

اثربخشی روان‌درمانی مثبت نگر به شیوه گروهی بر سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی دانش‌آموزان پسر ناسازگار متوسطه اول

جواد جوانمرد^{۱*}، علیرضا رجایی^۲ و فرشید خسروپور^۱

۱. گروه روان‌شناسی، واحد زرنده، دانشگاه آزاد اسلامی، زرنده، ایران

۲. گروه روان‌شناسی، واحد تربت جام، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت جام، ایران

چکیده

هدف: هدف پژوهش تعیین اثربخشی روان‌درمانی مثبت نگر گروهی بر سازگاری دانش‌آموزان پسر ناسازگار متوسطه اول بود. **روش:** روش پژوهش شبه آزمایشی با گروه گواه، پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری ۳ ماهه و جامعه آماری شامل ۲۴۰ دانش‌آموز پسر پایه هفتم، هشتم و نهم، دوره متوسطه اول، مدرسه آیت الله خامنه‌ای، شهرستان فریمان خراسان رضوی در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، از میان ۵ مدرسه پسرانه شهرستان که دارای بیشترین دانش‌آموزان ناسازگار بود؛ ۱ مدرسه به تصادف انتخاب و ۵۰ دانش‌آموز که نمره‌های بالایی در ناسازگاری داشتند؛ انتخاب و به شکل تصادفی در گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند و بعد از ریزش نمونه‌ها ۱۷ نفر در گروه گواه و ۱۷ نفر در گروه آزمایش باقی ماندند. ابزارهای گردآوری داده‌ها، پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی سینها و سینگ ۱۹۹۳ و برنامه درمانی روان‌شناسی مثبت‌گرای مگیارموئی، ۲۰۰۹ بود که در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای یکبار در مورد گروه آزمایش اجرا و داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که روان‌درمانی مثبت نگر گروهی بر سازگاری کل ($F=19/60, P=0/01$)، سازگاری آموزشی ($F=8/04, P=0/01$)، سازگاری اجتماعی ($F=7/55, P=0/01$) و سازگاری عاطفی ($F=3/76, P=0/05$) اثر داشته و این اثر در مرحله پیگیری پایدار مانده است. **نتیجه‌گیری:** از آنجا که روان‌درمانی مثبت نگر باعث شناخت توانایی‌های خود و دیگران، مدیریت هیجان‌های منفی و افزایش رضایت اطرافیان از دانش‌آموز و در نتیجه کاهش ناسازگاری آن‌ها می‌شود؛ بنابراین می‌توان از آن به‌عنوان روش مداخله‌ای مؤثری برای کاهش ناسازگاری کودکان و نوجوانان در مدارس استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها: سازگاری، اجتماعی، عاطفی، آموزشی، مثبت نگر

استناد به این مقاله: جوانمرد، جواد، رجایی، علیرضا، و خسروپور، فرشید. (۱۳۹۸). اثربخشی روان‌درمانی مثبت نگر گروهی بر سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی دانش‌آموزان پسر ناسازگار متوسطه اول. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۳(۲) پیایی ۵۰: ۲۲۷-۲۰۹.

دریافت مقاله: ۹۷/۰۳/۰۶
پذیرش مقاله: ۹۷/۰۱/۱۸

نویسنده مسئول:

Javad.Javanmard@zarandiau.ac.ir

مقدمه

توانایی درک تجربه و دانش بزرگسالان توسط نوجوانان و شناخت مشکلات روانی نوجوانان توسط بزرگسالان، بسیار مهم و نیازمند مطالعات و پژوهش‌های برنامه‌ریزی شده برای درک مسائل مختلف پریشان‌کننده آن‌ها است و روشن است که با مراقبت مؤثر می‌توان آینده امیدوارکننده و بهتری را برای نوجوانان تضمین کرد. از این رو، مراقبت‌های بهداشتی کارآمد از نوجوانان مستلزم اقدامات منظم برای پیشگیری، تشخیص و درمان هرگونه اختلال جسمی و روانی در میان آن‌ها است (زاکی، ۲۰۱۶). یکی از مسائل چالش برانگیز برای خانواده‌ها، نوجوانان و مربیان سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه، مربیان و همسالان است. در همین راستا بیجورکلاند و ره‌لینگ (۲۰۱۰) ناسازگاری دانش‌آموزان در کلاس درس را دغدغه اصلی مدارس می‌دانند.

سازگاری شامل سازگاری جسمانی، روانی، اجتماعی و اخلاقی است که در رأس همه آن‌ها سازگاری اجتماعی قرار دارد و پیش درآمد دستیابی به ابعاد دیگر سازگاری است (خوش‌روش، پور محسن و خیاط، ۱۳۹۴). سازگاری اجتماعی از طریق وفق دادن خود با محیط یا تغییر محیط اطراف برای رفع نیازها و رسیدن به مطلوب ایجاد می‌شود (عدلی، حیدری، زارعی و صادقی فرد، ۲۰۱۳). سازگاری عاطفی به سلامت روانی مطلوب، رضایت از زندگی شخصی و هماهنگی میان احساسات، فعالیت‌ها و افکار و سازگاری آموزشی به برخورداری از رضایت خاطر و کارکرد مؤثر در محیط آموزشی اطلاق می‌شود. سکار و لاورنس (۲۰۱۶) نشان دادند که همبستگی معناداری بین سازگاری عاطفی، آموزشی، اجتماعی با موفقیت تحصیلی وجود دارد. سازگاری می‌تواند به‌طور قابل توجهی متغیرهای مشارکت در کلاس، لذت بردن از مدرسه، تمایلات مثبت تحصیلی، عزت نفس، رضایت از زندگی، احساس معنا و اهداف مثبت و از سوی دیگر خود ناتوان سازی و عدم تعهد را پیش بینی کند (مارتین، نجاد، کولمار و لیم، ۲۰۱۳).

ناسازگاری اگر درمان نشود؛ ممکن است به اختلال‌های سازگاری که نوعی بیماری روانی مرتبط با استرس است و با احساس اضطراب، افسردگی و تصمیمات بی‌پروا یا حتی افکار خودکشی همراه است؛ منجر شود و به دین ترتیب سلامت روانی و جسمانی نوجوان را به خطر بیندازد (جستلی، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش برخی مهارت‌ها می‌تواند به سازگاری نوجوانان در مدرسه کمک کند. به‌عنوان مثال، آموزش مهارت‌های ارتباطی در پژوهش بهادری خسروشاهی و حبیبی کلیبر (۱۳۹۶) منجر به افزایش انگیزش درونی و بیرونی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه، آموزش حل مساله در پژوهش دانش، سلیمی نیا، فلاحتی، سابقی و شمشیری (۱۳۹۳) منجر به سازگاری اجتماعی، عاطفی و تحصیلی دختران نوجوان ناسازگار، آموزش مهارت‌های اجتماعی در پژوهش فتح‌اله زاده، باقری، رستمی و دربانی (۱۳۹۵) باعث افزایش سازگاری و خودکارآمدی نوجوانان دختر، توجه به نیازهای بنیادین و حمایت اجتماعی در پژوهش

خوش کنش، اسدی، شیرعلی پور و کشاورز افشار (۱۳۸۹) باعث افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان و آموزش برنامه‌ی یادگیری هیجانی اجتماعی در پژوهش آگنس، سلیکا و آندره (۲۰۱۵) باعث کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان سال‌های اول متوسطه شده بود. همچنین در پژوهشی فراتحلیلی اثربخشی برنامه توسعه مهارت‌های اجتماعی و احساسی در سازگاری کودکان و نوجوانان نشان داده شد (تایلر، ابرلی، دیورلک و سیبرگ، ۲۰۱۷).

