

مقایسه اثربخشی روش آموزش تاییدخود و آموزش مثبت‌نگر بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱/۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۷/۳۰

امین کامیاب^۱، مجتبی محمدی جلالی فراهانی^{۲*}، امین کرابی^۳، کوروش گودرزی^۴

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: افت تحصیلی یکی از چالش‌های مهم و چندبعدی در نظام‌های آموزشی است که نه تنها عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه سلامت روانی و اجتماعی آن‌ها را نیز تهدید می‌کند. این پدیده می‌تواند موجب کاهش اعتماد به نفس، افزایش اضطراب، و اختلال در روابط اجتماعی شود و در بلندمدت فرصت‌های زندگی فرد را محدود سازد. از این‌رو، شناسایی و بررسی مداخلات مؤثر برای بهبود مهارت‌های اجتماعی و کاهش آثار افت تحصیلی اهمیت زیادی دارد. این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی روش‌های آموزش تایید خود و آموزش مثبت‌نگر بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه انجام شد. این پژوهش به دنبال شناسایی روش‌های مؤثر در بهبود مهارت‌های اجتماعی این دانش‌آموزان بوده که می‌تواند به کاهش مشکلات روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی آن‌ها کمک کند.

روش: طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه در شهرستان درگز بوده که شکست تحصیلی را تجربه کرده بودند. تعداد ۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه آموزش خودتأییدی، آموزش روان‌شناسی مثبت و گروه کنترل قرار گرفتند. برنامه‌های آموزشی طی یک دوره مشخص اجرا شد و داده‌ها از طریق سیاهه مهارت‌های اجتماعی (ریگو، ۱۹۸۶) جمع‌آوری شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی انجام گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که هر دو روش برنامه آموزش خودتأییدی و برنامه آموزش مثبت‌نگر به‌طور معناداری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را در مقایسه با گروه کنترل بهبود بخشیدند ($p < 0.05$). با این حال، آموزش روان‌شناسی مثبت اثربخشی بیشتری در افزایش مهارت‌های اجتماعی داشت. این بهبودها در مرحله پیگیری نیز حفظ شدند که نشان‌دهنده مزایای بلندمدت این مداخلات است.

نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش نشان داد که هرچند هر دو روش آموزشی در بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی مؤثر بودند، اما آموزش مثبت‌نگر به دلیل ماهیت جامع، انگیزشی و تأکید بر نگرش مثبت، عملکرد مؤثرتری داشته است. بنابراین، استفاده از رویکردهای مثبت‌نگر می‌تواند راهکاری کاربردی برای ارتقای تعاملات اجتماعی و سلامت روانی دانش‌آموزان باشد.

کلمات کلیدی: افت تحصیلی، آموزش تاییدخود، آموزش مثبت‌نگر، دانش‌آموزان پسر، مهارت‌های اجتماعی.

۱. دانشجوی دکتری تخصصی مشاوره، گروه روان‌شناسی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران

۲. استادیار گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

۴. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران

* نویسنده مسئول: m.mohamadijalali@cfu.ac.ir

این مقاله برگرفته از پایان نامه دکتری نویسنده می باشد.



Comparing the Effectiveness of Self-Affirmation Training and Positive Psychology Training on Social Skills in Male Secondary School Students with Academic Underachievement

Received: 2025/3/23 Accepted: 2025/10/21

Amin Kamiyab¹, Mojtaba Mohammadi Jalali Farahani^{2*}, Amin Koraei³, Kourosch Goodarzi⁴

Original Article

Abstract

Introduction: Academic underachievement represents a significant and multifaceted challenge within educational systems, affecting not only students' academic performance but also their psychological and social well-being. This phenomenon can lead to diminished self-confidence, increased anxiety, and impaired social relationships, ultimately limiting an individual's life opportunities in the long term. Consequently, identifying and evaluating effective interventions to enhance social skills and mitigate the negative consequences of academic failure is of considerable importance. The present study aimed to compare the effectiveness of self-affirmation training and positive psychology training on the social skills of male secondary school students experiencing academic underachievement.

Method: This study employed a quasi-experimental pretest-posttest design with a control group and a follow-up phase. The statistical population comprised all male students in the second stage of secondary education in Dargaz County who had demonstrated academic underachievement. A purposive sample of 60 students was selected and randomly assigned to three groups: self-affirmation training ($n = 20$), positive psychology training ($n = 20$), and a control group ($n = 20$). The intervention programs were implemented over a specified period. Data were collected using the Social Skills Inventory (Riggio, 1986) and analyzed using repeated-measures analysis of variance (ANOVA) and Bonferroni post-hoc tests.

Results: The findings revealed that both the self-affirmation training program and the positive psychology training program significantly improved students' social skills compared to the control group ($p < 0.05$). However, positive psychology training demonstrated significantly greater effectiveness in enhancing social skills than self-affirmation training. These improvements were sustained at the follow-up assessment, indicating the long-term benefits of both interventions.

Conclusion: The results indicate that while both educational approaches were effective in improving the social skills of academically underachieving students, positive psychology training exhibited superior efficacy due to its comprehensive, motivational nature and emphasis on fostering positive thinking. Accordingly, the implementation of positive psychology-based approaches may serve as a practical strategy for enhancing students' social interactions and psychological well-being.

Keywords: Academic underachievement, Self-affirmation training, Positive psychology training, Male students, Social skills.

1. PhD student in Counseling, Department of Psychology, Bo.c., Islamic Azad University, Borujerd, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Madani University of Azarbaijan, Tabriz, Iran

4. Assistant Professor, Department of Psychology, Bo.c., Islamic Azad University, Borujerd, Iran

Corresponding Author: m.mohamadjalali@cfu.ac.ir

مقدمه

افت تحصیلی^۱، یکی از چالش‌های پیچیده و فراگیر در نظام‌های آموزشی است که می‌تواند پیامدهای جدی و بلندمدتی بر زندگی دانش‌آموزان و حتی جامعه داشته باشد. افت تحصیلی نه تنها بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثر منفی می‌گذارد، بلکه می‌تواند منجر به کاهش انگیزه، کاهش خودباوری و احساس بی‌کفایتی شود (آجاوی، دری‌کاپ، زکرایس، بنت، بود^۲، ۲۰۲۰؛ کوسوماواتی، جونیدی، نوویاتی، ادی‌یانتو^۳، ۲۰۲۴). این دانش‌آموزان به تدریج علاقه خود را به تحصیل از دست می‌دهند و با مشکلاتی نظیر اضطراب، افسردگی و ناامیدی مواجه می‌شوند (خساونه^۴، ۲۰۲۴؛ دایلی، من، لی‌لی، دایر، اسمیت، کریست‌ینسن^۵، ۲۰۲۰). علاوه بر این، افت تحصیلی می‌تواند بر روابط و مهارت‌های اجتماعی آنان تأثیر منفی بگذارد؛ به طوری که به دلیل نداشتن اعتماد به نفس کافی، ممکن است در برقراری ارتباط با دیگران و مشارکت در فعالیت‌های گروهی دچار مشکل شوند. بنابراین، افت تحصیلی مسئله‌ای چندوجهی است که جنبه‌های آموزشی، روانی و اجتماعی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. افت تحصیلی نه تنها می‌تواند به کاهش عملکرد تحصیلی منجر شود، بلکه بر سلامت روانی دانش‌آموزان نیز تأثیرات منفی به جا می‌گذارد، از جمله احساس بی‌کفایتی، ناامیدی و افزایش حس افسردگی (آجاوی و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین پیامدهای افت تحصیلی بسیار وسیع و بلندمدت است. این پدیده می‌تواند باعث کاهش اعتماد به نفس، احساس بی‌کفایتی و ناامیدی در دانش‌آموزان شده و تأثیر منفی بر سلامت روانی آن‌ها داشته باشد. در سطح اجتماعی، افت تحصیلی می‌تواند باعث کاهش فرصت‌های شغلی و اجتماعی برای فرد در آینده شود و به نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی دامن بزند (مینگو^۶، ۲۰۲۳).

دانش‌آموزان دچار افت تحصیلی معمولاً در برقراری ارتباط مؤثر، بیان احساسات و تعاملات اجتماعی با مشکل مواجه‌اند. این ناتوانی‌ها می‌تواند باعث شود که آن‌ها نتوانند به درستی احساسات خود را بیان کنند یا از مهارت‌های لازم برای گوش دادن فعال و پاسخگویی مناسب برخوردار نباشند (الیاس^۷، ۲۰۲۴؛ تامسون، رابسون و بلک^۸، ۲۰۱۶). به تبع، این مشکلات ممکن است منجر به انزوا، اضطراب اجتماعی و کاهش تعاملات مثبت با همکلاسی‌ها و معلمان شود.

همچنین دانش‌آموزانی که با افت تحصیلی روبه‌رو هستند، ممکن است احساس طردشدگی از جمع همسالان خود داشته باشند. این احساس طرد می‌تواند کاهش اعتماد به نفس و بروز رفتارهای منفی مانند انزوا، پرخاشگری یا کناره‌گیری از تعاملات اجتماعی را به دنبال داشته باشد که به تقویت مشکلات اجتماعی و روانی و در نهایت تشدید چرخه افت تحصیلی منجر می‌شود (وانگ، لیا و سان^۹، ۲۰۱۹). از سوی دیگر، افت تحصیلی می‌تواند استرس و اضطراب فرد را افزایش دهد و باعث بروز احساسات منفی و خودپنداری پایین شود، که این عوامل موجب اجتناب از تعاملات اجتماعی می‌گردد. کاهش تعاملات اجتماعی نیز انگیزه دانش‌آموزان را برای مشارکت در فعالیت‌های گروهی و همکاری با دیگران کاهش می‌دهد و در نهایت به آسیب دیدن مهارت‌های اجتماعی آن‌ها می‌انجامد (بانتیجس^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۱؛ کوهن و شرم^{۱۱}، ۲۰۲۰).

