

تأثیر آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری
و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان

The Effect of Positive Psychology on Love of Learning
and Academic Resilience on Students

Ezatollah Ghadampour

Hamideh Adavi

Somayeh Roshannia

عزت‌اله قدم‌پور *

حمیده ادوی **

سمیه روشن‌نیا ***

Abstract

The aim of this research was to investigate the effect of positive psychology on Love of learning and academic resilience on students. The study was a quasi experimental pretest-posttest with control group. The population included Khorramabad high school girl students in the first grade in the academic year of 2016-17. The sample consisted of 30 girl students who were randomly selected and then randomly assigned into two experimental (15 people) and control (15 people) groups. Research tools included Martin & Marsh Academic Resilience Questionnaire (ARQ) (2006) and McFarlane Love of Learning Questionnaire (LLQ) (2003). Data were analyzed using descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (multivariate analysis of covariance). Research results show that education Positive psychology increases academic engagement and mental vitality in the students ($F=45/31$, $P<0/001$). Therefore, the importance of Positive Psychology is one of the necessities of research in this area which increases students' Love of learning and Academic resilience and holding courses in this field is highly recommended.

Keyword: Academic resilience, Love of learning, Positive psychology

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان بود. روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بوده است که از میان آن‌ها تعداد ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه)، به‌عنوان حجم نمونه و به روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب گردید. ابزار مورد استفاده در پژوهش شامل پرسشنامه‌های تاب‌آوری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) و عشق به یادگیری مک‌فارلان (۲۰۰۳) بود. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیره) تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش روانشناسی مثبت‌نگر باعث افزایش عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان شد ($F=45/31$ ، $P<0/001$)؛ بنابراین توجه به اهمیت روانشناسی مثبت‌نگر در افزایش عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان یکی از ضرورت‌های پژوهش محسوب می‌شود و برگزاری دوره‌هایی در این زمینه توصیه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: تاب‌آوری تحصیلی، روانشناسی مثبت‌نگر، عشق به یادگیری

email: Ghadampour.e@lu.ac.ir

* نویسنده مسئول: دانشیار گروه روانشناسی.

دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه لرستان

** دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی. دانشگاه لرستان

*** کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی. دانشگاه لرستان

Received: 5 July 2017 Accepted: 13 Febr 2018

پذیرش: ۹۶/۱۲/۲۴

دریافت: ۹۶/۰۸/۰۶

مقدمه

چرایی رفتار، از دیرباز مورد توجه دانشمندان به‌ویژه روانشناسان و جامعه‌شناسان بوده است. روانشناسی تربیتی، بالینی و شخصیتی همواره بر مطالعه انگیزه و چرایی رفتار توجه داشته‌اند. بنابراین، توجه و دقت بر وضعیت روانی دانش‌آموزان می‌تواند اجرای برنامه‌های آموزشی را آسان‌تر و مطلوب‌تر نماید. کودکان و نوجوانان (افراد کمتر از ۱۸ سال) قشر عمده جمعیت جهان را تشکیل می‌دهند، به‌ویژه اینکه تقریباً تمام مکتب‌های فکری حاکم بر روانشناسی و روانپزشکی قرن بیستم، تجارب و یادگیری‌های دوران کودکی را به عنوان مهمترین و تعیین‌کننده‌ترین جزء شخصیت و سلامت روانی افراد مورد تأکید قرار داده‌اند. بنابراین، یکی از وظایف اساسی روانشناسی کاربردی نوین در ایران، تشخیص صحیح و به‌موقع و راهنمایی‌های لازم جهت تربیت انسان‌هایی سالم، رشدیافته و مسئول برای جامعه آینده است (مهریار، ۱۳۷۳). مفهوم عشق به یادگیری توسط مریبان و عموم مردم، مورد بحث بسیاری قرار گرفته است. در این میان، بین نظریه‌پردازان بر سر این که عشق به یادگیری در افراد یک تفاوت فردی است یا ویژگی محیطی یا هر دوی آنها، اختلاف نظر وجود دارد. عشق به یادگیری به معنای گرایش فرد به موضوعات و علایقی است که آگاهانه شکل گرفته و فرد به صورت خودکار درصدد ارضای حس کنجکاوی‌اش می‌باشد (اسمورتی، ۲۰۱۴). عشق به یادگیری به معنای داشتن حس کنجکاوی، انگیزه درونی، پیچیدگی یادگیری و اصلاح خود و علایق می‌باشد (لی و کیم، ۲۰۱۴). می‌توان از طریق جهت‌گیری‌های انگیزشی، شایستگی‌ها، ارزش‌ها و علایق شکل‌گرفته در افراد، عشق به یادگیری را اندازه‌گیری کرد (اسکرلاواج، هون و لی، ۲۰۱۰). عشق به یادگیری در دانشجویان توسط محققان بسیاری با عناوین مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. به عنوان نمونه می‌توان به تحقیقات فیلد (۲۰۰۶)، دورن‌باس و همکاران (۲۰۰۴)، روگرز (۲۰۰۳) و ون و همکاران (۲۰۰۲) اشاره کرد. توجه به انگیزه و عشق به یادگیری یادگیرندگان از مهم‌ترین ویژگی‌هایی است که موفقیت‌های بسیاری هم برای فرد و هم برای جامعه به دنبال خواهد داشت. محققان بر این باورند که عشق به یادگیری در فرد، نیاز به یادگیری را ایجاد می‌کند و یادگیرنده را به صورت فعالانه به سمت یادگیری سوق می‌دهد و در این میان، اگر تلاش معلم تنها معطوف به تدریس نباشد، کار معلم آسان‌تر می‌شود و یادگیرندگان خودشان به دنبال آموزش خواهند رفت (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). چهار عامل پیچیدگی در یادگیری، اصلاح خود، چالش‌های موفقیت‌آمیز و علاقه به یادگیری منجر به شکل‌گیری عشق به یادگیری در فرد می‌شود (مک‌فارلان، ۲۰۰۳). در تحقیقاتی از بوشر و کالین (۱۹۸۵) و بوشر (۱۹۷۱) ۴۰ ویژگی عشق به یادگیری را در افراد یافتند که از جمله آنها علاقه شناختی در جستجوی دانش برای دانش، ارضاء ذهن پژوهنده و یادگیری به‌خاطر یادگیری بود، زیرا عشق به یادگیری انجام

تأثیر آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی ...