از سوی دیگر، نظریه‌هایی وجود دارند که بر اهمیت و برتری آموزش مثبت‌نگری نسبت به سایر فنون درمانی در درمان مشکلات سازگاری و رفتاری کودکان و نوجوانان تأکید می‌کنند. به‌عنوان نمونه سین و لیوبومیرسکی (۲۰۰۹) معتقدند که آموزش مهارت مثبت‌اندیشی برای افراد به‌ویژه کودکان و نوجوانان برای تقویت و بهبود ارتباط مثبت با دیگران، ترویج احساسات مثبت، رفتارهای مثبت، شناخت و ادراک مثبت و بالا بردن بهزیستی آن‌ها می‌تواند بسیار مفید و سودمند باشد. لیوبومیرسکی و لائوس (۲۰۱۳) معتقدند که مداخله‌های مثبت‌نگر از طریق افزایش هیجان‌های مثبت باعث کاهش افسردگی، افزایش شادکامی و احساس بهزیستی روان‌شناختی می‌شوند. پورحیدری، بساک نژاد، داودی و مهرابی زاده هنرمند (۱۳۹۶) نیز برتری آموزش فرزندپروری مثبت به مادران را نسبت به ذهن‌آگاهی بر ارتقای کیفیت رابطه مادران دارای کودک دچار کاستی توجه/فزون‌کنشی گزارش کردند.

در اهمیت روان‌شناسی مثبت‌نگر می‌توان گفت که علوم تجارب مثبت ذهنی و صفت‌های مثبت فردی، برای بهبود کیفیت زندگی و جلوگیری از آسیب‌ها، آن زمانی که زندگی بی‌روح و بی‌معنی است؛ نویدهایی می‌دهد. تمرکز منحصر به فرد بر آسیب‌شناسی که در بسیاری از رشته‌های دانشگاهی غالب شده است؛ به‌الگویی از انسان اشاره دارد که فاقد ویژگی‌های مثبت است و زندگی را بی‌ارزش، می‌کند. روان‌شناسی مثبت‌عواملی را به افراد و جوامع ارائه می‌کند که باعث شکوفایی آن‌ها می‌شود (سلیگمن و سکیزنتمیهالی، ۲۰۱۴).

یکی از الگوهای درمانی روان‌شناسی مثبت‌نگر، روان‌درمانی مثبت‌گرا است که رویکردی در روان‌درمانی است که اعتبار خود را به‌طور تجربی کسب کرده و به‌طور خاص با ایجاد توانمندی‌ها و هیجان‌های مثبت همراه و دارای سه فرضیه است. اول، انسان‌ها به جای آنکه تنها به دنبال اجتناب از بدبختی، نگرانی و اضطراب باشند؛ به‌طور ذاتی به دنبال رشد و شادی هستند. دوم، نقاط قوت مانند علائم منفی و اختلال‌ها، واقعی و قدرتمند هستند و آخرین فرضیه این است که روابط درمان مؤثر می‌تواند از طریق آشکار ساختن منابع مثبت نه از طریق تحلیل نقاط ضعف شکل بگیرد (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۳). اثربخشی آموزش و درمان‌های مثبت‌نگر در پژوهش‌های بسیاری در زمینه مسائل و مشکلات گوناگون نوجوانان تأیید شده است. به‌عنوان مثال آموزش مثبت‌اندیشی بر مبنای آموزه‌های دینی در ارتقاء نسبی شاخص تاب‌آوری و تغییر نسبی در رغبت‌های شغلی و

تحصیلی دانش‌آموزان در پژوهش نعیمی، شفیع آبادی و داوود آبادی (۱۳۹۵)؛ آموزش مثبت نگری در افزایش حالت‌های روان‌شناختی مثبت همچون هدفمندی، امیدواری، رضایت از زندگی، زندگی معنادار، خلق مثبت و شادمانی و اجتماعی بودن در پژوهش فرنام و مددی زاده (۱۳۹۶)؛ مداخله مثبت نگر گروهی در افزایش پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختر در پژوهش صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶) و روان‌درمانی مثبت نگر، در افزایش بهزیستی روانی، شادکامی و کاهش افسردگی در پژوهش لائوس، لی، چوی و لیوبومیرسکی (۲۰۱۴) نشان داده شده است. از میان مداخله‌ها و آموزش‌هایی که به شیوه مثبت نگری برای درمان ناسازگاری انجام شده است؛ می‌توان به آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر افزایش سازگاری دانش‌آموزان در پژوهش دهقان نژاد، حاج حسینی و اژه‌ای (۱۳۹۶)، بر افزایش سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان در پژوهش پور رضوی و حافظیان (۱۳۹۶) و افزایش بهزیستی و سرزندگی نوجوانان در پژوهش گلستانه و بهزادی (۱۳۹۸) اشاره کرد. از این رو، با توجه به نقش مثبت اندیشی بر کاهش ناسازگاری و اهمیت سازگاری و مؤلفه‌های آن در روند تحصیلی نوجوانان، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی روان‌درمانی مثبت نگر گروهی بر سازگاری پسران نوجوان انجام شد تا فرضیه‌های زیر آزمون شود.

۱. روان‌درمانی مثبت نگر به شیوه گروهی بر سازگاری کل و سازگاری آموزشی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان پسر متوسطه اول مؤثر است.

۲. تأثیر روان‌درمانی مثبت نگر به شیوه گروهی بر سازگاری کل، آموزشی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان پسر متوسطه اول در مرحله پیگیری پایدار می‌ماند.

روش

روش پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا شبه آزمایشی با گروه گواه و طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ۳ ماهه و جامعه آماری ۲۴۰ نفر از دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل در پایه‌های هفتم، هشتم و نهم مدرسه متوسطه دوره اول، آیت‌الله خامنه‌ای واقع در شهرستان فریمان خراسان رضوی در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. برای محاسبه حجم نمونه، با توجه به اینکه حداقل حجم نمونه مناسب در پژوهش‌های آزمایشی ۱۵ نفر برای هر گروه است (دلاور، ۱۳۹۷) و از سوی دیگر به‌منظور افزایش توان آماری و مدیریت افت احتمالی شرکت‌کنندگان، ابتدا ۲۵ نفر برای هر گروه به روش نمونه‌گیری هدفمند در نظر گرفته شد و از میان ۵ مدرسه که مسئولان آن دانش‌آموزان خود را ناسازگار معرفی کرده بودند؛ به‌صورت تصادفی مدرسه مدرسه آیت‌الله خامنه‌ای انتخاب و از میان ۲۴۰ دانش‌آموز این مدرسه با استفاده از پرسشنامه از سازگاری سینه‌ها و سینگ ۱۹۹۳، تعداد ۵۰ دانش‌آموز ناسازگار شناسایی و در نهایت با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود و خروج و بعد از ریزش نمونه‌ها ۱۷ نفر در گروه آزمایش و ۱۷ نفر در گروه گواه

جایگزین شد. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت از دامنه سنی بین ۱۳ تا ۱۶، رضایت والدین و دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش و ملاک‌های خروج شامل دریافت برنامه‌های مداخله‌ای مشابه هم‌زمان، سابقه بیماری روان‌شناختی یا جسمانی بر اساس گزارش اولیاء و مسئولان مدرسه، داشتن غیبت بیش از سه جلسه و بی‌نظمی و شلوغی بیش از حد در جلسه‌ها بود.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی^۱. این پرسشنامه ۶۰ سؤال را سینه‌ها و سینگ ۱۹۹۳ برای ارزیابی میزان سازگاری کلی و سازگاری در سه بُعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی دانش‌آموزان دبیرستانی تدوین کردند. سازگاری عاطفی با سؤال‌های ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۹، ۲۲، ۲۵، ۲۸، ۳۱، ۳۴، ۳۷، ۴۰، ۴۳، ۴۶، ۴۹، ۵۲، ۵۵ و ۵۸، سازگاری اجتماعی با سؤال‌های ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۶، ۲۹، ۳۲، ۳۵، ۳۸، ۴۱، ۴۴، ۴۷، ۵۰، ۵۳، ۵۶ و ۵۹ و سازگاری آموزشی با سؤال‌های ۳، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۷، ۳۰، ۳۳، ۳۶، ۳۹، ۴۲، ۴۵، ۴۸، ۵۱، ۵۴ و ۵۷ و ۶۰ برای پاسخ‌های منطبق با سازگاری و با نمره ۱ برای پاسخ‌های غیرمنطبق با سازگاری سنجیده می‌شود. مجموع کل نمره‌ها سازگاری عمومی/کلی فرد و مجموع نمره‌ها در هر حوزه سازگاری عاطفی، آموزشی و اجتماعی فرد را در آن حوزه نشان می‌دهد. نمره پایین حاکی از سازگاری بالاتر و نمره بالا حاکی از سازگاری پایین‌تر فرد است. ضریب پایایی این آزمون را سینه‌ها و سینگ ۱۹۹۳، از طریق دو نیمه کردن برای سازگاری کل، عاطفی، اجتماعی و آموزشی به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۴، ۰/۹۳ و ۰/۹۶ گزارش کردند (کرمی، ۱۳۸۰). بهمنی، ترابی‌ان، رضایی‌نژاد، منظری توکلی و معینی فرد (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود ضرایب پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش کودر ریچاردسون و دو نیمه کردن برای سازگاری کل ۰/۸۶ و ۰/۷۹، عاطفی ۰/۷۹ و ۰/۸۱، اجتماعی ۰/۷۸ و ۰/۸۴ و تحصیلی ۰/۶۹ و ۰/۷۸ به دست آوردند. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش کودر ریچاردسون و دو نیمه کردن برای سازگاری کل ۰/۸۷ و ۰/۷۱، آموزشی ۰/۷۲ و ۰/۷۰، اجتماعی ۰/۷۴ و ۰/۷۲ و عاطفی ۰/۷۶ و ۰/۸۶ به دست آمد.

