



Effectiveness of Positive Education Program Based on Seligman's PERMA Model on Students' Self-Efficacy and Engagement in Online Classes

Fahimeh Abbasi^{1*}, Elaheh Hejazi², Rezvan Hakimzadeh³

1. Corresponding Author, Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Tehran. Tehran, Iran. Email: abbasi.fahimeh@ut.ac.ir
2. Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Tehran. Tehran, Iran. Email: ehajazi@ut.ac.ir
3. Department of Management and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Tehran. Tehran, Iran. Email: hakimzadeh@ut.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 23 Dec 2022
Revised: 30 Jan 2023
Accepted: 25 Feb 2023
Published Online: 22 Dec 2023

Keywords:
Online Classes, PERMA Model, Positive Education, Students' Engagement, Students' Self-Efficacy.

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the impact of a positive education program grounded in Seligman's PERMA model on the self-efficacy and engagement of students enrolled in online courses. In terms of objective and methodology, this study was experimental research employing a repeated measurements design; it was also an application of research. During the 2019-2020 academic year, secondary public elementary schools in the eleventh district of Tehran comprised the statistical population of the present study. A secondary elementary school located in the 11th district of Tehran was selected using the convenient sampling method. The research was carried out on the entire student body of this elementary school, which consisted of 315 female students. The instruments utilized for data collection were the online student engagement scale (OSE), and online learning self-efficacy scale (OLSES). SPSS software was utilized to conduct multivariate analysis of variance for repeated measures on the data. The outcomes demonstrated that the implementation of a positive education program increased online students' engagement and self-efficacy. The findings of this study may provide educational psychologists and school counselors with valuable insights for developing and executing initiatives that foster student motivation and flourishing.

Cite this article: Abbasi, F., Hejazi, E., & Hakimzadeh, R. (2024). Effectiveness of Positive Education Program Based on Seligman's PERMA Model on Students' Self-Efficacy and Engagement in Online Classes. *Journal of Applied Psychological Research*, 14(4), 21-40. doi: 10.22059/japr.2023.352761.644485.



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2023.352761.644485>

© The Author(s).



اثربخشی برنامه آموزش مثبت مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن بر خودکارآمدی و مشارکت دانش آموزان در کلاس های برخط

فهیمه عباسی^{۱*}، الهه حجازی^۲، رضوان حکیمزاده^۳

۱. نویسنده مسئول، دکتری روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: abbasi.fahimeh@ut.ac.ir
۲. دانشیار، گروه روان شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: ehejazi@ut.ac.ir
۳. دانشیار، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: hakimzadeh@ut.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مثبت مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن بر خودکارآمدی و مشارکت دانش آموزان در کلاس های برخط بود. پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش، آزمایشی با طرح اندازه گیری های مکرر بود. جامعه آماری پژوهش را مدارس ابتدایی دوره دوم منطقه ۱۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل دادند. یکی از مدارس دوره دوم ابتدایی از منطقه ۱۱ تهران به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب و مطالعه روی کلیه دانش آموزان این مدرسه ابتدایی (۳۱۵ دانش آموز دختر) صورت گرفت. ابزارهای به کاررفته در پژوهش، مقیاس خودکارآمدی دانش آموزان در یادگیری برخط (OLSES) و مقیاس مشارکت دانش آموزان در کلاس های برخط (OSE) بود. به منظور تحلیل داده ها از برنامه SPSS-26 و روش تحلیل واریانس یک راهه اندازه گیری مکرر استفاده شد. نتایج نشان داد مداخله آموزش مثبت توانسته است خودکارآمدی و مشارکت دانش آموزان در کلاس های برخط را ارتقا بخشد. یافته های این پژوهش می تواند به روان شناسان تربیتی و مشاوران مدارس در طراحی و اجرای برنامه های ارتقای شکوفایی و بهبود انگیزش دانش آموزان در مدارس یاری رساند.

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۱/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۰۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۰/۰۱

کلیدواژه ها:

آموزش مثبت، خودکارآمدی دانش آموزان، کلاس های برخط، مدل پرمای سلیگمن، مشارکت دانش آموزان.

استناد: عباسی، ف.، حجازی، ا.، و حکیمزاده، ر. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه آموزش مثبت مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن بر خودکارآمدی و مشارکت دانش آموزان در کلاس های برخط. فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۴(۴)، ۲۱-۴۰. doi: 10.22059/japr.2023.352761.644485

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2023.352761.644485>

© نویسنده گان.



۱. مقدمه

مدرسه به عنوان یکی از مهم ترین بافت های تحول می تواند منبعی کلیدی در کسب مهارت ها و شایستگی های لازم برای بهتر زیستن باشد. بر همین اساس، بر استفاده از اصطلاح آموزش مثبت و به کارگیری اصول بهتر زیستن در اجتماع مدرسه از سال ۲۰۰۹ تأکید شده است. سلینگمن در سال ۲۰۰۹ با طرح «آموزش مثبت»^۱ این چالش را برجسته تر می کند که آیا دانش آموزان ما برای خوب بودن و خوشحال بودن آموزش می بینند و اگر شادکامی و بهزیستی از اهداف بسیار مطلوب انسان ها است، چرا آن ها را در کلاس درس پرورش ندهیم (سلینگمن و همکاران^۲، ۲۰۰۹). گرین و همکاران^۳ (۲۰۱۱) آموزش مثبت را کاربرد روان شناسی مثبت در آموزش تعریف کرده اند. اسلمپ و همکاران^۴ (۲۰۱۷) آن را ترکیبی از مفاهیم روان شناسی مثبت با بهترین دستورالعمل های عملی آموزشی برای ارتقای رشد و شکوفایی دانش آموزان در محیط های آموزشی دانسته اند. از نظر واترز^۵ (۲۰۱۱؛ ۲۰۱۷) آموزش مثبت در مدارس، مسیرهای رسیدن به افزایش رضایت از زندگی، ارتقای یادگیری و خلاقیت، توسعه پیوندهای اجتماعی و همچنین ارتقای شهروندی را فراهم می آورد که در بزرگسالی هم ادامه خواهد داشت. بدین ترتیب آموزش مثبت با ارتقای ویژگی های روان شناختی مثبت همراه است و می تواند به شکوفایی در دانش آموزان منجر شود. سلینگمن (۲۰۱۱) معتقد است زمان آن رسیده است که شکوفایی به طور جدی هدف تعلیم و تربیت و فرزندپروری در نظر گرفته شود. او اذعان می دارد که یادگیری برای ارج نهادن و دستیابی به شکوفایی باید در سال های اولیه تحصیلات مدرسه پایه ریزی شود و این به مدد آموزش مثبت امکان پذیر است.

شکوفایی که اشاره به سطح بالای بهزیستی دارد (داینر و همکاران^۶، ۲۰۰۹؛ فردریکسون و لوسادا^۷، ۲۰۰۵؛ کیز^۸، ۲۰۰۲ و هاپرت و سو^۹، ۲۰۱۳)، در نظریه بهزیستی سلینگمن (۲۰۱۱)، در قالب پنج مؤلفه یا جزء مفهوم سازی شده است: هیجانان مثبت، مشارکت، معنادگی، روابط مثبت و پیشرفت که این پنج مؤلفه با سرواژه پرمای^{۱۰} (PERMA) شناخته می شود. هیجانان مثبت به معنای احساس لذت گرایانه شادکامی (برای مثال احساس لذت، رضایت و خوشی) و مشارکت به معنای ارتباط روان شناختی با فعالیت ها و سازمان ها (برای مثال احساس مجذوب شدن، علاقه مند شدن و مشارکت در زندگی) است. روابط مثبت شامل احساس یکپارچگی اجتماعی، مراقبت از دیگران و حمایت شدن از سوی آن ها و احساس رضایت از ارتباطات اجتماعی، معنادگی به معنای باور ارزشمند بودن زندگی و احساس ارتباط با چیزی فراتر از خویش است و پیشرفت به معنای پیشروی به سوی اهداف، احساس توانمندی برای انجام فعالیت های روزمره و احساس پیشرفت داشتن است (سلینگمن، ۲۰۱۱؛ فوژید و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۱). سلینگمن (۲۰۱۱) اظهار می دارد که این پنج جزو اساسی که در ایجاد بهزیستی کلی مشارکت دارند، حوزه های مهمی هستند که افراد آن ها را به خاطر خودشان انتخاب می کنند و هر یک را می توان مستقل از دیگر اجزا و عناصر تعریف و اندازه گیری کرد.

