

## اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر سازگاری اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی دختران نوجوان ناسازگار

سمانه دهقان نژاد<sup>۱</sup>، منصوره حاج حسینی<sup>۲</sup> و جواد اژه‌ای<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف شناسایی اثر آموزشی مهارت‌های مثبت اندیشی بر سازگاری اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی دختران نوجوان ناسازگار انجام پذیرفت، پژوهش از نوع آزمایشی و در چارچوب طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه اجرا گردید. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های دولتی در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ شهر هشتگرد بود که به روش تصادفی مرحله‌ای، دو دبیرستان انتخاب شد و بر اساس نمره کسب شده از اجرای اولیه پرسشنامه سازگاری اجتماعی نمونه‌ای شامل ۶۰ نفر از نمرات پایین‌تر از میانگین، برای پژوهش برگزیده شده و به تصادف در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. گردآوری اطلاعات به واسطه دو ابزار، پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان و پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتاتزو همکاران صورت پذیرفت. به منظور اجرای پژوهش و مطابق با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون ابتدا هر دو گروه در پیش‌آزمون سنجیده شدند، سپس گروه آزمایش طی هشت جلسه تحت آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی قرار گرفتند و مجدداً در پس‌آزمون هر دو گروه به سنجش درآمدند. جهت تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد و نتایج تفاوت معنادار میان گروه آزمایش و گواه را در هر دو متغیر سازگاری اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی نشان داد ( $p < 0/05$ ). بر این اساس می‌توان گفت آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر افزایش سازگاری دانش‌آموزان مؤثر بوده و منجر به بهبود سرمایه روان‌شناختی در کلیه مؤلفه‌های آن شامل خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** مهارت‌های مثبت اندیشی، سازگاری اجتماعی، سرمایه روان‌شناختی، دختران نوجوان

۱. کارشناس ارشد مشاوره مدرسه، آموزش و پرورش استان البرز

۲. نویسنده‌ی رابط: استادیار گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه تهران (hajhosseini@ut.ac.ir)

۳. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۵/۱۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۹/۱۳

## مقدمه

زندگی مستلزم سازگاری است و سازگاری جریانی است که طی آن افراد برای وفق دادن امکانات و قابلیت‌های دورنی خود با الزامات و بایدها و نبایدهای بیرونی، تلاش می‌کنند (رد-ویکتور<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). بر این اساس سازگاری اجتماعی نیز به معنی تلاش فرد برای وفق دادن خود با محیط اجتماعی و یا تغییر محیط اطراف به نفع ارضای نیازها و انگیزش‌های خود است (کمپبل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ ابراهیمی، کرمی، برازنده چقائی و بگیان کوله مرز، ۱۳۹۴؛ زاهد، رجبی و امید، ۱۳۹۱). سازگاری اجتماعی انعکاسی از نوع تعامل فرد با دیگران بوده و محصول تلاش هوشمندانه فرد در ایجاد تعادل میان رضایت از نقش خود در محیط اجتماعی و نحوه‌ی عملکرد در آن نقش‌هاست (ویزمن<sup>۳</sup>، ۱۹۷۵؛ به نقل از یارمحمدیان و شرفی‌راد، ۱۳۹۰). از این‌روست که سازگاری اجتماعی به نسبت زیادی تحت تأثیر وضعیت تعادلی میان شخصیت و تواناییهای فرد از یک سو و آموزه‌های فرهنگی و انتظارات ناشی از آن در سوی دیگر، است. به همین دلیل است که مطابق با نظر سالیوان<sup>۴</sup> (۱۹۷۵؛ به نقل از استاینبرگ<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲) سازگاری با محیط و به‌طور مشخص سازگاری اجتماعی مهارتی آموختنی است و در بستر تعاملات اجتماعی و آموزه‌های فرهنگی قابل اکتساب و رشد است. از این حیث می‌توان امیدوار بود که افراد با آموزش و کسب مهارت‌های لازم، بتوانند میان تمایلات خود و الزامات اجتماعی تعادل برقرار ساخته، به طور صحیح از بحران‌ها گذر نموده و در نهایت به یک سازگاری اجتماعی و عاطفی معقول برسند.