فعالیت‌هایی بدون تقویت خارجی یا محیطی است و افراد با داشتن عشق به یادگیری، احساس مثبتی درباره یادگیری مطالب جدید دارند و قادر خواهند بود خود را در برابر موانع و شکست‌ها حفظ نمایند (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). می‌توان گفت که عشق به یادگیری با سازه تاب‌آوری که به عنوان افزایش احتمال موفقیت در مدرسه علی‌رغم ناملایمات و شرایط و تجارب دشوار تعریف می‌شود (مارتین و مارش، ۲۰۰۶)، در ارتباط است. تاب‌آوری، متغیر دیگری است که سال‌ها پس از انگیزش پیشرفت در حوزه آموزش و پرورش وارد شد و مورد توجه قرار گرفت. از آنجا که، آموزش و پرورش امروزی به‌طور فزاینده‌ای دانش‌آموزمحور شده، ویژگی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان، از جمله تاب‌آوری بیش از پیش مورد اهمیت واقع شده و در فرایند آموزش مورد توجه قرار گرفته است. تاب‌آوری از جمله مفاهیمی است که در روانشناسی مثبت به آن تأکید شده و یکی از مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی است که بیانگر توانایی کنار آمدن افراد با مشکلات است (اعرابیان، ابوالمعالی و شریفی، ۱۳۹۴). تاب‌آوری را می‌توان به عنوان تمایل به خوداصلاحی تعریف کرد که فرد را برای قرارگرفتن در مسیر درست رشد، حتی در شرایط دشوار برمی‌انگیزد. به بیان دیگر، فرد تاب‌آور را می‌توان فردی مقاوم و انعطاف‌پذیر دانست که برای التیام دادن سریع، بهتر شدن، غلبه بر انواع چالش‌ها، فاجعه‌ها، بحران‌ها و مشکلات فردی توانایی دارد (خادمی و کدخدایی، ۱۳۹۴). تاب‌آوری به عنوان توانایی بازگشت به حالت اولیه و سازگاری موفقیت‌آمیز به‌رغم استرس زیاد و شرایط ناگوار (لوتار، ۱۹۹۱)، از جمله سازه‌هایی است که در سال‌های اخیر توجه محققان را در حوزه‌های مختلف روانشناسی از جمله روانشناسی تحولی، روانشناسی تربیتی، روانشناسی خانواده و غیره به خود اختصاص داده است (کمپیل - سیلز، کوهن و استین، ۲۰۰۶). اگرچه باورهای اولیه در خصوص تاب‌آوری، آن را صفتی ذاتی در نظر گرفته و افراد تاب‌آور را غیرآسیب‌پذیر و با ویژگی‌های منحصر به فرد می‌پنداشتند؛ اما نتایج تحقیقات در سال‌های اخیر نشان داده که تاب‌آوری یک توانمندی ذاتی نبوده و قابل دستیابی است و زمانی حاصل می‌شود که عوامل حفاظتی مناسب به‌رغم وجود عوامل خطرزا در زندگی افراد تاب‌آور حضور داشته باشند (ماستن، ۲۰۰۱؛ به نقل از یتس و ماستن، ۲۰۰۴). در بافت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی به عنوان احتمال بالای موفقیت در مدرسه با وجود شرایط چالش‌برانگیز و تهدیدآمیز که ناشی از صفات، شرایط و تجارب اولیه است، تعریف شده است (موریسون و آلن، ۲۰۰۷). مارتین و مارش (۲۰۰۹) تاب‌آوری تحصیلی^۱ را به عنوان ظرفیت دانش‌آموزان در غلبه بر خطرات حاد و مزمن که

^۱ academic resilience

به عنوان تهدیدهای بزرگ در فرایند تحصیلی به شمار می‌آیند، تعریف می‌کنند و آن را در دانش‌آموزانی که با چالش‌ها، شکست‌ها و فشارها رو به رو هستند، به عنوان بخشی از زندگی تحصیلی‌شان می‌دانند. از سوی دیگر، آنان معتقدند که تاب‌آوری تحصیلی تنها محدود به دانش‌آموزان دارای پیشینه و شرایط نامطلوب نیست، بلکه همه دانش‌آموزان در فرآیند تحصیلی خود، سطوحی از عملکرد ضعیف، ناملایمات، چالش‌ها و شکست‌ها را تجربه می‌کنند.