۲. برنامه روان‌درمانی مثبت نگر به شیوه گروهی. این برنامه با توجه به کتاب فنون روان‌شناسی مثبت‌گرا مگیارموئی (۲۰۰۹؛ نقل از براتی سده، ۱۳۹۱) تنظیم و در مورد گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه، ۶۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای یکبار، به شرح زیر اجرا شد.

جلسه اول. در این جلسه اعضاء گروه دقیق‌تر با یکدیگر آشنا شدند و پس از آزمون اجرا و سپس چارچوب روان‌درمانی مثبت‌گرا معرفی و نقش‌ها و فرض‌های درمانگر و مسئولیت‌های درمانجویان

1. Youth Adjustment Inventory

بیان شد و درمان‌جویان تشویق شدند که در یک صفحه خود را به‌طور مثبت معرفی کنند و درباره زمانی که در بهترین حالت خود بوده‌اند؛ داستانی بنویسند. در طی جلسه به اعضاء کمک شد که بتوانند به توانایی‌های خود، هرچند کوچک باشد؛ اشاره کنند. در ادامه برخی از اعضاء گروه داستان خود را در همان جلسه و برخی به‌عنوان تکلیف در منزل انجام دادند. در این جلسه برخی از اعضاء داوطلبانه داستان خود را برای دیگران خواندند و درباره آن بحث و تبادل نظر کردند.

جلسه دوم. در این جلسه درباره داستان‌ها و درباره توانمندی‌های مورد اشاره در داستان‌شان آن زمانی که برای حس اشتیاق در زندگی از آن توانمندی استفاده کرده بودند؛ به‌عنوان عامل اصلی بحث شد و تمام اعضاء گروه در این بحث شرکت کردند. در ادامه درباره توانمندی‌های دانش‌آموزان، به‌عنوان مثال درباره توانمندی ورزشی یکی از اعضاء گروه در داستانی که نوشته بود؛ بحث شد شادکامی نیز به‌عنوان یک توانایی آموزش داده شد و تکمیل پرسشنامه ارزش‌های عملی در پایگاه رایگان www.viacharacter.org به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.

جلسه سوم. ابتدا توانمندی‌های مورد اشاره جلسه قبل در داستان‌ها مرور و درباره تکمیل پرسشنامه ارزش‌های عملی که توسط بعضی از اعضاء در پایگاه انجام شده بود؛ بحث و از دانش‌آموزان خواسته شد در دفتر خاطرات شکرگذاری خود حداقل سه اتفاق خوب آن روز را بنویسند. سپس اعضاء گروه شروع به نوشتن دفتر شکرگذاری کردند. یکی از اعضاء نوشته بود که شکرگذارم که امروز در درس ریاضی نمره خوبی گرفتم. این تمرین در این جلسه و تداوم آن در طول درمان به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.

جلسه چهارم. در این جلسه به درمان‌جویان کمک شد تا نقشی که خاطرات هیجانی، چه خوب و چه بد در ماندگاری و دوام علائم مشکلات آن‌ها بازی می‌کند؛ بشناسند. همچنین به اعضاء کمک شد تا خشم و اعتراض و دیگر هیجان‌های منفی خود را ابراز و سپس درباره آثار این هیجان‌ها بر مشکلات و بهبود آن‌ها بحث کنند. دانش‌آموزان خاطرات هیجانی خود را ابراز کردند و یکی از نوجوانان خاطره‌ای از برخورد نامناسب یکی از دبیران خود را بیان کرد و اعضاء گروه تفسیر کردند. هدف این بود که خاطرات هیجانی مثبت بتوانند بر خاطرات هیجانی منفی غلبه پیدا کند. تکلیف جلسه‌های قبلی و تمرین ذهنی برجسته کردن خاطرات هیجانی مثبت به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.

جلسه پنجم. در این جلسه سازه بخشش مطرح و بیان شد که بخشش به جای هیجان‌های منفی مانند خشم و کینه استفاده می‌شود و فواید زیادی برای فرد بخشنده دارد. برای تمرین بخشش از اعضاء گروه خواسته شد که نامه‌ای به شخصی که از او کینه به دل دارند؛ حتی اگر آن فرد مُرده است؛ بنویسند؛ ولی نامه را به فرد خطاکار نرسانند و گفته شد که این نامه خاصیت درمانی دارد. در این جلسه یکی از دانش‌آموزان نامه‌ای را که به دوست خود که با او قهر بود؛ در گروه خواند و

سپس اعضای گروه درباره آن نامه بحث کردند. در ادامه تمرین بخشش از طریق نامه نوشتن به افرادی که از آن‌ها دلگیر هستیم؛ به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.

جلسه ششم. در این جلسه تمرکز بر تمرین عملی شکرگذاری با هدف بهبود رابطه با همسال‌ها، معلم‌ها و خانواده بود. از این رو، برای اعضاء گروه درباره نقش خاطرات خوب و بد و اثری که شکر بر چنین خاطراتی دارد؛ صحبت شد. سپس اعضاء نامه تشکرآمیزی به کسی که به شکل مناسبی از او تشکر نکرده‌اند؛ نوشتند و دو نفر از اعضاء گروه نامه‌ای را که به پدر یا مادر و یا معلم خود نوشته و از آن‌ها تشکر کرده بودند؛ خواندند و پس از آن روند پیشرفت دانش‌آموزان در نوشتن نامه مبتنی بر بخشش و شکرگذاری دنبال شد. تکلیف خانگی نوشتن نامه‌های تشکرآمیز بود.

جلسه هفتم. در این جلسه درباره رضایت در مقابل زیاده خواهی بحث شد و اعضاء گروه درباره راه‌های عملی رضایت بیشتر در زندگی، ابداع برنامه‌ای برای قناعت، رضایت شخصی، رضایت از وضعیت موجود مدرسه، دوستان و معلم‌ها صحبت کردند. از دانش‌آموزانی که از وضعیت مدرسه یا دوستان خود ناراضی بودند؛ خواسته شد که با صحبت کردن با دوستان یا معلم‌های خود عدم رضایت خود را از طریق پایین آوردن توقع خود از دیگران به رضایت تبدیل کنند. ارائه گزارشی شفاهی یا کتبی از اصلاح ناراضی‌های خود در جلسه آتی به‌عنوان تکلیف خانگی تعیین شد.

جلسه هشتم. در این جلسه درباره خوش بینی و امید بحث و از دانش‌آموزانی که نسبت به آینده هیجان مثبتی نداشتند؛ خواسته شد که همراه با اعضای گروه تمرینی را درباره درهای باز و بسته تکمیل کنند. به این ترتیب که سه موقعیت را که در آن‌ها هر بار چیز مهمی را از دست داده‌اند؛ به یاد بیاورند. مثلاً وقتی که طرح مهمی داشتند و به نتیجه نرسیده است یا وقتی که طرد شده‌اند را به یاد بیاورند و بنویسند که چگونه بر اثر اتفاق‌های منفی، درهایی به روی آن‌ها باز شده است. از اعضاء خواسته شد که اینگونه موقعیت‌ها را یادداشت کنند و به‌عنوان تکلیف خانگی در جلسه آتی ارائه کنند.