این موضوع درباره نوجوانان که در دوران بحرانی و مهم رشد خود به سر می‌برند، اهمیت بیشتری می‌یابد. چراکه تغییرات دوران بلوغ و پرسش‌ها و چالش‌های مربوط به هویت‌یابی، همراه

- 
1. Reed-victor
  2. Campbell
  3. Visman
  4. Sullivan
  5. Steinberg

با نیاز به کسب استقلال از وابستگی‌های دوران کودکی، موجب می‌شود اغلب نوجوانان در این دوره، وضعیت آرام و باثباتی نداشته باشند، با مشکلات رفتاری متعددی مواجه باشند و تنش‌ها و ناسازگاری‌های اجتماعی گوناگونی را تجربه کنند (بیابانگرد، ۲۰۰۱). این ناسازگاری‌ها علاوه بر ایجاد تنش‌های خانوادگی، به ویژه در مدرسه بر نوع تعاملات میان دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده و ممکن است به مشکلاتی چون ناسازگاری با همکلاسی‌ها و معلمان (ولش، پارک، ویدمن و اونیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱؛ زدرگرن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳) افت تحصیلی، ترک تحصیل، اضطراب (سیاروچی و اسکات<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶)، و کاهش عزت نفس (دیوید و لاترن<sup>۴</sup>، ۱۹۶۱؛ به نقل از احمدی، ۱۳۸۷) منجر گردد.

در این راستا آنچه به نظر می‌رسد برای نوجوانان ضرورت داشته باشد، تقویت سرمایه روان‌شناختی آنهاست. چراکه سرمایه روان‌شناختی با ابعاد درونی امید، خوش‌بینی<sup>۵</sup>، خودکارآمدی و تاب‌آوری<sup>۶</sup> ادراکی جامع از قابلیت‌های خویش است، که می‌تواند در فرآیند ارزشیابانه از اعمال و رخدادها، زیربنای تفسیری فرد در معنا بخشیدن به زندگی باشد (وود<sup>۸</sup>، ۱۹۹۶ و کار<sup>۹</sup>، ۱۳۸۵؛ نیمانی، شاه محمدزاده، امیدوار و امیدوار، ۱۳۹۳). تبیین خوشبینانه می‌تواند احساس ناکارآمدی و واکنش تسلیم را به فعالیت و سرزندگی تغییر دهد، امیدواری را در تدارک تلاش برای تغییر موقعیت فشارزا افزایش دهد، و او را برای ورود به صحنه عمل موثر آماده سازد. بنابراین تقویت سرمایه روان‌شناختی برای نوجوانان پیامدهایی از قبیل باور به توانایی‌های خود برای دستیابی به موفقیت (ارز و جاج<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱)، داشتن پشتکار برای دنبال کردن اهداف (جاج و بونو<sup>۱</sup>،

1. Welsh, Parke, Widaman & O'Neil
2. Zettergren
3. Ciarrochi & Scott
4. Divid & Lutern
5. Sullivan
6. optimism
7. resilliency
8. Wood
9. Carr
10. Erez & Judge

(۲۰۰۱)، ایجاد اسناد مثبت درباره‌ی خود و تحمل کردن مشکلات (لوتاتر، لوتاتر و لوتاتر، ۲۰۰۴) را به دنبال داشته و در نهایت می‌تواند فرد را در سازگاری بیشتر با چالش‌ها یاری رساند.

بر این اساس تقویت سرمایه روان‌شناختی و بهبود سازگاری اجتماعی نوجوانان در مدرسه از جنبه‌های قابل تأمل برای پرورشکاران و مشاوران مدرسه بوده و راهبردهای گوناگون آموزشی جهت تقویت آن مورد استفاده واقع گردیده است که از میان آنها می‌توان به آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی اشاره کرد. این مهارت‌ها متأثر از روان‌شناسی مثبت‌نگر سلیگمن<sup>۲</sup> (۱۳۹۳) بر شناسایی ابعاد مثبت، توانمندی‌ها و موفقیت‌ها تکیه نموده و محرک تلاش هدفمند افراد بر تقویت و برجسته‌سازی توانمندی‌ها در برابر کاستی‌ها است. سلیگمن (۱۳۸۸) معتقد است چنانچه به جای تمرکز بر ضعف‌ها و جنبه‌های منفی تجارب، بر موفقیت‌ها و ابعاد مثبت زندگی خود تأکید نمائید، هیجانات مثبت را در خود تقویت نموده و آنها منابع پایدار فکری، جسمی و اجتماعی را بسط داده و حفاظ حمایتی مستحکم را ایجاد می‌کنند که می‌تواند در زمان بروز هر گونه تهدید مورد استفاده قرار گیرد و فرد را در برابر آسیب‌های روان‌شناختی ناشی از آن ایمن سازد. از نظر سلیگمن (۱۳۹۳) بالاترین موفقیت در زندگی و عمیق‌ترین رضایت هیجانی، از ایجاد و به کارگیری قابلیت‌های اختصاصی افراد حاصل می‌شود. زیرا تمرکز بر قابلیت‌ها یک خلق مثبت فراگیر و بادوامی را موجب می‌شود که فرد را به جای خلق سرد و منفی هدایت‌گر تفکر ستیزه‌جویانه، به شیوه تفکر خلاق، سازنده، پذیرا، سخاوتمند و غیرتدافعی سوق می‌دهد. این شیوه تفکر به جای جستجوی معایب بر محاسن تکیه کرده و هدایت‌گر راهبردهای ناشی از آن است. بنابراین اساس رویکرد مثبت‌نگر بر کشف شیوه‌هایی است که با استفاده از آن افراد بتوانند احساس لذت و خوشی بیشتری کنند، نوع دوستی خود را ابراز کنند و در خلق محیط‌های خانوادگی، شغلی و