علاوه بر این، دانش‌آموزانی که دچار افت تحصیلی هستند، ممکن است در حل مسائل و چالش‌های اجتماعی ناتوان باشند و نتوانند راهکارهای مؤثر برای مقابله با این چالش‌ها بیابند. این کمبود مهارت‌ها ممکن است باعث اشتباهات یا واکنش‌های

-
1. Academic Underachievement
 2. Ajjawi, Dracup, Zacharias, Bennett, & Boud
 3. Kusumawati, Junaidi, Noviati, & Ediyanto
 4. Khasawneh
 5. Daily, Mann, Lilly, Dyer, Smith, & Kristjansson
 6. Mingo
 7. Elias
 8. Thompson, Robson, & Black
 9. Wang, Liao, & Sun
 10. Bantjes
 11. Cohen & Sherman

نامناسب در موقعیت‌های اجتماعی شود (هرناندز، لویز و مک‌کینی^۱، ۲۰۲۰). در مجموع، مشکلات در بیان احساسات، ارتباط مؤثر، و مهارت‌های اجتماعی، به همراه استرس و اضطراب ناشی از افت تحصیلی، یک چرخه معیوب ایجاد می‌کند که افت تحصیلی را تشدید می‌کند و سلامت روانی و اجتماعی دانش‌آموزان را تهدید می‌نماید (دیگنان، هامفری، بلسکی، بنکه، و ستانیس، پاتالی^۲، ۲۰۱۸).

مهارت‌های اجتماعی به مجموعه‌ای از شایستگی‌های بین‌فردی گفته می‌شود که فرد را قادر می‌سازند تا با دیگران تعامل مؤثر، سازنده و مناسب داشته باشد. این مهارت‌ها نقش کلیدی در سازگاری روانی-اجتماعی، کاهش تعارض‌ها، افزایش کیفیت روابط و ارتقاء سلامت روان دارند. از آنجا که تعامل اجتماعی مستلزم درک هیجانات خود و دیگران، ابراز مؤثر احساسات و رعایت قواعد اجتماعی است، ارزیابی دقیق این مهارت‌ها ضرورت دارد (فلورز-مادرونیرو، کوبی‌یوس-لوول، و اوریبه-بوربانو^۳، ۲۰۲۰). در این زمینه، «سیاهه مهارت اجتماعی» یکی از ابزارهای معتبر برای سنجش این توانایی‌هاست که شش خرده‌مقیاس را شامل می‌شود. این شش مقیاس، مهارت‌های اجتماعی را در دو سطح هیجانی (بیانگری، حساسیت، و کنترل) و اجتماعی (بیانگری، حساسیت، و کنترل) اندازه‌گیری می‌کنند. یکی از خرده‌مقیاس‌های مهم، بیانگری هیجانی^۴ است که توانایی برقراری ارتباط غیرکلامی و بیان حالات هیجانی را اندازه‌گیری می‌کند. حساسیت هیجانی^۵ نیز مهارت در دریافت و تفسیر پیام‌های غیرکلامی دیگران را ارزیابی می‌کند. کنترل هیجانی^۶ توانایی تنظیم و کنترل ابرازهای هیجانی را می‌سنجد. بیانگری اجتماعی^۷ مهارت در ابراز کلامی و هدایت مکالمات اجتماعی را اندازه‌گیری می‌کند، و حساسیت اجتماعی^۸ توانایی تفسیر پیام‌های کلامی و رعایت هنجارهای اجتماعی را ارزیابی می‌کند. این خرده‌مقیاس‌ها ابزارهایی مؤثر برای ارزیابی و بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هستند (ریگو^۹، ۱۹۸۶). برای نمونه شاهنده و نودرزاده آرانی (۱۴۰۰) نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی ارتباطی باعث کاهش ترس از ارزیابی منفی در دانش‌آموزان می‌شود. علاوه بر رویکردهای مستقیم در آموزش مهارت‌های اجتماعی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های مرتبط با هوش موفق نیز می‌تواند بر جنبه‌های اجتماعی دانش‌آموزان اثر مثبت داشته باشد. در این راستا، قبادی (۱۴۰۰) گزارش کرده است که آموزش هوش موفق به دانش‌آموزان دوره ابتدایی باعث بهبود حل مسئله‌های اجتماعی آن‌ها شده است، که بر اهمیت رویکردهای آموزشی مهارتی در تقویت عملکردهای اجتماعی تأکید می‌کند. آموزش مهارت‌های اجتماعی قبلاً در پژوهش‌های متعدد بررسی شده است؛

با توجه به نقش کلیدی این مهارت‌ها در سلامت روان و عملکرد تحصیلی، تقویت آن‌ها به‌ویژه در میان دانش‌آموزانی که با مشکلاتی چون اضطراب، افت تحصیلی و ناسازگاری اجتماعی مواجه‌اند، ضرورت دارد. در همین راستا، پژوهشگران و متخصصان آموزش و پرورش به استفاده از رویکردهای روان‌شناختی و تربیتی متنوع توجه کرده‌اند. یکی از این رویکردها، آموزش تأیید خود است که با تمرکز بر تقویت خودآگاهی و پذیرش خویش، هدف آن بهبود وضعیت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان است. در این روش، دانش‌آموزان با تمرکز بر شناخت و ارزیابی توانمندی‌ها و نقاط قوت خود، تلاش می‌کنند تصویر مثبت‌تری از خود بسازند و اعتماد به نفسشان را بازسازی کنند. تأیید خود به آنان کمک می‌کند تا با پذیرش و باور به توانمندی‌هایشان، احساس آمادگی بیشتری برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی پیدا کنند و به‌جای تسلیم شدن، به جستجوی راه‌حل‌های مؤثر بپردازند (ایستربوک،

1. Hernandez, López, & McKinney
 2. Deighton, Humphrey, Belsky, Boehnke, Vostanis, & Patalay
 3. Flórez-Madroño, Cubillos-Loevel, & Uribe-Burbano
 4. emotional expressivity
 5. emotional sensitivity
 6. emotional control
 7. social expressivity
 8. social sensitivity
 9. Riggio

هریس و شرمن^۱، (۲۰۲۱). بارمن، روزک، پاین، هَنسِلْمَن^۲ (۲۰۱۹) اشاره می‌کند که روش آموزش تأیید خود براساس نظریه تأیید خودتوسعه‌یافته است که بر اهمیت حفظ هویت و ارزش‌های فردی در مواجهه با تهدیدات و فشارهای روانی تأکید دارد. در این رویکرد، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا بر نقاط قوت خود تمرکز کرده و ارزش‌های شخصی‌شان را به یاد بیاورند.

از سوی دیگر، رویکرد آموزش مثبت‌نگر نیز به‌عنوان یک رویکرد مؤثر در حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا در کاهش افت تحصیلی و ارتقای بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان شناخته می‌شود. در این روش، با ترویج نگرش مثبت و امیدواری نسبت به زندگی، تقویت خوش‌بینی و تشویق به برقراری روابط مثبت با دیگران، دانش‌آموزان می‌آموزند که با دیدگاهی مثبت به مسائل نگاه کنند و از این طریق با مشکلات تحصیلی و اجتماعی به‌صورت بهتری برخورد کنند (واترز^۳، ۲۰۲۲). آموزش مثبت‌نگر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نه تنها از نظر روانی در وضعیت بهتری قرار گیرند، بلکه مهارت‌های اجتماعی خود را تقویت کرده و روابط مؤثرتری با همسالان و معلمان خود برقرار کنند (آلام^۴، ۲۰۲۲).

شود، جالامبو و همد^۵ (۲۰۲۳) در پژوهشی نشان دادند که از منظر مهارت‌های اجتماعی، تأیید خود باعث افزایش احساس امنیت اجتماعی و بهبود روابط بین فردی می‌شود. وقتی فردی احساس کند که مورد پذیرش و احترام است، تمایل بیشتری به برقراری ارتباطات مؤثر و سالم با همسالان و معلمان خواهد داشت. آلام (۲۰۲۲) همچنین آموزش مثبت‌نگر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نه تنها از نظر روانی در وضعیت بهتری قرار گیرند، بلکه مهارت‌های اجتماعی خود را تقویت کرده و روابط مؤثرتری با همسالان و معلمان خود برقرار کنند. نِهاهُوس، یانگ، فِریس، گرِیْمِل، رید^۶ (۲۰۲۲) نشان دادند که مداخلات روان‌شناسی مثبت‌گرا با مدیریت هم‌تایان می‌تواند تأثیرات مثبتی بر عوامل اجتماعی مانند تاب‌آوری، همدلی، و خودکارآمدی داشته باشد. در محیط‌های آموزشی، این مداخلات باعث بهبود روابط اجتماعی دانشجویان و کاهش علائم فرسودگی و استرس شد. همچنین اوکانل، اوشی و گالاگر^۷ (۲۰۱۷) نشان دادند فعالیت‌های روان‌شناسی مثبت که مهربانی اجتماعی و قدردانی را تقویت می‌کنند، به طور معناداری رضایت از رابطه را بهبود می‌بخشند. این یافته‌ها اهمیت توجه به جنبه‌های اجتماعی در طراحی مداخلات روان‌شناسی مثبت را برجسته می‌کنند. اوبراین (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان تأییدکننده خود، ناراحتی، اضطراب و پریشانی کمتری، نسبت به دانش‌آموزان غیر خود-تأییدکننده نشان می‌دهند. همچنین افراد با اختلال اضطراب اجتماعی بالا سبب می‌شود آن‌ها بیشتر در فعالیت‌های اجتماعی شرکت کرده و در این فعالیت‌ها اضطراب کمتری تجربه کنند. همچنین تامسون و همکاران (۲۰۱۶) بیان داشتند که در زمینه مهارت‌های اجتماعی، آموزش مثبت‌نگر موجب تقویت مهارت‌های ارتباطی و تعاملات اجتماعی می‌شود. افراد با دیدگاه مثبت‌تر به راحتی می‌توانند روابط مؤثر و سالم با دیگران برقرار کنند، به‌ویژه در محیط‌های اجتماعی و تحصیلی. این امر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در موقعیت‌های اجتماعی احساس راحتی بیشتری داشته باشند و کمتر از مشکلات اجتماعی و تحصیلی بترسند. طباطبایی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که بین مداخله ذهن آگاهی مثبت‌نگر با گروه گواه در مهارت اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن و رابطه با همسالان و همدلی عاطفی و شناختی در پس‌آزمون پس از کنترل پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. در پژوهشی دیگر که ساختار مقایسه‌ای داشته، صالحی (۱۴۰۰) نشان داده است که روش‌های آموزشی متفاوت، مانند یادگیری مغزمحور و تفکر خلاق، می‌توانند به شکل متفاوتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اثرگذار باشند،