جلسه نهم. در این جلسه درباره عشق و دلبستگی صحبت و به اعضاء گروه کمک شد تا دریابند که زندگی با اشتیاق و با معنا از طریق رابطه مناسب با دیگران عملی می‌شود و از طریق سبکی فعال و سازنده یعنی ارتباطی گرم با پاسخدهی همراه شوق و اشتیاق نسبت به دیگران که در آن تماس چشمی وجود دارد و فرد خندان است و عواطف مثبت از خود نشان می‌دهد؛ به دست می‌آید. در این وهله از یکی از اعضاء گروه که سبک برخورد نامناسبی با همسالانش داشت؛ خواسته شد که با تمرین عواطف مثبت این سبک ارتباطی نامناسب را اصلاح کند. تکلیف خانگی این بود که اعضاء گروه با ثبت تعاملات روزمره از پاسخدهی هیجانی خود نسبت به دیگران آگاه شوند و در جهت ارتقاء آن بکوشند.

جلسه دهم، موضوع این جلسه افزایش معنا از طریق بودن با دیگران و محور کار این جلسه پایانی رابطه مناسب با همسال‌ها، اعضاء خانواده، اصلاح سوء تعبیرها در روابط، شناخت توانمندی همسال‌ها و اعضاء خانواده و تصدیق آن‌ها بود. از این رو، درباره تعاملات مختلف دانش‌آموزان با یکدیگر، با معلم‌ها و با اعضاء خانواده بحث و تبادل نظر و از اعضاء گروه خواسته شد که از توانمندی‌های پدر، مادر و همسال‌های خود صحبت و این توانایی‌ها را تصدیق کنند. در پایان جلسه مطالب جمع بندی و پرسشنامه سازگاری به‌عنوان پس آزمون توسط دانش‌آموزان تکمیل شد.

شیوه اجرا. ابتدا مجوز لازم از اداره آموزش و پرورش کسب و با مراجعه به مدرسه آیت الله خامنه‌ای، جلسه‌ای با مدیر مدرسه برگزار شد و موضوع آموزش و شیوه اجرا مطرح و دانش‌آموزان ناسازگار شناسایی و انتخاب شد و برای آن‌ها درباره قوانین دوره، محرمانه ماندن اطلاعات و داشتن رضایت کامل آن‌ها از شرکت در پژوهش در سالن کتابخانه مدرسه صحبت و نامه‌های کسب رضایت از اولیاء توسط مدیر مدرسه تنظیم و توسط اولیاء امضاء شد. بعد از اتمام جلسه‌های آموزشی برنامه رواندرمانی مثبت نگر در گروه آزمایش در روزهای سه شنبه یا چهارشنبه در سالن کتابخانه یا اتاق‌های دیگر مدرسه، پس آزمون و پس از سه ماه آزمون پیگیری اجرا شد. برای رعایت موازین اخلاقی، جلسه‌های آموزشی فشرده شش جلسه‌ای در همان مدرسه برای گروه گواه برگزار و داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس آمیخته با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد.

یافته‌ها

میانگین سنی برای گروه آزمایش ۱۴/۶۴ با انحراف معیار ۰/۹۹ و برای گروه گواه ۱۴/۲۹ با انحراف معیار ۰/۷۷ بود. ۵ نفر از گروه آزمایش در پایه هفتم، ۹ نفر در پایه هشتم و ۳ نفر در پایه نهم و از افراد گروه گواه ۹ نفر در پایه هفتم و ۶ نفر در پایه هشتم و ۲ نفر در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند. ۵ نفر از گروه آزمایش به علت مرگ پدر، با مادر و ۳ نفر به علت اعتیاد پدر، با مادر بزرگ و ۳ نفر با مادر مطلقه و ۱ نفر با نامادری و ۳ نفر هم با پدر و مادر زندگی می‌کردند که پدر یکی از آن‌ها اعتیاد داشت. در گروه گواه ۲ نفر با ناپدری و ۱ نفر با مادر مطلقه و ۹ نفر با پدر و مادر زندگی می‌کردند که پدر و مادر ۳ نفر از آن‌ها اعتیاد داشت و برادر یکی از آن‌ها خودکشی کرده بود. شغل پدر تمامی شرکت‌کنندگان آزاد و مادران‌شان خانه‌دار بود و درآمد پدران تمامی افراد گروه آزمایش و گواه بین ۱ تا ۲ میلیون تومان در ماه بود. میزان تحصیلات پدر و مادر دانش‌آموزان گروه آزمایش به ترتیب ۸۵ و ۷۰ درصد زیر دیپلم و ۱۵ و ۳۰ درصد بالای دیپلم و در گروه گواه ۸۰ و ۷۵ درصد از والدین زیر دیپلم و ۲۰ و ۲۵ درصد بالای دیپلم بود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره‌های سازگاری دو گروه در سه مرحله و آزمون t مستقل

سازگاری	مراحل	گروه آزمایشی		گروه گواه		t برای نمره دوگروه در پیش‌آزمون
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
کل	پیش‌آزمون	۲۷/۱۷	۶/۱۶	۲۳/۸۲	۶/۹۱	(P=۰/۴, t=۱/۴۹)
	پس‌آزمون	۱۹	۶/۱۶	۲۵/۷۰	۵/۱۶	
	پیگیری	۱۹/۷۶	۶/۷۶	۲۷	۶/۹۱	
آموزشی	پیش‌آزمون	۱۰/۲۹	۳/۷۰	۸/۷۶	۳/۸۶	(P=۰/۴, t=۱/۱۷)
	پس‌آزمون	۶/۷۰	۲/۸۶	۸/۸۸	۲/۵۴	
	پیگیری	۷/۲۳	۳/۸۴	۱۰/۲۳	۳/۳۲	
اجتماعی	پیش‌آزمون	۸/۱۱	۳/۷۸	۶/۴۱	۳/۲۹	(P=۰/۷, t=۱/۴۰)
	پس‌آزمون	۴/۹۴	۲/۳۵	۷/۱۱	۲/۵۷	
	پیگیری	۵/۲۹	۲/۵۰	۷/۵۲	۲/۶۷	
عاطفی	پیش‌آزمون	۸/۷۶	۲/۹۶	۸/۶۴	۳/۲۵	(P=۰/۱۰, t=۰/۱۱)
	پس‌آزمون	۷/۳۵	۲/۹۵	۹/۷۰	۲/۵۴	
	پیگیری	۷/۲۳	۲/۹۰	۹/۲۳	۳/۲۵	

طبق جدول ۱ نمره سازگاری کل و مؤلفه‌های سه‌گانه آن یعنی سازگاری آموزشی، اجتماعی و عاطفی در گروه آزمایش بر اثر مداخله برنامه روان‌شناسی مثبت‌گرا در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به خود گروه و نسبت به گروه گواه کاهش داشته است. نتایج آزمون t مستقل نیز نشان می‌دهد که گروه‌های گواه و آزمایش در مرحله پیش‌آزمون یعنی قبل از اجرای متغیر مستقل از نظر آماری اختلاف معناداری با یکدیگر نداشته‌اند.

