

هشتمین همایش ملی تازه‌های روانشناسی مثبت



وزارت آموزش و پرورش
اداره کل آموزش و پرورش استان هرمزگان
معاونت آموزش و پرورش شهرستان میناب دانشگاه هرمزگان

اسفندماه ۱۴۰۰ - بندرعباس

بررسی تاثیر روانشناسی مثبت گرا در بهبود عملکرد مدارس و خودکارآمدی

راحیل حسینی نژاد تختی

آموزگار دوره دوم ابتدایی ناحیه یک بندرعباس

09337526219

ایمیل Hosseinirahil9@gmail.com

چکیده

تقریباً در یک دهه گذشته روانشناسی مثبت گرا به عنوان یکی از گرایش‌های هر چه غنی‌تر و شکوفا تر کردن زندگی انسان، با رویکرد عملگرا و مبتنی بر شواهد توانسته است بخش عمده‌ای از نقص رویکرد آسیب‌شناختی صرف به روانشناسی را اصلاح کند. شناخت و پرورش مهارت‌ها، سلامت فکری و روانی، پرورش معنا در زندگی، ایجاد روابط مثبت در خانواده و کسب شادی حقیقی را می‌توان از جمله مهمترین اهداف روان‌شناسی مثبت دانست. یکی از اهداف روان‌شناسی مثبت گرا، ایجاد محیط‌ها یا موسسات و نهادهای مثبت است. مدرسه یکی از محیط‌های مهم یادگیری مثبت است. بررسی حاکی از آن است که روانشناسی مثبت گرا در پی بالا بردن انگیزه و نشاط در دانش‌آموزان و همچنین محیطی سرشار از آرامش همراه با شادمانی در معلم و دانش‌آموزان است.

