



اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر سطوح درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی*

The Effectiveness of School-Based Model of Positive Education Training on the Academic Engagement of Students in Elementary Schools

Sama Sadat

Shahram Vahedi

Eskandar Fathiazar

Rahim Badri Gargari

سما سادات**

شهرام واحدی***

اسکندر فتحی آذر***

رحیم بدری گرگری***

Abstract

The purpose of this study was to determine the effectiveness of the school-based positive education model on the levels of academic engagement of elementary students. The research method was applied in terms of purpose and mixed-exploratory in terms of data collection. The participants were selected from 57 primary schools located in the district one in Tehran. Two schools that both had a six-grade class and included a total of 59 were selected using the multi-stage cluster sampling method, and randomly divided into the experimental (n=28) and control group (n=31). The experimental group received twelve 40-minute sessions of school-based positive education training. Subjects answered the Academic Engagement Questionnaire (Rio and Tsing) before and after the training. The results of analysis of covariance showed that after the intervention in the component of academic engagement, there was a significant increase ($p < 0.001$). Adolescents are advised to use these concepts to improve their academic engagement which prevents dropouts.

Keywords: School-Based Positive Education, Academic Engagement, Primary Students

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر سطوح درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی بود. روش پژوهش برحسب هدف، کاربردی و برحسب گردآوری اطلاعات، آمیخته-اکتشافی بود. جامعه آماری شامل ۵۷ دبستان پسرانه در منطقه یک شهر تهران بود که دو مدرسه (هر کدام دارای یک کلاس پایه ششم و در مجموع ۵۹ نفر) به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به‌طور تصادفی در گروه آزمایش (۲۸ نفر) و کنترل (۳۱ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش ۱۲ جلسه به مدت ۴۰ دقیقه آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور دریافت نمودند. آزمودنی‌ها قبل و بعد از آموزش، پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسینگ (AEQ) را پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۱ انجام شد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد بعد از مداخله در مؤلفه درگیری تحصیلی، افزایش معناداری وجود داشت ($p < 0.001$). بنابراین، با توجه به مؤثر بودن آموزش مفاهیم تربیت مثبت مدرسه‌محور بر سطوح درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی، به دست‌اندرکاران امور آموزشی نوجوانان توصیه می‌شود از این مفاهیم جهت بهبود درگیری تحصیلی و پیشگیری از افت تحصیلی یا ترک تحصیل بهره ببرند.

واژه‌های کلیدی: تربیت مثبت مدرسه‌محور، درگیری تحصیلی، دانش‌آموزان ابتدایی

*مقاله حاضر مستخرج از رساله دکتری مؤلف اول است.

**نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

***استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

Email: s.sadat5626@gmail.com

Received: 15 Feb 2020

Accepted: 22 Apr 2020

پذیرش: ۹۹/۰۲/۰۳

دریافت: ۹۸/۱۱/۲۶

مقدمه

یکی از مؤلفه‌های مرتبط با رویکرد مثبت‌نگر در سال‌های اخیر، درگیری تحصیلی^۱ و عوامل مؤثر بر آن است که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد (الرشیدی، فان و انگو، ۲۰۱۶؛ لی و شوت، ۲۰۱۰) و در این زمینه تاکنون پژوهش‌هایی در سازمان‌های آموزشی انجام گرفته است (آزادی‌دهبیدی و فولادچنگ، ۱۳۹۸). در مطالعات آموزش و پرورش، درگیری تحصیلی به‌حالتی با دوام در درون فرد اطلاق می‌شود که به‌درگیری در فعالیتهای مدرسه و بهبود آن می‌انجامد (آونیل، لی بلانک و شافلی، ۲۰۱۱). برخی معتقدند، دانش‌آموزان فقط زمانی در تکالیف تحصیلی درگیر می‌شوند که تکالیف موردنظر مستلزم مهارت‌های حل مسئله و تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، تفکر نقادانه و خلاقانه باشد. با این حال، باید در نظر داشت که در حقیقت دانش‌آموزان درگیر یادگیری نمی‌شوند؛ بلکه درگیر تکالیف، فعالیت‌ها و تجربی می‌شوند که به یادگیری می‌انجامد. درگیری تحصیلی که تعاریف مختلفی از آن ارائه شده، عبارت است از: نوعی سرمایه گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش و مهارت‌های موردنیاز. در الگوی فین، درگیری تحصیلی متشکل از دو مؤلفه عاطفی^۲ (مانند ارزش‌دهی به تکالیف درسی و یادگیری) و رفتاری^۳ (مانند پایداری در تکالیف درسی) است. با این حال، مرور تحقیقات جدیدتر نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی سازه‌های چندبعدی و متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی^۴، انگیزشی و رفتاری است (فردریکز، بلومنفیلد و پاریس، ۲۰۰۴؛ رچلی و کریستنسون، ۲۰۰۶). به تازگی بُعد دیگری به نام عاملیت^۵ نیز، به مفهوم درگیری تحصیلی اضافه شده است (ریو و تسینگ، ۲۰۱۱). مؤلفه رفتاری درگیری تحصیلی، به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی نظیر تلاش و پایداری هنگام مواجهه با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از معلمان یا همکلاسی‌ها به‌منظور یادگیری و درک مطلب درسی اشاره دارد (فینلای، ۲۰۰۶) و شامل مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری می‌شود (سازمند و حسین‌بر، ۱۳۹۷). درگیری انگیزشی واکنش‌های عاطفی، علاقه و ارزش دادن به فعالیت‌های مدرسه را نشان می‌دهد و دارای نشانگرهای علاقه، ارزش و عاطفه است (وانگ و پک، ۲۰۱۳). عاطفه مثبت با درگیری تحصیلی، ارتباط مستقیم دارد (جانوز، بلانک، بولریکا و ترمبلا، ۲۰۰۰). همچنین، شواهد تجربی، بیانگر رابطه بین درگیری تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی هستند (وکیلی، نقش و رضانی‌خمسی، ۱۳۹۷؛ بردبار و یوسفی، ۱۳۹۵؛ صیف، ۱۳۹۴). درگیری شناختی، راهبردهای شناختی و فراشناختی را دربرمی‌گیرد و شامل فرآیندهای مختلف پردازش مورد استفاده دانش‌آموزان در امر یادگیری است (قدسی، طالع‌پسند، محمدرضایی و محمدی‌فر، ۱۳۹۸؛ فردریکز، بلومنفیلد و پاریس، ۲۰۰۴). در درگیری عاملی، تأکید بر فرآیندی است که طی آن دانش‌آموزان از روی قصد و تا حدودی فعالانه، تلاش می‌کنند تا مطلبی که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پربار کنند. مراد از عاملیت،

-
1. academic engagement
 2. emotional
 3. behavioral
 4. cognitive
 5. agent

مشارکت سازنده دانش‌آموز در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند (اسکینر، پیترز و برول، ۲۰۱۴). در پژوهش صادقی، امین فلاح و مؤمنی (۱۳۹۸)، نیز نقش سرمایه‌های روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان بر بهبود درگیری تحصیلی تأیید شد. همچنین، نقش آموزش مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر بر بهبود درگیری تحصیلی در پژوهش‌های پیشین تأیید شده است (رادمهر و کرمی، ۱۳۹۸؛ مهنا و طالع‌پسند، ۱۳۹۵؛ وانگ و هولکامپ، ۲۰۱۰؛ برنارد و والتون، ۲۰۱۱؛ چهری، صادقی و ویسکرمی، ۱۳۹۵؛ قدم‌پور، میردریگوند و بیرانوند، ۱۳۹۶).