جدول ۲. نتایج آزمون توزیع طبیعی داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و کرویت موخلی و ام. باکس

متغیر سازگاری	کولموگراف- اسمیرنوف	معناداری	F لوین	معناداری	W موخلی	اپسیلون ام. باکس	معناداری
کل	۰/۱۴۷	۰/۰۵	۰/۹۸	۰/۳۳	۰/۷۴۰	۰/۸۵	۰/۹۵
آموزشی	۰/۱۰۸	۰/۲۰	۰/۰۹۹	۰/۷۵	۰/۹۶۵	۱	۰/۲۶
اجتماعی	۰/۱۴۷	۰/۰۶	۰/۵۹۴	۰/۴۴	۰/۷۰۴	۰/۸۲۸	۰/۲۹
عاطفی	۰/۱۰۵	۰/۲۰	۰/۸۴	۰/۳۶	۰/۹۷۲	۱	۰/۵۶

در جدول ۲ نتایج آزمون کولموگراف-اسمیرنوف معنادار نیست؛ بنابراین شرط توزیع طبیعی نمره‌ها و شیب رگرسیون برقرار است. نتایج آزمون لوین نیز حاکی از همگنی واریانس‌های خطا در دو گروه و نتایج آزمون موخلی بیانگر تساوی ماتریس‌های واریانس/کواریانس و برقراری مفروضه کرویت است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر در تبیین اثرات درون گروهی، بین گروهی و تعاملی برای سازگاری کل و هر یک از مؤلفه‌های آن

متغیر وابسته	منبع اثر	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	درجات آزادی	F	η^2
سازگاری کل	بین گروهی (مداخله)	۸۲۶/۰۱	۸۲۶/۰۱	۱ و ۳۲	۱۱/۸۰*	۰/۲۶۹
	درون گروهی (مراحل)	۱۱۰/۳۲	۱۷۵/۰۷	۱/۵۸ و ۶۴	۵/۶۷**	۰/۱۵۱
سازگاری آموزشی	تعامل گروه‌ها و مراحل مداخله	۳۸۱/۳۲	۶۰۵/۱۱	۱/۵۸ و ۶۴	۱۹/۶۰**	۰/۳۸
	بین گروهی (مداخله)	۱۱۳/۸۸	۱۱۳/۸۸	۱ و ۳۲	۷/۴۴**	۰/۱۸۹
سازگاری اجتماعی	درون گروهی (مراحل)	۲۵/۶۵	۵۱/۳۱	۲ و ۶۴	۴/۱۷۱**	۰/۱۱۵
	تعامل گروه‌ها و مراحل مداخله	۴۹/۴۸	۹۸/۹۶	۲ و ۶۴	۸/۰۴**	۰/۲۰
سازگاری عاطفی	بین گروهی (مداخله)	۸۲/۷۲	۸۲/۷۲	۱ و ۳۲	۸/۳۶*	۰/۲۰۷
	درون گروهی (مراحل)	۱۷/۶۲	۲۷/۱۹	۴۶ و ۱/۵۴	۲/۳۶	۰/۰۶۹
سازگاری عاطفی	تعامل گروه‌ها و مراحل مداخله	۵۶/۲۱	۸۶/۷۲	۲ و ۴۶	۷/۵۵**	۰/۱۹۱
	بین گروهی (مداخله)	۵۲/۸۰	۵۲/۸۰	۱ و ۳۲	۴۸/۶*	۰/۱۶۸
سازگاری عاطفی	درون گروهی (مراحل)	۱/۹۲	۳/۸۴	۲ و ۴۶	۰/۴۷۷	۰/۰۱۵
	تعامل گروه‌ها و مراحل مداخله	۱۵/۱۷	۳۰/۳۵	۲ و ۴۶	۳/۷۶*	۰/۱۰۵

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

اطلاعات جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه و تفاوت درون گروهی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری و نیز اثر تعاملی مداخله و مراحل اندازه‌گیری جز در سازگاری عاطفی و اجتماعی در مقایسه تفاوت درون گروهی، در بقیه متغیرها معنادار است. اثر تعاملی با اندازه اثر ۳۸ درصد برای سازگاری کل، با اندازه اثر ۲۰ درصد برای سازگاری آموزشی، با اندازه اثر ۱۹ درصد برای سازگاری اجتماعی ($P = 0.001$) و با اندازه اثر ۱۰ درصد برای سازگاری عاطفی ($P = 0.05$)، معنادار است. در نتیجه می‌توان گفت که روان‌درمانی مثبت نگر بر متغیرهای ناسازگاری اثر داشته و آن را کاهش داده و این اثربخشی در مرحله پیگیری ۳ ماهه نیز پایدار مانده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل درون گروهی یک‌راهه با اندازه‌گیری مکرر برای متغیرها در دو گروه

متغیر	گروه	F	درجه آزادی	مجذور اتا
سازگاری کل	آزمایش (درون گروهی)	۲۶/۴۶**	۲ و ۶۴	۰/۶۲
	گواه (درون گروهی)	۲/۴۴	۲ و ۶۴	
سازگاری آموزشی	آزمایش (درون گروهی)	۹/۱۷**	۲ و ۶۴	۰/۳۶
	گواه (درون گروهی)	۲/۱۲	۲ و ۶۴	
سازگاری اجتماعی	آزمایش (درون گروهی)	۹/۷۲**	۲ و ۶۴	۰/۳۷
	گواه (درون گروهی)	۰/۸۷	۲ و ۶۴	
سازگاری عاطفی	آزمایش (درون گروهی)	۴/۷۲*	۲ و ۶۴	۰/۲۲
	گواه (درون گروهی)	۰/۸۷	۲ و ۶۴	

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

اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت در نمره سازگاری کل در گروه آزمایش در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با اندازه اثر ۶۲ درصد، در نمره سازگاری آموزشی با اندازه اثر ۳۶ درصد، در

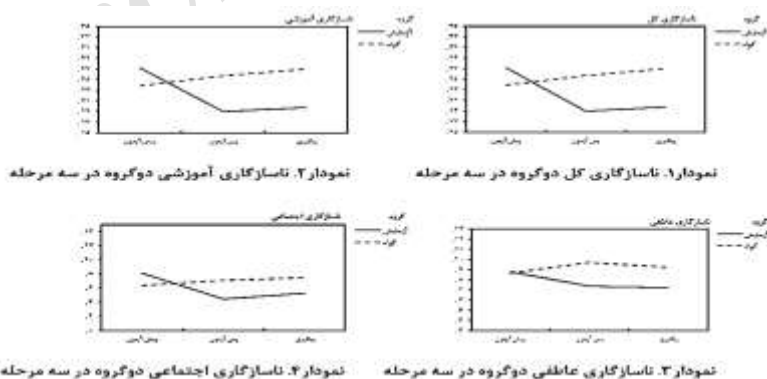
نمره سازگاری اجتماعی با اندازه اثر ۳۷ درصد ($P = 0.001$) و در نمره سازگاری عاطفی با اندازه اثر ۰/۲۲ درصد ($P = 0.05$) معنادار است؛ ولی هیچ‌یک از تفاوت‌ها در گروه گواه معنادار نیست

جدول ۵. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه‌های جفتی میانگین نمره‌های متغیرها

متغیر	زمان اندازه‌گیری	گروه آزمایش		گروه گواه	
		تفاوت میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	انحراف معیار
کل	پیش آزمون- پس آزمون	۸/۱۷**	۱/۲۰	۱/۱۸۸	۱/۳۹
	پیش آزمون- پیگیری	۷/۴۱**	۱/۴۷	۳/۱۷	۱/۷۷
سازگاری	پس آزمون- پیگیری	۰/۷۶	۰/۹۹	۱/۲۹	۱/۰۸
	پیش آزمون- پس آزمون	۳/۵۸**	۰/۸۲	۰/۱۱	۰/۹۴
آموزشی	پیش آزمون- پیگیری	۳/۰۵**	۰/۹۲	۱/۴۷	۰/۸۵
	پس آزمون- پیگیری	۰/۵۲	۰/۹۵	۱/۳۵	۰/۵۱
سازگاری	پیش آزمون- پس آزمون	۳/۱۷**	۰/۸۹	۰/۷۰	۰/۷۹
	پیش آزمون- پیگیری	۲/۸۲*	۰/۹۶	۱/۱۱	۱/۰۰
اجتماعی	پس آزمون- پیگیری	۰/۳۵	۰/۳۶	۰/۴۱	۰/۷۳
	پیش آزمون- پس آزمون	۱/۴۱*	۰/۵۰	۱/۰۵	۰/۷۶
عاطفی	پیش آزمون- پیگیری	۱/۵۲*	۰/۵۶	۰/۵۸	۰/۷۶
	پس آزمون- پیگیری	۰/۱۱	۰/۵۸	۰/۴۷	۰/۸۷

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

طبق جدول ۵ تفاوت نمره در سازگاری کل، آموزشی، اجتماعی و عاطفی پسران نوجوان گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون و پس آزمون و همچنین پیش آزمون و پیگیری معنادار است؛ اما در گروه گواه معنادار نیست. بنابراین فرضیه‌های پژوهش تأیید می‌شود. همچنین بین پس آزمون و پیگیری در نمره متغیرهای پژوهش تفاوت معناداری مشاهده نشد که حاکی از پایداری تأثیر آموزش بر تمامی متغیرهای سازگاری در پسران نوجوان گروه آزمایش در پیگیری سه ماهه است.