1. Easterbrook, Harris, & Sherman

2. Borman, Rozek, Pyne, & Hanselman

3. Waters

4. Alam

5. Shwedh, Jalambo, & Hamad

6. Neuhaus, Young, Ferris, Grimmell, & Reid

7. O'Connell, O'Shea, & Gallagher

که این یافته بر لزوم بررسی و مقایسه روش‌های آموزشی نوین در حیطه مهارت‌های اجتماعی تأکید می‌کند. یمینی و همکاران (۱۳۹۹) نیز نشان دادند تأثیر آموزش برنامه شناختی رفتاری مثبت‌نگر بر کارکردهای اجرایی و مهارت‌های اجتماعی و خرده‌مقیاس‌های آن‌ها معنی‌دار بود با این حال، بین دو گروه آزمایش و کنترل در ارتباط با کارکردهای اجرایی، مهارت‌های اجتماعی و خرده‌مقیاس‌های آنها تفاوت معناداری وجود دارد. پوررضوی و حافظیان (۱۳۹۶) در مطالعه خود نشان دادند که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

تحقیق حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش تأیید خود و آموزش مثبت‌نگر بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای افت تحصیلی دوره دوم متوسطه انجام شده است. این دانش‌آموزان با مشکلاتی نظیر خودکارآمدی پایین، اضطراب، ضعف در روابط اجتماعی و تعاملات منفی مواجه‌اند که عملکرد تحصیلی و سلامت روانی آن‌ها را تهدید می‌کند. آموزش‌های روان‌شناختی مانند تأیید خود و مثبت‌نگری می‌تواند با افزایش اعتماد به نفس، کاهش اضطراب، تقویت احساس ارزشمندی و بهبود ارتباطات اجتماعی، در ارتقای مهارت‌های اجتماعی و هیجانی آن‌ها مؤثر باشند. در نتیجه، این مداخلات می‌توانند با افزایش انگیزه و بهزیستی روانی، موجب بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش افت تحصیلی شوند.

نتایج این پژوهش می‌تواند با ارائه راهکارهای مؤثر، به معلمان، مشاوران و سیاست‌گذاران در طراحی برنامه‌های آموزشی و روان‌شناختی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی کمک کند. اجرای این روش‌ها می‌تواند موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی، ارتقای بهزیستی روانی و کاهش مشکلات تحصیلی و اجتماعی شود و زمینه‌ساز بهبود کیفیت آموزش و فضای حمایتی در مدارس گردد. در نهایت با توجه به نیازهای خاص این گروه از دانش‌آموزان، نتایج این پژوهش می‌تواند به‌عنوان مبنای طراحی برنامه‌های آموزشی و روان‌شناختی جدید برای دانش‌آموزان با افت تحصیلی استفاده شود و به‌طور کلی کیفیت آموزش و بهزیستی روان‌شناختی آن‌ها را ارتقاء دهد.

با این حال علی‌رغم اهمیت این روش‌ها، پژوهش‌های محدودی در زمینه مقایسه اثربخشی آموزش تأیید خود و مثبت‌نگری در بهبود وضعیت تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی وجود دارد. بنابراین این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال است که آیا اثربخشی روش آموزش تأیید خود با آموزش مثبت‌نگر بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی متفاوت است؟

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس دولتی متوسطه دوم پسران رشته‌های نظری درگز بوده که تعداد آن‌ها ۵۰۱ نفر (در مجموع سه مدرسه به نام‌های صیاد شیرازی ۱۸۲، امام خمینی ۱۴۷ نفر و انوری ابیوردی ۱۷۲ نفر) که در نهایت از بین آن‌ها ۱۲۱ نفر افت تحصیلی داشتند. سپس در اختیار این ۱۲۱ نفر دانش‌آموز دارای افت تحصیلی پرسش‌نامه‌های متغیر وابسته قرار داده شد و در نهایت ۶۰ نفر از افرادی که در این پرسش‌نامه‌ها به ترتیب نمرات پایین‌تری کسب نمودند به صورت هدفمند انتخاب شدند و سپس در سه گروه به صورت تصادفی جایگزین شده تا با انجام متغیرهای مستقل تأثیر آن‌ها در بهبود این افراد ارزیابی شود. در پایان از دانش‌آموزان پس‌آزمون گرفته شد. ملاک‌های ورود پژوهش شامل تمایل به همکاری، عدم ابتلا به بیماری شنوایی و بینایی و دانش‌آموزانی که براساس نمره پایین نسبت به سال گذشته (افت محسوس معدل افت ۲ تا ۳ نمره‌ای در معدل) و نیز کسب نمرات پایین‌تر در آزمون‌های مهارت‌های اجتماعی کسب نمودند، انتخاب شدند. همچنین ملاک‌های خروج نیز شامل عدم

تمایل به ادامه همکاری در هر مرحله از پژوهش و غیبت مکرر در جلسات آموزشی یا شرکت نکردن در مراحل پس‌آزمون یا پیگیری بود. در این پژوهش رضایت آزمودنی‌ها برای شرکت در پژوهش، رعایت محرمانه بودن اطلاعات آزمودنی‌ها، اطمینان دادن به شرکت‌کنندگان در مورد محرمانه بودن تمامی اطلاعات به‌دست آمده و انتشار نتایج پژوهش بدون ذکر نام و به صورت کلی و توضیح هدف‌های پژوهش به آزمودنی‌ها رعایت شده است. به‌علاوه کد اخلاق این پژوهش به شماره شناسه IR.IAU.B.REC.1403.026 توسط پژوهش معاونت دانشگاه آزاد اسلامی واحد بروجرد صادر شده است.

ابزار پژوهش

الف) سیاهه مهارت اجتماعی^۱: این ابزار توسط ریگو (۱۹۸۶) به‌منظور سنجش ارزیابی مهارت اجتماعی طراحی و تدوین شده است. این پرسش‌نامه دارای ۹۰ سؤال است. این پرسش‌نامه که در اصل برای استفاده در پژوهش روان‌شناسی اجتماعی و شخصیت ساخته شد مهارت‌های اجتماعی را در شش بعد اندازه‌گیری می‌کند و یک نمره کل نیز به دست می‌دهد که نشانگر سطح کلی رشد مهارت اجتماعی است که خود شاخصی است از مهارت اجتماعی کلی یا هوش اجتماعی. شش مقیاس سیاهه مهارت اجتماعی، در واقع مهارت‌های ارتباط اجتماعی را در دو سطح هیجانی^۲ (بیانگری^۳، حساسیت^۴، و کنترل^۵) و اجتماعی^۶ (بیانگری، حساسیت، و کنترل) اندازه‌گیری می‌کنند. سیاهه مهارت اجتماعی، کاربردهای متعددی از جمله در آموزش و درمان، پژوهش در زمینه زوجین و آموزش مدیریت، رهبری و انتخاب پرسنل دارد. سیاهه مهارت اجتماعی، به‌گونه‌ای طرح شده است که توسط خود فرد اجرا می‌شود و ۳۰ تا ۴۰ دقیقه به طول می‌انجامد و برای افرادی که حداقل ۱۴ سال سن دارند و از نظر سواد خواندن حداقل در سطح کلاس هشتم و بالاترند مناسب است. پرسش‌نامه شامل ۹۰ ماده است که در شش مقیاس گنجانده شده‌اند. هر مقیاس از ۱۵ ماده تشکیل شده است. نمره‌ها برای هر مقیاس از ۱۵ تا ۷۵ متغیرند. علاوه بر شش نمره برای شش مهارت اجتماعی، سیاهه مهارت اجتماعی، یک نمره کلی مهارت یا شایستگی اجتماعی را هم نشان می‌دهد. به‌طور کلی، هرچه نمره فرد بالاتر باشد، سطح رشد مهارت اجتماعی او بالاتر است. برای نمره‌گذاری ماده‌ها از یک مقیاس ۵ امتیازی لیکرت (۱ تا ۵) استفاده می‌شود. لازم به یادآوری است که از ۹۰ ماده این ابزار، ۳۲ ماده به نمره‌گذاری معکوس نیاز دارند که قبل از محاسبه نمره کل یا نمره هر مقیاس به‌طور جداگانه، بایستی نمره‌گذاری آن‌ها معکوس شود. ریچو (۱۹۸۹) در نمونه‌ای از آزمودنی‌ها این ابزار را با یک فاصله دو هفته‌ای تکمیل کرده بودند پایانی‌های بازآزمایی بین ۰/۸۱ و ۰/۹۶ برآورد شد. ضریب پایایی این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برای بیانگری هیجانی = ۰/۸۱، حساسیت هیجانی = ۰/۹۰، کنترل هیجانی = ۰/۸۸، بیانگری اجتماعی = ۰/۹۶، حساسیت اجتماعی = ۰/۸۶، کنترل اجتماعی = ۰/۹۲، نمره کل = ۰/۹۴ گزارش شده است. در ایران، یزدان‌دوستی (۱۳۸۹) ضریب همسانی درونی آزمون برابر ۰/۷۰ است. برای روایی سازه پرسش‌نامه از طریق همبستگی بین خرده‌آزمون‌ها با نمره کل آزمون محاسبه شد. برای زیرمقیاس‌ها به ترتیب: بیان اجتماعی ۰/۷۹، بیان هیجانی ۰/۱۸، حساسیت اجتماعی ۰/۴۲، حساسیت هیجانی ۰/۶۴، کنترل اجتماعی ۰/۹۰ و کنترل هیجانی ۰/۳۴ به دست آمد (به نقل از رشیدی و همکاران، ۱۳۹۹). در پژوهش حاضر ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای بیانگری هیجانی =

1. Social Skills Inventory (SSI)
2. emotional
3. expressivity
4. sensitivity
5. control
6. social

۰/۷۸، حساسیت هیجانی = ۰/۷۹، کنترل هیجانی = ۰/۸۶، بیانگری اجتماعی = ۰/۹۲، حساسیت اجتماعی = ۰/۹۱، کنترل اجتماعی = ۰/۸۷ به دست آمد.