رویکرد روان‌شناسی مثبت با تغییر پارادایم مدارس از دید سنتی که به مشکلات تحصیلی مانند مشکلات بین‌فردی، اُفت و ترک تحصیل می‌پردازد؛ به نگرش جدیدتر و توجه به پتانسیل‌های مثبت رفتاری دانش‌آموزان شامل توانمندی‌ها، فضایل انسانی، شادی، صفات اخلاقی، رفتار و افکار مثبت توجه دارد (شوشانی، استینمیتز و کانات مایمون، ۲۰۱۶؛ شانکلند و روزت، ۲۰۱۷؛ سلیگمن، رشید و پاکز، ۲۰۰۶). روان‌شناسی مثبت‌نگر به شادی و جهت‌گیری شادکامی^۱ و بهزیستی^۲ افراد می‌پردازد و به دنبال افزایش انگیزه و اشتیاق است (سلیگمن، رشید و پاکز، ۲۰۰۶). اثربخشی مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر در پژوهش‌های مختلف تأیید شده است (بدری گرگری، نعمتی، واحدی و طاهری، ۱۳۹۸؛ شوشانی و اسلون، ۲۰۱۷؛ دوکری و استپتو، ۲۰۱۴؛ واترز، ۲۰۱۱). مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر، در محیط‌های مختلف از جمله محیط کاری، محیط یادگیری، خانواده و اجتماع مثبت نیز بسط داده شده است (بوزکورت، ۲۰۱۴؛ کوئیلیام، ۱۳۸۶). در میان نهادهای مثبت، مدرسه جایگاه ویژه‌ای دارد؛ چرا که به هدف‌نهایی آن مربوط می‌شود و محصول یا هدف‌نهایی مدرسه خود دانش‌آموزان هستند؛ یعنی انسان‌ها. در نگاه سنتی، مدرسه عالی با تأکید بر موفقیت تعریف می‌شود. در حالی که از دید مثبت‌گرا، افرادی که موفق می‌شوند اهمیت دارند. مدرسه خوب، مدرسه‌ای است مبتنی بر تجارب مثبت و صفات و توانمندی‌ها یا فضیلت‌های نهادی. مدرسه مثبت؛ زندگی می‌آموزد، مسئولیت می‌آموزد، احساس دوستی و رفاقت (نه رقابت) می‌آموزد، هدف‌گزینی براساس توانمندی‌هایی که هر فرد دارد و سپس، حرکت برای رسیدن به اهداف را می‌آموزد، امیدآفرینی می‌کند و رفتارهای جامعه‌یار (رفتارهای پسنندیده اجتماعی) را می‌آموزد (براتی سده، ۱۳۸۹). در این مدارس معلم نیز، از رشد حرفه‌ای و رشد شخصی به‌عنوان محصول فرعی هدایت دانش‌آموزان به سمت خودانگیزی و موفقیت بالاتر لذت می‌برد (چاچو، ۱۳۹۵).

تربیت مثبت مدرسه‌محور، روشی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت است. تربیت مثبت مدرسه‌محور، برنامه‌هایی شواهدمحور را دربرمی‌گیرد که منجر به بهبود بهزیستی و سلامت ذهنی دانش‌آموزان در سطح مدرسه می‌شود (متیو، وایت و سیمون موری، ۲۰۱۵). تربیت مثبت، براساس بهداشت روان و بهزیستی، با تمرکز بر تاب‌آوری، بهزیستی و شادکامی طراحی شده است (فرگوسن، ۲۰۱۸). در تربیت مثبت، معلمان از روش‌هایی از قبیل توسعه اهداف فردی دانش‌آموز و ایجاد انگیزه استفاده می‌کنند. در صورتی که در مدل سنتی، معلمان، دانش‌آموزان را به سمت پیشرفت سوق می‌دادند و تأکیدشان بر آزمون‌های استاندارد شده بود. تربیت مثبت، به‌جای این که در

1. happiness orientation

2. welfare

دانش‌آموزان رقابت ناسالم علیه یکدیگر ایجاد کند، از یادگیری مشارکتی بهره می‌برد. در این رویکرد، معلم برای دانش‌آموزان احترام قائل می‌شود و دانش‌آموزان نیز می‌آموزند که با ارزش هستند و دیده می‌شوند (شوشانی و اسلون، ۲۰۱۷). مدل تربیت مثبت دارای ابعاد زیر است: روابط مثبت، هیجانات مثبت، سلامت مثبت، درگیری مثبت، تلاش مثبت و هدف مثبت (بلیک، ۲۰۱۹). وایت و کرن (۲۰۱۸) نیز، در پژوهشی تأثیر تربیت مثبت را بر بهبود بهزیستی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نشان دادند. مزایای تربیت مثبت عبارت است از: بهبود کارهای گروهی، مدیریت هیجانات، پذیرش و تعهد، کمک‌خواهی، مهربانی با دیگران و نهادینه‌سازی ارزش‌های اساسی (رابینسون، ۲۰۲۰). پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان را به ادامه تلاش برای یادگیری تشویق کرده و به آن‌ها اعتمادبه‌نفس می‌دهد. با این حال، برای تعداد کمی از کودکان که در تلاش برای دستیابی به برنامه درسی موفق نمی‌شوند، شکست آن‌ها اعتمادبه‌نفس‌شان را تضعیف کرده و باعث ایجاد ترس و دل‌سرد شدن از تلاش بیشتر می‌شود (الرشیدی، فان و اینگو، ۲۰۱۶؛ سانت، ۱۳۹۶). ارائه یک هویت مثبت به کودکان برای موفقیت در آینده، مهم‌تر از هر امر دیگری در کلاس درس است (لیندنفلد، ۱۳۸۷). منابع حمایتی از قبیل ارتباط دانش‌آموز با معلم و هم‌سالان (آزادی‌ده‌بیدی و فولادچنگ، ۱۳۹۸)، جو مثبت مدارس و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان (امام‌قلی، کدیور و شریفی، ۱۳۹۸)، از عوامل بهبود درگیری تحصیلی است. طبق نتایج پژوهش یوسف‌وند، قدم‌پور، صادقی و غلامرضایی (۱۳۹۸)، افزایش درگیری تحصیلی باعث ارتقای سطح مسئله‌محور، مثبت‌نگر بودن، مهارت‌های ارتباطی و جهت‌گیری آینده می‌شود.

استفاده از روش تربیت مثبت، از میزان بدرفتاری‌های اجتماعی و بزهکاری‌هایی که در این روزگار با آن روبه‌رو هستیم می‌کاهد. مسائل روانی و عاطفی، زندگی ناسالم والدین و خشونت در خانواده و بهره‌کشی، سه مسئله بسیار بزرگ برای کودکان امروزی هستند. متأسفانه معلمان، مدیران مدارس و والدین دانش‌آموزان از آموزش کافی برای چگونگی تربیت دانش‌آموزان برخوردار نیستند. در تربیت مثبت، توصیه می‌شود با رفتارهای خوب دانش‌آموزان برخورد مثبت کرده و به رفتارهای خوشایند آنان بها داده شود. همچنین، در برخورد با آنان از روش‌های مثبت، تجارب خوشایند و ارتباط و تعامل استفاده شود (لتهام، ۱۳۸۶).