شکل ۱. نمودارهای مربوط به تأثیر روان‌درمانی مثبت نگر بر ناسازگاری کل و سه مؤلفه آن

در شکل ۱ در نمودارهای ۱ الی ۴ تفاوت اثر تعاملی مداخله و مراحل در تمامی نمودارها در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری، بین گروه‌های آزمایش و گواه دیده می‌شود. بر اساس شکل ۱ می‌توان نتیجه گرفت که روان‌درمانی مثبت نگر میانگین متغیرهای ناسازگاری کل، آموزشی، عاطفی و اجتماعی را در گروه آزمایش، در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون خود گروه و نسبت به گروه گواه کاهش داده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که روان‌درمانی مثبت نگر به شیوه گروهی، باعث کاهش ناسازگاری دانش‌آموزان شده و این نتایج در مرحله پیگیری نیز پایدار باقی مانده است. این نتایج، با یافته‌های پژوهش پور رضوی و حافظیان (۱۳۹۶)؛ دهقان نژاد و همکاران (۱۳۹۶)؛ نعیمی و همکاران (۱۳۹۵)؛ گلستانه و بهزادی (۱۳۹۸) همسو و حاکی از تأثیر مثبت اندیشی بر بهبود سازگاری، بهروزی و یا سرزندگی دانش‌آموزان است. پژوهش آگنس و همکاران (۲۰۱۵) که در آن از برنامه یادگیری هیجانی اجتماعی استفاده و باعث کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان سال‌های اول متوسطه شده بود؛ نیز می‌تواند با نتایج این پژوهش همسو باشد. زیرا برنامه یادگیری هیجانی اجتماعی، فرایندی است که از طریق آن کودکان و بزرگسالان می‌توانند دانش، نگرش و مهارت‌های لازم را برای درک و مدیریت احساسات، ایجاد و دستیابی به اهداف مثبت، همدلی با دیگران، ایجاد و حفظ روابط مثبت و تصمیم‌گیری مسئولانه کسب کنند. در این پژوهش نیز مشابه برنامه یادگیری هیجانی اجتماعی، مدیریت هیجان‌های مثبت و منفی، ایجاد و حفظ رابطه با دیگران برای معنا بخشیدن به زندگی که از ابزارهای قدرتمند روان‌درمانی مثبت نگر است؛ در جلسه‌های آموزشی به پسران نوجوان گروه آزمایش آموزش داده شد و در نتیجه سازگاری آن‌ها افزایش یافت.

توسعه مهارت‌های اجتماعی و احساسی در پژوهش تایلر و همکاران (۲۰۱۷) که پیش بینی کننده‌ای قوی در شاخص سلامتی عمومی و رفتار جنسی سالم دانش‌آموزان متوسطه بود؛ به‌گونه‌ای با متغیر سازگاری عاطفی این پژوهش همسو است؛ زیرا هماهنگی میان افکار و احساسات مثبت و منفی در جلسه‌های درمانی این پژوهش به پسران نوجوان گروه آزمایش آموزش داده شد که در نتیجه آن سازگاری عاطفی آن‌ها ارتقاء یافت. همچنین نتایج این پژوهش از زاویه‌ای با نتایج پژوهش مارتین و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. این پژوهشگران در پژوهش خود نشان دادند که ویژگی‌های شخصیتی و هوش مثبت نگر می‌تواند سازگاری را و سازگاری هم به سهم خود می‌تواند بسیاری از متغیرها از جمله احساس معنا، اهداف مثبت و رضایتمندی از زندگی را پیش‌بینی کند. در پژوهش حاضر نیز شاهد تأثیر رشد هوش مثبت نگر، معنادارتر شدن زندگی، رضایت بیشتر از زندگی و مدرسه بر اثر یادگیری مهارت‌های مثبت و افزایش سازگاری بودیم.

حال سؤال این است که روان‌درمانی مثبت نگر چگونه باعث کاهش ناسازگاری شد؟ با توجه به پرسشنامه سازگاری سینه‌ها و سینگ ۱۹۹۳، در این پژوهش ناسازگاری نوجوانان در کل با عدم رضایت از وضعیت موجود در مدرسه و خانه، روابط بین فردی نامناسب با دیگران، داشتن هیجان‌های منفی نسبت به گذشته و حال و عدم شناخت و باور به توانایی‌های خود مشخص می‌شد و چون هسته اصلی شیوه درمانی مثبت نگر ارتباط بسیار نزدیکی با موارد مطرح شده در موارد یاد شده داشت؛ به همین جهت در جلسه‌های روان‌درمانی با تمکز بر آن‌ها و آموزش مهارت بخشش، شکرگذاری، همدلی و اعمال محبت آمیز، این شیوه درمانی توانست ناسازگاری نوجوانان پسر را کاهش دهد. همچنین می‌توان گفت که در این شیوه درمانی، تلاش بر این بود که نوجوانان رویدادهای مثبت طول روز را به جای مشکلات و ناکامی‌ها به یاد آورند. به‌عنوان مثال هدف جلسه‌های قدردانی و تشکر این بود که حافظه و توجه نوجوانان از جنبه‌های نامطلوب روابط گذشته دور و چیزهای خوب در مورد تعاملات با دوستان و خانواده یادآوری شود.

همانند پژوهش رشید (۲۰۱۵) در این پژوهش نیز آموزش مجدد توجه، به یاد آوردن خاطرات و انتظارات به‌صورت شفاهی و همچنین از طریق نوشتن نامه انجام شد و در پی آن رشد احساسات مثبت به آن‌ها کمک کرد تا شکوفا شوند. از سوی دیگر شناسایی و استفاده از توانایی‌هایشان به آن‌ها امکان داد تا بیشتر در مورد ویژگی‌های مثبت خود فکر کنند که احتمالاً این امر باعث تقویت اعتماد به نفس پسران نوجوان شد و آن‌ها را آماده کرد تا بهتر به مقابله با مشکلات بپردازند. همچنین مطابق نظر اسنایدر و لوپز (۲۰۱۰) شکرگذاری مستلزم توجه به افراد و چیزهایی است که غالباً نادیده گرفته و یا از آن‌ها غفلت شده است و در عین حال نیازمند یادگیری هدفمندانه، ارادی، تقدیر و تشکر از آن‌ها است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند؛ شرکت‌کنندگانی که نامه تشکر می‌نویسند و آن را ارسال می‌کنند یا تحویل می‌دهند؛ یک هفته پس از تحویل نامه سطح شادی‌شان افزایش و علائم افسردگی‌شان کاهش پیدا می‌کند (سلیگمن و سکیزن‌تمپهالی، ۲۰۱۴). بنابراین در این پژوهش نیز می‌توان گفت که تشکر از دیگران به‌عنوان یکی از ابزارهای روان‌درمانی مثبت نگر باعث بهبود روابط نوجوانان با دیگران و در جهت کاهش ناسازگاری مثرم ثمر واقع شد.

در مورد اهمیت سازه بخشش نیز می‌توان گفت برای کسانی که به علت اشتباهات و خطاها یا بی‌وفایی‌های دیگران، هیجان‌های منفی نسبت به گذشته دارند؛ بخشیدن خیلی مهم است. چون بخشش باعث می‌شود که شخص بار سنگین کینه و انتقام را از دوش‌های خود بردارد و به‌جای آن هیجان‌های مثبتی به گذشته پیدا کند. البته بخشیدن به مفهوم فراموش کردن، چشم پوشیدن و عذر خواستن از فرد خاطی نیست و هدف آن صلح و آشتی هم نیست؛ بلکه بخشش برای این است که فرد با خلاص شدن از هیجان‌های منفی زهرناک، از تنش و ناراحتی روان‌شناختی خود بکاهد. اگر شخص هیجان و انرژی منفی خود را صرف بخشیدن نکند؛ ممکن است با گذشت زمان

پیامدهای مهلکی برایش به وجود آید و سلامتی‌اش به مخاطره بیفتد (سلیگمن و سکیزنتمیهالی، ۲۰۱۴). در این پژوهش همانگونه که مشاهده شد؛ نوجوانان با بخشیدن خطا کاران روابط بهتری را با آن‌ها آغاز کردند و بخشش نیز ناسازگاری پسران نوجوان را کاهش داد.