روش آموزش تأیید خود

این ابزار برای اولین بار در ایران توسط علیزاده و همکاران (۱۴۰۰) ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است. هاریس^۱ و همکاران (۲۰۱۹) با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، برازش مدل ۳ عاملی به دست آمده از تحلیل عامل اکتشافی این ابزار را روی نمونه دانشجویان مورد بررسی قرار دادند. نتایج به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی بیانگر برازش مدل سه عاملی ابزار تأیید-خود خودکار با داده‌های گردآوری شده بود که نشان‌دهنده روایی سازه مناسب این ابزار می‌باشد. خلاصه روش انجام این برنامه آموزشی به شرح جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. خلاصه روش آموزش تأیید خود

عنوان تمرینات	توضیحات	تمرینات															
تمرینات		<p>قسمت اول: کدامیک از موارد زیر برای شما مهم‌ترین چیزها هستند؟ لطفاً دو یا سه مورد را انتخاب کنید و دور آن‌ها خط بکشید.</p> <table border="1"> <tr> <td>بودن لذت بردن از ورزش</td> <td>مذهبی بودن</td> <td>دوستان</td> </tr> <tr> <td>خانگی خوب بودن در هنر</td> <td>عضو یک گروه بودن</td> <td>مورد</td> </tr> <tr> <td>چیزهای داشتن احساس</td> <td>خلاقیت</td> <td>تیم ورزش</td> </tr> <tr> <td>د شوخ‌طبعی</td> <td></td> <td>ع</td> </tr> </table>	بودن لذت بردن از ورزش	مذهبی بودن	دوستان	خانگی خوب بودن در هنر	عضو یک گروه بودن	مورد	چیزهای داشتن احساس	خلاقیت	تیم ورزش	د شوخ‌طبعی		ع			
		بودن لذت بردن از ورزش	مذهبی بودن	دوستان													
خانگی خوب بودن در هنر	عضو یک گروه بودن	مورد															
چیزهای داشتن احساس	خلاقیت	تیم ورزش															
د شوخ‌طبعی		ع															
		<p>قسمت دوم: حالا به چیزهایی که انتخاب کردید نگاه کنید و فکر کنید چرا آن‌ها برای شما مهم هستند؟ لطفاً در چند جمله بنویسید که چرا این موارد برای شما مهم هستند. روی احساسات و افکار تان تمرکز کنید و نگران املاء، دستور زبان و خوب نوشتن نباشید.</p> <p>قسمت سوم: دو دلیل اصلی را نام ببرید که نشان می‌دهد مواردی که انتخاب کردید مهمترین چیزها برای شما هستند. حالا گزینه‌ای را که به بهترین نحو احساس شما را توصیف می‌کند علامت بزنید.</p>															
		<table border="1"> <tr> <th>جملات</th> <th>خیلی موافقم</th> <th>موافقم</th> <th>نظری ندارم</th> <th>مخالفم</th> </tr> <tr> <td>این چیزها بخش مهمی از آن‌چه من هستم، می‌باشند.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ز اینکه این چیزها را در زندگی‌ام دارم، خوشحال هستم.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	جملات	خیلی موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	این چیزها بخش مهمی از آن‌چه من هستم، می‌باشند.					ز اینکه این چیزها را در زندگی‌ام دارم، خوشحال هستم.				
جملات	خیلی موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم													
این چیزها بخش مهمی از آن‌چه من هستم، می‌باشند.																	
ز اینکه این چیزها را در زندگی‌ام دارم، خوشحال هستم.																	

چیزهایی مهم هستند

تمرین اول

این تمرین می‌خواهد به سؤالاتی درباره ایده‌ها، عقاید و زندگی پاسخ داده شود. در واقع در این تمرین هیچ پاسخ درست یا غلطی وجود ندارد.

1. Harris

<p>اکنون چیزی را توصیف کنید که در زندگی برای شما مهم است. چقدر برای شما مهم است؟ چرا مهم است؟ داشتن آن در زندگی تان به چه معناست؟</p> <p>روی احساسات و افکار تان تمرکز کنید و نگران املاء، دستور زبان و خوب نوشتن نباشید.</p>	<p>بسیاری از چیزها در زندگی مردم مهم هستند. برخی از افراد در می‌یابند که خانواده آن‌ها از اهمیت برخوردار است زیرا وقتی در کنار خانواده خود هستند احساس می‌کنند دوستشان دارند. برخی افراد درمی‌یابند که یادگیری چیزهای جدید مهم هستند زیرا یادگیری چیزهای جدید جالب و بهتر شدن در آن‌ها هیجان‌انگیز است. برخی از افراد چیزهای دیگری از قبیل مذهب، دوستان، بازی‌های ورزشی، حیوان خانگی، خلاق بودن، استقلال داشتن، داشتن حس شوخ‌طبعی، موسیقی و غیره را مهم می‌دانند.</p>
---	---

تمرین فرم

روند اجرای آموزش تأیید-خود به این نحو بود که دانش‌آموزان گروه آزمایشی ۱ در طول سال تحصیلی ۳ تمرین نوشتاری (هر ۲ ماه یک تمرین) را انجام می‌دادند؛ به این صورت که دانش‌آموزان گروه آزمایشی در باره ارزش‌هایی که برای آن‌ها مهم بودند تمرین‌های نوشتاری که حداکثر ۱۵ دقیقه زمان نیاز داشت، انجام دادند. لازم به ذکر است که این تمرین‌ها به منظور جلوگیری از تأثیرات منفی تکرار مداخله نوشتاری، هر بار متفاوت از دفعه قبل بودند. به عبارت دیگر، هر دو ماه یک تکلیف جدید که در یک پاکت‌نامه قرار داده شده بود در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت و آنان تکلیف را انجام می‌دادند.

برنامه آموزش مثبت‌نگر

در این پژوهش برای اجرای جلسه‌های درمانی مثبت‌نگر از برنامه روان‌درمانی مثبت‌نگر فرم گروهی (رشید و سلیگمن^۱، ۲۰۱۳) استفاده شد. این برنامه به صورت گروهی و طی شش جلسه دو ساعته برگزار شد. خلاصه روش انجام این برنامه آموزشی به شرح جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. خلاصه برنامه آموزش مثبت‌نگر

جلسه	عنوان	شرح و توصیف جلسه	تکلیف
۱	معرفی افراد گروه باهم و تشریح برنامه مثبت‌نگر	هدف: هدف از این جلسه معرفی افراد به یکدیگر، بیان کلی قواعد کار گروهی، محرمانگی جلسات تاکید برانجام تکالیف منزل بود. علاوه بر این توضیح کلی در مورد برنامه داده شد. همچنین مسائل مطروحه در ارتباط با فقدان و یا کمبود منابع مثبت از قبیل هیجانانگیز مثبت، تعهد، ارتباط مثبت، معنا و توانمندی‌های منشی در بروز افسردگی، اضطراب و زندگی پوچ مورد بحث قرار گرفت.	نوشتن یک داستان مثبت درمورد خود
۲	شناسایی و تقویت نقاط قوت شاخص و احساسات و عواطف مثبت	هدف: افراد به تعیین توانمندی‌های منشی با استفاده از پرسش‌نامه VIA خود و از جمله توانمندی‌های مطرح‌شده در معرفی مثبت‌نگر خود پرداختند. ۲۴ توانمندی منشی به‌منظور ایجاد و تقویت تعهد و غرقه‌گی مورد بحث قرار گرفت. نحوه‌ی به‌کارگیری نقاط قوت شاخص به بحث گذاشته شد.	تهیه یک دفترچه و نوشتن سه رویداد مثبت زندگی
۳	گذشت و بخشش و میراث شخصی	هدف: افراد با انجام یک تمرین با ماهیت عفو و گذشت به‌طور دقیق آشنا شدند. همچنین به آنان آموزش داده شد تا در حد یک الی دو صفحه به بیان این بپردازند که دوست دارند دیگران آن‌ها را به‌خاطر کدام ویژگی مثبت‌شان به‌خاطر بسپارند. در قالب یک پیام نکوداشت یا بزرگداشت در پایان عمر	نگارش یک نامه گذشت و بخشش
۴	سپاس‌گزاری و قدرشناسی	هدف: تأکید بر خاطرات خوب و قدرشناسی به‌عنوان شکلی پایدار از سپاس‌گزاری مورد بحث قرار گرفت. نقش خاطرات خوب و بد، با تمرکز و تأکید بر قدرشناسی مورد بحث قرار گرفت. افراد پس از تأمل، نخستین پیش‌نویس یک نامه‌ی قدرشناسی را خطاب به کسی که هرگز آن‌گونه که باید و شاید از وی قدردانی نکرده اند نوشتند.	نگارش یک نامه قدرشناسی و سپاس‌گزاری و تقدیم آن به شخص موردنظر

۵	التذاذ/لذت تدریجی و پیوسته	هدف: التذاذ به‌عنوان آگاهی کامل نسبت به لذت و تلاش عامدانه برای طولانی کردن هرچه بیشتر مدت آن تعریف می‌شود. شتاب در بهره‌گیری از لذات به‌عنوان تهدیدی انجام فعالیت‌های لذت احتمالی برای لذت تدریجی مطرح می‌شود و راه مقابله با آن نیز آموزش داده شد. افراد در بخش مطابق با اصل تمرین‌هایی در ارتباط با التذاذ شرکت کردند که در آن‌ها از شیوه‌ها و راهبردهای متنوعی التذاذ و کار با طمأنینه استفاده می‌شد.
۶	ارتباطات مثبت در تامین بهزیستی و بازخورد فعال-سازنده	هدف: به افراد پیرامون نحوه‌ی واکنش فعال-سازنده در قبال اخبار خوشی که از دیگران دریافت می‌کنند آموزش‌های لازم داده شد. افراد به تمرین واکنش سازنده و فعال به‌عنوان راهبردی برای تقویت ارتباطات مثبت پرداختند. در انتهای این جلسه، ضمن جمع‌بندی - نهایی و گرفتن بازخورد، پس‌آزمون اجرا شد. مراجعین به‌منظور یافتن فرصت‌هایی جهت انجام واکنش‌های سازنده و فعال خود را رصد می‌نمایند.