واژگان کلیدی: روانشناسی مثبت گرا، عملکرد، دانش‌آموزان

1- مقدمه

مدرسه بعد از خانه مهم‌ترین مکانی است که دانش‌آموزان در آن به سر می‌برند و نقش مهمی در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی افراد دارد. توافق عمومی بر این است که مدارس، محیط اجتماعی بزرگی هستند که یادگیری در آن، هم در درون و هم در بیرون کلاس درس رخ می‌دهد (هافمن، 2001؛ به نقل از اسکرمن، 2002)؛ همچنین مدرسه منبع مهمی برای تأمین دلبستگی نوجوانان است (السنر و همکاران، 2011). و نحوه تدریس معلم، جو مثبت کلاس و مدرسه، شیوه رهبری معلم، تشویق و تنبیه آموزشگاه و فعالیت‌های فوق برنامه همگی سبب ایجاد نگرش مثبت دانش‌آموز نسبت به مدرسه می‌شود (قورجانی، نصری، و ابراهیم‌دماوندی، 1392). بنابراین برخورداری از احساس تعلق و پیوند با مدرسه [1] علاوه بر ایجاد محیطی سالم برای دانش‌آموزان برای کسب شخصیت مستقل و اجتماعی‌شدن، بازده‌های تحصیلی مثبتی نیز دارد (دریان، سعدی‌پور، و سلیمی، 1391). برعکس پیوند ضعیف با مدرسه با پیشرفت تحصیلی پایین و مشکلات رفتاری همراه است (لیلجبرگ، اکلوند، فریتز و کلینتبرگ، 2010؛ لونزاک، ابوت، هاوکینز، کاسترمن و کاتالانو، 2002). هاوکینز، هیل، پاتین‌پیرسون، و ابوت (2001) پیوند با مدرسه را دلبستگی، ارتباط عاطفی مثبت، تعهد و سرمایه‌گذاری شخصی نسبت به مدرسه می‌دانند. به عبارت دیگر پیوند با مدرسه وجود دلبستگی و تعهد نسبت به مدرسه تعریف شده است که بعد دلبستگی آن به رابطه عاطفی با مدرسه و بعد تعهد، به سرمایه‌گذاری در گروه اشاره دارد (لیبی، 2004). ایت (2004) پیوند با مدرسه را اشتیاق یا وابستگی دانش‌آموزان به معلمان، کارکنان و مدیران مدرسه و احساس غرور نسبت به مدرسه تعریف کرده است. همچنین اولسنر و همکاران (2011) پیوند با مدرسه را شامل مشغول‌بودن در مدرسه، تعهد به ارزش‌ها و باور نسبت به مدرسه تعریف کرده‌اند. به‌طورکلی پیوند با مدرسه دارای شش خرده‌مؤلفه است که عبارت است از: دلبستگی به معلم [2]، دلبستگی به مدرسه [3]، دلبستگی به کارکنان [4]، مشارکت در مدرسه [5]، باور به مدرسه [6] و تعهد به مدرسه [7] (رضایی‌شریف، حجازی، قاضی‌مرادی و اژه‌ای، 1391). دلبستگی به معلم و مدرسه به احساساتی اشاره می‌کند که دانش‌آموز درباره معلم و مدرسه دارد و به این معناست که فرد نسبت به دیگران حساس است. پین، نیس، و گاری (2003) نشان دادند که روابط بین کارکنان آموزشی و دانش‌آموزان و هماهنگی آن‌ها در جلب توجه دانش‌آموزان بر پیوند با مدرسه اثرگذار است. همچنین عواملی همچون، سهیم‌کردن دانش‌آموزان در اداره مدرسه، همکاری در ایجاد نظم، زنگ‌زدن و زیباسازی کلاس‌ها و گرداندن بوفه مدرسه نقش مهمی در افزایش مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه دارد (حاجیلری، 1387). باور به مدرسه به پذیرش هنجارها و ارزش‌های مدرسه اشاره دارد؛ بدین‌معنی که دانش‌آموز هنجارهای قراردادی و قانون‌های مدرسه را می‌پذیرد و به آن‌ها احترام می‌گذارد. به عبارت دیگر باور اعتقادی راسخ نسبت به مدرسه است، با این ایده که ارزشی در آموزش وجود دارد (مادوکس و پرینز، 2003). همچنین اگر باور دانش‌آموزان نسبت به معلم‌شان مثبت باشد، می‌تواند بر انجام فعالیت‌های تحصیلی، آرمان تحصیلی، سطح علاقه در فعالیت‌های عقلانی و دستاوردهای تحصیلی‌شان تأثیرگذار باشد (کارول، 2009؛ به نقل از آقایی، 1393). تعهد به مدرسه به دلبستگی دانش‌آموز به فعالیت‌های مدرسه و اولویت‌هایی اشاره می‌کند که مدرسه برای دانش‌آموزان در نظر دارد؛ بنابراین دانش‌آموزی که تعهد بیشتری دارد، اهداف، هنجارها و اخلاقیات مدرسه را به راحتی می‌پذیرد (پرینز، 2003). بنابراین عوامل تعیین‌کننده میزان تعهد به مدرسه شامل سازگاری آموزشی و داشتن روابط مثبت بین دانش‌آموز و معلم است (آندرمن، 2002). به‌طورکلی پیوند با مدرسه نشان‌دهنده عرصه مهمی است که در آن پیوند با بزرگسالان می‌تواند رخ دهد و این پیوند برای افزایش توسعه تجارب مثبت و کاهش تجارب منفی مفید است؛ بنابراین به نظر می‌رسد، پیوند با مدرسه برای ترویج و توسعه روابط سالم و مثبت اثرگذار باشد (کاتالانو، 2004). مهمترین عنصر پیوند با مدرسه ارتباط مؤثر دانش‌آموزان با اعضای جامعه مدرسه، میزان تعلق افراد به اهداف جمعی و یا میزان دخالت اعضا در فعالیت‌های اجتماعی است (روو، استوارت و پاترسون، 2007). بنابراین

هشتمین همایش ملی تازه‌های روانشناسی مثبت



وزارت آموزش و پرورش
اداره کل آموزش و پرورش استان هرمزگان
مدیریت آموزش و پرورش شهرستان میناب دانشگاه هرمزگان