در مجموع با توجه به نظریه‌ها و پژوهش‌هایی که مطرح شد؛ می‌توان گفت ماهیت روان‌درمانی مثبت نگر به‌گونه‌ای است که به‌طور نظام‌دار، ارادی و با امید به بهبود علائم منفی از طریق افزایش عناصر مختلف سلامتی می‌تواند نشانه‌های منفی را با نقاط قوت، خطرات و نگرانی‌ها را با داشته‌ها، آسیب پذیری را با ارزش‌ها، امیدواری را با پشیمانی و کمبودها را با دارایی‌ها به شکلی ادغام کند که فرد متعادل‌تر از رویکرد سنتی روان‌درمانی بهبود یابد (رشید، هوس و لودن، ۲۰۱۷) و این امر می‌تواند؛ دلیل محکمی بر تأثیرپذیری پسران نوجوان گروه آزمایش این پژوهش از آن باشد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به انتخاب یک مدرسه متوسطه اول پسرانه در شهرستان فریمان اشاره کرد که تعمیم پذیری نتایج پژوهش را به سایر اقشار و مکان‌ها محدود می‌کند؛ لذا پیشنهاد می‌شود که این پژوهش در مدارس ابتدایی، متوسطه اول و دوم پسرانه و دخترانه سایر شهرها برگزار شود تا تعمیم پذیری نتایج پژوهش از قوت بهتری برخوردار شود. از آنجا که پژوهش حاضر به چارچوب و راهکار درمانی مناسبی برای کاهش ناسازگاری نوجوانان با رویکرد روان‌درمانی مثبت نگر رسید؛ پیشنهاد می‌شود مدارس از برنامه درمانی این پژوهش با کمک متخصصان روان‌شناسی برای نوجوانان ناسازگار در مدارس خود استفاده و نتایج اثربخشی برنامه را برای بهبود آن گزارش و در صورت امکان دوره‌هایی برای مربیان و معلمان مدارس برگزار کنند تا مربیان بتوانند مداخله‌های علمی و مؤثر مثبت‌نگری را بیاموزند. به یقین می‌توان گفت؛ مشکل اصلی ناسازگاری کودکان و نوجوانان، نداشتن مهارت نوجوانان و عدم شناخت توانایی‌های نهفته خود برای سازگار شدن است.

سپاسگزاری

از ریاست آموزش و پرورش فریمان، مدیریت مدرسه آیت الله خامنه‌ای و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با کد اخلاق IR.KMU.REC.1397.12 است.

منابع

بهادری خسروشاهی، جعفر، و حبیبی کلیر، رامین. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انگیزش تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۱۰ (۳): ۱۷۳-۱۵۱.

اثربخشی روان‌درمانی مثبت نگر به شیوه گروهی بر سازگاری ...

بهنمی، بهناز،، ترابیان، سحرالسادات،، رضایی‌نژاد، سالار،، منظری توکلی، وحید،، و معینی فرد، مژگان. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش خودکارآمدی هیجانی بر سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناسی*، ۷(۲): ۸۰-۶۹.

پورحیدری، سپیده، بساک نژاد، سودابه، داودی، ایران،، و مهرابی زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۹۶). اثربخشی فرزندپروری مثبت و ذهن آگاهی بر رابطه مادر فرزند سالم و رابطه همشیران در خانواده‌های دارای کودک دچار کاستی توجه/فزون کنشی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱(۱): ۷-۲۶.

پور رضوی، سیده صغری، و حافظیان، مریم. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۶(۱): ۴۷-۲۶. خوش روش، وحید، پور محسن، معصومه، و خیاط، سمیرا. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مدیریت استرس بر میزان سازگاری اجتماعی کارکنان زن بیمارستان‌های علوم پزشکی رشت. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۴(۳): ۲۴۴-۲۳۵.

خوش کنش، ابوالقاسم، اسدی، مسعود، شیرعلی پور، اصغر، و کشاورز افشار، حسین. (۱۳۸۹). نقش نیازهای بنیادین و حمایت اجتماعی در سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۱): ۹۴-۸۲.

دانش، عصمت، سلیمی نیا، نرگس،، فلاحتی، حوا،، سابقی، لیلا، و شمشیری، مینا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی مهارت حل‌مساله بر سازگاری دختران نوجوان ناسازگار. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۸(۲): ۴۰-۲۳.

دلاور، علی. (۱۳۹۷). *روش‌های تحقیق در علوم روان‌شناسی و علوم تربیتی*. تهران: انتشارات ویرایش. دهقان نژاد، سمانه، حاج حسینی، منصوره، و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی دختران نوجوان ناسازگار. *روان‌شناسی مدرسه*، ۶(۱): ۶۵-۴۸.

سینها، ای. کی، پیو، و سینک، آر. پی. (۱۳۸۰). *راهنمای پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی*. ترجمه ابوالفضل کرمی. تهران: مؤسسه روان‌تجهیز سینا. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۳). صادقی، مسعود، و بیرانوند، زینب. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مثبت نگر گروهی بر پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۳(۲): ۳۶-۱۹.

فتح‌اله زاده، نوشین، باقری، پرپسا، رستمی، مهدی، و دربانی، سید علی. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۰(۳): ۲۸۹-۲۷۱.

فرنام، علی، و مددی زاده، طاهره. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مثبت‌نگری بر حالت‌های روان‌شناختی مثبت دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۳(۱): ۷۶-۶۱.

گلستانه، سید موسی، و بهزادی، علی. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مداخله روان‌شناسی مثبت بر افزایش بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۳(۱): ۲۷-۷.

مگیار-موئی، جینا. آل. (۱۳۹۱). *فنون روان‌شناسی مثبت‌گرا*. ترجمه فرید براتی سده. تهران: رشد.

(تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۹).

نعیمی، ابراهیم، شفیع آبادی، عبدالله، و داوود آبادی، فاطمه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی با تأکید بر آموزه‌های دینی بر تاب‌آوری و رغبت‌های شغلی دانش‌آموزان. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۷(۴): ۳۱-۱.

References

- Adli, M., Haidari, H., Zarei, E., & Sadeghifard, M. (2013). Relationship between emotional and social adjustment with marital satisfaction. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(2): 118-122.
- Agnes, S. K. W., Cecilia, W. P. L., & Andrew, M. H. S. (2015). Effect of a social emotional learning programme for primary school students, *The Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24(2): 56-63.
- Bjorklund, W. L. & Rehling, D. L. (2010). Student perceptions of classroom incivility. *College Teaching*, 58(1): 15-18.
- Jeste, D. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM 5)*. Washington: American psychiatric publishing.
- Layous, K., Lee, H., Choi, I., & Lyubomirsky, S. (2014). Culture matters when designing a successful happiness-increasing activity: A comparison of the United States and South Korea. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(8): 1294-1303.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase wellbeing? *Association for Psychological Science*, 22(1): 57- 62.
- Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3): 728-746.
- Rashid, T., & Seligman, M. E. P. (2013). *Positive psychotherapy in current psychotherapies*, (10th Edition) by R. J. Corsini & D. Wedding, Belmont, CA: Cengage.
- Rashid, T., Howes, R. N., & Loudon, R. (2017). *Positive psychotherapy: A wellbeing approach to recovery*. In M. Slade, L. Oades, & A. Jarden (Eds.), *Wellbeing, recovery and mental health* (pp. 111-132). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Rashid, T. (2015). Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1): 25-40.