یکی از راه‌هایی که می‌تواند منجر به افزایش تاب‌آوری تحصیلی شود، آموزش روانشناسی مثبت‌نگر است، زیرا تجربه هیجان‌های مثبتی که روانشناسی مثبت‌گرا بر آن تأکید دارد، اغلب توانایی بهتری برای سازگاری و تاب‌آوری زیادی برای مواجهه با مشکلات زندگی ایجاد می‌کند و منجر به تفکر خوش‌بینانه (فردریکسون، ۲۰۰۱) و همچنین عشق به یادگیری شود. دیدگاه مثبت‌نگر روانشناسانه معتقد است که عشق به یادگیری، به‌طور کلی یک تفاوت فردی در داشتن استعداد و گرایش به موضوعات خاص و علائقی است که به خوبی شکل گرفته و توسعه یافته‌اند (اسمورتی، ۲۰۱۴). آموزش روانشناسی مثبت‌نگر به عنوان رویکردی تازه در روانشناسی، بر فهم و تشریح شادمانی و احساس ذهنی بهزیستی و همچنین پیش‌بینی دقیق عواملی که بر آنها مؤثرند، تمرکز دارد (فرنسس و فانی، ۲۰۰۳). این رویکرد از منظری مثبت‌گرایانه با ارتقای احساس ذهنی بهزیستی و شادمانی، در عوض نواقص و اختلالات سر و کار دارد. بنابراین، روانشناسی مثبت‌نگر تکمیل‌کننده روانشناسی بالینی سنتی است (سلیگمن، ۲۰۰۵). به گفته رولومی (۱۹۶۷؛ به نقل از آل‌بویه، ۱۳۹۴)، انسان‌ها به‌قدری سرگرم و شیفته ماشین (فناوری) شده‌اند که هویت انسانی خود را با خویشتن و نیز دیگران از دست داده‌اند. روان‌درمانی مثبت‌گرا با افزایش معنا در زندگی مراجع به تخفیف و تسکین آسیب‌های روانی و افزایش شادکامی می‌پردازد (رشید، ۲۰۰۸). مداخلات روانشناسی مثبت‌گرا آموزش‌هایی مبتنی بر یافته‌ها و مدل‌های موجود در روانشناسی مثبت‌گرا است که در قالب یک بسته آموزشی تدوین شده و آموزش داده می‌شوند (براتی‌سده، ۱۳۸۸). روانشناسی مثبت‌نگر به بررسی چگونگی کمک به مردم برای دستیابی به بهزیستی جسمی و روانی می‌پردازد، تا روانشناسان را به سمت بررسی جنبه‌های مثبت‌تر زندگی سوق دهد (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۳۹۳). رویکرد روانشناسی مثبت‌گرا، با توجه به استعدادها و توانمندی‌های انسان (به‌جای پرداختن به نابهنجاری‌ها و اختلال‌ها)، در سال‌های اخیر مورد توجه روانشناسان قرار گرفته است. این رویکرد، هدف نهایی خود را شناسایی سازه‌ها و شیوه‌هایی می‌داند که شادکامی و بهزیستی انسان را به دنبال دارند. از این رو، عواملی که سبب سازگاری هرچه بیشتر آدمی با نیازها و تهدیدهای زندگی گردند، بنیادی‌ترین سازه‌های مورد پژوهش این رویکرد می‌باشند (براولد، ۲۰۰۶). در آموزش مثبت‌نگری، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب

تأثیر آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی ...

خود را بازشناسی کنند و با این حال، توانایی شناخت جنبه‌های مثبت دیگران را کسب کنند. آنان همچنین می‌آموزند تا در جهان، موضعی فعال اتخاذ کنند و زندگی خود را شخصاً شکل دهند، نه این‌که هر آنچه را که بر سرشان می‌آید، به‌گونه‌ای منفعل بپذیرند. روانشناسی مثبت‌نگر چیزی بیش از مطالعه علمی فضیلت‌ها و توانایی‌های معمولی انسان نیست. این حیطة در چشم‌انداز علمی خود علاقه‌مند به تحقیقات علمی به منظور فهم کامل گستره تجارب انسان از کمبود، رنج، بیماری تا شکوفایی، سلامتی، بهزیستی و شادابی انسان است (جزف و لینلی، ۲۰۰۶). پس هدف آن ریشه‌کنی و از بین بردن آسیب‌شناسی نیست؛ بلکه هدف آن ساختن عواملی است که می‌دانیم در انسان قابلیت رشد و تحول دارد، بدون آنکه بخواهد ضرورت و اهمیت آسیب‌شناسی را انکار کند (دک‌ورث، استین و سلیگمن، ۲۰۰۵). بر مبنای فرضیه تاب‌آوری نظریه فردریکسون (۲۰۰۴)، هیجانات مثبت باعث ایجاد حلقه‌های صعودی می‌شود. حلقه‌های صعودی از نظر مفهومی در نقطه مقابل حلقه‌های نزولی افسردگی قرار دارد. زمانی که فرد هیجانات مثبت دارد، دیدی گسترده و غیرتوتولی را تجربه می‌کند که این دید غالباً به تفکرات مثبت و خوش‌بینانه منجر می‌شود که این تفکرات خودشان هیجانات مثبت بیشتری را ایجاد می‌کنند و بدین ترتیب حلقه‌های صعودی شکل می‌گیرند که این حلقه‌ها باعث افزایش تاب‌آوری فرد می‌شوند. همچنین روانشناسی مثبت‌نگر نه تنها از طریق کاهش نشانگان منفی، بلکه به‌گونه‌ای مؤثر و مستقیم می‌تواند از طریق ایجاد هیجانات مثبت، توانمندی‌های منش و معنا موجب تغییر آسیب‌پذیری به تاب‌آوری شود. روان‌درمانی مثبت‌گرا نه تنها می‌تواند منابع مثبت را ایجاد نماید، بلکه می‌تواند تأثیر متقابلی بر نشانگان منفی داشته و نیز سدی بر وقوع مجدد آن‌ها باشد (سلیگمن، رشید و پارکس، ۲۰۰۶). یافته‌های دلبرو (۲۰۰۱) و سلیگمن و همکاران (۲۰۰۵) نشان دادند که هیجان‌های مثبت در ایجاد تاب‌آوری در افراد نقش مهمی دارند. به دلیل این‌که ارتقای آموزش و پیشگیری از افت تحصیلی، نگرانی اصلی مدرسه‌ها و جامعه است (مارین، ۲۰۰۴)، و همچنین موضوع اصلی روانشناسی مثبت‌نگر، تحقیق کردن درباره تجربیات ذهنی مثبت مانند: بهروزی، خشنودی، رضایت‌خاطر، لذت، امید، خوش‌بینی، عشق و عشق به کار است (سیدمحمدی، ۱۳۸۰)، و با توجه به اثر مثبت دو سازه عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی در آموزش، و به دلیل اینکه پژوهشی در رابطه با اثربخشی این روش با عشق به یادگیری یافت نشد، مسئله اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی است. بنابراین، در این مطالعه تلاش می‌شود دو فرضیه پژوهشی، «آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار است» و «آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است»، مورد آزمون قرار گیرد.