نتایج مطالعات متعددی نشان داده است تجربه شکوفایی یا سطح بالای بهزیستی، نتایج مثبتی مانند رفتار اجتماعی خوب، بهره‌وری، خلاقیت و برقراری روابط به شیوه مطلوب خواهد داشت (داینر و همکاران، ۲۰۱۰). میچالیک و همکاران^{۱۲} (۲۰۰۹) نشان دادند افرادی که شکوفایی زیادی دارند، از نظر هیجانی و عملکرد در زندگی شخصی و اجتماعی خوب عمل می کنند و از هرگونه بیماری روانی نیز به دور هستند. همچنین رابطه مثبت شکوفایی با بهزیستی اجتماعی، هیجانی و روان شناختی (کیز، ۲۰۰۲)، واکنش پذیری هیجانی مثبت و ذهن آگاهی (کتالینو و فرد-ریچاردسون^{۱۳}، ۲۰۱۱)، کنترل محیطی بیشتر، برقراری

1. positive education

2. Seligman et al.

3. Green et al.

4. Slemp et al.

5. Waters

6. Diener et al.

7. Fredrickson & Losada

8. Keyes

9. Huppert & So

10. Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment (PERMA)

11. Forgeard et al.

12. Michalec et al.

13. Catalino

ارتباطات مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی، رشد شخصی (تلف^۱، ۲۰۱۱)، بهبود عملکرد سیستم ایمنی، بهبود سیستم قلبی-عروقی و کاهش عاطفه منفی (فردریکسون و لوسادا، ۲۰۰۵)، کشف استعدادها و خود در جنبه‌های گوناگون زندگی و سعی برای ارتقای آن‌ها (گوکسن و همکاران^۲، ۲۰۱۲) و داشتن انتظارات و اهداف بهتر در زندگی (تلف^۱، ۲۰۱۱؛ هاپرت و سو، ۲۰۰۹) در پژوهش‌ها به‌دست آمده است.

با توجه به پیامدهای مثبت و همه‌جانبه شکوفایی، مداخله‌ای که بر ارتقای سطح آن مؤثر باشد، ارزشمند خواهد بود. نتایج پژوهش‌های صورت‌گرفته در این زمینه حاکی از اثربخش بودن برنامه‌های مداخله‌ای ارتقای شکوفایی دارد (باربر و همکاران^۳، ۲۰۱۰؛ فیجت و همکاران^۴، ۲۰۱۳؛ میرزاخانی و همکاران، ۱۳۹۶). اما با وجود مداخلات روان‌شناسی مثبت صورت‌گرفته برای ارتقای بهزیستی دانش‌آموزان نوجوان در کشورمان، پژوهش‌ها در خصوص اثربخشی مداخلات روان‌شناسی مثبت برای کودکان محدود است. موفقیت مداخلات روان‌شناسی مثبت برای بزرگسالان نشان می‌دهد مداخلات ارتقای سلامت روان برای کودکان هم می‌تواند ارزشمند باشد (اونز و پترسون^۵، ۲۰۱۳؛ پرکتور و لینلی^۶، ۲۰۱۳). کودکی دورانی حیاتی برای اکتساب مهارت‌های اساسی برای محافظت از سلامت روان و جلوگیری از مشکلات روانی دانسته شده است که ممکن است بعدها به اختلالات روانی منجر شود (پاتل و همکاران^۷، ۲۰۰۷). با این حال نمی‌توان تصور کرد که مداخلات و شیوه‌های طراحی‌شده برای استفاده با بزرگسالان می‌تواند بدون تغییر عمده با کودکان هم مورد استفاده قرار گیرد. زمانی که مداخلات روان‌شناسی مثبت برای کودکان طراحی می‌شود، باید اصول رشد شناختی و اجتماعی در نظر گرفته شود (کرشمن و همکاران^۸، ۲۰۰۹). به این ترتیب طراحی برنامه مداخله‌ای آموزش مثبت برای کودکان با در نظر گرفتن اصول رشد شناختی آنان در کشورمان می‌تواند مفید باشد.

وجود مدرسی که فرهنگ آن مبتنی بر فضائل است، می‌تواند محیط یادگیری مدرسه را بهبود بخشد و ادراکات، باورها و نگرش‌های دانش‌آموزان را در ابعاد مختلف تحت تأثیر قرار دهد (الفرینک و همکاران^۹، ۲۰۱۷). روزیر و همکاران^{۱۰} (۲۰۰۹) نیز در الگوی سیستمی خود بر تأثیر جو مدرسه بر فرایندهای انگیزشی دانش‌آموزان تصریح کردند و آن را مهم‌ترین کارکرد مدرسه دانستند. در این الگوی چندسطحی، تصور بر آن است که بافت سازمانی مدرسه در تعامل با فرهنگ سازمانی مدرسه، پیش‌بین قدرتمند مشارکت تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان است. کوستلو و استون^{۱۱} (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود بر تأثیر مثبت مداخلات روان‌شناسی مثبت بر ارتقای حس کارآمدی دانش‌آموزان تأکید کردند. خودکارآمدی که توسط بندورا به‌عنوان باور افراد درمورد توانمندی‌هایشان مفهوم‌سازی شده است (بندورا^{۱۲}، ۱۹۹۷)، نقش مهمی در شیوه احساس، تفکر، رفتار و انگیزش افراد دارد. با دقت در تعاریف موجود می‌توان گفت ارتباط مفهومی نزدیکی بین آنچه بندورا خودکارآمدی خوانده و بهزیستی ذهنی روان‌شناسان مثبت وجود دارد (داینر، ۲۰۰۰). داینر بهزیستی ذهنی را به‌عنوان شیوه تفکر درمورد زندگی و کیفیت تجاربشان توصیف می‌کند. خودکارآمدی و روان‌شناسی مثبت، هر دو به دنبال ارتقای توانمندی‌های بشر از جمله خوش‌بینی، پشتکار و مهارت‌های بین‌فردی هستند (سلیگمن و سیکسزنت‌میهایلی^{۱۳}، ۲۰۰۰).

یکی دیگر از سازه‌های انگیزشی بسیار مهم و کلیدی در پژوهش‌های تربیتی که از ابعاد مختلف بهزیستی دانش‌آموزان تأثیر می‌پذیرد، مشارکت تحصیلی^{۱۴} دانش‌آموزان است. مشارکت تحصیلی به‌عنوان تمایل به مشارکت رفتاری، عاطفی و شناختی در

1. Telef
2. Gokcen et al.
3. Barber et al.
4. Feicht et al.
5. Owens, & Patterson
6. Proctor & Linley
7. Patel et al.
8. Kirschman et al.
9. Elfrink et al.
10. Roeser et al.
11. Costello & Stone
12. Bandura
13. Seligman & Csikszentmihalyi
14. academic engagement

تکالیف تحصیلی تعریف می‌شود (تیجس و ورکویتن^۱، ۲۰۰۹). پژوهش‌های متعددی نشان داده است تجربه مداوم حالات هیجانی مثبت با مشارکت تحصیلی زیاد (داتو و ولدز^۲، ۲۰۱۶؛ کینگ و همکاران^۳، ۲۰۱۵؛ لويس و همکاران^۴، ۲۰۰۹) و تجربه هیجانات منفی زیاد با مشارکت تحصیلی اندک همراه است (هشیم و همکاران^۵، ۲۰۱۲؛ ویلاروسا^۶، ۲۰۱۱). با توجه به اینکه دانش‌آموزان با مشارکت تحصیلی زیاد، تلاش و توجه بیشتری در کلاس از خود نشان می‌دهند (فردریکس و همکاران^۷، ۲۰۰۴) و مشارکت تحصیلی توان پیش‌بینی افت تحصیلی را دارد (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۳). مداخله‌ای که بر مشارکت تحصیلی تأثیر بگذارد، ارزشمند خواهد بود.

از طرفی پژوهشگران معتقدند خودکارآمدی و مشارکت دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری جدید نظیر کلاس‌های برخط، از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ چرا که به سازگاری و عملکرد بهتر آنان در این محیط‌های یادگیری جدید کمک می‌کند (آیورینی و لوسیدی^۸، ۲۰۱۱؛ دنن و همکاران^۹، ۲۰۰۷؛ کروالد^{۱۰}، ۲۰۰۸؛ رایینسون و هالینگر^{۱۱}، ۲۰۰۸). از جمله زیمرمان و کولیکویچ^{۱۲} (۲۰۱۶) گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزان با خودکارآمدی یادگیری زیاد، به احتمال بیشتری در دوره‌های تحصیلی برخط موفق می‌شوند. هاگز^{۱۳} (۲۰۰۸) نیز معتقد است خودکارآمدی می‌تواند مؤلفه اصلی موفقیت تحصیلی در یادگیری برخط باشد. از آنجا که بیشتر مطالعات انجام‌شده در انگیزش دانش‌آموزان در کلاس‌های درس متداول است و یادگیری و تدریس در کلاس‌های برخط به‌ویژه در سال‌های اخیر به یک ضرورت تبدیل شده است، پرداختن به بحث انگیزش دانش‌آموزان در این محیط یادگیری جدید و عوامل احتمالی ارتقادهنده آن حائز اهمیت‌تر به نظر می‌رسد.