با توجه به این که یکی از مهم‌ترین وظایف روان‌شناسان تربیتی، تحقیق و پژوهش در خصوص ارائه روش‌های گوناگون جهت پیشبرد بهتر اهداف آموزشی و تربیتی است، فرضیه اصلی در این پژوهش عبارتند از: «آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر بهبود سطوح درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است». فرضیه‌های فرعی عبارتند از: ۱- آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر بهبود درگیری رفتاری دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است. ۲- آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر بهبود درگیری عاطفی دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است. ۳- آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر بهبود درگیری شناختی دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است. ۴- آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر بهبود درگیری عاملی دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر برحسب هدف، کاربردی و برحسب گردآوری اطلاعات، آمیخته-اکتشافی بود. در پژوهش حاضر، ابتدا با استفاده از روش کیفی، بسته آموزشی «مدل آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور» طراحی شد. در بخش کیفی این تحقیق، دو مرحله اساسی وجود داشت:

۱- تولید الگو: برای تولید نمونه اولیه یا طراحی الگو از روش تلفیقی «سنتزپژوهی» استفاده شد. به نظر مارش (۲۰۰۴)، این روش در حقیقت همان کاربرد دانش برای تصمیم‌گیری‌های فکورانه درباره برنامه درسی است. در این‌جا دانشی پدید خواهد آمد که خود حاصل تلفیق دانش به‌دست آمده از مطالعات دیگر است و برای کاربرد در صحنه عمل تناسب بیشتری دارد. در تعیین مراحل سنتزپژوهی نظرات مختلفی مطرح شده است؛ اما هرد^۱ (۱۹۸۱؛ به‌نقل از مارش، ۲۰۰۴)، مراحل هفت‌گانه زیر را مطرح کرده است که عبارتند از:

- شناسایی منابع دست اول؛
- بازنگری و تحلیل مفهومی عناصر اصلی؛
- شناسایی خوشه‌های اطلاعات برای الگوی مطلوب براساس الگوهای تحلیل مفهومی؛
- درکنارهم قرار دادن اطلاعات در درون هر دسته؛
- چرخه‌ای مکرر از تحلیل- ترکیب تا دسته‌ها به اعتبار لازم برسند و بیانیه نهایی به‌دست آید؛
- مرتب کردن دسته‌ها برای کاربردی‌موردنظر و
- تفسیر مطالب ترکیبی.

در این مرحله، ساختار جلسات، سرفصل‌ها و زمان‌بندی مفاهیم تربیت مثبت مدرسه‌محور، از مقالات، کتب و پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی گردآوری شد.

۲- اعتباربخشی: در این روش که مبتنی بر تحقیقات کیفی است، از مصاحبه نیمه‌ساختاری با صاحب‌نظران و کارشناسان موضوع استفاده شد. محتوا و شیوه تدریس بسته آموزشی در پانل تخصصی متخصصان موردبررسی قرار گرفته و تحلیل و ترکیب گردید و برای تعیین اعتبار الگوی پیشنهاد شده، نظرات آن‌ها با مصاحبه نیمه‌ساختاری جمع‌آوری و نتایج با روش کیفی تحلیل شد. تعیین ضریب روایی بسته آموزشی با روش لاوشه^۲ جهت تبدیل قضاوت کیفی متخصصان به کمیّت محاسبه شد. در این روش، ضریب روایی بین +۱ تا -۱ است. به‌منظور به‌دست آوردن ضریب روایی بسته آموزشی، از ۱۴ نفر از متخصصان روان‌شناس خواسته شد تا مراحل و محتوای برنامه طراحی شده را با توجه به مقیاس سه درجه‌ای ضروری (۲)، مفید (۱) و غیرضروری (۰) درجه‌بندی کنند. سپس بسته به‌صورت مقدماتی در یک حجم نمونه محدود (کلاس ۲۴ نفره) اجرا شد تا نقایص احتمالی مرتفع گردد و پس از بازاریابی برای گروه آزمایشی طی ۱۲ جلسه چهل دقیقه‌ای آموزش داده

1. Hare, A. D.

2. lawshe

شد. برای اجرا با کسب مجوزهای اخلاقی و پژوهشی از آموزش و پرورش تهران و هماهنگی با مدیران مدارس، مجوز همکاری با پژوهشگر داده شد.

در بخش کمی، طرح پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی منطقه ۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ است. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، دو دبستان پسرانه از بین ۵۷ مدرسه منطقه ۱ شهر تهران انتخاب شدند. به دلیل این که در هر دبستان، فقط یک کلاس از پایه ششم وجود داشت، یک کلاس از یک دبستان به عنوان گروه آزمایش و کلاس ششم دبستان دیگر به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. حجم نمونه شامل ۵۹ نفر (گروه آزمایش ۲۸ نفر و گروه کنترل ۳۱ نفر) است. در هر دو گروه، آزمودنی‌ها از لحاظ شرایط سنی در سطح یکسانی هستند و به منظور کنترل اثرات پیش‌آزمون و افزایش اعتبار درونی از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. کفایت حجم نمونه، براساس توان آماری مناسب بود و ملاک ورود به طرح، دانش آموز پایه ششم بودن، شرکت در جلسات و نداشتن اختلالات روان‌پزشکی است. ملاک خروج از طرح، عدم تمایل به همکاری و غیبت بیش از دو جلسه است.

ابزار سنجش

بسته آموزشی «تربیت مثبت مدرسه‌محور»: متغیرهای مستقل بسته آموزشی نهایی و زمان موردنیاز برای آموزش برگرفته از منابع کتبی همچون الگوی GGS (نوریش، رایبسون و ویلیامز، ۲۰۱۱)، مثبت‌اندیشی و مثبت‌گرایی (کوئیلیام، ۱۳۸۶)، فنون روان‌شناسی مثبت‌گرا (مگیار، ۱۳۹۱) و مقالات و طرح‌های پژوهشی داخلی و خارجی است (فرگوسن، ۲۰۱۸؛ بلیک، ۲۰۱۹؛ وایت و کرن، ۲۰۱۸؛ رایبسون، ۲۰۲۰؛ آرین‌فر، کتانی و عابدی، ۱۳۹۴؛ چمزاده قناتی، ۱۳۹۳؛ ساندرز، ۱۳۹۳؛ سلیقه، ۱۳۹۷؛ شریف، ۱۳۸۹؛ شهیدی و منشئی، ۱۳۹۴؛ ضرغامی و علاقبندراد، ۱۳۹۴؛ علوی، قدم‌پور و غضنفری، ۱۳۹۶؛ فتی و کاظم‌زاده عطوفی، ۱۳۸۵؛ فتی و موتابی، ۱۳۸۵؛ فتی، موتابی، محمدخانی و کاظم‌زاده عطوفی، ۱۳۸۵؛ کریمی و روشنایی، ۱۳۹۵؛ میرکمالی، ۱۳۹۱؛ نیکزادی‌پناه و محمدیان، ۱۳۹۵؛ هوپر، ۱۳۹۴). خلاصه جلسه‌های آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور در جدول ۱، ارائه شده است.