روش اجرا

در پژوهش حاضر، بعد از اخذ مجوز از آموزش و پرورش شهرستان درگز، لیست تمامی مدارس متوسطه دوم دولتی شهرستان درگز تهیه و نسبت به انتخاب تصادفی مدارس، اقدام شد. به عبارت دیگر، جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان مدارس دولتی متوسطه دوم پسران رشته‌های نظری درگز بوده که تعداد آن‌ها ۵۰۱ نفر بود (در مجموع سه مدرسه (به نام‌های صیادشیرازی ۱۸۲، امام خمینی ۱۴۷ نفر و انوری ایبوردی ۱۷۲ نفر) که درنهایت از بین آن‌ها ۱۲۱ نفر که افت تحصیلی داشتند (یعنی دانش‌آموزانی که نسبت به دوره قبلی بین دو تا سه نمره افت معدل داشته‌اند) انتخاب و پرسش‌نامه موردنظر داده شد. در مرحله دوم به صورت هدفمند، افرادی که در پرسش‌نامه‌ها نمرات پایین داشتند (دانش‌آموزانی که از آزمون مهارت‌های اجتماعی نمره پایین کسب نمودند) به عنوان جامعه نمونه (تعداد ۶۰ نفر) انتخاب و سپس در سه گروه به صورت تصادفی جایگزین شدند تا با انجام متغیرهای مستقل تأثیر آن‌ها در بهبود این افراد ارزیابی شود. شرکت‌کنندگان انتخاب شده نیز به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایشی و گواه گمارده شدند. در ادامه هر دو گروه، پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی به عنوان پیش‌آزمون تکمیل کردند. سپس، مداخله‌های مربوطه برای گروه‌های آزمایشی و گواه اجرا شدند. در پایان، از دانش‌آموزان پس‌آزمون به عمل آمد و دو ماه بعد نیز آزمون پیگیری برای سنجش مجدد از همان افراد انجام شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط یافته‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و یافته‌های استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و همچنین برای مقایسه‌های زوجی بین گروه‌ها از آزمون بن‌فرونی) با استفاده از نرم‌افزار SPSS ورژن ۲۳ انجام شدند.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار مهارت‌های اجتماعی در گروه‌های برنامه آموزش تأییدخود (۱)، گروه برنامه آموزش مثبت‌نگر (۲) و گروه گواه (۳) در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را در نمونه‌ی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی دوره دوم متوسطه در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار مهارت‌های اجتماعی در گروه‌های برنامه آموزش تأییدخود (۱)، گروه برنامه آموزش مثبت‌نگر (۲) و گروه گواه (۳) در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مراحل	آزمایش ۱		آزمایش ۲		گواه
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
بیانگری هیجانی	پیش‌آزمون	۲۴/۸۰	۳/۰۵	۲۶/۲۰	۳/۲۹	۲/۵۲
	پس‌آزمون	۲۶/۹۳	۴/۶۲	۳۳/۲۶	۵/۶۶	۲/۷۲

۳/۱۲	۲۵/۲۶	۴/۸۵	۳۲/۲۰	۳/۴۴	۲۳/۴۶	پیگیری	
۲/۸۶	۲۱/۲۶	۳/۲۷	۱۹/۸۶	۲/۷۲	۱۹/۴۶	پیش‌آزمون	
۳/۳۸	۲۰/۰۱	۲/۷۶	۲۶/۳۴	۲/۸۰	۳۰/۲۰	پس‌آزمون	حساسیت هیجانی
۳/۵۲	۲۰/۸۶	۲/۸۳	۳۲/۲۰	۲/۷۴	۲۶/۶۶	پیگیری	
۲/۷۰	۲۰/۲۳	۲/۵۴	۲۰/۲۰	۲/۴۳	۱۹/۶۶	پیش‌آزمون	
۲/۸۹	۲۱/۶۰	۳/۴۸	۳۶/۴۰	۸/۶۶	۲۳/۲۰	پس‌آزمون	کنترل هیجانی
۲/۵۵	۱۹/۱۳	۴/۲۰	۳۴/۶۶	۳/۸۳	۲۰/۶۰	پیگیری	
۲/۵۹	۲۲/۲۱	۲/۷۰	۲۱/۸۰	۲/۶۹	۲۲/۳۳	پیش‌آزمون	
۲/۲۱	۲۰/۲۶	۴/۹۹	۷۳/۳۳	۵/۲۷	۲۷/۸۶	پس‌آزمون	بیانگری اجتماعی
۳/۵۳	۲۲/۷۳	۴/۳۸	۳۴/۰۶	۵/۷۴	۲۴/۱۳	پیگیری	
۲/۲۹	۲۲/۵۳	۱/۷۸	۲۰/۲۵	۲/۰۳	۲۱/۸۶	پیش‌آزمون	
۲/۳۸	۲۰/۶۶	۴/۱۷	۳۸/۸۰	۴/۷۳	۳۰/۰۱	پس‌آزمون	حساسیت اجتماعی
۲/۶۴	۲۰/۸۶	۳/۹۲	۳۵/۸۶	۳/۹۶	۲۶/۱۳	پیگیری	
۱/۷۵	۲۲/۷۳	۲/۱۲	۲۴/۰۶	۳/۳۹	۲۴/۵۳	پیش‌آزمون	
۲/۰۵	۲۳/۶۶	۴/۹۲	۳۵/۶۰	۴/۰۸	۲۹/۶۶	پس‌آزمون	کنترل اجتماعی
۲/۴۸	۲۲/۸۰	۵/۱۳	۳۵/۲۶	۴/۴۷	۲۸/۰۶	پیگیری	
۵/۶۸	۱۳۳/۵۳	۶/۲۵	۱۳۴/۳۳	۶/۳۶	۱۳۲/۶۶	پیش‌آزمون	
۴/۲۸	۱۳۰/۶۰	۱۱/۷۰	۲۱۵/۶۶	۱۲/۳۸	۱۶۷/۸۶	پس‌آزمون	مهارت اجتماعی
۴/۷۶	۱۳۱/۶۶	۸/۰۳	۲۰۴/۲۶	۷/۶۹	۱۴۹/۰۶	پیگیری	

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد در گروه ۱ (برنامه آموزش تایید خود)، میانگین و انحراف معیار مهارت اجتماعی در مرحله پیش‌آزمون برابر ۱۳۲/۶۶ و ۶/۳۶، در مرحله پس‌آزمون برابر ۱۶۷/۸۶ و ۱۲/۳۸ و در مرحله پیگیری ۱۴۹/۰۶ و ۷/۶۹، می‌باشد. همچنین، در گروه ۲ (گروه برنامه آموزش مثبت نگر)، میانگین و انحراف معیار مهارت اجتماعی در مرحله پیش‌آزمون برابر ۱۳۴/۳۳ و ۶/۲۵، در مرحله پس‌آزمون برابر ۲۱۵/۶۶ و ۱۱/۷۰ و در مرحله پیگیری ۲۰۴/۲۶ و ۸/۰۳، می‌باشد. نیز، در گروه ۳ (گواه)، میانگین و انحراف معیار مهارت اجتماعی در مرحله پیش‌آزمون برابر ۱۳۳/۵۳ و ۵/۶۸، در مرحله پس‌آزمون برابر ۱۳۰/۶۰ و ۴/۲۸ و در مرحله پیگیری ۱۳۱/۶۶ و ۴/۷۶، می‌باشد.

قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش، برای اطمینان از این که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های روش تحلیل واریانس آمیخته با اندازه‌گیری مکرر را برآورد می‌کنند، به بررسی شد. بر این اساس کجی و کشیدگی مهارت‌های اجتماعی به ترتیب $-۱/۴۲$ و $۰/۲۲۳$ بود که با توجه به این که مقدار به دست آمده بین $+۲$ و -۲ می‌باشد، لذا نرمال بودن توزیع متغیرها رعایت شده است. همچنین سطح معنی‌داری برای مهارت‌های اجتماعی به ترتیب برای آزمون کولموگروف-اسمیرنوف $۰/۰۵۳$ رعایت شده است. $K-S = ۰/۱۶۸$ به دست آمد که با توجه به این که از مقدار $۰/۰۵$ بیشتر است، لذا پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها رعایت شده است. به علاوه نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها بر اساس آمار لوین برابر با $۲/۶۹$ و سطح معنی‌داری آن برابر با $۰/۰۷۹$ می‌باشد لذا با توجه به نتایج ($p > ۰/۰۵$) و عدم معناداری آزمون لوین، اجازه استفاده از آزمون تحلیل واریانس آمیخته با اندازه‌گیری مکرر وجود دارد. همچنین نتایج کروویت ماتریس واریانس-کوواریانس برای این متغیر در آزمون موچلی برابر با $۰/۸۱۷$ ، خی دو آن برابر با $۸/۲۸$ و سطح معنی‌داری آن برابر با $۰/۰۱۶$ می‌باشد. لذا برای این متغیر در سطح خطای $sig = ۰/۰۵$ پذیرفته نمی‌شود، بنابراین از تحلیل مبتنی بر عدم تأیید فرض کروویت (آزمون گرینه‌هاوس گیسر) استفاده شد.