در یک جمع‌بندی می‌توان گفت پژوهش حاضر، برنامه مداخله آموزش مثبت مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن را که شناخته‌شده‌ترین مدل شکوفایی است و می‌تواند چارچوبی نظری و عملی منسجمی برای کاربست اصول روان‌شناسی مثبت در مدارس باشد، طراحی و اجرا می‌کند و اثر بخشی آن را بر مشارکت و خودکارآمدی در یادگیری برخط دانش‌آموزان دوره ابتدایی بررسی می‌کند؛ بنابراین سؤال اساسی پژوهش حاضر این است: آیا مداخله آموزش مثبت مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن بر مشارکت و خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در کلاس‌های برخط اثر بخش است؟

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش آزمایشی است. طرح مورد استفاده، طرح اندازه‌گیری‌های مکرر بود. اندازه‌گیری‌های مکرر، طرحی پژوهشی و دربرگیرنده اندازه‌های چندگانه از متغیر مشخص برای هر مورد در چند وضعیت مختلف است. این طرح حالت تعمیم‌یافته آزمون مقایسه زوجی است؛ با این تفاوت که در آزمون مقایسه زوجی، یک گروه حداقل در دو یا چند وضعیت مقایسه می‌شوند (دلور، ۱۳۹۶). جامعه آماری پژوهش در بخش کمی را مدارس ابتدایی دولتی دوره دوم منطقه ۱۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تشکیل می‌دهند. تعداد این مدارس ۴۲ مدرسه بود. یکی از مدارس دوره دوم ابتدایی از منطقه ۱۱ تهران به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد و مطالعه روی کلیه دانش‌آموزان این مدرسه صورت گرفت. در تحلیل اندازه‌گیری‌های مکرر لازم است در هر گروه، شرکت‌کنندگان بیشتری نسبت به تعداد متغیرهای وابسته وجود داشته باشد. هرچند توصیه شده است که اندازه نمونه بزرگ‌تر باشد تا نتایج دقیق‌تری به دست آید. از آنجا که بهره‌گیری از رویکرد جامع به

1. Thijs & Verkuyten
2. Datu & Valdez
3. King et al.
4. Lewis et al.
5. Hashim et al.
6. Villavicencio
7. Fredricks et al.
8. Alivernini, and Lucidi
9. Dennen et al.
10. Kehrwald
11. Robinson, & Hullinger
12. Zimmerman, & Kulikowich
13. Hodges

مدرسه که در آن تمام دانش‌آموزان یک مدرسه تکنیک‌های آموزش مثبت را فراگیرند (لوالن^۱ و همکاران، ۲۰۱۵)، مدنظر بود، مداخله روی تمامی دانش‌آموزان این مدرسه اجرا شد. این مدرسه دارای دو کلاس پایه چهارم با ۸۰ نفر، سه کلاس پنجم با ۱۱۷ نفر و سه کلاس پایه ششم با ۱۱۴ دانش‌آموز بود که در مجموع ۳۱۵ دانش‌آموز دوره دوم ابتدایی در پژوهش شرکت کردند ($M=۱۰/۹۳$ و $SD=۱/۱۱$).

جنسیت، پایه تحصیلی و منطقه آموزشی کنترل شد. ملاک ورود شامل تحصیل در یکی از پایه‌های چهارم، پنجم و ششم و شرکت در جلسات آموزشی و ملاک خروج، غیبت بیش از دو جلسه بود.

۲-۲. ابزارهای پژوهش

۲-۲-۱. مقیاس خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط^۲ (OLSES)

از مقیاس زیمرمان و کولیکویچ (۲۰۱۶) برای سنجش خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط استفاده شد. این مقیاس ۲۲ گویه دارد و در آن، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا باور خود را در مورد هر گویه روی یک طیف لیکرت شش‌درجه‌ای اعلام کند. انتخاب درجه ۱ بدین معنی است که باور دارند این فعالیت را ضعیف انجام می‌دهند و انتخاب درجه ۶ نشان‌دهنده آنکه باور دارند این تکلیف را ماهرانه انجام می‌دهند. تحلیل عاملی اکتشافی این مقیاس توسط طراحان به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی، ساختاری سه‌عاملی به دست داده است، شامل: خودکارآمدی در یادگیری در محیط برخط، خودکارآمدی در مدیریت زمان و خودکارآمدی در استفاده از فناوری. خرده‌مقیاس یادگیری شامل ده گویه، خرده‌مقیاس زمان شامل پنج گویه و خرده‌مقیاس فناوری شامل هفت گویه است. آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس یادگیری ۰/۸۹، زمان ۰/۸۵ و فناوری ۰/۸۴ به دست آمده است (زیمرمان و کولیکویچ، ۲۰۱۶). برای به‌کارگیری مقیاس مذکور در پژوهش، پس از ترجمه اولیه توسط روان‌شناسان تربیتی آشنا به زبان انگلیسی، با مشورت با مترجمان، نسخه نهایی فارسی تهیه شد. سپس با نظرخواهی از دو نفر از استادان روان‌شناسی تربیتی و گروهی از معلمان دوره ابتدایی، برخی گویه‌های این مقیاس برای قابل‌فهم‌بودن برای دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی تغییر یافت. پس از اعمال تغییرات، مقیاس مذکور توسط دانش‌آموزان یکی از کلاس‌های پایه پنجم تکمیل و مطابق با نظرات آنان ابهامات و نکات دشوار تصحیح شد. روایی صوری نسخه نهایی توسط سه نفر از استادان روان‌شناسی تربیتی تأیید شد. پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ بررسی و برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی در یادگیری، مدیریت زمان و استفاده از فناوری به دست آمد. همچنین شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی مقیاس فوق با برازش $\chi^2/df = ۲/۲۳$ ، $NFI = ۰/۹۵$ ، $GFI = ۰/۹۵$ و $RMSEA = ۰/۰۵$ به دست آمد که در دامنه قابل‌قبولی قرار دارند و ساختار سه‌عاملی مقیاس تأیید شد.

۲-۲-۲. مقیاس مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط^۳ (OSE)

برای سنجش مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط، از مقیاس طراحی‌شده دیکسون (۲۰۱۲؛ ۲۰۱۵) استفاده شد. این مقیاس ۱۹ گویه دارد و در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای، میزان مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط را می‌سنجد. این مقیاس از دانش‌آموزان می‌خواهد با انتخاب یکی از گزینه‌های ۱ (اصلاً مشخصه من نیست) تا ۵ (کاملاً مشخصه من است) مشخص کنند هر گویه تا چه حد رفتار، افکار یا احساس آن‌ها را توضیح می‌دهد. جملات دربرگیرنده توصیف هیجانات نظیر «اشتیاق زیاد داشتن برای فراگیری مطالب درسی»، «مهارت‌ها شامل «یادداشت‌برداری خوب از خواننده‌ها، پاورپوینت‌ها یا ارائه‌های ویدیویی»، مشارکت نظیر «ارسال منظم پیام در گروه‌های گفت‌وگو» و عملکرد نظیر «داشتن عملکرد خوب در آزمون‌ها و ارزشیابی‌ها» است. تحلیل عاملی این مقیاس وجود چهار عامل فوق با بار عاملی ۰/۶ یا بیشتر را تأیید کرده است. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس نیز ۰/۹۱ به دست آمده است (دیکسون، ۲۰۱۵). بلیگر و هالوپا^۴ (۲۰۱۸) نیز طی پژوهشی این مقیاس را به‌کار گرفتند و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش کردند. برای استفاده این ابزار در پژوهش حاضر، پس از ترجمه و

1. Lewallen
2. Online Learning Self-Efficacy Scale
3. Online Student Engagement Scale
4. Bolliger & Halupa

تهیه نسخه نهایی فارسی، از دانش آموزان یک کلاس پایه پنجم درخواست شد پرسشنامه را پر کنند و در خصوص نکات ابهام و نارسایی‌های احتمالی در عبارات، از آن‌ها سؤال شد و از نکات ارائه شده برای تغییر پرسشنامه و گویاتر کردن آنان برای دانش آموزان استفاده شد. پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ بررسی و برای کل پرسشنامه و خرده‌مقیاس‌های هیجانات، مهارت‌ها، مشارکت و عملکرد شاخص‌هایی به دست آمد. پس از کسب اطمینان از پایابودن ابزار، روایی آن توسط تحلیل عاملی بررسی شد. تحلیل عاملی تأییدی مقیاس شاخص‌های برازش $\chi^2/df = 2/74$ ، $NFI = 0/91$ ، $GFI = 0/94$ و $RMSEA = 0/06$ را به دست داد که در دامنه قابل قبولی قرار دارند و ساختار چهارعاملی پرسشنامه مذکور تأیید شد.