جدول ۱- خلاصه جلسات آموزشی تربیت مثبت مدرسه‌محور

جلسه	هدف	محتوا	منابع استفاده شده
اول	معارفه و اجرای پیش‌آزمون	آشنایی با دانش‌آموزان، تعیین اهداف، قوانین آموزشی خوش‌آمدگویی و معارفه، تعیین اهداف و قوانین آموزشی، مقدمه‌ای بر تربیت مثبت، اجرای پیش‌آزمون	لتهام (۱۳۸۶)؛ نوریش، رایبسون و ویلیامز (۲۰۱۱)؛ نیکزادی‌پناه و محمدیان (۱۳۹۵)؛ ساندرز (۱۳۹۳)
دوم	خودآگاهی	آموزش خودآگاهی، شناخت افکار، احساس و رفتار با استفاده از «کاربرگ افکار روزمره من»	سلیگمن، رشید و پارک (۲۰۰۶)؛ فتی و همکاران (۱۳۸۵)؛ امامقلی، کدیور و شریفی (۱۳۹۸)
سوم	خودباوری، خوش بینی و عزت نفس	آموزش خودباوری، خوش‌بینی و عزت‌نفس با استفاده از فعالیت‌های عملی: «خودم را چگونه می	علوی، قدم‌پور و غضنفری (۱۳۹۶)؛ کوئیلیام (۱۳۸۶)؛ هوپر (۱۳۹۴)، فتی و همکاران

جلسه	هدف	محتوا	منابع استفاده شده
		بینم؟»، «نقاط ضعف من توانایی تجسم بصری»، «علائق و استعدادها» و «چقدر خود را می شناسم؟»	(۱۳۸۵): کریمی و روشنایی (۱۳۹۵): سلیقه (۱۳۹۷)
چهارم	مثبت اندیشی	آموزش مثبت‌اندیشی با استفاده از «کارت‌های باورهای ناکارآمد» و کاربرد «پرسش‌های تفکر واقع‌بینانه»	کوئیلیام (۱۳۸۶): مگیار (۱۳۹۱): نیکزادی‌پناه و محمدیان (۱۳۹۵): چم‌زاده قنوتی (۱۳۹۳)
پنجم	اهمیت هیجان‌ها و افکار مثبت در تحصیل	آموزش در زمینه اهمیت هیجان‌ها و افکار مثبت در تحصیل از طریق آموزش گام‌به‌گام تنظیم هیجانی	رایبسون (۲۰۲۰): وایت و کرن (۲۰۱۸): آزادی ده‌بیدی و فولادچنگ (۱۳۹۸): نیکزادی‌پناه و محمدیان (۱۳۹۵): آرین‌فر، کتانی و عابدی (۱۳۹۴)
ششم	تاب آوری و روش‌های حل مسئله	آموزش تاب‌آوری از طریق «آموزش تکنیک تنفس عمیق» و «قصه‌گویی» و آموزش روش‌های حل مسئله از طریق «آموزش بارش فکری در مورد مشکلاتی که بچه‌ها در زندگی روزمره با آن درگیر هستند» و بازی «عینک مثبت»	علوی، قدم‌پور و غضنفری (۱۳۹۶): واترز (۲۰۱۱): برنارد و والتون (۲۰۱۱): یوسف‌وند و همکاران (۱۳۹۸): آرین‌فر، کتانی و عابدی (۱۳۹۴): فنی و کاظم‌زاده عطوفی (۱۳۸۵): بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۸)
هفتم	امیدافزایی، قدردانی و شکرگزاری	آموزش امید با استفاده از فعالیت عملی «تکمیل جملات ناتمام»، آموزش قدردانی از طریق «نامه نگاری» و آموزش شکرگزاری با استفاده از «قلک شکر» و «دفتر نگارش شکر خانواده»	سلیگمن، رشید و پارک (۲۰۰۶): بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۸)
هشتم	هدفمندی و داشتن معنا در زندگی	آموزش اهمیت هدفمندی و داشتن معنا در زندگی با استفاده از «بحث و گفت‌وگو از طریق بارش فکری» و «قصه‌گویی»	سلیگمن، رشید و پارک (۲۰۰۶): ضرغامی و علاقی‌ندراد (۱۳۹۴): کریمی و روشنایی (۱۳۹۵): هوپر (۱۳۹۴)
نهم	همدلی و بخشش	آموزش همدلی از طریق اجرای «پانتومیم احساسات»، آموزش بخشش با استفاده از «کاردستی قلب بخشنده برای روز بخشش»	سلیگمن، رشید و پارک (۲۰۰۶): سلیقه (۱۳۹۷): شوشانی، استینمیتز و کانات مایمون (۲۰۱۶): ماتئو و وایت (۲۰۱۶): بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۸)
دهم	مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ارتباطات مثبت بین فردی	آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی به‌وسیله «انیمیشن آموزش قوانین شهروندی»، آموزش در زمینه چگونگی برقراری ارتباطات مثبت بین فردی از طریق فعالیت‌های عملی: «استفاده از کاربرگ‌های مخصوص (برای داشتن روابط خوب با دیگران)» و «ارتباط چهره‌به‌چهره»	شوشانی، استینمیتز و کانات مایمون (۲۰۱۶): ماتئو و وایت (۲۰۱۶): برنارد و والتون (۲۰۱۱): بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۸): میرکمالی (۱۳۹۱): شریف (۱۳۸۹): فنی و موتایی (۱۳۸۵): امامقلی، کدیور و شریفی (۱۳۹۸)
یازدهم	پرورش ارزش‌های اخلاقی، توانمندی‌های اخلاقی، منشی و غرقگی	پرورش ارزش‌های اخلاقی، توانمندی‌های منشی و غرقگی با استفاده از فعالیت عملی «آموزش از طریق حلقه کند و کاو (آموزش فلسفه به کودکان)»	ماتئو و وایت (۲۰۱۶): بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۸): فنی و همکاران (۱۳۸۵): کریمی و روشنایی (۱۳۹۵): هوپر (۱۳۹۴)
دوازدهم	جمع‌بندی جلسات و اجرای پس‌آزمون	جمع‌بندی جلسات، پاسخ‌گویی به پرسش‌ها و اجرای پس‌آزمون	

پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسینگ^۱ (AEQ): جهت جمع‌آوری داده‌های کمی پژوهش از پرسشنامه درگیری تحصیلی (ریو و تسینگ، ۲۰۱۱) استفاده شد. در این پرسشنامه، جنبه‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان (درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری عاملیت) ارزیابی خواهد شد. در نسخه اصلی، برای تکمیل آن، پاسخ‌گو باید هر گویه را بخواند و سپس میزان انطباق وضعیت فعلی خود را بر روی یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از یک (به معنای هرگز یا تقریباً هرگز) تا پنج (به معنای همیشه یا تقریباً همیشه) مشخص سازد. درگیری عاملیت به وسیله پنج ماده (گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۸ و ۱۴)، درگیری رفتاری به وسیله پنج ماده (گویه‌های ۲، ۷، ۹، ۱۰ و ۲۱)، درگیری عاطفی به وسیله چهار ماده (گویه‌های ۱۱، ۱۳، ۱۶ و ۱۷) و درگیری شناختی به وسیله هشت ماده (گویه‌های ۴، ۶، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰ و ۲۲) سنجیده می‌شود. در مطالعه ریو و تسینگ (۲۰۱۱)، روایی عاملی این پرسشنامه در سطح رضایت‌بخشی گزارش شده است و ساختار عاملی این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین، پایایی درگیری عاملیت ۰/۸۲، درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری شناختی ۰/۸۸ و درگیری عاطفی ۰/۷۸ به دست آمده است (ریو و تسینگ، ۲۰۱۱). در پژوهش حاجی‌علیزاده، رفیعی‌پور و سماوی (۱۳۹۵)، پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ محاسبه شد. در پژوهش حاضر نیز، پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. پایایی کل برابر با ۰/۸۹، درگیری رفتاری ۰/۹۲، درگیری شناختی ۰/۸۹، پایایی درگیری عاملیت ۰/۸۰ و درگیری عاطفی ۰/۸۱ است. نتایج هر دو پژوهش نشان می‌دهد پرسشنامه درگیری تحصیلی، جهت سنجش این متغیر و مؤلفه‌های آن در بین دانش‌آموزان ایرانی مناسب است و می‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای موجود باشد. در نهایت، داده‌های جمع‌آوری شده توسط نرم‌افزار SPSS-۲۱ و با استفاده از آزمون‌های آماری تجزیه و تحلیل شد. تجزیه و تحلیل نتایج داده‌های گردآوری شده، در دو بخش و با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی صورت گرفت.

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت شناختی

در بخش کیفی، ضریب روایی بسته آموزشی با روش لاوشه تعیین شد. در نهایت، شاخص ضریب روایی محتوایی در عمده جلسات پانل تخصصی به سمت ۸۶ درصد برآورد شد که این امر، نشان‌دهنده اعتبار مناسب بسته آموزشی جهت اجرا است. در بخش کمی که با هدف بررسی اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر سطوح درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شکل گرفت، ۵۹ نفر از دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی در پژوهش شرکت کردند که در دو گروه آزمایش (۲۸ نفر) و کنترل (۳۱ نفر) قرار گرفتند.

1. Academic Engagement Questionnaire (AEQ)

ب) توصیف شاخص‌ها

در بخش کیفی، بسته آموزشی «تربیت مثبت مدرسه‌محور» ساخته شد که شامل آموزش مفاهیمی از قبیل: خودآگاهی، خودباوری، خوش‌بینی و عزت‌نفس، مثبت‌اندیشی، اهمیت هیجان‌ها و افکار مثبت در تحصیل، تاب‌آوری و روش‌های حل مسئله، امیدافزایی، قدردانی و شکرگزاری، هدفمندی و داشتن معنا در زندگی، همدلی و بخشش، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ارتباطات مثبت بین‌فردی، پرورش ارزش‌های اخلاقی، توانمندی‌های منشی و غرقگی بود.

در بخش کمی، به وضعیت پاسخ‌دهندگان در ارتباط با شاخص‌های توصیفی درگیری تحصیلی و چهار خرده‌مقیاس مربوط به آن پرداخته شده است که عبارتند از: درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری عاملی. جدول ۲، یافته‌های توصیفی حاصل از متغیر درگیری تحصیلی را به تفکیک دو گروه آزمایش و کنترل، در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی داده‌های حاصل از اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر درگیری تحصیلی

متغیرها	گروه	میانگین		انحراف معیار	
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
درگیری تحصیلی	کنترل	۸۶/۲۹	۸۷/۴۸	۸/۰۲	۷/۵۳
درگیری رفتاری		۲۲/۵۱	۲۲	۱/۹۴	۱/۶۷
درگیری هیجانی		۱۷/۰۶	۱۷/۷۰	۳/۵۲	۱/۷۷
درگیری عاملی		۱۷/۷۴	۱۷/۲۵	۴/۸۰	۲/۶۵
درگیری شناختی		۲۸/۹۶	۳۰/۴۸	۴/۸۰	۳/۷۵
درگیری تحصیلی	آزمایش	۷۸/۸۲	۹۳/۵	۹/۲۸	۷/۲۵
درگیری رفتاری		۲۰/۱۴	۲۲/۸۲	۳/۴۷	۲/۱۶
درگیری هیجانی		۱۵/۵۳	۱۸/۴۲	۲/۷۵	۲/۱۸
درگیری عاملی		۱۵/۹۲	۱۹/۷۸	۲/۶۹	۲/۸۳
درگیری شناختی		۲۷/۲۱	۳۳/۲۵	۵/۰۷	۳/۳۰

همان‌طور که یافته‌های جدول ۲، نشان می‌دهد بعد از مداخله آموزشی تربیت مثبت مدرسه‌محور، میانگین متغیر درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان گروه آزمایش از ۷۸/۸۲ به ۹۳/۵ افزایش یافت. همچنین، میانگین متغیر درگیری رفتاری از ۲۰/۱۴ به ۲۲/۸۲، میانگین متغیر درگیری هیجانی از ۱۵/۵۳ به ۱۸/۴۲، میانگین متغیر درگیری عاملی از ۱۵/۹۲ به ۱۹/۷۸ و میانگین متغیر درگیری شناختی از ۲۷/۲۱ به ۳۳/۲۵ افزایش یافتند؛ ولی این میانگین‌ها در گروه کنترل تغییر چندانی محسوس نداشتند. یکی از مفروضه‌های تحلیل کوواریانس، نرمال بودن توزیع متغیرها در جامعه می‌باشد که جهت بررسی این مفروضه، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده گردید. نتایج آماره Z کلموگروف-اسمیرنوف در جدول ۳، نشان داده شده است.

جدول ۳- نتایج آزمون کلموگروف- اسمیرنوف جهت بررسی فرض نرمال بودن توزیع متغیر

درگیری تحصیلی

متغیر	آماره z	sig
درگیری تحصیلی	۰/۷۰	۰/۷۰
درگیری رفتاری	۱/۴۲	۰/۹۶
درگیری هیجانی	۱/۲۰	۰/۱۰
درگیری عاملی	۰/۹۴	۰/۳۳
درگیری شناختی	۱/۶۴	۰/۱۳
کنترل	۰/۷۴	۰/۶۴

یافته‌های جدول ۳، نشان می‌دهد مقدار Z کلموگروف- اسمیرنوف برای متغیرهای درگیری تحصیلی، درگیری رفتاری، درگیری هیجانی، درگیری عاملی و درگیری شناختی برای هر دو گروه معنادار نیست ($p > 0.05$)؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که نمرات نرمال بوده و این پیش فرض استفاده از کوواریانس رعایت شده است.

ج) آزمون فرضیه‌ها

در این بخش، تمام خرده‌مقیاس‌های درگیری تحصیلی با روش تحلیل کوواریانس موردتحلیل قرار گرفت و فرضیه‌های پژوهشی بررسی شدند. فرضیه اصلی در این پژوهش عبارت است از: «آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر بهبود سطوح درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است». فرضیه‌های فرعی عبارتند از: ۱- آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر بهبود درگیری رفتاری دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است. ۲- آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر بهبود درگیری عاطفی دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است. ۳- آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر بهبود درگیری شناختی دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است. ۴- آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر بهبود درگیری عاملی دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است. ابتدا جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در پیش‌آزمون دو گروه از آزمون f لوین استفاده شد. نتایج در جدول ۴، آمده است.