در جدول ۴ می‌توان نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری درباره متغیرهای مهارت‌های اجتماعی را در مرحله پس‌آزمون و پیگیری مشاهده نمود.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری بر نمرات مهارت‌های اجتماعی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری

منبع تغییرات	آزمون	ارزش	F	Df فرضیه	Df خطا	سطح معنی‌داری
بین گروهی	اثر پیلایی	۰/۸۱۶	۱۴/۴۷	۴	۸۴	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۱۹۹	۲۵/۵۰	۴	۸۲	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ	۳/۹۶	۳۹/۶۳	۴	۸۰	۰/۰۰۱
	بزرگترین ریشه‌روی	۳/۹۴	۸۲/۸۴	۲	۴۲	۰/۰۰۱
درون گروهی	اثر پیلایی	۱/۳۱	۲۴/۰۵	۶	۷۶	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۰۲۷	۶۲/۷۸	۶	۷۴	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ	۲۳/۵۹	۱۴۱/۵۷	۶	۷۲	۰/۰۰۱
	بزرگترین ریشه‌روی	۲۳/۰۵	۲۹۲/۰۲	۳	۳۸	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، در مقایسه بین گروهی، آزمون‌های آماری تحلیل واریانس چندمتغیری (مانووا) در گروه‌های برنامه مداخله در مهارت‌های اجتماعی نشان می‌دهد که گروه‌ها حداقل در یکی از متغیرهای وابسته با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. همچنین در مقایسه درون گروهی، آزمون‌های آماری تحلیل واریانس چندمتغیری (مانووا) در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد که این مراحل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری‌های مکرر در سه گروه و در سه مرحله در متغیر وابسته مهارت‌های اجتماعی را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری‌های مکرر در سه گروه در سه مرحله در متغیر وابسته مهارت‌های اجتماعی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
مهارت‌های اجتماعی	مراحل	۱۷۸۳۶/۵۴	۱	۱۷۸۳۶/۵۴	۳۷۶/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۹۰
	مراحل* گروه	۲۰۸۸۶/۸۲	۲	۲۰۸۸۶/۸۲	۲۲۰/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۹۱
	بین گروهی	۶۴۹۳۵/۳۹	۲	۶۴۹۳۵/۳۹	۷۲۱/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۸۹

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود؛ در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (زمان) برای خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی ($F=۳۷۶/۰۴$ و $P=۰/۰۰۱$) و اندازه اثر ۰/۹۰، به‌دست آمدند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌دار دیده می‌شود. همچنین در تعامل بین گروه * مراحل اندازه‌گیری برای خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی ($F=۲۲۰/۱۷$ و $P=۰/۰۰۱$) و اندازه اثر ۰/۹۱ به‌دست آمدند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی تعامل گروه*مراحل اندازه‌گیری معنی‌دار می‌باشد. به‌علاوه در گروه‌های برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر برای خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی ($F=۷۲۱/۸۹$ و $P=۰/۰۰۱$) و اندازه اثر ۰/۸۹، به‌دست آمدند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی بین گروه‌های برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر و گواه تفاوت معنی‌دار دیده می‌شود. برای مقایسه زوجی گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای وابسته در سه مرحله اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)، از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد. جدول ۶ نتایج مقایسه سه مرحله در گروه‌های آزمایش برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر و گروه گواه در خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی را نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه سه مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) به تفکیک گروه‌ها در خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی

متغیر	مقایسه مراحل	آزمایش ۱		آزمایش ۲		گواه
		تفاضل میانگین‌ها	سطح معنی‌داری	تفاضل میانگین‌ها	سطح معنی‌داری	
مهارت‌های اجتماعی	پس‌آزمون پیش‌آزمون	۳۵/۲۰	۰/۰۰۱	۸۱/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳۵
	پیگیری پیش‌آزمون	۱۶/۴۰	۰/۰۰۱	۶۹/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۹۲
	پیگیری پس‌آزمون	-۱۸/۸۰	۰/۰۰۱	-۱۱/۴۰	۰/۰۰۱	۱

همان‌گونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، در گروه‌های برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر، در متغیر خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در قیاس با پیش‌آزمون، در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار است، درحالی‌که در گروه گواه، این تفاوت‌ها معنادار نیست ($p > ۰/۰۵$). همچنین در هر دو گروه آموزش تأییدخود، برنامه آموزش مثبت‌نگر، در متغیر خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی در مرحله پیگیری در قیاس با پس‌آزمون، تفاوت‌ها معنادار است ($p < ۰/۰۵$).

جدول ۷ نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌ها در در گروه‌های آزمایش برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر و گروه گواه در خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه سه گروه (آزمایش ۱، آزمایش ۲ و گواه) به تفکیک مراحل در متغیرهای بهزیستی تحصیلی و التزام تحصیلی

متغیر	مقایسه گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		تفاضل میانگین‌ها	سطح معنی‌داری	تفاضل میانگین‌ها	سطح معنی‌داری	
مهارت‌های اجتماعی	آزمایش ۱	-۱/۶۶	۱	-۴۷/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	آزمایش ۱ گواه	-۰/۸۶	۱	۳۷/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	آزمایش ۲ گواه	۰/۸۰	۱	۸۵/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

همان‌گونه که در جدول ۷ ملاحظه می‌شود، در متغیر مهارت‌های اجتماعی، در مرحله پیش‌آزمون، بین گروه‌های برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر در قیاس با گروه گواه و همچنین مقایسه دو گروه برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر در سطح $p > ۰/۰۵$ معنی‌دار نیست ($p > ۰/۰۵$). اما در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، مقایسه بین گروه برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر در قیاس با گروه گواه، در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی روش آموزش تأیید خود و آموزش مثبت‌نگر بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه انجام شد. براساس نتایج این مطالعه در گروه‌های برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر، در متغیر مهارت‌های اجتماعی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در قیاس با پیش‌آزمون معنی‌دار بود، درحالی‌که در گروه گواه، این تفاوت معناداری مشاهده نشد. به‌طورکلی نتایج این تحقیق نشان داد که هر دو برنامه آموزش تأییدخود و برنامه آموزش مثبت‌نگر دارای اثربخشی مطلوب بر روی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه داشته است. اما در نهایت نتایج نشان داد که برنامه آموزش مثبت‌نگر دارای اثربخشی بیشتری نسبت به برنامه آموزش تأییدخود در افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای افت تحصیلی در دوره دوم متوسطه داشت.

با توجه به نتایج پژوهش هر دو روش اثربخشی آموزش تأیید خود و آموزش مثبت‌نگر به تقویت توانایی دانش‌آموزان در انتقال احساسات کمک کردند، اما گروه آموزش مثبت‌نگر به دلیل تأکید بیشتر بر نگرش مثبت و پذیرش خود، توانستند احساسات خود را به‌طور مؤثرتری بروز دهند. نتایج این مطالعه با یافته‌های شود و همکاران (۲۰۲۳)، تامسون و همکاران (۲۰۱۶)، یمینی و همکاران (۱۳۹۹) و اوکانل و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان نمود که آموزش تأیید خود و آموزش مثبت‌نگر هر دو بر اساس اصول روان‌شناسی مثبت‌نگر و شناخت‌درمانی عمل می‌کنند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا خودپنداره مثبت‌تری نسبت به خود شکل دهند. در روش آموزش تأیید خود، تمرکز بر پذیرش بی‌قید و شرط خود و شناسایی نقاط قوت فردی است که منجر به افزایش اعتماد به نفس و کاهش خودسرزنشی می‌شود. این فرایند به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا راحت‌تر احساسات خود را شناسایی و ابراز کنند. با این حال، آموزش مثبت‌نگر به دلیل تأکید ویژه بر نگرش‌های خوش‌بینانه، تمرین‌های قدردانی، امید و معنایابی، زمینه‌ای عمیق‌تر برای پذیرش هیجانات و بیان مؤثر احساسات فراهم می‌آورد. به بیان دیگر، این نوع آموزش به افراد می‌آموزد که نه تنها احساسات خود را بشناسند، بلکه آن‌ها را در چارچوبی مثبت تفسیر و ابراز کنند. از این رو، شرکت‌کنندگان در این گروه توانستند به شیوه‌ای سازگارتر، هیجانات خود را ابراز کنند و در روابط اجتماعی عملکرد بهتری داشته باشند.

در ارتباط با حساسیت هیجانی، با توجه به نتایج پژوهش، هر دو روش آموزش تأیید خود و آموزش مثبت‌نگر در افزایش این مهارت مؤثر بودند، اما گروه آموزش مثبت‌نگر به دلیل تأکید بیشتر بر نگرش مثبت، عملکرد مؤثرتری نشان داد. نتایج این مطالعه با یافته‌های تامسون و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش مثبت‌نگر تأثیر قوی‌تری بر افزایش حساسیت هیجانی دانش‌آموزان داشته است. این رویکرد با تأکید بر پذیرش خود، نگرش مثبت به زندگی، تمرین‌های همدلی، قدردانی و معناسازی، به افراد کمک می‌کند تا نه تنها هیجانات خود را بهتر بشناسند، بلکه نسبت به احساسات دیگران نیز هوشیارتر و پذیرا تر شوند. این یافته نشان می‌دهد که افرادی که نگرش مثبت را درونی‌سازی می‌کنند و نگاه سازنده‌تری به خود و دیگران دارند، حساسیت بیشتری نسبت به نشانه‌های هیجانی اطرافیان پیدا می‌کنند و قادرند تعاملات همدلانه‌تری برقرار کنند. در واقع، آموزش مثبت‌نگر با تقویت مؤلفه‌های شناختی و هیجانی مرتبط با همدلی، بستر مناسبی برای رشد حساسیت هیجانی فراهم می‌آورد.