روش

جامعه آماری، حجم نمونه، روش نمونه‌گیری: با توجه به هدف تحقیق، پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود که از میان آن‌ها تعداد ۳۰ نفر (۱۵ نفر در قالب گروه آزمایش و ۱۵ نفر در قالب گروه گواه)، به‌عنوان حجم نمونه و به روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب گردید. به این صورت که ابتدا مجوز لازم از آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد اخذ گردید و پس از تهیه لیست دبیرستان‌های دخترانه، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی دو مرحله‌ای، از بین دو ناحیه آموزش و پرورش این شهرستان، ناحیه دو به صورت تصادفی انتخاب و از ناحیه مذکور، یک دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شد و از بین کلاس‌های دبیرستان مذکور دو کلاس به‌طور تصادفی انتخاب، و از این دو کلاس تعداد ۳۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب گردید و آزمودنی‌های مذکور به طریق تصادفی به ۲ گروه آزمایشی و گواه تخصیص داده شدند.

ابزار

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی^۱: محققان پژوهش حاضر، این پرسشنامه را با الگوبرداری از مقیاس تاب‌آوری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۶ گویه بود به ۱۰ گویه توسعه داده‌اند. اضافه کردن گویه‌های جدید به منظور غنی‌تر کردن پرسشنامه و تطابق با ویژگی‌های فرهنگی، و از طرف دیگر درخواست سازنده (مارتین) برای اضافه کردن گویه‌های جدیدتر و توسعه پرسشنامه بود. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای تنظیم گردیده است. یک نمونه از سؤالات این پرسشنامه عبارت است از: من مشکلات را به عنوان موانعی که باید بر آنها غلبه کرد در نظر می‌گیرم نه اینکه از آنها دوری کنم. رشیدی (۱۳۹۴) میزان آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۷۶ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۰ به‌دست آمده است.

پرسشنامه عشق به یادگیری^۲: برای سنجش میزان عشق به یادگیری، از پرسشنامه ۹ گویه‌ای مک‌فارلان (۲۰۰۳) استفاده شد. یک نمونه از سؤالات این پرسشنامه عبارت است از: یادگیری به من

^۱ academic resilience questionnaire

^۲ love of learning questionnaire

تأثیر آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی ...

فرصت خلق معنای جدید در زندگی‌ام می‌دهد. روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل گویه و بر اساس همبستگی نمره هر گویه با نمره کل، بین $0/۸۵ - 0/۵۲$ و پایایی آن به روش ضریب آلفای کرونباخ $0/۷۶$ و به روش تنصیف، $0/۷۱$ حاصل شد. سؤالات پرسشنامه مک‌فارلان بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌دهی گردید. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/۷۰$ به‌دست آمده است.

نحوه ارائه مداخله

گروه آزمایش به مدت ۵ هفته و هر هفته دوبار مداخله روانشناسی مثبت‌نگر را دریافت نمودند. فاصله زمانی بین جلسات دو یا سه روز بود. برنامه آموزشی ارائه شده شامل سه حوزه کلی مثبت‌نگری نسبت به خود، دنیا و زندگی بود که در این جلسات در مورد معنا، مفهوم خوش‌بینی و مثبت‌نگری و بیان اهداف جلسه، خودشناسی، پذیرش خود و عزت‌نفس، شناسایی مسئولیت‌ها، من در نگاه دیگران، خوش‌بینی و امید، مثبت‌نگری و شناخت ویژگی‌های مثبت خود به شیوه بحث گروهی، معرفی و شناسایی افکار غیرمنطقی که سبب بدبینی و منفی‌نگری نسبت به خود، دیگران و زندگی، ویژگی افراد مثبت‌نگر و منفی‌نگر بحث و آموزش داده می‌شد. قبل از شروع آموزش پیش‌آزمون اجرا شد و پرسشنامه‌ها بین گروه‌های کنترل و آزمایش اجرا شد. سپس جلسات مداخله برگزار شد. روش آموزش به این ترتیب بود که ابتدا روانشناس، موضوع هر جلسه و هدف آن را بیان می‌کرد و به ارائه موضوع می‌پرداخت. سپس مهارت‌ها در قالب مثال بیان می‌شد و پس از آن دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های عملی در کلاس می‌پرداختند و بازخوردهای لازم توسط روان‌شناس به گروه داده می‌شد و در پایان جلسه تکلیفی تحت عنوان فعالیت در منزل به دانش‌آموزان داده می‌شد. در مدت زمان برگزاری جلسات مداخله، گروه گواه به فعالیت‌های عادی خود پرداختند و در آخرین جلسه مداخله پس از آزمون در هر دو گروه گواه و آزمایش انجام شد. برای آشنا شدن با جلسات مداخله، خلاصه‌ای از مطالبی که در هر جلسه آموزش داده شد، در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش روانشناسی مثبت‌نگر

جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	معارفه و آشنایی اعضای گروه، بیان اهداف تشکیل گروه و بیان مقررات، توضیح در خصوص اهمیت تفکر در زندگی انسان از جمله تفکر مثبت، در آخر جلسه هم به دانش‌آموزان تکلیف داده شد.
جلسه دوم	تعریف روانشناسی مثبت‌نگر برای دانش‌آموزان، آموزش تهیه دفترچه ثبت افکار روزانه و ارائه تکلیف.
جلسه سوم	یادگیری روانشناسی مثبت‌نگر و تشریح نظریه آلبرت آلیس و ارائه تکلیف.
جلسه چهارم	ادامه مبحث یادگیری روانشناسی مثبت‌نگر، آموزش استفاده از زبان و سخنان سازنده، گزیده گویی و ... ارائه تکلیف.
جلسه پنجم	تعریف عزت نفس، آموزش در مورد دوست داشتن خود، تصویر بدن، احترام گذاشتن به خود و ... ارائه تکلیف.
جلسه ششم	آموزش چگونگی تحقق بخشیدن به توان بالقوه خویش، ایجاد خوش‌بینی، جمع‌آوری منابع حمایت‌کننده و ... ارائه تکلیف.
جلسه هفتم	ادامه مبحث جلسه ششم، آموزش کمک به کنترل احساسات و عواطف مثل: کنترل خشم، مقابله با اضطراب و ... ارائه تکلیف.
جلسه هشتم	آموزش ابزار وجود، قدرت نه گفتن و ارائه تکلیف.
جلسه نهم	آموزش زیستن مثبت شامل ایجاد محیطی مثبت، خلوت‌گزینی، فراهم کردن وسایل آسایش و راحتی و ... ارائه تکلیف.
جلسه دهم	ادامه مبحث جلسه نهم، آموزش در مورد احساس دست یافتن به موفقیت، بی‌بردن به ارج و اعتبار خود و کنترل وقایع زندگی.

یافته‌ها

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) آزمودنی‌ها برحسب مرحله و عضویت گروهی نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی آزمودنی‌ها برحسب مرحله و عضویت گروهی

مرحله	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
عضویت گروهی	۱۵	۳۳/۸۰	۳/۴۸	انحراف استاندارد
				میانگین
گروه آزمایش	۱۵	۹۳/۲۰	۶/۸۴	۴۰/۵۳
				۲/۳۲
گروه گواه	۱۵	۳۳/۸۰	۸/۷۹	۳۰/۴۷
				۳/۳۳
تاب‌آوری تحصیلی	۱۵	۸۸/۱۳	۸/۰۹	۸۷/۸۷
				۷/۳۳

تأثیر آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی ...

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین نمرات عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون برای گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۳۳/۸۰ و ۹۳/۲۰ است که پس از آموزش روانشناسی مثبت‌نگر این مقادیر در عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی افزایش یافته است به ترتیب برابر با ۴۰/۵۳ و ۹۹ است. در گروه گواه این میانگین‌ها در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۳۳/۸۰ و ۸۸/۱۳، در مرحله پس‌آزمون برابر با ۳۰/۴۷ و ۸۷/۸۷ است. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. استفاده از آزمون F به عنوان یک آزمون پارامتریک، مستلزم رعایت برخی پیش‌فرض‌های آماری است. این پیش‌فرض‌ها شامل: ۱. فاصله‌ای یا نسبی بودن مقیاس اندازه‌گیری متغیرهای وابسته، ۲. نمونه‌گیری یا گمارش تصادفی آزمودنی‌ها، ۳. توزیع نرمال نمرات متغیرهای وابسته، ۴. همسانی واریانس-های متغیر وابسته، ۵. تساوی یا تناسب حجم نمونه‌ها و ۶. همگنی شیب رگرسیون می‌باشد (مولوی، ۱۳۸۶)، که این پیش‌فرض‌ها در پژوهش حاضر اعمال گردیده است. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از فاصله ماهالانویس استفاده شد که مقدار به دست آمده ۷/۵۷ بود که با توجه به اینکه این مقدار از ارزش بحرانی ۱۳/۸۲ کمتر می‌باشد، بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها رعایت شده است. همچنین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته پژوهش از آزمون ام باکس استفاده شد که در قالب جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون ام باکس برای بررسی همگنی واریانس‌ها

آماره آزمون	ام باکس	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
مرحله پس‌آزمون	۳/۱۹	۰/۹۸	۳	۱۴۱۱۲۰	۰/۴۰

با توجه به سطح معناداری مشاهده‌شده، در مرحله پس‌آزمون واریانس متغیرهای وابسته در گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری با یکدیگر ندارد. همچنین نتایج بررسی همگنی شیب رگرسیون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. بررسی همگنی شیب رگرسیون متغیرهای پژوهش

شاخص آماری	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
اثر تعاملی گروه و پیش‌آزمون	عشق به یادگیری	۲۴/۰۸	۲	۱۲/۰۴	۱/۷۸	۰/۱۹
	تاب‌آوری تحصیلی	۴۲/۰۴	۲	۲۱/۰۲	۰/۵۹	۰/۵۶