۲-۲-۳. طراحی و اجرای بسته آموزشی

طراحی بسته آموزشی در گروهی چهارنفری از روان‌شناسان تربیتی که آموزگار دوره ابتدایی بودند، صورت گرفت. عناوین جلسات آموزشی در جدول ۱ آمده است. محتوا و شیوه تدریس بسته آموزشی در پانل تخصصی متخصصان و از نظر مرتبط بودن، همخوانی و امکان اجرا و عملی بودن و اثربخشی بررسی شد. برای تعیین اعتبار الگوی پیشنهاد شده، نظرات آن‌ها با مصاحبه نیمه‌ساخت یافته جمع‌آوری شد و نتایج به روش کیفی تحلیل شدند. تعیین ضریب روایی بسته آموزشی به روش لاوشه^۱ صورت گرفت که به ضریب روایی محتوایی^۲ یا CVR نیز معروف است (شولتز و همکاران^۳، ۲۰۰۲) و برای تبدیل قضاوت کیفی متخصصان به کمیت محاسبه شد. در این روش، ضریب روایی +۱ تا -۱ است. به منظور به دست آوردن ضریب روایی بسته آموزشی، از ۱۲ متخصص روان‌شناس خواسته شد تا مراحل و محتوای برنامه را با توجه به مقیاس سه‌درجی ضروری (۲)، مفید (۱) و غیرضروری (صفر) درجه‌بندی کنند. مقدار CVR میانگین، ۹۱/۰۲ به دست آمد که با توجه به حداقل مقادیر (لاوشه، ۱۹۷۵) می‌توان گفت برنامه آموزشی از روایی محتوایی خوبی برخوردار است.

بسته آموزشی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ در دوران شیوع بیماری کرونا و به صورت مجازی از طریق شبکه آموزشی دانش آموزان (شاد) و در قالب برنامه ویژه مدرسه و در چارچوب فراساحت مهارت‌های عمومی توسعه فردی ارائه شد. برنامه ویژه مدرسه برنامه‌ای است که در راستای سیاست برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و به منظور عملیاتی‌سازی راهکار ۵-۵ سند تحول بنیادین و ماده ۲-۱۳ برنامه درسی ملی و مصوبه جلسه ۹۲۶ مورخ ۹۴/۱۲/۱۰ شورای عالی آموزش و پرورش در مدارس کشور ما ابلاغ شده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، ۱۳۹۷).

همچنین در پژوهش حاضر در هر سه مرحله گردآوری داده‌ها، تحلیل و تفسیر و ارائه، اصول اخلاقی پژوهش رعایت شد. به این ترتیب که پس از اخذ معرفی‌نامه از مسئولان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران، هماهنگی‌های لازم با اداره کل آموزش و پرورش استان تهران صورت گرفت و اهداف و شیوه اجرای پژوهش برای آنان تشریح شد. سپس با ارسال پیامی به اولیای دانش آموزان، اهداف پژوهش برای ایشان تصریح و رضایت آنان مبنی بر شرکت دانش آموزان در پژوهش جلب شد. همچنین دانش آموزان مشارکت‌کننده از اهداف و روش اجرا و فواید احتمالی پژوهش آگاه شدند. به دانش آموزان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان صرفاً در جهت کار پژوهشی استفاده خواهد شد و هیچ‌یک از مسئولان مدرسه یا افراد دیگر در جریان اطلاعات آنان قرار نخواهد گرفت. سپس از آنان خواسته شد داوطلبانه و آگاهانه پرسشنامه را تکمیل و ارسال کنند. پرسشنامه‌ها به صورت الکترونیکی و از طریق شبکه آموزشی دانش آموزان (شاد) برای دانش آموزان ارسال شدند.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزشی

جلسات	محتوای آموزشی	منابع مورد استفاده
اول	معرفی برنامه ویژه مدرسه (مقدمه، مستندات قانونی، اهداف، چارچوب طرح، موضوعات قابل ارائه، چارچوب برنامه ویژه مدرسه در سال جاری)، بیان محتوا و اهداف برنامه ویژه مدرسه در سال تحصیلی جاری، بیان قوانین کلاس، اجرای آزمون اول	سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی (۱۳۹۷)

1. lawshe
2. content validity ratio (CVR)
3. Shultz, Whitney, & Zickar

جلسات	محتوای آموزشی	منابع مورد استفاده
دوم	مفهوم بهزیستی، اهمیت ارتقای بهزیستی، معرفی مدل پرما	پتری ^۱ (۲۰۱۹)
سوم	مفهوم هیجان، کارکرد هیجان، ابعاد هیجان، انواع هیجانات، تشخیص هیجان، توصیف هیجانات، ضرورت خودآگاهی هیجانی، معرفی ده هیجان منفی (ترس، غم، خجالت، گناه، خشم، دلخوری، حقارت، تنهایی، حسادت، نفرت) و ده هیجان مثبت (شادی، قدردانی، علاقه، امید، غرور، آرامش، حیرت، عشق، سرگرمی، شوق)	فورمن و راک ^۲ (۲۰۱۶)
چهارم	راهکارهای مقابله با هیجانات منفی (معرفی چرخه مهارت‌ها شامل تنفس عمیق، قدم‌زدن، نوشیدن آب سرد، گوش‌دادن به موسیقی، تماشای فیلم یا خواندن کتاب مورد علاقه، ترسیم هیجان، شمارش، بغل کردن)	همیل ^۳ (۲۰۰۸)
پنجم	تکنیک‌های پرورش هیجانات مثبت (من قدر دانم برای...، نامه قدردانی، گنجینه داشته‌ها، مهربانی‌های تصادفی، لحظات رنگین‌کمان، تمرین سه موهبت)	دنیلز ^۴ (۲۰۲۰)؛ بیگل ^۵ (۲۰۱۷)
ششم	مفهوم مشارکت، اهمیت مشارکت، راهبردهای ارتقای مشارکت شامل مفهوم ذهن‌آگاهی و نقش آن در مشارکت در فعالیت‌ها، معرفی تکنیک‌های ذهن‌آگاهی (تنفس آگاهانه، مشاهده آگاهانه، گوش‌دادن آگاهانه، تأمل آگاهانه، قدردانی آگاهانه، اسکن تمام بدن، تمرین پنج‌حسی، ترسیم هیجانات)	ایسنل ^۶ (۲۰۱۳)؛ بوردیک ^۷ (۲۰۱۴)؛ گونزالز ^۸ (۲۰۱۲)
هفتم	اجرای آزمون دوم، معرفی توانمندی‌های منش و نقش انتخاب فعالیت‌های مبتنی بر توانمندی‌های منش بر مشارکت در فعالیت‌ها، اجرای آزمون کوتاه‌شده نقاط شخصیتی، استفاده از قوت‌ها در شیوه جدید، مفهوم غرقگی و نقش تجربه مطلوب در ایجاد غرقگی، توجه به تناسب چالش‌ها و مهارت‌ها در ایجاد مشارکت، مفهوم خودمختاری و نقش آن در مشارکت، آشنایی با مهارت‌های مؤثر در مختاربودن (تعیین بهترین اهداف شخصی، انتخاب فعالیت‌های مبتنی بر علائق شخصی، مفهوم و نقش خودتنظیمی و خودمدیریتی در دستیابی به اهداف)	نیمیک ^۹ (۲۰۱۸)؛ سیکسنت-میهایلی (۱۹۹۱)، سلیگمن، ۲۰۱۱
هشتم	مفهوم روابط مثبت، نشانه‌های روابط مثبت، اصول روابط مثبت، مهارت‌های پرورش روابط مثبت شامل چرخه حل تعارض در رابطه و تکنیک پیام من، مهارت گوش کردن فعال، مهارت همدلی، مفهوم مراقبت، احترام، گذشت، نوع‌دوستی، خوشحال کردن دیگران، مهربانی، کمک به دیگران، رعایت حریم در روابط، همدلی، همدردی، توجه به دیگران، ایجاد صلح بین دو نفر، رازداری به‌عنوان مقوله‌های مراقبت	فورمن و راک (۲۰۱۶)
نهم	مفهوم هدف و معنا، نقش چهار نیاز هدفمندی (اهداف عینی و ذهنی)، ارزش‌ها، حس کارآمدی و خودارزشمندی در داشتن معنا در زندگی	بومیستر و وهز (۲۰۰۲)
دهم	مفهوم پیشرفت، نقش مدیریت زمان در پیشرفت، تکنیک‌های مدیریت زمان، مفهوم هدف، ضرورت تعیین هدف، ویژگی‌های یک هدف خوب و انواع هدف، مفهوم اولویت‌بندی، ضرورت اولویت‌بندی کردن فعالیت‌های روزمره، ضرورت داشتن انواع برنامه‌ریزی‌ها، مفهوم خودگویی و نقش خودگویی‌های مثبت درونی در موفقیت	عباسی (۱۳۹۴)
یازدهم	مفهوم تاب‌آوری، آشنایی با ده مهارت افزایش تاب‌آوری (شوخی‌طبیعی، اهداف شخصی قدرتمند، خوش‌بینی، به‌چالش کشیدن افکار ناکارآمد، مثبت‌نگری، استقامت، حل مسئله، ارتقای توانمندی‌های شخصی، ورزش و تجدید انرژی، خودکنترلی)	فورمن و راک (۲۰۱۶)
دوازدهم	جمع‌بندی جلسات و اجرای آزمون سوم	

یک ماه پس از اتمام جلسات آموزشی آزمون چهارم اجرا شد.