جدول ۴- آزمون f لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در پیش‌آزمون دو گروه آزمایش و

کنترل

متغیر	F	Df ₁	Df ₂	sig
درگیری تحصیلی	۱/۵۳	۱	۵۷	۰/۲۲
درگیری رفتاری	۰/۴۵	۱	۵۷	۰/۵۰
درگیری هیجانی	۰/۲۲	۱	۵۷	۰/۶۳
درگیری عاملی	۰/۱۷	۱	۵۷	۰/۶۷
درگیری شناختی	۰/۱۲	۱	۵۷	۰/۷۲

یافته‌های جدول ۴، نشان می‌دهد میزان F لوین در همه متغیرها معنادار نیست ($p > 0.05$)؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت فرض همسانی واریانس‌ها رعایت شده است. جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمرات متغیر درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۵- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمرات متغیر درگیری تحصیلی

اثر	آزمون	ارزش	آماره F	Df فرضیه	Df خطا	سطح معناداری
تفاوت گروه	اثر پیلائی	۰/۹۴	۱۶۹/۲۲	۵	۴۷	۰/۰۰۰۱
آزمایش با	لامدای ویلکز	۰/۰۵	۱۶۹/۲۲	۵	۴۷	۰/۰۰۰۱
کنترل	اثر هتلینگ	۱۸	۱۶۹/۲۲	۵	۴۷	۰/۰۰۰۱
پیش‌آزمون	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۸	۱۶۹/۲۲	۵	۴۷	۰/۰۰۰۱

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول ۵، نمرات پس‌آزمون متغیر درگیری تحصیلی برای گروه آزمایش و کنترل، پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری را نشان داد که یک اثر معنادار برای عامل روش آموزشی وجود دارد. این اثر نشان می‌دهد که حداقل بین یکی از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی، تفاوت وجود دارد ($p < 0.0001$). بنابراین، فرضیه اصلی تأیید شد. برای بررسی فرضیه‌های فرعی از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای تک‌تک مؤلفه‌های درگیری تحصیلی استفاده شد.

جدول ۶- تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری

منابع تغییر شاخص	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
تفاوت گروه	۱۶۵۲/۴۴	۱	۱۶۵۲/۴۴	۱۷۹/۲۱	۰/۰۰۰۱
آزمایش در	۵۰/۳۱	۱	۵۰/۳۱	۲۴/۳۰	۰/۰۰۰۱
پس‌آزمون	۲۶/۴۳	۱	۲۶/۴۳	۷/۶۸	۰/۰۰۸
با کنترل	۲۱۴/۵۲	۱	۲۱۴/۵۲	۷۳/۳۱	۰/۰۰۰۱
پیش‌آزمون	۳۰۸/۲۳	۱	۳۰۸/۲۳	۱۲۱/۸۷	۰/۰۰۰۱

همان‌گونه که یافته‌های جدول ۶، نشان می‌دهد بین آزمودنی‌های گروه آزمایش که جلسات آموزشی تربیت مثبت مدرسه‌محور را دریافت کردند و گروه کنترل که هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند، از نظر درگیری تحصیلی ($F=179/21$ و $p < 0.0001$)، درگیری رفتاری ($F=24/30$ و $p < 0.0001$)، درگیری هیجانی ($F=7/68$ و $p < 0.008$)، درگیری عاملی ($F=73/31$ و $p < 0.0001$) و درگیری شناختی ($F=121/87$ و $p < 0.0001$) از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی معنادار است. به عبارت دیگر، مدل آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور، موجب بهبود تمامی خرده‌مقیاس‌های متغیر درگیری تحصیلی شده است. بنابراین، فرضیه‌های فرعی نیز تأیید شدند.

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر، اثربخشی آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر سطوح درگیری تحصیلی شامل درگیری عاملی، درگیری شناختی درگیری رفتاری و درگیری عاطفی بررسی شد. نتایج نشان دادند که آموزش تربیت مثبت مدرسه محور، سبب افزایش درگیری تحصیلی و سطوح آن می شود. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های فرگوسن (۲۰۱۸)، پللیک (۲۰۱۹)، وایت و کرن (۲۰۱۸) و رایبسون (۲۰۲۰) همسو است.

در بُعد درگیری عاملی، پژوهش حاضر با پژوهش امامقلی، کدیور و شریفی (۱۳۹۸) و صادقی، امین فلاح و مؤمنی (۱۳۹۸) همسو است. با توجه به نتایج پژوهشی، ارتقا جو مثبت مدارس و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش آموزان به عنوان متغیرهای مهم و تأثیرگذار و درگیری تحصیلی به عنوان متغیر میانجی در بهبود خلاقیت و شادکامی دانش آموزان، بایستی در اولویت های آموزش و پرورش قرار گیرد (امامقلی، کدیور و شریفی، ۱۳۹۸). همچنین، سرمایه های روان شناختی و اجتماعی قادر به اثرگذاری بر درگیری تحصیلی دانش آموزان هستند و از این رو، باید به تقویت این دو در نظام آموزش و پرورش توجه ویژه شود (صادقی، امین فلاح و مؤمنی، ۱۳۹۸).

در بُعد درگیری شناختی، پژوهش حاضر با پژوهش های پیشین همسو است. نقش حمایت های محیطی، ادراک دانش آموزان از محیط کلاس، مهارت های تاب آوری، آموزش امید، آموزش معنادرمانی بر افزایش درگیری تحصیلی، در پژوهش های گوناگون مورد تأیید قرار گرفته است (مهنا و طالع پسند، ۱۳۹۵؛ وانگ و هولکامپ، ۲۰۱۰؛ برنارد و والتون، ۲۰۱۱؛ چهری، صادقی و ویسکرمی، ۱۳۹۵؛ قدم پور، میردریگوند و بیرانوند، ۱۳۹۶).

در بُعد درگیری عاطفی، پژوهش حاضر با پژوهش های پیشین همسو است. منابع حمایتی از قبیل تعامل مثبت دانش آموز با معلم و همسالان، می توانند با ارتقا سطح خودتنظیمی فراگیران، موجب اشتیاق و بهبود عملکرد تحصیلی شوند (آزادی ده بیدی و فولادچنگ، ۱۳۹۸). در پژوهش بردبار و یوسفی (۱۳۹۵)، هیجان های تحصیلی دارای اثری مثبت و معنادار بر درگیری تحصیلی بودند. نتایج پژوهش وکیلی، نقش و رضای خمسی (۱۳۹۷) نیز، نقش واسطه گری درگیری تحصیلی را در رابطه بین هیجان های تحصیلی و پیشرفت تأیید کردند. صیف (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی، نقش واسطه ای هیجان های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را ارائه کرده است. در پژوهش رادمهر و کرمی (۱۳۹۸)، بین شکفتگی (از سازه های روان شناسی مثبت نگر) با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری به دست آمد.

در بُعد درگیری رفتاری نیز پژوهش حاضر با پژوهش سازمند و حسین بر (۱۳۹۷)، همسو است. نتیجه پژوهش سازمند و حسین بر (۱۳۹۷)، نشان داد عبور از روش های سنتی و به کارگیری روش های جدید مبتنی بر تعامل بیشتر معلم و دانش آموز، باعث افزایش مشارکت فعال دانش آموزان و در نتیجه، بهبود درگیری تحصیلی می شود. همچنین طبق نتایج پژوهش یوسفوند و همکاران (۱۳۹۸)، افزایش گرایش به منبع کنترل بیرونی و به تبع آن افزایش درگیری تحصیلی باعث ارتقای سطح مسئله محور و مثبت نگر بودن، مهارت های ارتباطی و جهت گیری آینده می شود.