با توجه به مقدار سطح معناداری مشاهده شده ($P > ۰/۰۵$)، همگنی شیب رگرسیون در متغیرهای پژوهش رعایت شده است. برای انجام تحلیل کوواریانس باید شیب خط رگرسیون بین همپراش و وابسته در سطوح مختلف متغیر مستقل (گروه آزمایش و گواه) یکسان باشد. در واقع از این طریق بررسی می‌شود که متغیرهای همپراش با متغیرهای مستقل رابطه نداشته باشند، لذا استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره بلامانع است که نتایج این آزمون در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره در مرحله پس‌آزمون

اثر	ارزش	درجه آزادی	F	سطح معناداری
پیلایی	۰/۷۸	۲۵	۴۵/۳۱	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۲۱	۲۵	۴۵/۳۱	۰/۰۰۱
هتلینگ	۳/۶۲	۲۵	۴۵/۳۱	۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۳/۶۲	۲۵	۴۵/۳۱	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، اثر معنی‌داری برای عامل عضویت گروهی وجود دارد. این اثر چندمتغیره نشان می‌دهد که آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون تأثیر دارد و بین عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به منظور تعیین این که در کدامیک از متغیرها تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و گواه در مرحله پس‌آزمون وجود دارد، از آزمون کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ ارائه گردیده است (به پیوست). جدول ۶ نشان می‌دهد که در واقع با حذف اثرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر کمکی،

تأثیر آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی ...

نمرات عشق به یادگیری ($F=92/07$; $P=0/001$; $Partial\eta^2=0/178$) گروه آزمایشی از گروه کنترل به‌طور معناداری بیشتر شده است. پس آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد و موجب افزایش ۷۸ درصدی عشق به یادگیری در مرحله پس‌آزمون شده است و ضریب تعیین تعدیل‌شده عشق به یادگیری ۰/۸۰ است. همچنین با حذف اثرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر کمکی، نمرات تاب‌آوری تحصیلی ($F=1/23$; $P=0/009$; $Partial\eta^2=0/133$) گروه آزمایشی از گروه کنترل به‌طور معناداری بیشتر شده است. با توجه به میانگین‌های مشاهده‌شده، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش روانشناسی مثبت‌نگر موجب افزایش ۲۳ درصدی نمرات تاب‌آوری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون شده است و ضریب تعیین تعدیل‌شده تاب‌آوری تحصیلی ۰/۶۲ است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی بود. نتایج نشان داد با کنترل نمرات پیش‌آزمون بین گروه‌های آزمایش و گواه در نمرات عشق به یادگیری مرحله پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($F=63/16$ و $P<0/001$). پس آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد و موجب افزایش ۷۰ درصدی عشق به یادگیری در مرحله پس‌آزمون شده است. همچنین با کنترل نمرات پیش‌آزمون بین گروه‌های آزمایش و گواه در نمرات تاب‌آوری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($F=7/74$ و $P<0/01$). با توجه به میانگین‌های مشاهده‌شده، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش روانشناسی مثبت‌نگر موجب افزایش ۲۲ درصدی نمرات تاب‌آوری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون شده است. یافته‌های مربوط به مداخله روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی نشان داد گروه آزمایشی به‌طور معنی‌داری عملکرد بالاتری نسبت به گروه گواه داشته است، که با یافته‌های جباری (۱۳۹۲)، جسیبر و همکاران (۲۰۱۴)، رشید (۲۰۰۸)، سلیگمن (۲۰۰۵) همسو بوده و همخوانی دارد. روانشناسی مثبت‌نگر رشته تازه‌ای در روانشناسی است و در اواخر دهه ۱۹۹۰ برپا شده و تمرکز آن بیشتر بر قدرت‌ها و توانایی‌های فرد است تا جست‌وجو در ضعف‌ها و نقص‌های او (سلیگمن، ۲۰۰۳؛ به نقل از نینان، ۲۰۰۷). در تبیین نتایج اثربخشی آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر تاب‌آوری تحصیلی می‌توان گفت که روانشناسی مثبت‌نگر، بینش را در درون آرایه‌ای از کیفیت‌های انسانی فراهم می‌آورد که به تاب‌آوری مرتبط است. این آرایه‌ها عبارتند از: عوامل معنویت/دین‌داری (مثل رویاها و اهداف، غایت/معنا در زندگی، معنویت، اعتقاد به یکتایی خود شخص، استقلال (خودمختاری)، امید و خوش‌بینی، تعیین و پشتکار)، صلاحیت‌های شناختی (مثل استدلال اخلاقی،

