر حجم جامعه آماری با احتیاط همراه می‌کند. براساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود، مسئولان مدرسه و معلمان بکوشند، در مدرسه خود، جوّی مثبت بیافرینند که در آن، دانش‌آموزان نسبت به معلمان و مدرسه، احساس نزدیکی و صمیمیت کنند و خود را بخشی از مدرسه به حساب آورند.

منابع

آرگایل، م. (۱۳۸۳). روان‌شناسی شادی. ترجمه: ح. نشاط‌دوست، ف. بهرامی، ح. پالاهنگ و م. گوهری. اصفهان: جهاد دانشگاهی. انتشار به زبان

اصلی ۲۰۰۶

اکنون در روان‌شناسی هنگام آن رسیده است که به جای تأکید بر عواطف منفی، عواطف و تجارب مثبت را دریابیم و به جای دست‌گذاشتن بر نقاط ضعف افراد به توانمندی‌های آن‌ها توجه کنیم (سلیگمن، ۲۰۰۲؛ به نقل از قویدل، ۱۳۹۰)؛ لذا معلمان با تأکید بر نقاط قوت دانش‌آموزان می‌توانند میزان وابستگی و تعهد آن‌ها را به مدرسه را افزایش دهند؛ (کار ۱۳۸۸/۲۰۰۶؛ ترجمه پاشاشریفی و نجفی‌زند). زیرا اگر نگرش دانش‌آموزان نسبت به روابط با دیگران مثبت باشد، در آینده نیز روابط مثبت و عمیقی با اطرافیان خواهند داشت (لیبی، ۲۰۰۴؛ برزونسکی، ۲۰۰۵). بنابراین برخورداری از احساس تعلق و پیوند با مدرسه علاوه بر ایجاد محیطی سالم برای دانش‌آموزان برای کسب شخصیت مستقل و اجتماعی شدن، بازده‌های تحصیلی مثبتی نیز دارد (دربان، سعدی‌پور، و سلیمی، ۱۳۹۱). سلینگمن اعتقاد دارد مهارت‌های مثبت‌اندیشی، اغلب توانایی بالایی برای سازگاری، گسترش روابط مثبت و تاب‌آوری برای مواجهه با مشکلات زندگی، شغلی و تحصیلی ایجاد می‌کند (فروغی، ۱۳۹۰).

در جمع‌بندی کلی می‌توان گفت روان‌شناسی مثبت با تأکید بر مقاومت درونی، مکانیسم‌های مقابله‌ای و راهکارهای مثبت‌اندیشی می‌تواند موجب تغییر پارادایم در حوزه روان‌شناسی مدرسه شود (سایکس، ۲۰۰۱). بنابراین برای بهره‌مندی دانش‌آموزان مقاطع گوناگون تحصیلی از روحیه مثبت‌نگر درباره خود، دیگران و دنیا نیاز به مداخله و آموزش بیش از هر زمان دیگری برای آنان احساس می‌شود تا آن‌ها با امید و انگیزه بیشتری به تحصیل پردازند (خدایاری‌فرد، ۱۳۸۳)؛ بنابراین لازم است معلمان به آموزش مهارت مثبت‌گرایی یعنی یادگیری خوب اندیشیدن، تغییر در نگرش‌های منفی و چگونگی تحلیل رویدادها پردازند (چم‌زاده‌قنوتی و

رضایی شریف، ع.، حجازی، ا.، قاضی‌مرادی، م. و اژه-ای، ج. (۱۳۹۱). ساخت و آماده‌سازی پرسش‌نامه پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۳(۱)، ۶۷-۵۵.

شیری، ف. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه خوش‌بینی با سلامت روان و تاب‌آوری در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

طارمیان، ف. (۱۳۸۴). *عوامل پیش‌بین روانی، اجتماعی مصرف مواد مخدر در نوجوانان، دلالت‌های آن در پیشگیری و درمان*. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی بالینی (چاپ نشده). دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

فرهمندیان، م. (۱۳۸۷). نیاز به احساس تعلق داشتن. *نشریه پیوند*، ۲۷، ۳-۱.

فروغی، ع. (۱۳۹۰). *اثربخشی روان‌درمانی مثبت در ارتقای تاب‌آوری افراد وابسته به مواد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

قویدل، س. (۱۳۹۰). *بررسی مهارت‌های مثبت‌اندیشی در بین کتابداران کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های زیر پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم و تحقیقات تهران.