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

به‌منظور تحلیل داده‌ها از برنامه SPSS-26 و روش تحلیل واریانس یک‌راهه اندازه‌گیری مکرر^{۱۰} استفاده شد.

1. Pettry
2. Forman & Rock
3. Hamil
4. Daniels
5. Biegel
6. Snel
7. Burdick
8. Gonzalez
9. Niemiec
10. ANOVA with Repeated Measures

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت شناختی

در جدول ۲ خلاصه شاخص‌های توصیفی شرکت کنندگان ارائه شده است.

جدول ۲. سن و تعداد شرکت کنندگان در پژوهش

نام متغیر	تعداد			کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد
	چهارم	پنجم	ششم				
دانش‌آموزان	۳۱۵			۹	۱۴	۱۰/۹۳	۱/۱۱
	۸۰	۱۱۶	۱۱۹				

۳-۲. توصیف شاخص‌ها و آزمون فرضیه‌ها

داده‌های به دست آمده از اندازه‌گیری متغیرهای مختلف، با استفاده از روش‌های مناسب آمار توصیفی نظیر میانگین، انحراف استاندارد و شاخص‌های توزیع توصیف می‌شوند. در جدول ۳، خلاصه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

گروه	زمان	متغیر	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
دانش‌آموزان	۱	مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط	۳۱۵	۳۹	۸۲	۶۶/۴۴	۹/۱۷	-۰/۷۲	-۰/۶۱
		خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط	۳۱۵	۸۲	۱۲۹	۱۱۱/۶۲	۱۱/۳۴	-۰/۳۸	-۱
	۲	مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط	۳۱۵	۴۵	۹۱	۷۱/۸۰	۱۱/۶۱	-۰/۵۰	-۰/۸۹
		خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط	۳۱۵	۸۵	۱۳۰	۱۱۴/۰۳	۱۰/۸۴	-۰/۴۴	-۰/۹۷
	۳	مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط	۳۱۵	۴۷	۹۳	۷۳/۵۶	۱۲/۳۱	-/۵۰	-۰/۸۹
		خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط	۳۱۵	۸۹	۱۳۲	۱۱۵/۵۶	۱۰/۵۱	-۰/۳۵	-۱/۰۴
	۴	مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط	۳۱۵	۴۶	۹۴	۷۴/۸۵	۱۱/۲۹	-۰/۴۹	-۰/۹۰
		خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط	۳۱۵	۸۹	۱۳۴	۱۱۷/۹۹	۱۰/۳۳	-۰/۴۵	-۰/۹۸

۳-۳. بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس

پیش‌فرض فاصله‌ای بودن متغیر وابسته، پیش‌فرض نرمال بودن تک‌متغیره و چندمتغیره توزیع متغیرهای وابسته، پیش‌فرض نبود داده‌های پرت تک‌متغیره و چندمتغیره، تشکیل متغیر مستقل از دو یا چند گروه طبقه‌بندی شده و مرتبط، کفایت حجم نمونه، وجود رابطه خطی بین متغیرهای وابسته و عدم همخطی نیز پیش‌فرض‌های اختصاصی بودند که از برقراربودن آن‌ها اطمینان حاصل شد.

برای بررسی اینکه آموزش مثبت بر کدام متغیر وابسته تأثیر داشته است، نتایج آزمون اثرات درون‌آزمودنی بررسی می‌شود، اما قبل از این نیاز است تا مفروضه آزمون کرویت موچلی (بررسی همسانی ماتریس کوواریانس خطا) آزمون شود. این شرط بیان می‌کند که واریانس اختلاف بین همه زوج‌های حاصل از سطوح متغیر عامل باید برابر باشد. نقض این شرط زمانی اتفاق می‌افتد که حداقل یکی از زوج‌ها دارای واریانس متفاوت با بقیه زوج‌ها باشد. به منظور بررسی شرط کرویت بودن، از آزمون کرویت موچلی استفاده شد.

جدول ۴. برونداد آزمون کرویت موچلی به منظور بررسی برابری کوواریانس

اثر درون‌گروهی	اندازه	مقدار	خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری	اپسیلون		
						گرین‌هاوس-گیسر	هیون-فلدت	کران پایین
زمان	مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط	۰/۲۹	۳۸۴/۴۳	۵	۰/۰۰۱	۰/۶۰	۰/۶۰	۰/۳۳
	خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط	۰/۲۸	۲۹۵/۶۰	۵	۰/۰۰۱	-/۶۱	۰/۶۲	۰/۳۳

نتایج این آزمون که در جدول ۴ آمده بیانگر آن است که فرض کرویت بودن برقرار نیست. به این ترتیب از آزمون جایگزین گرین‌هاوس و گیسر (با توجه به اینکه مقدار اپسیلون کمتر از ۰/۷۵ به دست آمده) برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده می‌شود.

۳-۴. بررسی فرضیه پژوهش

در بخش تحلیل آمار استنباطی، به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات و بررسی فرضیه‌های پژوهش، از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر چندمتغیره استفاده شد.

فرضیه پژوهش: آموزش مثبت بر مشارکت و خودکارآمدی دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط تأثیر دارد.

جدول ۵. برآورد تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر

اندازه اثر	سطح معناداری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرض	F	مقدار	اثر درون گروهی
۰/۵۰	۰/۰۰۱	۱۸۸۲	۶	۳۲۵/۷۷	۰/۲۴	زمان لامبدای ویلکز

نتایج با توجه به جدول ۵ بیانگر آن است که شاخص F این آزمون در سطح $P < 0/01$ معنادار است. به این ترتیب می‌توان گفت آموزش مثبت بر ترکیب متغیرهای وابسته حداقل در دو بار اندازه‌گیری، تأثیر مثبت و معنادار گذاشته است.

جدول ۶. نتایج آزمون اثرات درون‌آزمودنی

منبع	اندازه	مجموع مجزورات نوع سه	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
زمان	مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط	۱۲۹۱۰/۵۲	۱/۸۰	۴۳۰۳/۵۱	۴۵۳/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۵۹
	خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط	۶۷۵۶/۴۲	۱/۸۵	۳۶۴۹/۱۱	۶۲۸/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۶۶
خطا	مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط	۸۹۳۷/۶۹	۵۶۷/۱۷	۱۵/۷۵			
	خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط	۳۳۷۵/۴۵	۵۸۱/۳۷	۵/۸۰			

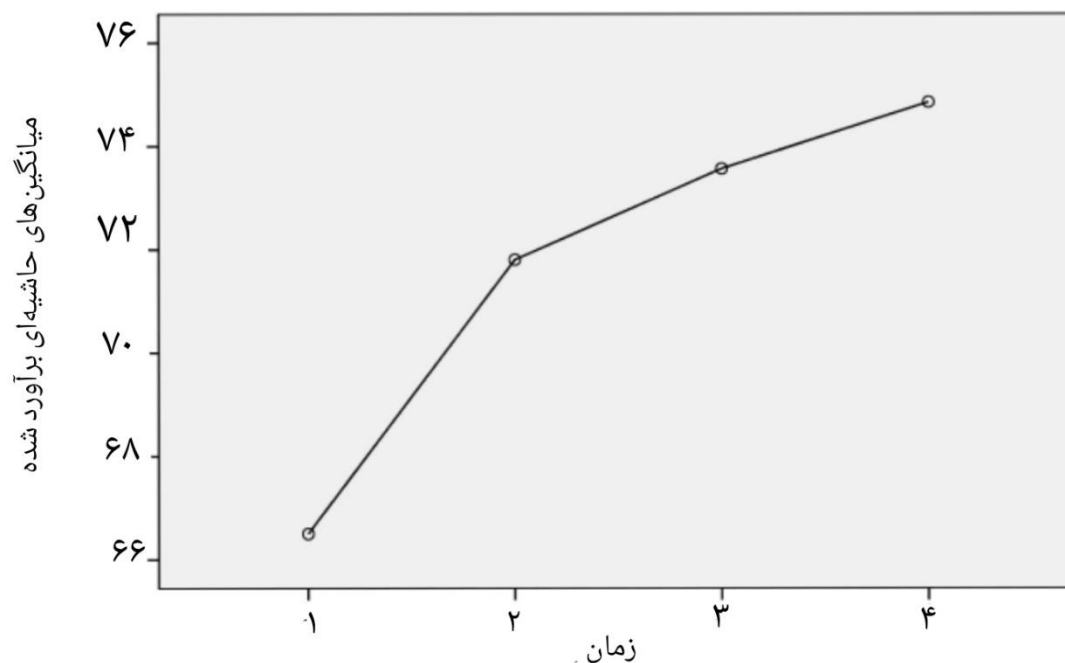
نتایج آزمون اثرات درون‌آزمودنی با تصحیح گرین‌هاوس-گیسر که در جدول ۶ آمده، بیانگر آن است که آموزش مثبت بر هر دو متغیر مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی اثر مثبت و معنادار داشته است. برای مقایسه دوتایی تغییرات متغیرهای وابسته در چهار بار اندازه‌گیری، نتایج آزمون بنفرونی بررسی می‌شود.