بینش، آگاهی میان‌فردی، عزت‌نفس، توانایی طراحی، خلاقیت)، صلاحیت‌های رفتاری/اجتماعی (مثل مهارت‌های اجتماعی و زرنگی‌های شهری، مهارت‌های حل مسأله، همدلی، استواری هیجانی و مدیریت هیجانی، شادکامی، بازشناسی احساسات، مهارت‌های مدیریت هیجانی، توانایی برای بازسازی عزت‌نفس، شوخ‌طبعی)، و صلاحیت‌های جسمی و بهزیستی جسمانی (مثل سلامت خوب، مهارت‌های حفظ سلامتی، رشد استعداد جسمانی، جذابیت جسمانی). در رویکرد روان‌درمانی مثبت‌نگر، برخلاف سایر رویکردها که تمرکزشان روی مشکلات است، افزایش هیجان مثبت و ارتقای معنای زندگی مورد تأکید و توجه است. مداخلات مثبت‌نگر از مجموعه‌ای از تکنیک‌هایی که بر مبنای مؤثری چون صمیمیت، همدلی دقیق، اعتماد اولیه، اصالت و تفاهم تأکید دارد، استفاده می‌کند. تجربه هیجان‌های مثبتی که روانشناسی مثبت‌نگر بر آن تأکید دارد، اغلب توانایی بسیاری برای سازگاری و تاب‌آوری برای مواجهه با مشکلات زندگی دارد. این رویکرد بر شناسایی و پرورش توانمندی‌ها تأکید دارد که حتی قادر است ارتقاء سلامت نوجوانان را فراهم آورد. پس در کنار تمامی مزایای مداخلات مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر، از آنجا که در شرایط امروزی این نوع مداخلات قادر است بر روی نوجوانان تأثیر مثبتی داشته باشد، از اهمیت و جایگاه ویژه و مضاعفی برخوردار شده است. علاوه بر این، ساخت و پرورش شخصیت و احساسات مثبت می‌تواند هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم در کاهش درد و رنج افراد مؤثر باشد. یکی از نظریه‌های مهم در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر که به تبیین اهمیت هیجان‌های مثبت در زندگی می‌پردازد، نظریه ساخت و گسترش هیجان‌های مثبت است. این نظریه شامل فرضیه گسترش، ساخت، ابطال تاب‌آوری و بالندگی است (فردریکسون، ۲۰۰۱). بر اساس فرضیه تاب‌آوری نظریه گسترش و ساخت هیجان‌های مثبت فردریکسون، هیجان‌های مثبت از راه اثر گسترش‌دهنده‌شان، باعث ایجاد حلقه‌های صعودی می‌شوند. حلقه‌های صعودی از نظر مفهومی در نقطه‌ی مخالف دیدگاه عمومی در مورد حلقه‌های نزولی افسردگی قرار دارد. افراد در مواقعی که تجربه‌ها و عواطف منفی دارند، دید تونلی را تجربه می‌کنند که این دید غالباً به تفکر بدبینانه منجر می‌شود. این تفکر منفی به عاطفه منفی بیشتری می‌انجامد که ممکن است به سرعت موجب نزول حرکت مارپیچی (حلقوی) شود. در مقابل هیجان‌های مثبت، چشم‌بندها را بر می‌دارد و به افراد اجازه می‌دهد احتمالات و امکانات بیشتری را ببینند و خوش‌بینانه‌تر فکر کنند. کسانی که هیجان‌های مثبت را تجربه می‌کنند که این خود لذت‌بخش است. در این میان، شاید یک نکته‌ی مهم‌تر آن باشد که حلقه‌های صعودی همچنین به ایجاد مجموعه‌ای از مهارت‌های مقابله‌ای نیز کمک می‌کنند. به این ترتیب افرادی که هیجان‌های مثبت را تجربه می‌کنند، در اغلب موارد با ناملایمات و دشواری‌های زندگی بهتر مقابله نموده و تاب‌آورتر هستند (فردریکسون، ۲۰۰۱). در تبیین اثربخشی آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری می‌توان به موضوع اصلی

تأثیر آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی ...

روانشناسی مثبت‌نگر اشاره کرد که شامل تحقیق کردن درباره تجربیات ذهنی مثبت مانند: بهروزی، خشنودی، رضایت خاطر، لذت، امید، خوش‌بینی، روانی، شایستگی، عشق، عشق به کار، جرأت، پشتکار، خودمختاری، مهارت میان‌فردی، استعداد، خلاقیت، ابتکار، دوران‌دیشی، خرد، مسئولیت میان‌فردی، نوع‌دوستی، وجدان‌کاری و پرورش دیگران است (سیدمحمدی، ۱۳۸۰). وقتی که تحقیق کردن روی عشق یکی از موضوعات اصلی روانشناسی مثبت‌نگر است، و با توجه به تأکید متخصصان بر آموختنی بودن روان‌شناسی مثبت‌نگر، پس می‌توان این انتظار را داشت که با آموزش می‌توان عشق به یادگیری را افزایش داد. لازم به ذکر است که حتی در اولین جلسه مداخله هم، با این جمله که بی‌نهایت عشق وجود دارد و همه این‌ها از ذهن انسان می‌آید و با این مقدمه در واقع دانش‌آموزان را به سوی عشق به یادگیری سوق دادیم، مطالب مطرح شده، دلیلی بر اثربخشی آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری است. در جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که لازم است کودکان و نوجوانان به یک نگرش مثبت و سالم مسلح شوند تا مسیر مستقیم زندگی خود را بیابند. پیشنهاد می‌شود که از آموزش روانشناسی مثبت‌نگر برای پژوهش در سایر مقاطع تحصیلی، در سنین مختلف استفاده شود. در رابطه با محدودیت پژوهش حاضر می‌توان گفت این پژوهش در مورد دانش‌آموزان دختر صورت گرفته است و از قابلیت تعمیم نتایج به جامعه‌های دیگر برخوردار نیست. پیشنهاد می‌شود در بین پسران نیز انجام شود. با توجه به اینکه دانش‌آموزان یکی از قشرهای مهم در جامعه می‌باشند، توجه به امر آموزش و پرورش آنها بسیار مهم می‌باشد، بنابراین با توجه به نتایج، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش، با توجه به اثربخش بودن روانشناسی مثبت‌نگر شرایط آسان‌تری را برای اجرای مداخلات در مدارس فراهم نمایند. والدین به عنوان کسانی که سهم مهم و چشمگیری در تربیت فرزندان دارند، بنابراین پیشنهاد می‌شود که آموزش و پرورش با فراهم نمودن سی‌دی‌های آموزشی از جلسات آموزش روانشناسی مثبت‌نگر تهیه کرده و با عنوان بسته‌های آموزشی در اختیار والدین و دانش‌آموزان قرار دهند تا مورد استفاده آنها قرار گیرد. همچنین یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش نداشتن دوره پیگیری بود.