مطالعات مختلف نشان داده‌اند مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر بر بهبود سطوح اجتماعی و رفتاری بهزیستی تحصیلی (بدی‌گرگری و همکاران، ۱۳۹۸)، بهبود بهزیستی ذهنی و یادگیری، درگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (شوشانی و اسلون، ۲۰۱۷)، کاهش اضطراب و افسردگی و افزایش رضایت از زندگی، سلامت روان، امیدواری و شادکامی افراد (دوکری و استپتو، ۲۰۱۴) نیز اثربخش است. همچنین، این برنامه‌ها به میزان قابل‌توجهی بر سلامت دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی آنان در ارتباط است (واترز، ۲۰۱۱). نتایج پژوهشی نشان داد که عاطفه مثبت، موجب سازمان‌شناختی منعطف و گسترده می‌شود و توانایی یکپارچه کردن موضوعات گسترده را برای فرد فراهم می‌کند و نیز مشخص شد که زمانی که مردم آرام و شاد هستند تفکرشان وسعت یافته، خلاق‌تر می‌شوند و قوه خیالشان گسترش می‌یابد (جانوز و همکاران، ۲۰۰۰).

زندگی تحصیلی، بدون داشتن انگیزه و اشتیاق تحصیلی امکان‌پذیر نیست و آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور، عامل مهمی در بهبود درگیری تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. فردریکز، بلومفیلد و پاریس (۲۰۰۴)، عنوان می‌کنند که الگوهای درگیری تأثیرات بلندمدتی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز دارند. همچنین نتایج پژوهشی، پیامدهای درگیری تحصیلی را طولانی‌مدت و ورای مدرسه می‌داند. شناساگرهای عاطفی با درگیری رفتاری و شناختی در یادگیری تعامل دارند. این تعامل نشان می‌دهد که کمبود در هر یک از ابعاد به عدم موفقیت در بازده‌های مدرسه منجر می‌شود. نداشتن مشارکت رفتاری و درگیری شناختی نیز به عقب‌نشینی عاطفی از فعالیت‌های مربوط به مدرسه، مربوط می‌شود و در نتیجه، موفقیت تحصیلی کمتری را به همراه دارد. مشارکت رفتاری، شناسایی عاطفی و درگیری شناختی تأثیر متقابل دارند. در نهایت، درجه درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان در مدرسه بر موفقیت تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار است (فردریکز، بلومفیلد و پاریس، ۲۰۰۴).

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود که از جمله آنان می‌توان به تعطیلی مکرر مدارس (که منجر به محدودیت زمانی شد)، محدودیت در کنترل عواملی همچون وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده، محدودیت در جنس و مقطع تحصیلی (مطالعه فقط بر روی دانش‌آموزان پسر پایه ششم) و عدم اجرای آزمون پیگیری اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، موضوع آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور با مطالعه هر دو جنس (دختر و پسر) و اجرای آزمون پیگیری موردبررسی قرار گیرد. با توجه به یافته‌ها، به معلمان پیشنهاد می‌شود برای بهبود سطوح درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی، از برنامه آموزشی به‌کار برده شده در این مطالعه استفاده شود.

منابع

امامقلی، ف.، کدیور، پ.، و شریفی، ح. پ. (۱۳۹۸). پیش‌بینی شادکامی و خلاقیت براساس جوّ مدرسه با میانجی‌گری درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۱۵(۵۲)، ۱۵۵-۱۸۱.

- آرین فر، ن.، کتانی، م.، و عابدی، ا. (۱۳۹۴). *تاب‌آوری در کودکان: چگونه کودکانی منعطف و مقاوم در برابر آسیب‌های هیجانی و رفتاری پرورش دهیم؟* اصفهان: نوشته.
- آزادی‌دهبیدی، ف.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۸). مدل علی درگیری تحصیلی: نقش حمایت تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*. ۱۲(۴۷)، ۱۸۳-۱۵۹.
- بدری‌گرگری، ر.، نعمتی، ش.، واحدی، ش.، و طاهری، ا. (۱۳۹۸). اثربخشی مداخلات روان‌شناسی مثبت‌گرای مبتنی بر مدرسه بر سطوح اجتماعی و رفتاری بهزیستی تحصیلی. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۲(۱)، ۱۰۹-۱۰۲.
- براتی‌سده، ف. (۱۳۸۹). نگاهی به مدرسه مثبت‌گرا. *مجله سپیده دانایی*. ۴(۳۴)، ۵۴.
- بردبار، م.، و یوسفی، ف. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرآیندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپیروی و درگیری تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*. ۱۳(۴۹)، ۱۳-۲۸.
- چاچو، ج. (۱۳۹۵). *تدریس کاملاً مثبت: شیوه‌ای پنج مرحله‌ای برای انرژی دادن به دانش‌آموزان و معلمان*. ترجمه محمد پوررضایی. کرمان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان.
- چمزاده قنوتی، م. (۱۳۹۳). *من و اندیشه‌هایم: آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی برای کودکان*. اصفهان: پویش اندیشه.
- چهری، پ.، صادقی، م.، و ویسکرمی، ج. ع. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش امید بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر کم‌توان ذهنی. *تعلیم‌وتربیت استثنائی*. ۱۶(۲)، ۳۷-۳۰.
- حاجی‌علیزاده، ک.، رفیعی‌پور، ا.، و سماوی، س. ع. و. (۱۳۹۵). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. ۶(۲۴)، ۱۰۲-۸۳.
- رادمهر، ف.، و کرمی، ج. (۱۳۹۸). بررسی نقش تحمل ابهام و شکفتگی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۱۵(۵۲)، ۲۱۶-۲۰۳.
- سازمند، ا.، و حسین‌بر، ی. م. (۱۳۹۷). چگونگی مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی و یادگیری. *پنجمین کنفرانس ملی روان‌شناسی، علوم اجتماعی و تربیتی*. بابل: مؤسسه علمی-تحقیقاتی کومه علم‌آوران دانش.
- سانت، هب (۱۳۹۶). *مداخله مثبت برای دانش‌آموزانی که در مدرسه پرخاشگری و دعوا می‌کنند: توسعه یک برنامه درسی ابتدایی اصلاح شده*. ترجمه اعظم اکبری‌زاده. تهران: راز نهان.
- ساندرز، م. (۱۳۹۳). *برای همه پدرها و مادرها: شیوه‌ای مثبت جهت رسیدگی به رفتار کودکان*. ترجمه نوشین شمس. تهران: ذهن آویز.
- سلیقه، م. (۱۳۹۷). *چگونه فرزندان خود را با اعتمادبه‌نفس تربیت کنیم؟* تهران: نظری.
- شریف، م. (۱۳۸۹). *برنامه درسی: گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه درسی کارآیی اجتماعی* (ترجمه). اصفهان: جهاد دانشگاهی.
- شهیدی، ل.، و منشئی، غ. ر. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مبتنی بر فراشناخت، بر تنظیم هیجانی و هیجان تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*. ۱۷(۳)، ۳۷-۳۰.