جدول ۷. نتایج آزمون بنفرونی به منظور بررسی دوبه‌دو میانگین‌های متغیرهای وابسته در چهار بار اندازه‌گیری در گروه دانش‌آموزان

اندازه	زمان	زمان	تفاوت‌های میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط	۲	۱	-۵/۳۵	۰/۲۹	۰/۰۰۱
	۳	۱	-۷/۱۱	۰/۳۰	۰/۰۰۱
	۴	۱	-۸/۴۰	۰/۳۱	۰/۰۰۱
خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط	۲	۱	-۲/۴۱	۰/۰۹	۰/۰۰۱
	۳	۱	-۳/۹۳	۰/۱۵	۰/۰۰۱
	۴	۱	-۶/۳۷	۰/۲۰	۰/۰۰۱

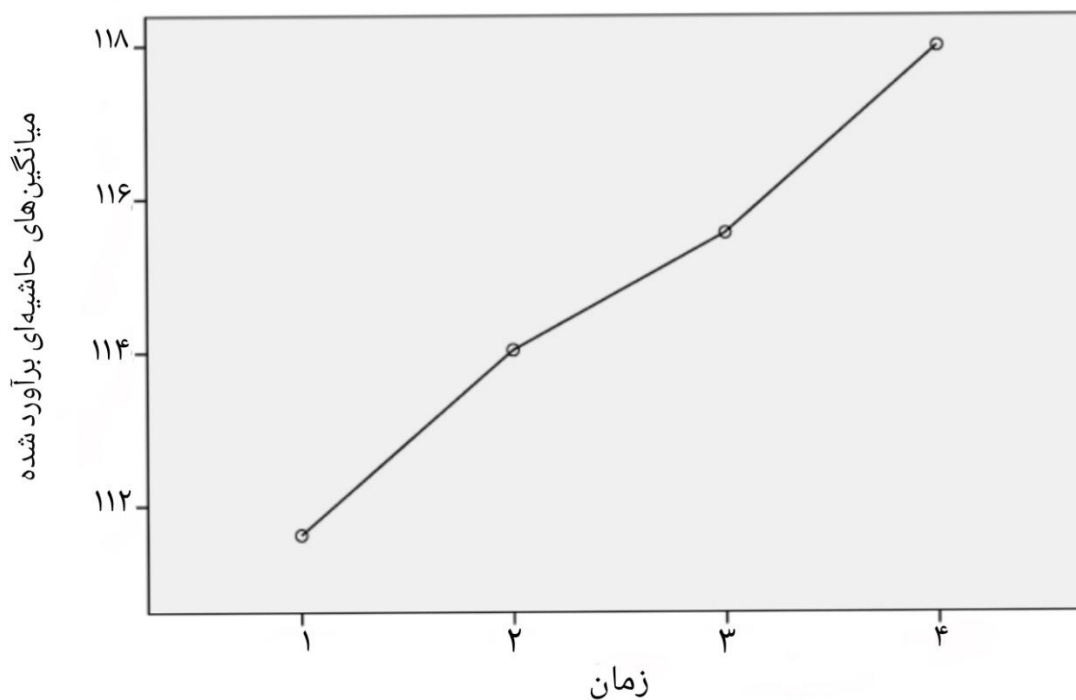
جدول مقایسه‌های زوجی حاکی از آن است که روند تغییر مشارکت و خودکارآمدی دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط مثبت بوده است؛ به طوری که میانگین مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط در آزمون دوم نسبت به آزمون اول ۵/۳۵ نمره، در آزمون سوم نسبت به آزمون اول ۷/۱۱ نمره و در آزمون چهارم نسبت به آزمون اول ۸/۴۰ نمره افزایش داشته است. نمودار مقایسه‌ای مربوط به چهار بار اندازه‌گیری نیز که در شکل ۱ آمده، بیانگر روند افزایشی نمرات مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط طی مداخله آموزشی است. همچنین مندرجات جدول بیانگر آن است که میانگین نمرات خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط در آزمون دوم نسبت به آزمون اول ۲/۴۱ نمره، در آزمون سوم نسبت به آزمون اول ۳/۹۳ نمره و در آزمون چهارم نسبت به آزمون اول ۶/۳۷ نمره افزایش داشته است. نمودار مقایسه‌ای مربوط به چهار بار اندازه‌گیری نیز بیانگر روند افزایشی نمرات خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط طی مداخله آموزشی است.

میانگین‌های حاشیه‌ای برآورد شده
درگیری دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط



شکل ۱. نمودار مقایسه‌ای مربوط به چهار بار اندازه‌گیری مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط

میانگین‌های حاشیه‌ای برآورد شده
خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط



شکل ۲. نمودار مقایسه‌ای مربوط به چهار بار اندازه‌گیری خودکارآمدی دانش‌آموزان در یادگیری برخط

۴. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، اثربخشی آموزش مثبت مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن بر مشارکت و خودکارآمدی در کلاس‌های برخط دانش‌آموزان بررسی شد. نتایج نشان داد آموزش مثبت بر خودکارآمدی یادگیری برخط و مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های برخط تأثیر مثبت داشته است. این یافته با نتایج پژوهش‌های سادات (۱۳۹۹)، داتو و ولدز (۲۰۱۶)، کینگ و همکاران (۲۰۱۵)، لویس و همکاران (۲۰۰۹)، واترز (۲۰۱۱) و شوشانی و استینمتز^۱ (۲۰۱۴) همسو است. به نظر می‌رسد چنان‌که صاحب‌نظران در بحث آموزش مثبت معتقدند برنامه‌ای که در پی ارتقای بهزیستی دانش‌آموزان باشد، می‌تواند از افسردگی پیشگیری، رضایت از زندگی را افزایش، مسئولیت اجتماعی را ارتقا دهد، خلاقیت را بهبود بخشد، یادگیری را پرورش دهد و حتی بر عملکرد و انگیزش دانش‌آموزان اثر بگذارد. آموزش مثبت می‌تواند مدارس، حتی مدارس مجازی، را به مکانی تبدیل کند که همدلی، خوشبینی، خلاقیت، کارآمدی و تاب‌آوری قدر دانسته و پرورش داده شود (گیاناپولوس و ولا-برودریک^۲، ۲۰۱۱). سلیم و همکاران^۳ (۲۰۲۲) اثربخشی مداخله آموزش مثبت را بر ظرفیت روان‌شناختی و رفتار مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کردند. یافته‌های این پژوهشگران نشان داد مداخله آموزش مثبت به دانش‌آموزان در توسعه منابع شناختی کمک می‌کند که این به نوبه خود در مدیریت مشارکتشان در کلاس اثرگذار است. شوشانی و استینمتز (۲۰۱۴) نیز طی پژوهشی با اجرای یک‌ساله برنامه آموزش مثبت روی ۵۳۷ دانش‌آموز کلاس هفتم تا نهم دریافتند این نوع مداخله نه تنها موجب کاهش چشمگیر علائم افسردگی و اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، بلکه موجب افزایش معناداری در سطح عزت‌نفس، خودکارآمدی و بهزیستی آنان می‌شود. در پژوهشی دیگر لومباردی و همکاران^۴ (۲۰۱۹) دریافتند جو مدرسه یکی از مهم‌ترین عوامل ارتقای مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه است. باین حال این پژوهشگران دریافتند این اثر فقط زمانی است که جو مدرسه تجربه بهزیستی دانش‌آموزان را تغییر می‌دهد. به عبارتی جو مدرسه به دلیل ارتقای تجربه بهزیستی دانش‌آموزان، توان اثرگذاری بر مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه را دارد. به نظر می‌رسد آموزش مثبت می‌تواند به ارتقای جو مدرسه و دانش بهزیستی دانش‌آموزان منجر شود و عملکرد آنان را بهبود بخشد. صاحب‌نظران آموزش مثبت معتقدند بهزیستی انگیزش درونی، مشارکت، رفتار خوب و یکپارچگی اجتماعی را تقویت می‌کند؛ بنابراین شکوفایی را یک هدف در رقابت با رشد تحصیلی نمی‌دانند، بلکه آن را یک هدف مکمل می‌خوانند (نوریش و همکاران^۵، ۲۰۱۳).