اسفندماه ۱۴۰۰ - بندرعباس

دلبسته‌بودن به معلم و مدرسه، شرکت در فعالیت‌های متنوع مدرسه و تعهد به قوانین و ارزش‌های مدرسه با ارائه بازخوردهای مثبت معلم، موجب رضایت از آموزش و کنترل‌کردن اعمال مربوط به موفقیت و شکست تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (هاشمی، واحدی، و محبی، 1394) به‌عبارت دیگر پیوند با مدرسه به اعمالی اشاره دارد که سبب سازگارشدن دانش‌آموز در انجام فعالیت‌های خاص می‌شود و به دنبال آن احساس وابستگی به افراد، موضوع‌ها و محیط‌های مختلف را در پی دارد. این اعمال سبب افزایش احساس راحتی، خوب‌بودن و افزایش نگرش مثبت به مدرسه می‌شود (کارچر، 2005). بنابراین هر اندازه دانش‌آموزان محیط مدرسه را مثبت‌تر و رضایت‌بخش‌تر ارزیابی کنند، به همان نسبت مسیر پرورش آن‌ها هموارتر خواهد بود (کاوسیان، کندیور، و ولی‌اله، 1391). اما در شرایطی که دانش‌آموزان خود را با مدرسه بیگانه بدانند، هرچند در مدرسه حضور داشته باشند، درس بخوانند و از حقوق قانونی خود برخوردار باشند؛ اما براساس تعاریف اجتماعی، دانش‌آموز تلقی نمی‌شوند؛ زیرا واژه دانش‌آموز از نظر اجتماعی زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و زیرساخت‌های آن احساس تعلق کنند و در توسعه مدرسه شرکت جویند (ناطق‌پور، 1389). بنابراین دانش‌آموزانی که احساس پیوند با مدرسه دارند، خود را متعلق به مدرسه می‌دانند و معتقدند معلمان از آن‌ها حمایت می‌کنند، همچنین اگر نگرش دانش‌آموزان نسبت به روابط با دیگران مثبت باشد، در آینده نیز روابط مثبت و عمیقی با اطرافیان خواهند داشت (لیبی، 2004؛ برزونسکی، 2005)، زیرا پیوند و احساس تعلق دانش‌آموزان به مدیر، معلمان و کارکنان مدارس و همچنین گروه‌های همسال می‌تواند، احساس ارزشمند بودن، همدار بودن و عزت‌نفس را در آن‌ها ایجاد کند و نهایتاً سبب شود، حس مسئولیت‌پذیری و مثبت‌نگری در آنان تقویت شود (فرهمندیان، 1387). از طرف‌دیگر اگر دانش‌آموزان با قوانین سخت‌گیرانه از طرف مدرسه روبه‌رو شوند، احساس پیوند کمتری با مدرسه دارند (لد و دینلا، 2009)؛ از این‌رو مشاوران مدرسه برای ارتقاء پیوند با مدرسه باید شرایطی را ایجاد کنند تا احساس پیوند و تعلق دانش‌آموزان را به مدرسه و معلمان افزایش دهند؛ زیرا وقتی افراد خود را عضوی از گروه یا طبقه اجتماعی طبقه‌بندی می‌کنند، نوعی حس پیوند و تعلق به وجود می‌آید (کارچر، 2005؛ تاجعل و تورنر، 2007). محققان دریافته‌اند، دانش‌آموزانی که نسبت به خود و سایر عوامل آموزشی نگرش مثبت دارند، معمولاً دارای نوعی احساس وابستگی به مدرسه هستند و این دسته از دانش‌آموزان معمولاً عملکرد تحصیلی بهتری نسبت به دیگران دارند (آرگایل، 1383/2006، ترجمه نشاط‌دوست، بهرامی، پالانگ و گوهری). همچنین از طریق ارتباط مؤثر و مثبت با دانش‌آموزان و دوری از کارهای بی‌فایده و کنترل رفتار، می‌توان احساس مسئولیت و نگرش مثبت را در دانش‌آموزان تقویت کرد (امیرحسینی، 1387). به‌طورکلی پیوند با مدرسه شامل ارتباط مثبت دانش‌آموزان با معلم، حمایت معلم از دانش‌آموز (لیبی، 2004)، دلبستگی به مدرسه، هم‌امیزی همراه با باور به ارزش‌ها و قواعد مدرسه می‌باشد (کاتالانو، هاگرتی، فلمینگ، و هاوکینز، 2004) اگر دانش‌آموزان این مؤلفه‌ها را بپذیرند و باور کنند، احتمالاً رفتارهایی را نمایش می‌دهند که در محیط مدرسه رفتارهایی مطلوب و مثبت تلقی می‌شود (مکتیلی، ویتلاک، و لیبی، 2010). این عوامل در مجموع جو مثبتی را در مدرسه فراهم می‌آورند که می‌تواند سبب بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه شود. جو مثبت مدرسه و توجه به یادگیرنده، پیوند با مدرسه را بالا می‌برد؛ بنابراین داشتن نگرش عاطفی مثبت به کلاس درس می‌تواند به نگرش‌های مثبت نسبت به مدرسه تعمیم یابد (بیریچ و لد، 1997).