قورجائی، ا.، نصری، ص.، و ابراهیم‌دماوندی، م. (۱۳۹۲). *مدل‌یابی ساختاری روابط عوامل آموزشی مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. دانشکده علوم انسانی.

آقایی، س. (۱۳۹۳). *بررسی رابطه خودپنداره ریاضی خودکارآمدی ریاضی و اضطراب ریاضی با عملکرد ریاضی در دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهر رشت*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشگاه ارومیه. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

امیرحسینی، خ. (۱۳۸۷). *مهارت‌های اساسی زندگی سالم*. تهران: عارف کامل.

براتی، ف.، صادقی، ا. (۱۳۸۶). *مثبت‌اندیشی و مثبت‌نگری کاربردی*. تهران: دایره سفید.

چم‌زاده‌قنواتی، م.، آقایی، ا.، و گل‌پرور، م. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سبک بدبینانه دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۲(۲)، ۴۳-۵.

حاجیلری، ا. (۱۳۸۷). *نظریه‌ها و راهکارهای پیشگیری از سوء مصرف مواد در بین دانش‌آموزان ویژه معلمان و والدین*. معاونت پرورش اداره کل آموزش و پرورش استان گلستان.

خدایاری‌فرد، م. (۱۳۸۹). کاربرد مثبت‌نگری در روان‌درمانگری با تأکید بر دیدگاه اسلامی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*. دانشگاه تهران.

خدایاری‌فرد، م. (۱۳۸۳). *مقایسه ارتباط نگرش مذهبی و رابطه پدرفرزندی با سازگاری اجتماعی در فرزندان جانباز و عادی شهر تهران*. *مجله روانشناسی دانشگاه تهران*، پیاپی (۳۲)، ۳۸۸-۳۷۲.

دربان، ز.، سعدی‌پور، ا.، و سلیمی، ح. (۱۳۹۱). *بررسی میزان احساس تعلق به مدرسه و رابطه آن با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر سمنان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

- Anderman, E.M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescent. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 795-809.
- Argyle, M. (1999). "Causes and correlates of happiness". In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwartz (Eds.), *WELL-BEING: The foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). New York, US: Russell Sage.
- Bakus, A. S. (2010). *The relationship between bullying behaviors and perceived school connectedness among middle school students*. PhD. Dissertation. General Psychology. Kent State University. USA.
- Berzonsky, M. D. (2005). Identity processing style, self-construction, and personalepistemic assumptions: A socialcognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 303-315.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-student relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-80.
- Catalano, R. (2004). *The social development model: A theory of antisocial behavior*. In D. Hawkins (Ed.). *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261.
- Cohen, J., and Sandy, S. (2003). "Perspectives in social-emotional education: Theoretical foundations and new evidence-based development in current. *Review of Educational Research*, 47 (3), 85-109.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Eith, C. A. (2004). *Students, School, and the SocialBond: An Analysis of School Bonding From Elementary to High School*. Ph.D. Dissertation, University of Delaware.
- Eriksen, C.W. (2000). Treatment of anxiety on real-life examinations. *Journal of Personality*. 32, 480- 494.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., and Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the کار، آ. (۱۳۸۳). *روان‌شناسی مثبت: علم شادمانی و نیرومندی‌های انسان*. پاشاشریفی و ج. نجفی‌زند. تهران: انتشارات رشد. (انتشار به زبان اصلی)، ۲۰۰۶.
- کاوسیان، ج.، کدیور، پ.، و ولی‌اله، ف. (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روانشناختی، خودتنظیمی انگیزی و هیجان‌های تحصیلی، مجله پژوهش در سلامت روانشناختی، ۲(۶)، ۶-۲.
- کونیلیام، س. (۲۰۰۳). *مثبت‌اندیشی و مثبت‌گرایی کاربردی*. ترجمه: ف. براتی‌سده و ا. صادقی. تهران: نشر جوانه رشد.
- محمدخانی، ش. (۱۳۸۶). *مدل ساختاری مصرف مواد در نوجوانان در معرض خطر: ارزیابی اثر مستقیم و غیرمستقیم عوامل فردی و اجتماعی*. پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۱(۲)، ۱۶-۵.
- مردان، ر. (۱۳۸۸). *تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر نگرش معلمان (مؤنث) ابتدایی مدارس دولتی شهرستان فیروزکوه نسبت به دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- ناطق‌پور، م.ا. (۱۳۸۹). *نقش خانواده در تقویت احساس تعلق اجتماعی در فرزندان*. نشریه رشد آموزش علوم اجتماعی، ۲۶، ۱۴-۹.
- هاشمی، ت.، واحدی، ش.، و محبی، م. (۱۳۹۴). *رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی*. مجله راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳(۵)، ۲۰-۱.
- Adelab, A.D. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 203-215.

- Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156, 438-447.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (1), 31-49.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2005). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 151-167.
- McNeely, C. A., Whitlock, J., & Libbey, H. (2010). School connectedness and adolescent well-being. In Christianson, S. & A. L. Reschly (Eds.). *Handbook on school-family partnerships*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, 50(4), 443-460.
- Oelsner, J., Lippold, M. A., & Greenberg, M. T. (2010). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 31(3), 463-487.
- Parish, J. G., Parish, T. S., & Batt, S. (2000). School Happiness and School Success: An Investigation across Multiple Grade Levels. <ERIC #: ED448902>
- Payne, A. A., Denise C. G., & Gary D. G. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41(3), 749-78.
- Philips, D. L. (2009). Social Participation and Happiness. *The American Journal of Sociology*, 72 (5). PP, 479-488.
- Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Rashid, T., & Seligman, M. E. P. (2013). Positive psychotherapy. In D. Wedding & R. J. Corsini (Eds), *Current Psychotherapies* (pp. 461-498). Belmont, CA: Cengage.
- Rowe, F., Steward, D. & Paterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107(6), 524-542.
- concept. State of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Fredrickson, B. L., (2004). Positive meaning and experiencing positive emotions builds resilience. Symposium presented at The Functional Significance of Positive Emotions: *Symposium presented at the fifth annual meeting of the Society for Personality and Social Psychology*, Austin, Texas, 29-31 January.
- Hawkins, D., Guo, J., Hill, K., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. (2001). Long-term effects of the Seattle social development intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5(4), 225-23.
- Karcher, MJ. (2005). Connectedness and school violence: a framework for developmental interventions. In: Gerler ER, (Ed). *Handbook of School Violence*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- Kia-Keating, M. & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43.
- Ladd, W. G; Dinella, M. L. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children achievement trajectories from first to eighth grade. *Journal of educational psychology*, 101(1), 190-202.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to School: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Liljeberg, J.F., Eklund J.M., Fritz, M. V., & Klinteberg, B. (2010). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence*, 34(1), 1-9.
- Linnenbrink-Garsia, L., Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3.
- Lonczak, H. S., Abbott, R. D., Hawkins, J. D., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (2002). Effects of the Seattle Social Development Project on sexual behavior, pregnancy, births, and sexually transmitted disease outcomes by age 21 years. *Archives of*

- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer association, and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2007). An integrative theory of inter-group conflict, in approach to psychological education. *Journal of counseling psychology*, 75, 500-503.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Wentzel, K. R., Battle., Russell, Sh. L.& Looney, L. B. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193- 202.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.
- Wilson, P. M., Mack, D. E., & Grattan, K. P. (2008). Understanding motivation for exercise: A self-determination theory perspective. *Canadian Psychology*, 49, 250-256.
- Scherman, V. (2002). *School climate instrument: A pilot study in pretoria and environs*. A Published dissertation in Clinical Psychology, University of Pretoria..
- Seligman, E .P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C., (2005). Positive psychology progress. (Electronic version). *Journal of American Psychologist*, 60(5), 410 - 421.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P (1991). *On Depression, Development and Deathe*. New York : Alfered . Knoff.
- Sikes, C. (2001). Creativity: Its role in healing and place in positive psychology. Retrieved February 28, 2010 from ERLC data base. Available in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461079>.
- Sin, N., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well_ being and alleviating depressive symptoms with positive psychology intervention: apractice_ friendly meta_ analysis, (Electronic version). *Journal of clinical psychology*, 65(5), 467 - 487.
- Snyder, CR.& Lopez, S J. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.