- صادقی، د.، امین فلاح، ز.، و مؤمنی، ح. (۱۳۹۸). پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان براساس سرمایه‌های روان‌شناختی و اجتماعی. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*. ۱۱۲(۴۷)، ۱۴۰-۱۱۷.
- صیف، م. ح. (۱۳۹۴). ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *دوفصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی*. ۴(۲)، ۲۱-۷.
- ضرغامی، ف.، و علاقبندراد، ج. (۱۳۹۴). *درمان شناختی رفتاری برای نوجوانان مضطرب و افسرده: بچه‌های سرحال (کتاب کار)*. تهران: ابن‌سینا.
- علوی، ز.، قدم‌پور، ع. ا.، و غضنفری، ف. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش خوش‌بینی به روش قصه‌گویی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان پسر پایه پنجم. *مجله روان‌شناسی بالینی و شخصیت*. ۱۵(۲)، ۸۵-۹۶.
- فتی، ل.، موتابی، ف.، محمدخانی، ش.، و کاظم‌زاده عطوفی، م. (۱۳۸۵). *راهنمای عملی برگزاری کارگاه‌های آموزش مهارت‌های زندگی ویژه دانشجویان*. تهران: دفتر امور زنان: وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.
- فتی، ل.، و کاظم‌زاده عطوفی، م. (۱۳۸۵). *مهارت حل مسئله*. تهران: دانژه.
- فتی، ل.، و موتابی، ف. (۱۳۸۵). *مهارت روابط بین‌فردی مؤثر*. تهران: دانژه.
- قدسی، ا.، طالع‌پسند، س.، محمدرضایی، ع.، و محمدی‌فر، م. ع. (۱۳۹۸). پیش‌بینی‌های درگیری تحصیلی: آزمون مدلی براساس نظریه انتظار- ارزش. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۱۵(۵)، ۲۵۷-۲۳۱.
- قدم‌پور، ع. ا.، میردردی‌کوند، ف.، ا. و بیرانوند، ک. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*. ۱۹(۲)، ۶۱-۵۲.
- کریمی، ر.، و روشنایی، ع. (۱۳۹۵). *کودکان شاد، با اعتمادبه‌نفس و موفق*. چاپ اول. تهران: بهار سبز.
- کوئیلیام، س. (۱۳۸۶). *مثبت‌اندیشی و مثبت‌گرایی کاربردی*. ترجمه فریده براتی‌سده و افسانه صادقی. تهران: رشد.
- لتهام، گ. (۱۳۸۶). *تربیت مثبت*. ترجمه مهدی قراچه‌داغی. تهران: قطره.
- لیندنفلد، گ. (۱۳۸۷). *اعتمادبه‌نفس در نوجوانان: چگونه نوجوانی مثبت‌نگر، دارای اعتمادبه‌نفس و خوشحال تربیت کنیم؟* ترجمه فرامرز سهرابی. تهران: پنجره.
- مگیار، م. ا. (۱۳۹۱). *فنون روان‌شناسی مثبت‌گرا: راهنمای درمانگران*. ترجمه فریده براتی‌سده. تهران: رشد.
- مهنا، س.، و طالع‌پسند، س. (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۶(۴)، ۴۱-۳۲.
- میرکمالی، س. م. (۱۳۹۱). *روابط انسانی در آموزشگاه*. تهران: یسپرون.
- نیکزادی‌پناه، س.، و محمدیان، م. (۱۳۹۵). *روان‌شناسی مثبت‌نگر در مدرسه*. تهران: سخنوران.
- وکیلی، س.، نقش، ز.، و رضانی‌خمس، ز. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین هیجان تحصیلی و پیشرفت. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۱۲، ۶۲۷-۶۱۵.
- هوپر، ج. (۱۳۹۴). *راه‌های تقویت شادی، اعتمادبه‌نفس و موفقیت کودکان: برنامه گام‌به‌گام روان‌شناسی مثبت برای شکوفایی کودکان*. ترجمه دکتر علی اصغر کاکوجویباری و محدثه کاکوجویباری. چاپ اول. تهران: دانژه.

یوسفوند، م.، قدمپور، ع. ا.، صادقی، م.، و غلامرضایی، س. (۱۳۹۸). ارائه مدل علی تاب‌آوری تحصیلی براساس منبع کنترل (با واسطه‌گری درگیری تحصیلی): کاربرد تحلیل مسیر. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*. ۱۲(۴۷)، ۳۷-۱۳.

References

- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of its Definitions, Dimensions and major Conceptualizations. *International Education Studies*. 9(12), 41-52.
- Bernard, M., & Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing*. 5(1), 22-37.
- Blake, T. (2019). Learning and living positive education. *Institute of Positive Education Geelong Grammar School*. Available at: <https://www.ggs.vic.edu.au>. 23/3/2020
- Bozkurt, T. (2014). Positive Education and Emerging Leadership Roles of Counselors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. *New Horizons in Education*. 140, 452-461.
- Dockray, S., & Steptoe, A. (2014). Positive affect and psychobiological processes. *Neuroscience & Biology-Behavioral Reviews*. 35(1), 69-75.
- Ferguson, C. (2018). Is positive education another fad? Perhaps, but it's supported by good research. Available at: <https://www.theconversation.com>. 23/3/2020
- Finlay, K. A. (2006). Quantifying School Engagement: Research Report. *National center School Engagement*. 17, 1-5.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris A. H. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*. 74(1), 59-109.
- Janosz, M., Blance, M., Boulerica, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting Different Types of school Dropouts: A Typological Approach with Two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*. 92(1), 171-190.
- Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and Social-contextual factor in K-12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*. 45, 185-202.
- Marsh, C. (2004). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. 3rded. Sedney; Longman.
- Mathew, A., White, Ph. D., & Simon Murray, A. (2015). *Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-being in Schools*. Positive Education, Series Editor: Iona Boniwell. No 10.
- Norrish, J., Robinson, J., & Williams, P. (2011). A Model for Positive Education: Literature Reviews. *Institute of Positive Education (www.ggs.vic.edu.au/PosEd)*. A Comprehensive Summary of Philosophy and Research Supporting each domain Can Be Found on Geelong Grammar School's Website.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotion, personal resource and study engagement.

- The Journal of positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice.* 6(2), 142-153.
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology.* 36(4), 257-267.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). *School completion.* In G. Bear and K. Minke (Eds.) *Children's needs: Development, prevention, and intervention* Washington DC: National Association of School Psychologist, 147-169.
- Robinson, J. (2020). Positive education skills and knowledge come to the fore in challenging times. *Institute of Positive Education Geelong Grammar School.* Available at: <https://www.ggs.vic.edu.au>. 23/3/2020
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist.* 61(8), 774-778.
- Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators, springer science. *Business Media New York.* 29(2), 363-392.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective wellbeing and learning behaviors. *Frontiers in Psychology.* 8(1866), 1-11.
- Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement and achievement. *Journal of School Psychology.* 57, 73-92.
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping and development of motivational resilience. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (331-347). New York: Routledge.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal.* 47(3), 633-662.
- Wang, M. T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Dev Psychol.* 49(7), 1266-76.
- Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school well-being initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Well-Being.* 5(1), 19-32.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist.* 2(28), 75-90.
- White, M., & Kern, M. L. (2018). Positive education: Learning and teaching for well-being and academic mastery. *International Journal of Wellbeing.* 8(1), 1-17.