2- روش

روش مورد استفاده در این پژوهش بر حسب هدف از نوع کاربردی بوده و از نظرگردآوری داده‌ها از نوع توصیفی پیمایشی است. چرا که نتایج حاصل از آن می‌تواند به روشن شدن تأثیر انگیزش درونی و سرمایه روانشناختی و خلاقیت بر بهره‌وری کارکنان کمک کند. برای بررسی و آزمون فرضیه‌ها و مدل مفهومی پژوهش از رویکرد معادلات ساختاری و نرم افزار های SPSS ویرایش نوزده استفاده شده است. در مدل سازی معادلات ساختاری بین دو گروه متغیر مکنون و آشکار تمایز وجود دارد. متغیرهای آشکار یا مشاهده شده به گونه مستقیم به وسیله‌ی پژوهشگر اندازه‌گیری می‌شوند؛ درحالی‌که متغیرهای مکنون یا مشاهده نشده به‌طورمستقیم اندازه‌گیری نمی‌شوند بلکه براساس روابط یا همبستگی‌های بین متغیرهای اندازه‌گیری شده استنباط می‌شوند. با توجه به مدل مفهومی، این پژوهش پانزده متغیر آشکار دارد که چهارمتغیر پنهان انگیزش درونی، سرمایه روانشناختی و خلاقیت و بهره‌وری کارکنان را اندازه‌گیری می‌کنند. در این راستا، برای سنجش متغیرهای تحقیق و گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده گردیده است. بدین منظور برای سنجش متغیر انگیزش درونی از پرسشنامه چویی و همکاران ۷۷۷۲ و برای سنجش متغیر سرمایه روانشناختی از پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز ۲ (۷۷۹) استفاده شد. پرسشنامه خلاقیت عابدی ۰۸۷۱ نیز برای سنجش متغیر خلاقیت مورد استفاده قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش حاضر کارکنان آموزش و پرورش دانش‌آموزان شهرستان بندرعباس است. هشتاد و نه نفر از فرمول کوکران در سطح ۷ نمونه / خطای ۷۵ گیری تصادفی ساده، انتخاب شده‌اند.

هشتمین همایش ملی تازه‌های روانشناسی مثبت



وزارت آموزش و پرورش
اداره کل آموزش و پرورش استان هرمزگان
مدرسه آموزش و پرورش شهرستان میناب دانشگاه هرمزگان

اسفندماه ۱۴۰۰ - بندرعباس

3- یافته ها

پس از جمع آوری داده ها و اطلاعات لازم، برای مشخص کردن اینکه شاخص های اندازه گیری متغیر های آشکار تا چه اندازه ای برای سنجش متغیر های پنهان قابل قبول هستند، ابتدا باید به طور مجزا تمام متغیر های آشکار که مربوط به متغیر های پنهان هستند آزمون شوند. شاخص های کلی برآزش برای الگوهای اندازه گیری (تحلیل عاملی تأییدی) در جدول شماره سه آمده است. همان طور که نتایج جدول نشان می دهد مقدار ایتن ۷۸ کمتر است که نشان از برآزش خوب الگو ها توسط داده ها است. بنابراین، / شاخص برای الگوی اندازه گیری از ۷۸ با توجه به نتایج جدول شماره سه و مطالب بیان شده می توان نتیجه گرفت الگوهای اندازه گیری (متغیرهای آشکار) از برآزش خوبی برخوردار هستند و به این معنی است که متغیرهای آشکار به خوبی می توانند متغیرهای پنهان را اندازه گیری کنند.

4- بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاکی از آن است که آموزش روان شناسی مثبت نگر بر سرسختی روان شناختی و خودکارآمدی دانش آموزان تأثیرگذار است. این یافته ها با نتایج پژوهشهای ویلکینسون و چیلتون (0221)، پزنت (0266)، سلیگمن و همکاران (0221)، ارکوتلو (0260) و ژانگ (0266) همسوست. ارکوتلو (0260) اظهار میدارد که با استفاده از هیجانهای مثبت، منابع فردی به وجود می آید و به افراد اجازه می دهد که با شیوه های خلاق و جدید، گذرگاههای تفکر-عمل را در زندگی روزمره خود جستجو کنند و فرد از این طریق درگیر رفتارهای جدید می شود. هیجانهای مثبتی که سپرده های تفکر و عمل را گسترش می دهند، لذت، علاقه و خرسندی است که به ساختن منابع جدیدی در فرد منجر می شود. بنابراین روان شناسی مثبت نگر بهره گیری از تمامی ظرفیتهای ذهنی مثبت و نشاط انگیز و امیدوارکننده در زندگی، برای تسلیم نشدن در برابر عوامل منفی ساخته ذهن و احساسهای یأس آور ناشی از دشواری ارتباط با انسانها و رویارویی با طبیعت است

آموزش روان شناسی مثبت نگر بر سرسختی روان شناختی و خودکارآمدی تأثیر دانش آموزان دارد. تغییرات سرسختانه روان شناختی نشان داد که خودکارآمدی بر اثر اجرای روان آموزش شناسی مثبت است؛ بوده نگر به عبارتی روانشناسی مثبت نگر با توجه کردن به خودکارآمدی، تعهد و سرسختی دانش آموزان به عنوان یک الگوی مناسب آموزشی و مداخله ای توانسته است در بهبود حالتهای روان شناختی مثبت آنان مؤثر باشد. در تبیین نتیجه این پژوهش می توان گفت که روانشناسی مثبتنگر با تأکید بر خودکارآمدی توانسته است در بهبود خودکارآمدی و افزایش تفکر به خودکارآمدی مثبت مؤثر باشد. همچنین افزایش سرسختی و کاهش ناخودکارآمدی از عوامل نشان دهنده سلامت روان افراد است. بر این اساس می توان اظهار کرد دانش آموزان با توجه به اینکه آینده جامعه و کشور را در دست دارند از قشرهای مهم به شمار می آیند، بنابراین توجه به متغیرهایی مانند سرسختی و خودکارآمدی را باید در آنها افزایش داد تا عملکرد مطلوبی داشته باشند

منابع

- آرگایل، م. (1383). *روان شناسی شادی*. ترجمه: ح. نشاط دوست، ف. بهرامی، ح. پالاهنگ و م. گوهری. اصفهان: جهاد دانشگاهی. انتشار به زبان اصلی 2006
- آقایی، س. (1393). *بررسی رابطه خودپنداره ریاضی خودکارآمدی ریاضی و اضطراب ریاضی با عملکرد ریاضی در دانش آموزان سوم راهنمایی شهر رشت*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشگاه ارومیه. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- امیرحسینی، خ. (1387). *مهارت های اساسی زندگی سالم*. تهران: عارف کامل.
- براتی، ف.، صادقی، ا. (1386). *مثبت اندیشی مثبت نگر کاربرد ری. تهران: دایره سفید.*

هشتمین همایش ملی تازه‌های روانشناسی مثبت



وزارت آموزش و پرورش
اداره کل آموزش و پرورش استان هرمزگان
معاونت آموزش و پرورش شهرستان میناب دانشگاه هرمزگان