- Sekar, J. M. A., & Lawrence, A. S. A. (2016). Emotional, social, educational adjustment of higher secondary school students in relation to academic achievement, *Journal on Educational Psychology*, 10(1): 29-35.
- Seligman, M. E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction. In: Flow and the foundations of positive psychology*. Dordrecht: Springer.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practicefriendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5): 467-487.
- Snyder, S. R., & Lopez, S. J. (2010). *Positive psychology the scientific and practical explorations of human strengths*. Second edition: Sage publications.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4): 1156-1171.
- Zaky, E. A. (2016) Adolescence: A crucial transitional stage in human life. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 4(6): 115-116.

پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی

ردیف	سؤال‌ها	بله	خیر
۱	آیا همیشه از چیزی در مدرسه خودتان، می‌ترسید؟	۱	۰
۲	آیا از ملاقات کردن با همکلاسی‌هایتان دوری می‌کنید؟	۱	۰
۳	آیا آنچه را که خوانده‌اید؛ به‌زودی فراموش می‌کنید؟	۱	۰
۴	فرض کنید همکلاسی‌هایتان ندانسته کار غیرعقلانه‌ای را انجام بدهند؛ در این صورت آیا فوراً با آن‌ها اوقات تلهی می‌کنید؟	۱	۰
۵	آیا کمرو هستید؟	۱	۰
۶	آیا از امتحان می‌ترسید؟	۱	۰
۷	آیا به‌خاطر اشتباهاتتان، نگران سرزنش معلمتان هستید؟	۱	۰
۸	وقتی که موضوعی را درک نمی‌کنید؛ آیا در سؤال کردن تردید دارید؟	۱	۰
۹	آیا فهمیدن درس‌هایی که در کلاس تدریس می‌شود؛ برای شما مشکل است؟	۱	۰
۱۰	آیا نسبت به دوستانی که معلمتان زیادی از آن‌ها قدردانی می‌کند؛ حسادت می‌ورزید؟	۱	۰
۱۱	زمانی که تعدادی از معلمان شما با هم هستند؛ آیا بدون هیچ ناراحتی پیشان آن‌ها می‌روید؟	۱	۰
۱۲	آیا می‌توانید از درس‌هایی که در کلاس تدریس می‌شود؛ به‌درستی یادداشت بردارید؟	۱	۰
۱۳	آیا نسبت به همکلاسی‌هایی که فکر می‌کنید؛ بهتر از شما هستند؛ غبطه می‌خورید؟	۱	۰
۱۴	آیا گاهی وقت‌ها احساس می‌کنید که گویی در مدرسه دوستی ندارید؟	۱	۰
۱۵	آیا موقع تدریس، در کلاستان خمیازه می‌کشید؟	۱	۰
۱۶	وقتی متوجه می‌شوید چند دانش‌آموز با هم حرف می‌زنند؛ آیا فکر می‌کنید از شما بدگویی می‌کنند؟	۱	۰
۱۷	آیا به‌راحتی می‌توانید با هر شخصی دوست شوید؟	۱	۰
۱۸	آیا از روش تدریس معلمتان در مدرسه راضی هستید؟	۱	۰
۱۹	وقتی از شما نمی‌خواهند در هیچ‌یک از برنامه‌های مدرسه‌تان شرکت کنید؛ آیا عصبانیت خود را نسبت به دیگران اظهار می‌دارید؟	۱	۰
۲۰	وقتی تعدادی دانش‌آموز با هم حرف می‌زنند؛ آیا آزادانه به آن‌ها می‌پیوندید؟	۱	۰
۲۱	آیا فکر می‌کنید معلمان مدرسه توجهی به مسائل شما ندارند؟	۱	۰
۲۲	آیا در مدرسه غمگین و پریشان هستید؟	۱	۰

- ۲۳ آیا پیوستن به همکلاسی‌ها و کار کردن با هم را دوست دارید؟
- ۲۴ آیا از پیشرفت در تحصیل خودتان راضی هستید؟
- ۲۵ آیا احساس می‌کنید؛ معلمان، شما را مورد غفلت قرار داده‌اند؟
- ۲۶ آیا سعی می‌کنید؛ توجه معلمتان را در کلاس، به خود جلب کنید؟
- ۲۷ آیا برایتان سخت است؛ مطلبی را مطالعه کنید؟
- ۲۸ وقتی که دانش‌آموزی از شما شکایت می‌کند؛ آیا برانگیخته می‌شوید و سعی می‌کنید و به او صدمه بزنید؟
- ۲۹ آیا اغلب دوست دارید تنها باشید؟
- ۳۰ آیا معلمان شما همیشه آماده حل مشکلات تحصیلتان هستند؟
- ۳۱ آیا اغلب از مدرسه‌تان ناراضی هستید؟
- ۳۲ آیا با دانش‌آموزان مدرسه ارتباط برقرار می‌سازید؟
- ۳۳ آیا در مدرسه، معلمانتان شما را تحسین می‌کنند؟
- ۳۴ آیا سعی می‌کنید؛ اشتباه خود را توجیه کنید؟
- ۳۵ آیا دوست دارید؛ در صندلی‌های جلوی کلاس بنشینید؟
- ۳۶ آیا اغلب در امتحان نمره‌های کمتری می‌گیرید؟
- ۳۷ وقتی معلمان در کلاس سوالی از شما می‌پرسند؛ آیا ناراحت می‌شوید؟
- ۳۸ آیا با همکلاسی‌های خود، ارتباطات دوستانه دارید؟
- ۳۹ آیا انگیزه داشتن تحصیلات بیشتر را دوست دارید؟ [آیا برای تحصیلات بیشتر، انگیزه دارید؟]
- ۴۰ آیا از شوخی کردن همکلاسی‌هایتان ناراحت می‌شوید؟
- ۴۱ آیا به‌طور فعال در فعالیت‌های مدرسه شرکت می‌کنید؟
- ۴۲ آیا اغلب با همکلاسی‌هایتان بگومگو دارید؟
- ۴۳ آیا بعضی وقت‌ها قبل از تعطیل شدن مدرسه، به خانه می‌روید؟
- ۴۴ آیا در مسابقات ورزشی مدرسه، شرکت می‌کنید؟
- ۴۵ آیا اغلب تعدادی از معلمان شما را به‌خاطر درس و مشق، سرزنش می‌کنند؟
- ۴۶ آیا اغلب در مدرسه به دیگران شک دارید؟
- ۴۷ آیا خجالت می‌کشید با دانش‌آموزان کلاس‌های بالاتر مدرسه، صحبت کنید؟
- ۴۸ آیا به معلمان خودتان با دیده احترام می‌نگرید؟
- ۴۹ آیا نسبت به هدیه‌ای که توسط یکی از همکلاسی‌ها (و در جبران رفتار ناخوشایندی که با شما داشته است) داده می‌شود؛ بی‌تفاوتی نشان می‌دهید؟
- ۵۰ آیا در مدرسه دوستان صمیمی دارید؟
- ۵۱ آیا به درسی که در کلاس درس تدریس می‌شود؛ توجه دارید؟
- ۵۲ وقتی نمره کم می‌آورید؛ آیا فکر می‌کنید نفرت شما نسبت به معلمانتان افزایش می‌یابد؟
- ۵۳ آیا همیشه آمادگی دارید؛ به هر طریقی که شده، به همکلاسی‌های خود کمک کنید؟
- ۵۴ آیا از کتابخانه مدرسه، کتاب و مجله امانت گرفته و مطالعه می‌کنید؟
- ۵۵ آیا از ملاقات کردن با دانش‌آموزان دیگر در مدرسه، لذت می‌برید؟
- ۵۶ آیا از جنب و جوش دانش‌آموزان دیگر در مدرسه، لذت می‌برید؟
- ۵۷ آیا در بحث‌ها شرکت می‌کنید؟
- ۵۸ آیا در برخورد با دانش‌آموزان کلاس‌های بالاتر، احساس ناخوشایندی دارید؟
- ۵۹ وقتی که همکلاسی‌هایتان کتاب‌ها و دفترچه‌های یادداشت شما را به امانت بگیرند؛ آیا کتاب‌ها و دفترچه‌هایتان را با خوشحالی به آن‌ها می‌دهید؟
- ۶۰ آیا به کارهای تخصصی علاقه‌مند هستید؟