سپاسگزاری: در پایان از همکاری اداره آموزش و پرورش، معلمان و دانش‌آموزان گرامی شهر خرم‌آباد که در این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه قدردانی می‌شود.

References

Arabiyan, A., Abolmaal, Kh. & Sharifi, H. (2016). Explaining relationship between academic burnout, child- mother relationship pattern and resiliency in girls students, *Applied Psychological Research Quarterly*, 6, 4, 73-159.

- Baratisade, f. (2010). The Effectiveness of Positive Psychological Interventions to Increase Vitality, Life Satisfaction, Significant Life, and Depression: Developing a Model for Action, Ph.D. in Psychology, Allameh Tabatabaei University, Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: a factor analytic exploration of Houle's typology. *J Adult educ*, 21 (2), 3-26.
- Boshier, R., & Collins, JB. (1985). The houle typology after twenty-two years: a large scale empirical test. *J Adult Educ Quart*, 35(3), 113- 30.
- Bruld, B. (2006). Income and happiness: Towards a unified theory. *Economic Journal*, 111, 465-484, reprinted in Richard Easterlin, ed., *Happiness in Ecomices*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Campbell, S.L., Cohan, S., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior research and therapy*, 44, 585-599.
- Delbiero, M. (2001). Resilient reintegration: use of structural equations modeling. *Journal of clinical psychology*, 35, 24-32.
- Doornbos, A.J., Bolhuis, S., & Simons, PRJ. (2004). Modeling work-related learning on the basis of intentionality and developmental relatedness: a non-educational perspective. *Human Resource Development Review*, 3 (3), 250-74.
- Duckworth, A.L., Steen, T.A., & Seligman, M.E.P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent. UK: Trent ham Books.
- Frances, W.L., & Fanny, M. (2003). Young school reports: levels of influence of different systems. *Journal of Youth Studies*, 6 (1), 89-109.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden –and – build theory f positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*. 359 (1449), 1367-1377.
- Jaser, S., & Patel, N. (2014). Development of a Positive Psychology Intervention to Improve Adherence in Adolescents With Type 1 Diabete. *Journal of Pediatric Health* 28, 6, 478-48.

- Jabbari, M., Shahidi, Sh. & Motabi, a (2014). The Effectiveness of Positive Intervention on Decreasing Dysfunctional Attitudes and Increasing the Happiness of Adolescent Girls, *Journal of Clinical Psychology*, 6,3.
- Joseph, S., & Linley, P. A. (2006). Positive therapy: A metatheoretical approach to positive psychological practice. London: Routledge.
- Khodayari Fard, M., Ghobari Bonab, B., Akbari Zardkhaneh, S., Zamonpou, A., Derakhshan, M. & Musavi, S. (2015). Iranian Positive Thinking Scale (IPTS): Development and Standardization, *Applied Psychological Research Quarterly*, 5,4, 103-130.
- Lee, H., & Kim, Y. (2014). Korean adolescents' longitudinal change of intrinsic motivation in learning English and mathematics during secondary school years: focusing on gender difference and school characteristics. *Learning and Individual Differences*, 36, 131-9.
- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: a study of high-risk adolescents . *Child Development*, 62, 600-616.
- Martin, J.A., & Marsh, W. H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- McFarlane T.A. (2003). Defining and measuring the love of learning. Colorado: University of Colorado Denver; 132- 6.
- Morrison, M.G., & Allen, R. M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162-169.
- Mahyar, A. (1995). Depression: Perceptions and Cognitive Therapy, Tehran, Grow Publishing.
- Marshal Rio , J. (2002). Motivation and Emotion, Translator: Yahya Seyyed Mohammadi, Tehran, Publishing edition
- Maureen, J.L. (2004). Protective factors for Inner-City Adolescents at Risk of school dropout. *Family factor and social support. Children & Schools*, 26 (4), 211-220.
- Peterson, C., & Seligman M.E.P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press.
- Rashid T. (2008). Positive Psychotherapy. In: Lopez SJ, (ed.). Positive Psychology: Exploring the Best in People, 4. Westport, CT: Praeger Publisher. 187-217.

- Rogers EM. (2003). Diffusion of innovations. New York: Free Press; 2003.
- Seligman, M.E.P. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- Skerlavaj, M., Hoon Song J., & Lee Y. (2010). Organizational learning culture, innovative culture and innovations in South Korean firms. *Expert Systems with Applications*, 37(9), 6390- 403.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. (2006). Positive Psychotherapy. *American Psychologist*. 61(8), 86-774.
- Smith, R.L., & Troth, W. A (1975). Achievement Motivation: A rational approach to Psychological education. *Journal of Counseling Psychology*, 75, 500-503.
- Smorti, M. (2014). Sensation seeking and self-efficacy effect on adolescent's risky driving and substance abuse. *Procedia Soc Behav Sci*, 140: 638- 42.
- Van Woerkom, M., Nijhof, WJ., & Nieuwenhuis, LFM. (2002). Critical reflective working behavior: a survey research. *J European Industrial Training*, 26 (8): 375-83.
- Yates, T. M., & Masten, A. S. (2004). Fostering the future: Resilience theory and the practice of positive psychology. In P. A. Linley and S. Jozeph and (Eds), *Positive psychology in practice*, 521-539, Hoboken: New Jersey.