اسفندماه ۱۴۰۰ - بندرعباس

چمزاده‌قنوتی، م.، آقایی، ا.، و گل‌پرور، م. (1393). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سبک بدبینانه دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، 12(2)، 5-43. (حاجیلری، ا.) 1387. (نظریه‌ها و راهکارهای پیشگیری از سوء مصرف مواد در بین دانش‌آموزان ویژه معلمان و والدین. معاونت پرورش اداره کل آموزش و پرورش استان گلستان .
خداياری‌فرد، م. (1389). کاربرد مثبت‌نگری در روان‌درمانگری با تأکید بر دیدگاه اسلامی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران .
خداياری‌فرد، م. (1383). مقایسه ارتباط نگرش مذهبی و رابطه پدرفرزندی با سازگاری اجتماعی در فرزندان جانباز و عادی شهر تهران . مجله روانشناسی دانشگاه تهران، پیاپی (32)، 372-388 .
دربان، ز.، سعدی‌پور، ا.، و سلیمی، ح. (1391). (بررسی میزان احساس تعلق به مدرسه و رابطه آن با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر سمنان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی .
رضایی‌شریف، ع.، حجازی، ا.، قاضی‌مرادی، م.، و اژه‌ای، ح. (1391). ساخت و آماده‌سازی پرسش‌نامه پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان . مجله روانشناسی مدرسه، 3(1)، 55-67
شیری، ف. (1390). (بررسی رابطه خوش‌بینی، سلامت روان و تاب‌آوری در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی .
طارمیان، ف. (1384). (عوامل پیش‌بین روانی، اجتماعی مصرف مواد مخدر در نوجوانان، دلالت‌های آن در پیشگیری و درمان. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی بالینی (چاپ‌نشده). دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی .
فرهمندیان، م. (1387). نیاز به احساس تعلق داشتن بشریه پیوند، 1-3، 27
فروغی، ع. (1390). (اثربخشی روان‌درمانی مثبت در ارتقای تاب‌آوری افراد وابسته به مواد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی .
قویدل، س. (1390). (بررسی مهارت‌های مثبت‌اندیشی در بین کتابداران کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های زیر پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم و تحقیقات تهران .
قورچانی، ا.، نصری، ص.، و ابراهیم‌دماوندی، م. (1392). (مدل‌یابی ساختاری روابط عوامل آموزشی مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. دانشکده علوم انسانی .
کار، ا. (1383). (روان‌شناسی مثبت: علم شادمانی و نیرومندی‌های انسان. پاشاشریفی و ج. نجفی‌زند. تهران: انتشارات رشد. (انتشار به زبان اصلی)، 2006 .
کوسیان، ج.، کنیور، پ.، و ولی‌اله، ف. (1391). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی، مجله پژوهش در سلامت روانشناختی، 2(6)، 2-6
کونیلیم، س. (2003). (مثبت‌اندیشی و مثبت‌گرایی کاربردی. ترجمه: ف. براتی‌سده و ا. صادقی. تهران: نشر جوانه رشد .
محمدخانی، ش. (1386). مدل ساختاری مصرف مواد در نوجوانان در معرض خطر: ارزیابی اثر مستقیم و غیرمستقیم عوامل فردی و اجتماعی پژوهش در سلامت روان‌شناختی، 1(2)، 1-16
مردان، ر. (1388). (تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر نگرش معلمان (مؤنث) ابتدایی مدارس دولتی شهرستان فیروزکوه نسبت به دانش‌آموزان . پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی .
ناطق‌پور، م. (1389). نقش خانواده در تقویت احساس تعلق اجتماعی در فرزندان بشریه رشد آموزش علوم اجتماعی، 26، 9-14
هاشمی، ت.، واحدی، ش.، و محبی، م. (1394). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. مجله راهبردهای شناختی در یادگیری، 3(5)، 1-20

Adelab , A.D. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 203-215.

Anderman, E.M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescent. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 795-809.

Costello, C.A., & Stone, S.L.M. (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. Erkutlu, H. (2012). Impact of psychological hardiness and self-monitoring on teacher

burnout. Hacettepe Universitesi Egitim fakultesi Dergisi, 43(43), 186-197.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177. Nickel, D., Spink, K., Andersen, M., & Knox, K. (2014). Attributions and self-efficacy

for physical activity in multiple sclerosis. *Psychology, Health & Medicine*, 19(4), 433-441



وزارت آموزش و پرورش
اناره کل آموزش و پرورش استان هرمزگان
مديريت آموزش و پرورش شهرستان ميناب دانشگاه هرمزگان

اسفندماه ۱۴۰۰ - بندرعباس

هشتمین همایش ملی تازه‌های روانشناسی مثبت



CIVILICA