برای تبیین یافته‌های حاصل از اثربخشی، مدل ساخت و گسترش هیجان‌ات مثبت فردریکسون (۲۰۰۱؛ ۲۰۰۴) یکی از مفیدترین مدل‌ها است. این نظریه مبتنی بر دو فرض جدا اما مرتبط به هم است. اولین مؤلفه فرض گسترش این است که هیجان‌ات مثبت توجه را گسترش می‌دهد. دومین مؤلفه فرض ساخت این است که توجه به افزایش مشارکت با محیط منجر می‌شود که به اکتساب منابع طی زمان می‌انجامد. فردریکسون (۲۰۰۴؛ ۲۰۰۱) اظهار می‌دارد که هیجان‌ات منفی نظیر ترس، خشم و ناراحتی در موقعیت‌هایی که به عنوان تهدیدکننده ادراک می‌شوند، تجربه می‌شوند؛ بنابراین توجه محدود می‌شود و افراد مشارکت‌کننده، گرایش‌های کنشی خاصی نظیر احساس کردن، اجتناب کردن و حمله کردن می‌یابند. در مقابل، هیجان‌ات مثبت تمرکز را گسترش می‌دهد و به تفکر گسترده، خلاق و انعطاف‌پذیر منجر می‌شود. علاوه بر این، هیجان‌ات مثبت سبب در نظر گرفتن طیف گسترده‌ای از گزینه‌های شناختی و رفتاری می‌شود. مطابق این نظریه می‌توان گفت احساسات مثبت در دانش‌آموزان با گسترش دامنه توجه، افکار، اقدامات و خلاقیت در آن‌ها همراه است که در نهایت، راه‌حل‌های بیشتری را برای حل مسائل و مشکلات زندگی و تحصیل نمایان می‌سازد که سبب بهبود عملکرد دانش‌آموزان می‌شود. در این نظریه، شایستگی‌های جدید از طریق روند خلاقانه تقویت می‌شود و دانش‌آموز قادر به انطباق با موقعیت‌های استرس‌زا و بهزیستی پایدار در همه ابعاد زندگی می‌شود (شانکلند و روزت^۶، ۲۰۱۶).

1. Shoshani, & Steinmetz
2. Giannopoulos & Vella-Brodrick
3. Saleem et al.
4. Lombardi et al.
5. Norrish et al.
6. Shankland & Rosset

مدل دیگر برای تبیین تأثیر مفاهیم روان‌شناسی مثبت در مدرسه، نظریه خودتنظیمی دسی و ریان است. مطابق این نظریه انگیزشی، سه نیاز روان‌شناختی فطری و اساسی شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط زیربنای رفتارهای افراد است. نشان داده شده است که ایجاد زمینه برای ارضای نیازهای خودمختاری، ارتباط و شایستگی بهبود بهزیستی و کاهش پریشانی روان‌شناختی را به دنبال دارد (نتومانیس و استناژ، ۲۰۰۹؛ ریس و همکاران^۲، ۲۰۱۸). ون‌رایزین و همکاران^۳ (۲۰۰۹) نظریه خودتعیین‌گری و مشارکت را در نمونه نوجوان طی دوره پنج‌ماهه مطالعه کردند و به این نتیجه رسیدند که خودمختاری و تعلق‌پذیری، اثرات مستقلی روی یادگیری، مشارکت و سازگاری روان‌شناختی دارد. این پژوهشگران معتقدند دانش‌آموزانی که محیط یادگیری خود را حمایتگر و پرورش‌دهنده می‌یابند، انگیزش و بهزیستی بیشتری از دانش‌آموزان دیگر تجربه می‌کنند.

در هر پژوهشی، پژوهشگر با محدودیت‌هایی مواجه می‌شود که می‌تواند بر فرایند پژوهش تأثیرگذار باشد که البته رفع بعضی از آن‌ها از عهده پژوهشگر خارج است. در پژوهش حاضر نیز پژوهشگر با محدودیت‌هایی مواجه شد. از جمله اینکه به دلیل محدودیت، نمونه‌گیری به صورت در دسترس بود و مداخله برای یک مدرسه اجرا شد. همچنین به دلیل محدودیت زمانی، سنجش سطح مهارت‌ها و دانش بهزیستی دانش‌آموزان قبل از مداخله و شرکت آن‌ها در پژوهش میسر نشد. مدرسه در دسترس از مدارس دخترانه منطقه ۱۱ تهران بود و جنسیت و منطقه آموزشی محدود بود. علاوه بر این به دلیل مجازی بودن آموزش و عدم دسترسی به اولیای تمامی دانش‌آموزان مورد مطالعه، آموزش خانواده‌ها صورت نگرفت.

با توجه به تجارب و نتایج و از آنجا که برنامه آموزش مثبت بر دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر واقع شد، انجام مداخلات در دوران قبل از دبستان یا دوره اول دبستان می‌تواند زمینه مهمی برای پژوهش‌های آتی باشد. همچنین بررسی تجارب شرکت‌کنندگان در مداخلات آموزش مثبت می‌تواند در تبیین اثربخشی و گسترش مداخلات مفید باشد. مشارکت خانواده‌ها در فرایند آموزش و ارتقای سطح دانش بهزیستی آنان نیز می‌تواند اثربخشی مداخلات را کارآمدتر و پایدارتر کند. انجام پژوهش‌های طولی برای بررسی مدت و شیوه کاربست عملی مهارت‌های آموزش مثبت در دانش‌آموزان و علل احتمالی به کارنگرفتن این مهارت‌ها و نیز تدوین و اجرای بسته آموزشی برای معلمان، مدیران، کارکنان اجرایی و برنامه‌ریزان آموزشی با هدف ارتقای دانش بهزیستی آن‌ها برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود. علاوه بر این، سنجش و ترسیم نیمرخ شکوفایی دانش‌آموزان مقاطع و گروه‌های مختلف می‌تواند اطلاعاتی از قوت‌ها و ضعف‌های آنان به دست دهد تا مداخلات آتی کارآمدتر و هدفمندتر باشد. بررسی تجارب معلمان در خصوص موانع عملکرد معلمان در خصوص اهتمام در جهت ارتقای شکوفایی دانش‌آموزان علی‌رغم داشتن دانش بهزیستی و گنجاندن مهارت‌های آموزش مثبت به صورت ادغام‌شده و نیز در قالب برنامه‌های مستقل در برنامه درسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌تواند مفید باشد.

۵. ملاحظات اخلاقی

در پژوهش حاضر در هر سه مرحله گردآوری داده‌ها، تحلیل و تفسیر و ارائه، اصول اخلاقی پژوهش رعایت شد. به این ترتیب که پس از اخذ معرفی‌نامه از مسئولان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران، هماهنگی‌های لازم با اداره کل آموزش و پرورش استان تهران صورت گرفت و اهداف و شیوه اجرای پژوهش برای آنان تشریح شد. سپس با ارسال پیامی به اولیای دانش‌آموزان، اهداف پژوهش برای ایشان تصریح و رضایت آنان مبنی بر شرکت دانش‌آموزان در پژوهش جلب شد. همچنین دانش‌آموزان مشارکت‌کننده از اهداف و روش اجرا و فواید احتمالی پژوهش آگاه شدند. به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان صرفاً در جهت کار پژوهشی استفاده خواهد شد و هیچ‌یک از مسئولان مدرسه یا افراد دیگر در جریان اطلاعات آنان قرار نخواهد گرفت. سپس از آنان خواسته شد داوطلبانه و آگاهانه پرسشنامه را تکمیل و ارسال کنند.

۶. حمایت مالی و سپاسگزاری

نویسندگان این مقاله از کلیه مسئولان همکاری‌کننده آموزش و پرورش منطقه ۱۱ تهران و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش

1. Ntoumanis & Standage
2. Reis
3. Van Ryzin

قدردانی می‌کنند. پژوهش حاضر هیچ‌گونه حمایت مالی نداشته است.

۷. تعارض منافع

در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- دلاور، ع. (۱۳۹۶). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. چاپ چهل و چهارم. تهران: روان.
- سادات، س. (۱۳۹۹). طراحی مدل آموزشی تربیت مثبت مدرسه‌محور و اثربخشی آن بر درگیری تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی (۱۳۹۷). *مدرسه ما تقدیم می‌کند: راهنمای عمل برنامه ویژه مدرسه (بوم)*. تهران: چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- عباسی، ف. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر پیامدهای تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
- قدم‌پور، ع.، میرزایی‌فر، د.، و سبزیان، س. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر و دختر سال اول دبیرستان‌های شهر اصفهان (پیش‌بینی افت تحصیلی براساس درگیری تحصیلی). *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۱۰(۳۴)، ۲۳۷-۲۴۳. https://jep.atu.ac.ir/article_1076.html
- میرزاخانی، پ.، رضایی، ع. م.، بیدختی، ع. ا.، نجفی، م.، و بوگر، ا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش شکوفایی بر هیجان‌های مثبت، روابط، احساس معنی، پیشرفت و مجذوبیت پژوهشگران جوان و نخبگان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۱۱(۳۶)، ۲۳۰-۲۰۹. <https://doi.org/10.22034/jiera.2017.51091>

References

- Abbasi, F. (2014). The effect of time management training on the academic and social outcomes of sixth grade elementary students in Tabriz city. *Master's Thesis in the Field of Educational Psychology*. Tabriz University. (In Persian)
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Macmillan.
- Barber, L. K., Bagnsby, P. G., & Munz, D. C. (2010). Affect regulation strategies for promoting (or preventing) flourishing emotional health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 663-666. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.002>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2001). *Handbook of positive psychology*. Oxford university press.
- Biegel, G. M. (2017). *The stress reduction workbook for teens: Mindfulness skills to help you deal with stress*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Bolliger, D. U., & Halupa, C. (2018). Online student perceptions of engagement, transactional distance, and outcomes. *Distance Education*, 39(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476845>
- Burdick, D. E. (2014). *Mindfulness skills for kids & teens: A workbook for clinicians & clients with 154 tools, techniques, activities & worksheets*. United States: PESI Publishing & Media.