---

1. Bono  
2. Selgiman

اجتماعی نقش برجسته‌تری را ایفا نمایند (پیترسون<sup>۱</sup> و سلیگمن، ۲۰۰۶). علاوه بر این در مداخلات مثبت اندیش، شناسایی و ارتقاء هیجانات مثبت و توانمندی‌های افراد، به جای تکیه بر ضعف‌های آن‌ها به عنوان موضوعات اصلی به شمار می‌رود و هیجانات مثبت و توانمندی‌های افراد در شادی و سلامت روان آن‌ها مورد توجه واقع می‌گردد (سلیگمن، ۲۰۱۱).

یکی از اهداف آموزش کاران در آموزش مبتنی بر مثبت اندیشی تربیت افرادی است که دارای زندگی سرشار از عشق و اعمال برتر باشند، به یادگیری و مقابله با مشکلات علاقه‌مند باشند و به دستاوردهای خودشان افتخار کنند (سلیگمن، ۱۳۸۸). در این صورت از طریق آموزش مهارت‌های مثبت‌نگری می‌توان امیدوار بود که دانش‌آموزان نوجوان با نگرش و تفسیر مثبت‌تری به خود بتوانند، از سویی به توانایی‌های خود برای دستیابی به موفقیت اعتماد کنند، با قابلیت بیشتری بر چالش‌ها و مسائل زندگی غلبه و در تحقق اهداف خود مقاومت نمایند، و از سوی دیگر تفسیر بهتری از روابط اجتماعی خود با دیگران داشته، و با تقویت مهارت‌های ارتباطی مثبت نگر روابط خود با دیگران را بهبود بخشیده و با راهکارهای مؤثرتری با زندگی خود سازگار گردند. آنچه شواهد پژوهشی موجود نیز تأیید می‌نماید.

سوزانا، مارکز، شین و لوپز<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) اثر مثبت اندیشی را بر سلامت روانی و همچنین کاهش افسردگی نوجوانان نشان دادند، کارادماس (۲۰۰۶) و کارادماس، کنستانتین و سیدریدیس<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) بهبود عزت نفس، حمایت اجتماعی و بهزیستی ذهنی، را از پیامدهای مثبت‌نگری گزارش کرده‌اند. بولیر<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۳)، در فراتحلیل خود بر این نکته تأکید دارند که انتظارات خوش‌بینانه نوجوان با سطح بالایی رضایت از زندگی و در مقابل با مشکلات روانی اجتماعی کمتر