در زمینه کنترل هیجانی، یافته‌های پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان گروه آموزش مثبت‌نگر توانایی بیشتری در مدیریت و تنظیم هیجانات خود در تعاملات اجتماعی داشتند. یافته‌های این مطالعه با پژوهش آلام (۲۰۲۲) نیز همسوست. این برتری می‌تواند به تأثیر مستقیم آموزش مثبت‌نگر بر افزایش خودآگاهی هیجانی، تقویت مهارت‌های مقابله‌ای مثبت و کاهش واکنش‌های هیجانی ناسازگار نسبت داده شود. آموزش مثبت‌نگر با تأکید بر پذیرش هیجانات، تمرین ذهن‌آگاهی، خودتنظیمی و تمرکز بر جنبه‌های امیدوارکننده زندگی، به افراد می‌آموزد که هیجانات شدید یا منفی را به‌جای سرکوب یا فوران، به‌صورت متعادل و متناسب با شرایط ابراز کنند. این امر به‌ویژه در محیط‌های اجتماعی و مدرسه‌ای اهمیت بالایی دارد، زیرا کنترل هیجانی مؤلفه‌ای کلیدی در موفقیت ارتباطی، پیشگیری از درگیری‌های بین‌فردی و ایجاد تعاملات سالم است. آلام (۲۰۲۲) نشان داد که آموزش‌های مبتنی بر روان‌شناسی مثبت باعث بهبود تنظیم هیجانی و کاهش رفتارهای تکانشی در موقعیت‌های اجتماعی می‌شود. به‌طور کلی، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مثبت‌نگر با فراهم آوردن بستری برای درک و پذیرش هیجانات، نقش مؤثرتری در تقویت کنترل هیجانی در میان دانش‌آموزان ایفا کرده است.

نتایج همچنین نشان داد که هر دو روش آموزشی بر بهبود بیانگری اجتماعی و حساسیت اجتماعی تأثیر معناداری داشتند. اما گروه آموزش مثبت‌نگر به دلیل تأکید بیشتر بر نگرش مثبت، عملکرد مؤثرتری نشان داد. یافته‌های این مطالعه با پژوهش آلام (۲۰۲۲) نیز همسوست. یافته‌های این مطالعه با پژوهش یمینی و همکاران (۱۳۹۹) نیز همسوست. اما دانش‌آموزانی که در برنامه

آموزش مثبت‌نگر شرکت کردند، در مقایسه با گروه تأیید خود، مهارت بیشتری در شروع مکالمه، هدایت بحث و برقراری ارتباط کلامی مؤثر نشان دادند. این موضوع با یافته‌های یمینی و همکاران (۱۳۹۹) مطابقت دارد که نشان دادند آموزش شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر بهبود مهارت‌های کلامی و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر قابل توجهی دارد.

همچنین، نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مثبت‌نگر تأثیر بیشتری بر کنترل اجتماعی نسبت به آموزش تأیید خود دارد. یافته‌های این مطالعه با پژوهش آلام (۲۰۲۲) نیز همسوست. کنترل اجتماعی به توانایی فرد در ارائه خود و ایفای نقش در موقعیت‌های اجتماعی اشاره دارد. یافته‌های آلام (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که مداخلات مثبت‌نگر می‌توانند اعتمادبه‌نفس اجتماعی را افزایش دهند و موجب بهبود عملکرد افراد در تعاملات اجتماعی شوند. این موضوع اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی معمولاً احساس ناتوانی اجتماعی و کاهش تعاملات اجتماعی را تجربه می‌کنند. به نظر می‌رسد که مداخلات مبتنی بر مثبت‌نگری توانسته‌اند این مشکل را بهتر از آموزش تأیید خود کاهش دهند.

در نهایت، بر اساس نتایج این مطالعه می‌توان چنین استنباط کرد که هر دو روش آموزش تأیید خود و آموزش مثبت‌نگر در بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی مؤثر بودند، اما روش آموزش مثبت‌نگر اثربخشی بیشتری نشان داد. یافته‌های پژوهش شود و همکاران (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که آموزش تأیید خود موجب افزایش احساس امنیت اجتماعی و بهبود روابط بین‌فردی می‌شود. زمانی که فرد احساس پذیرش و احترام را تجربه می‌کند، تمایل بیشتری به برقراری روابط سالم و مؤثر خواهد داشت. این نتایج بیانگر آن است که تأیید خود می‌تواند یکی از عوامل کلیدی در ارتقای مهارت‌های اجتماعی باشد. از سوی دیگر، پژوهش اوکانل و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد که فعالیت‌های مرتبط با روان‌شناسی مثبت، نظیر تمرین‌های مهربانی اجتماعی و قدردانی، به‌طور معناداری رضایت از روابط اجتماعی را افزایش می‌دهند. همچنین یافته‌های آلام (۲۰۲۲) نیز مؤید آن است که آموزش مثبت‌نگر نه تنها موجب بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان می‌شود، بلکه به شکل قابل توجهی به ارتقای مهارت‌های اجتماعی و کیفیت ارتباطات بین‌فردی آن‌ها نیز کمک می‌کند.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که هرچند هر دو رویکرد آموزشی اثربخش بودند، اما آموزش مثبت‌نگر به دلیل تأکید بیشتر بر نگرش‌های مثبت، تنظیم هیجانات، و تقویت تعاملات اجتماعی، عملکرد مؤثرتری در بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نشان داده است. این برتری را می‌توان به چند عامل کلیدی نسبت داد:

نخست، آموزش مثبت‌نگر رویکردی جامع‌تر به رشد فردی و اجتماعی دارد. این آموزش نه تنها بر افزایش خودپذیری و خودارزشمندی تأکید دارد، بلکه به دانش‌آموزان کمک می‌کند نگرشی مثبت نسبت به خود، دیگران و محیط اجتماعی‌شان شکل دهند. در مقابل، آموزش تأیید خود بیشتر بر ایجاد حس پذیرش و ارزشمندی فردی تمرکز دارد؛ عاملی که هرچند در بهبود تعاملات اجتماعی مؤثر است، اما به اندازه آموزش مثبت‌نگر در ارتقای مستقیم مهارت‌های اجتماعی نقش ندارد.

دوم، برنامه آموزش مثبت‌نگر بر افزایش هیجانات مثبت، تعاملات اجتماعی مؤثر و مدیریت هیجانات تمرکز دارد. این ویژگی‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند روابط اجتماعی سالم‌تری برقرار کنند، هیجانات خود را به شیوه‌ای مناسب ابراز کنند، و در موقعیت‌های اجتماعی از اعتمادبه‌نفس بیشتری برخوردار باشند. یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که این روش، به‌ویژه در بهبود ابراز هیجانی، کنترل هیجانی و حساسیت هیجانی، اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش تأیید خود داشته است.

سوم، با توجه به این که دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی معمولاً با مشکلاتی مانند کاهش انگیزه، احساس ناکارآمدی، و کناره‌گیری اجتماعی مواجه‌اند، مداخلاتی که بر تقویت نگرش مثبت و توانمندسازی هیجانی اجتماعی تمرکز دارند، اثربخشی بیشتری خواهند داشت. آموزش مثبت‌نگر به این گروه از دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با تغییر نگرش‌ها و الگوهای فکری خود، بر احساسات منفی غلبه کنند و از انزوای اجتماعی فاصله بگیرند؛ در حالی که آموزش تأیید خود بیشتر بر پذیرش وضعیت فعلی و بازسازی عزت‌نفس تمرکز دارد.

در مجموع، برتری آموزش مثبت‌نگر در افزایش مهارت‌های اجتماعی را می‌توان به ماهیت انگیزشی، جامع و چندبعدی این رویکرد نسبت داد. این روش با تمرکز بر نگرش مثبت، تعاملات اجتماعی سازنده، تنظیم هیجانی، و تقویت اعتماد به نفس اجتماعی، توانسته تأثیری پایدارتر بر روابط بین‌فردی دانش‌آموزان داشته باشد. از این رو، پیشنهاد می‌شود در محیط‌های آموزشی از رویکردهای مبتنی بر روان‌شناسی مثبت برای ارتقای مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی استفاده شود.

این پژوهش با چند محدودیت همراه است که باید در تفسیر نتایج آن مورد توجه قرار گیرد. از آنجا که آزمودنی‌های این مطالعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم بوده‌اند، تعمیم نتایج به سایر مقاطع تحصیلی امکان‌پذیر نیست. همچنین، جامعه پژوهش تنها شامل دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان درگز بوده و بنابراین نمی‌توان یافته‌ها را به سایر شهرستان‌ها تعمیم داد. علاوه بر این، داده‌ها یک ماه قبل از امتحانات پایانی نوبت دوم گردآوری شده‌اند و با توجه به تعداد زیاد ماده‌های ابزارهای مورد استفاده، ممکن است عواملی مانند عدم تمرکز، اضطراب، خستگی و دل‌سردی هنگام پاسخگویی به پرسش‌نامه‌ها تأثیرگذار بوده باشند.

برای تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود والدین و معلمان با ایجاد فرصت‌های تعامل اجتماعی سالم، مانند فعالیت‌های گروهی در خانه و مدرسه، زمینه رشد این مهارت‌ها را فراهم کنند. مدارس نیز می‌توانند از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه ارتباط مؤثر، همدلی، مدیریت تعارض و کار گروهی، به بهبود مهارت‌های اجتماعی کمک کنند. همچنین، برنامه‌های فوق‌برنامه و فعالیت‌های مشارکتی مانند نمایش‌های گروهی، ورزش‌های تیمی و پروژه‌های مشترک فرصت‌های مناسبی برای تمرین و تقویت این مهارت‌ها به شمار می‌روند. مشاوران و مربیان مدارس می‌توانند با بهره‌گیری از روش‌های بازی‌محور و تکنیک‌های مشارکتی، نقش مؤثری در ارتقای مهارت‌های اجتماعی ایفا کنند. در کنار این اقدامات، والدین نیز با فراهم کردن موقعیت‌هایی برای تعامل اجتماعی فرزندان، مانند شرکت در رویدادهای خانوادگی و فعالیت‌های گروهی، می‌توانند آن‌ها را به توسعه روابط سالم و سازنده ترغیب نمایند.