- Catalino, L. I., & Fredrickson, B. L. (2011). A Tuesday in the life of a flourisher: The role of positive emotional reactivity in optimal mental health. *Emotion, 11*(4), 938-950. <https://doi.org/10.1037/a0024889>
- Costello, C. A., & Stone, S. L. (2012). Positive Psychology and Self-Efficacy: Potential benefits for college students with attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 25*(2), 119-129. https://www.ahead-archive.org/uploads/publications/JPED/jped25_2/JPED25_2_FullDocument.pdf
- Daniels, D. (2020). *First aid for feeling*. New York: Scholastic Inc.
- Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher, 25*(3), 399-405. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1>
- Delavar, A. (2016). *Research method in psychology and educational sciences*. Tehran: Ravan Publications. (In Persian)
- Dennen, V. P., Aubteen Darabi, A., & Smith, L. J. (2007). Instructor-learner interaction in online courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance Education, 28*(1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/01587910701305319>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34-43. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11392863/>
- Diener, E., Lucas, R., Helliwell, J. F., & Schimmack, U. (2009). *Well-being for public policy*. Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195334074.001.0001>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Dixson, M. D. (2012). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10*(2), 1-13. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1744>
- Dixson, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement scale (OSE). *Online Learning, 19*(4), n4. <https://doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education, 117*(2), 215-230. <https://doi.org/10.1108/HE-09-2016-0039>
- Feicht, T., Wittmann, M., Jose, G., Mock, A., Von Hirschhausen, E., & Esch, T. (2013). Evaluation of a seven-week web-based happiness training to improve psychological well-being, reduce stress, and enhance mindfulness and flourishing: A randomized controlled occupational health study. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine, 2013*(676953), 1-14. <https://doi.org/10.1155/2013/676953>
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing, 1*(1), 79-106. <http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v1i1.15>
- Forman, F., & Rock, M. (2016). *Weaving Well-Being Tools of Resilience Pupil Book*. Ireland: Outside the Box Learning Resources Ltd. <https://www.otb.ie/wp-content/uploads/2018/08/WWB-4th-TOR-Pupil-Bk.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- 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. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>
- Giannopoulos, V. L., & Vella-Brodrick, D. A. (2011). Effects of positive interventions and orientations to happiness on subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 95-105. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.545428>
- Gokcen, N., Hefferon, K., & Attree, E. (2012). University students' constructions of 'flourishing' in British higher education: An inductive content analysis. *International Journal of Wellbeing*, 2(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v2i1.1>
- Gonzalez, M. (2012). *Mindful leadership: The 9 ways to self-awareness, transforming yourself, and inspiring others*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *In Psych*, 33(2), 37-43. <https://psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/green>
- Hamil, S. (2008). *My feeling better workbook: Help for kids who are sad and depressed*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Hashim, H. A., Freddy, G., & Rosmatunisah, A. (2012). Relationships between negative affect and academic achievement among secondary school students: The mediating effects of habituated exercise. *Journal of Physical Activity and Health*, 9(7), 1012-1019. <https://doi.org/10.1123/jpah.9.7.1012>
- Hodges, C. B. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3-4), 7-25. <https://doi.org/10.1002/piq.20001>
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Kadampour, E., Mirzaeifar, D., & Sabzian, S. (2013). Investigating the relationship between academic engagement and academic failure in first-year male and female high school students in Isfahan city (prediction of academic failure based on academic engagement). *Educational Psychology Quarterly*, 10(34), 247-233. https://jep.atu.ac.ir/article_1076.html?lang=en (In Persian)
- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1), 89-106. <https://doi.org/10.1080/01587910802004860>
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- King, R. B., McInerney, D. M., Ganotice Jr, F. A., & Villarosa, J. B. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and individual differences*, 39, 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.005>
- Kirschman, K. J. B., Johnson, R. J., Bender, J. A., & Roberts, M. C. (2009). Positive psychology for children and adolescents: Development, prevention, and promotion. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 133-148). England: Oxford University Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-

575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lewallen, T. C., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S., & Giles, W. (2015). The whole school, whole community, whole child model: A new approach for improving educational attainment and healthy development for students. *Journal of School Health, 85*(11), 729-739. <https://doi.org/10.1111/josh.12310>
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L., & Valois, R. F. (2009). The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(5), 397-408. <https://doi.org/10.1177/0734282908330571>
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in Psychology, 10*, 2482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
- Lucas, R. E., & Diener, E. (2008). Subjective well-being. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 471-484). New York: The Guilford Press.
- Michalec, B., Keyes, C. L. M., & Nalkur, S. (2009). Flourishing. In: Lopez, S.J. (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 391-394). West Sussex: WileyBlackwell.
- Mirzakhani, P., Rezaei, A., Biddekhti, A., Najafi, M., & Bogar, I. (2016). Examining the effectiveness of Educating flourishing on positive emotions, relationships, sense of meaning, achievement and engagement among young researchers and elites. *Research in Educational Systems, 11*(36), 209-230. <https://doi.org/10.22034/jiera.2017.51091> (In Persian)
- Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Göttingen: Hogrefe Publishing GmbH.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing, 3*(2), 147-161. <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250>
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and research in Education, 7*(2), 194-202. <https://doi.org/10.1177/1477878509104324>
- Owens, R. L., & Patterson, M. M. (2013). Positive psychological interventions for children: A comparison of gratitude and best possible selves approaches. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(4), 403-428. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.697496>
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet, 369*(9569), 1302-1313. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60368-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7)
- Pettry, D. W. (2019). *Exploring emotion through activities. Mirrors and Reflections*. DW Pettry. https://positivekids.ca/wp-content/uploads/2021/01/ebook_emotions.pdf
- Proctor, C., & Linley, P. A. (2013). *Research, applications, and interventions for children and adolescents*. New York: Springer.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2018). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. In *Relationships, well-being and behaviour* (pp. 317-349). England: Routledge.
- Research and Curriculum Planning Organization (2017). *Our school presents: School Special Program Action Guide (BOM)*. Tehran: Publishing of Iran textbooks. <http://chap.sch.ir/books/6915> (In Persian)
- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business, 84*(2), 101-109. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.101-109>

- Roeser, R. W., Urdan, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In *Handbook of Motivation at School* (pp. 395-424). England: Routledge.
- Sadat, S. (2019). Designing an educational model of school-centered positive education and its effectiveness on academic engagement, psychological and social well-being of elementary school students. *Doctoral thesis in the field of educational psychology*. Tabriz University. (In Persian)
- Saleem, M. S., Isha, A. S. N., Awan, M. I., Yusop, Y. B., & Naji, G. M. A. (2022). Fostering Academic Engagement in Post-graduate Students: Assessing the Role of Positive Emotions, Positive Psychology, and Stress. *Frontiers in Psychology, 13*, 920395. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920395>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon and Schuster.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American psychologist, 55*(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.5>
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review, 29*(2), 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies, 15*(6), 1289-1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Shultz, K. S., Whitney, D. J., & Zickar, M. J. (2020). *Measurement theory in action: Case studies and exercises*. Thames: Routledge.
- Slemp, G. R., Chin, T. C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. G., ... & Waters, L. (2017). Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions. In *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 101-122). Singapore: Springer.
- Snel, E. (2013). *Sitting still like a frog: Mindfulness exercises for kids (and their parents)*. Boulder: Shambhala Publications.
- Telef B. B. (2011). *The validity and reliability of the Turkish version of the Psychological Well-being Scale*. 11th National Congress of Counselling and Guidance, October, 3-5, Selcukizmir, Turkey. http://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/FS_Turkish.pdf
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2009). Students' anticipated situational engagement: The roles of teacher behavior, personal engagement, and gender. *The Journal of Genetic Psychology, 170*(3), 268-286. <https://doi.org/10.1080/00221320903218323>
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- Villavicencio, F. T. (2011). Critical thinking, negative academic emotions, and achievement: A mediational analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher, 20*(1), 118-126. Retrieved from https://animorepository.dlsu.edu.ph/faculty_research/1277
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 28*(2), 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Waters, L. (2017). Visible wellbeing in schools: The powerful role of instructional leadership. *Australian Educational Leader, 39*(1), 6-10. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.215500>

Zimmerman, W. A., & Kulikowich, J. M. (2016). Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience. *American Journal of Distance Education*, 30(3), 180-191. <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1193801>