از نظر پژوهشی، انجام مطالعات کیفی و کمی درباره نقش والدین و میزان مشارکت آنان در فعالیت‌های اجتماعی فرزندان، می‌تواند به شناخت بهتر راهکارهای مؤثر تربیتی کمک کند. همچنین، مقایسه اثربخشی روش‌های متنوع آموزش مهارت‌های اجتماعی، شامل رویکردهای بازی‌محور، پروژه‌محور و کارگاهی، می‌تواند نتایج کاربردی برای بهینه‌سازی برنامه‌های آموزشی ارائه دهد. علاوه بر این، مطالعات طولی درباره روند رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در پی اجرای مداخلات تربیتی، می‌تواند دیدگاه جامع‌تری درباره اثربخشی این برنامه‌ها فراهم کند.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله نویسندگان از تمامی دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و کادر آموزشی مدارس که در انجام این پژوهش همکاری داشته و شرایط لازم را برای اجرای آن فراهم نمودند، صمیمانه قدردانی می‌نمایند. همچنین از اساتید و متخصصان محترمی که با ارائه راهنمایی‌های علمی و پژوهشی، ما را در مسیر انجام این تحقیق یاری کردند، سپاسگزاریم.

منابع

- پوررضوی، سیده صغری و حافظیان، مریم (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۶(۱)، ۴۷-۲۶. <https://doi.org/10.22098/jsp.2017.536>

- رئیسی، فاطمه؛ حاجی کرم، آمنه؛ طهرانی‌زاده، مریم و بخشی، فاطمه (۱۳۹۹). نقش مهارت‌های اجتماعی و هوش هیجانی در پیش‌بینی میزان اعتیاد به اینترنت دانشجویان. روانشناسی و روانپزشکی شناخت، ۷(۴)، ۹۳-۱۰۴. <https://doi.org/10.52547/shenakht.7.4.93>
- طباطبایی‌نژاد، فاطمه سادات؛ آقای اصغر و گل پرور محسن (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی درمان ذهن‌آگاهی مثبت محور، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و درمان شناختی رفتاری بر اضطراب اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر افسرده. مددکاری اجتماعی، ۷(۳)، ۱۶-۵. URL: <http://socialworkmag.ir/article-1-422-fa.html>
- علیزاده، یاسر؛ شهنی ییلاق، منیجه؛ عالیپور، سیروس و مکتبی، غلامحسین (۱۴۰۲). ارزشیابی ویژگی‌های روان‌سنجی سنجش تأیید-خود خودکار در دانش‌آموزان پسر پایه نهم مدارس دولتی شهرستان ایلام. پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۸(۷۱)، ۱۶۸-۱۶۱. <https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.54652.5337>
- یمینی، سارا؛ شریفی درامدی، پرویز و آقای، حکیمه (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش شناختی رفتاری مثبت‌نگر بر کارکردهای اجرایی و مهارت‌های اجتماعی دانشجویان با نقص توجه / بیش‌فعالی. کودکان استثنایی، ۲۰(۲)، ۱۳۱-۱۴۴. [20.1001.1.16826612.1399.20.2.6.9](https://doi.org/10.1001.1.16826612.1399.20.2.6.9)
- قبادی، لیلا؛ حبیبی کلپیر، رامین؛ فرید، ابوالفضل؛ و مصرآبادی، جواد (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش هوش موفق بر حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۱۱(۴۲)، ۹۳-۱۱۰. <https://doi.org/10.22034/spr.2021.252993.1575>
- صالحی، میلاد و موسوی اصل، سیدعلی (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی یادگیری مغزمحور و تفکر خلاق در ارتقاء مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۱۱(۴۳)، ۳۵-۵۲. <https://doi.org/10.22034/spr.2021.286652.1649>
- شاهنده، مریم و نودرزاده آرانی، حمیدرضا (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت اجتماعی ارتباطی بر باورهای فراشناختی و ترس از ارزیابی مثبت و منفی دانش‌آموزان متوسطه اول. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۱۱(۴۳)، ۵۳-۶۶. <https://doi.org/10.22034/spr.2021.233166.1488>
- Ajjawi, R., Dracup, M., Zacharias, N., Bennett, S., & Boud, D. (2020). Persisting students' explanations of and emotional responses to academic failure. *Higher Education Research & Development*, 39(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1664999>
- Alam, A. (2022). Positive psychology goes to school: Conceptualizing students' happiness in 21st-century schools while 'minding the mind!' Are we there yet? Evidence-backed, school-based positive psychology interventions. *ECS Transactions*, 107(1), 11199. <https://doi.org/10.1149/10701.11199ecst>
- Bantjes, J., Saal, W., Gericke, F., Lochner, C., Roos, J., Auerbach, R. P., ... & Stein, D. (2021). Mental health and academic failure among first-year university students in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 51(3), 396-408. <https://doi.org/10.1177/0081246320963204>
- Borman, G. D., Rozek, C. S., Pyne, J., & Hanselman, P. (2019). Reappraising academic and social adversity improves middle school students' academic achievement, behavior, and well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(33), 16286-16291. <https://doi.org/10.1073/pnas.1820317116>
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333-371. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115137>
- Daily, S. M., Mann, M. J., Lilly, C. L., Dyer, A. M., Smith, M. L., & Kristjansson, A. L. (2020). School climate as an intervention to reduce academic failure and educate the whole child: A longitudinal study. *Journal of School Health*, 90(3), 182-193. <https://doi.org/10.1111/josh.12863>
- Deighton, J., Humphrey, N., Belsky, J., Boehnke, J., Vostanis, P., & Patalay, P. (2018). Longitudinal pathways between mental health difficulties and academic performance during middle childhood and early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(1), 110-126. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12218>
- Easterbrook, M. J., Harris, P. R., & Sherman, D. K. (2021). Self-affirmation theory in educational contexts. *Journal of Social Issues*, 77(3), 683-701. <https://doi.org/10.1111/josi.12459>

- Elias, L. C. D. S. (2024). Social Skills, Behavioral Problems, and Academic Competence of Students with Intellectual Disabilities. *Psico-USF*, 28, 811-824. <https://doi.org/10.1590/1413-82712023280412>
- Flórez-Madroñero, A. C., Cubillos-Loevel, M. P., & Uribe-Burbano, K. C. (2020). Habilidades sociales para la vida en estudiantes entre 16 y 19 años de edad de tres programas académicos de una universidad privada. 4(1), 54-66. <https://doi.org/10.31948/BIUMAR4-1-ART6>
- Harris, P. R., Griffin, D. W., Napper, L. E., Bond, R., Schüz, B., Stride, C., & Brearley, I. (2019). Individual differences in self-affirmation: Distinguishing self-affirmation from positive self-regard. *Self and Identity*, 18(6), 589-630. <https://doi.org/10.1080/15298868.2018.1504819>
- Hernandez, S. M., López, L. M., & McKinney, C. H. (2020). Social skills training for students with academic difficulties: The role of self-regulation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(2), 295-312. <https://doi.org/10.1177/0265407520927276>
- Khasawneh, M. A. S. (2024). Developing social and emotional skills of students with learning difficulties using a digital learning program. *Journal of Ecohumanism*, 3(3), 1751-1763. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i3.3448>
- Kusumawati, D., Junaidi, A. R., Novianti, R., & Ediyanto, E. (2024). Improving social skill of student with disability with interaktif method: A literature review. In *Proceeding of International Conference on Special Education in South East Asia Region*, 3(1), 449-455. <https://doi.org/10.57142/picsar.v3i1.587>
- Mingo, S. (2023). Cultivating student success after repeated failure. *Journal of Christian Nursing*, 40(3), 178-183. <https://doi.org/10.1097/CNJ.0000000000001075>
- Neuhaus, M., Young, T., Ferris, L. J., Grimmel, C. L., & Reid, N. (2022). A narrative review of peer-led positive psychology interventions: Current evidence, potential, and future directions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8065. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138065>
- O'Brien, K. A. (2017). Self-affirmation and social anxiety: Affirming values reduces anxiety and avoidance (Doctoral dissertation). University of Manitoba, Winnipeg. <https://mspace.lib.umanitoba.ca/server/api/core/bitstreams/d1541370-ab8c-42c8-b2bb-579478d9b7f5/content>
- O'Connell, B. H., O'Shea, D., & Gallagher, S. (2016). Enhancing social relationships through positive psychology activities: A randomized controlled trial. *The Journal of Positive Psychology*, 11(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1037860>
- Rashid, T., & Seligman, M. E. P. (2013). Positive psychotherapy. In D. Wedding & R. J. Corsini (Eds.), *Current psychotherapies* (pp. 461-498). Belmont, CA: Cengage. <https://tayyabrashid.com/pdf/ppt.pdf>
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.649>
- Shwedh, A., Jalambo, M. O., & Hamad, A. (2023). Life skills and their relationship to self-affirmation among deaf students in the universities of Gaza. In *From Industry 4.0 to Industry 5.0: Mapping the Transitions* (pp. 713-725). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28314-7_62
- Thompson, R. A., Robson, P., & Black, C. (2016). Social integration and academic performance in adolescents: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(8), 1468-1483. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0482-5>
- Wang, M., Liao, Y., & Sun, Y. (2019). The role of peer relationships in preventing school dropout: The effect of social adjustment. *Educational Psychology Review*, 31(4), 1167-1186. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09474-w>
- Waters, L., Algoe, S. B., Dutton, J., Emmons, R., Fredrickson, B. L., Heaphy, E., ... & Steger, M. (2022). Positive psychology in a pandemic: Buffering, bolstering, and building mental health. *The Journal of Positive Psychology*, 17(3), 303-323. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1871945>