1. Piterson
2. Susana, Marques, Shane & Lopez
3. Karademas Konstantions Sideridis
4. Bolier

رابطه دارد. هو، چنگ و چنگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی به بررسی ارتباط بین معنا درزندگی، خوش‌بینی و رفاه درمیان نوجوانان پرداخته و نشان دادند خوش‌بینی به‌طور قابل‌توجهی با داشتن معنا در زندگی و رضایت از زندگی و نگرش جامع‌تر به مشکلات در میان نوجوانان در ارتباط است. همچنین به نقش میانجی خوش‌بینی در رابطه میان معنای مثبت به زندگی و رضایت از زندگی اشاره دارند. به استناد پژوهش‌های فورگر<sup>۲</sup> و سلیگمن<sup>۳</sup> (۲۰۱۲)، بلک و ریولند<sup>۴</sup> (۲۰۱۳)، اورجودو<sup>۴</sup> و همکارانش (۲۰۱۲) و ونگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) نیز علاوه بر اثر مثبت‌اندیشی بر سلامت کلی نوجوانان، اثر قابل‌توجه آن بر برخی مؤلفه سرمایه روان‌شناختی چون خوش‌بینی و امید به موفقیت، گزارش کرده‌اند. هم‌چنان که فرانیس برنات<sup>۶</sup> (۲۰۰۹)، نیز رابطه مثبت خوش‌بینی را با تاب‌آوری نوجوانان نشان داده است. پژوهش‌های بردباری طارمسری (۱۳۹۱)، عاشوری (۱۳۹۰)، برخوری، رفاهی و فرح‌بخش (۱۳۸۸)، سپاه منصور (۱۳۸۶)، جوانبخش (۱۳۸۵)، علیرضالو (۱۳۹۲) و رعیت ابراهیم آبادی (۱۳۹۳) نیز نشان دادند که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر شاخصه‌هایی چون خودتنظیمی، انگیزه پیشرفت تحصیلی، عزت‌نفس، شادکامی، سلامت روان و کاهش باورهای غیرمنطقی نوجوانان مؤثر است.

بر این اساس، تجربه پژوهشی حاضر به منظور ارائه رویکردی مؤثر جهت بهبود مهارت‌های زندگی نوجوانان و افزایش قابلیت آنها در مواجهه با چالش‌های دوران نوجوانی، به این پرسش می‌پردازد که آیا آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی در بهبود سازگاری اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی نوجوانان مؤثر است؟

- 
1. Ho & Cheung
  2. Forgeard
  3. Black & Reylons
  4. Orejudo
  5. Wong
  6. Bernat

**روش**

پژوهش به روش آزمایشی و بر پایه طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه<sup>۱</sup> اجرا گردیده است.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل دبیرستان‌های شهر هشتگرد در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ بودند که از میان آنها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو دبیرستان برگزیده شده و سپس از میان دانش‌آموزان پایه اول تعداد ۶۰ نفر از کسانی که در آزمون سازگاری اجتماعی ناسازگار تشخیص داده شدند، در دو گروه ۳۰ نفره (آزمایش و گواه) به صورت تصادفی جایگزین شدند. جهت گردآوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

**پرسشنامه سازگاری<sup>۲</sup> (AQ) برای دانش‌آموزان دبیرستانی:** این پرسشنامه در سال ۱۹۹۳ توسط سینها و سین<sup>۳</sup> در هندوستان تهیه شده و شامل سه خرده‌مقیاس سازگاری اجتماعی، عاطفی، آموزشی است. که در این پژوهش تنها بعد سازگاری اجتماعی مورد استفاده واقع گردید. نمره گذاری این پرسشنامه به صورت صفر و یک بوده و نمره بالا نشان دهنده ناسازگاری و نمره پایین نشان دهنده سازگاری می‌باشد. سازندگان این ابزار ضریب پایایی آن را با روشهای دونیمه کردن، بازآزمایی و کودر ریچاردسون به ترتیب ۹۵٪، ۹۳٪ و ۹۴٪ گزارش کرده و پایایی خرده‌مقیاس‌های سازگاری اجتماعی ۹۲٪، را ارائه نموده‌اند. نویدی (۱۳۸۷) با اجرای این پرسشنامه بر روی دانش‌آموز دبیرستانی، ضریب آلفای کرونباخ برای سازگاری کلی را ۸۲٪ و برای سازگاری اجتماعی ۶۵٪ گزارش کرده است. همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای سازگاری اجتماعی ۷۰٪ به دست آمد.

1. pretest-post test control group design
2. Adjustment Questionnaire
3. Sinha & Singh

**پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی<sup>۱</sup> (PCQ):** این پرسشنامه توسط لوتانز، یوسف و اولیو<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) و برای سنجش سرمایه روان‌شناختی ارائه گردیده و شامل چهار سازه امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی است. هر خرده‌مقیاس شامل ۶ گویه و مجموعاً ۲۴ سؤال را در بردارد. هاشمی نصرت آباد، بابا پور خیرالدین و بهادری خسروشاهی (۱۳۹۱) میزان پایایی این پرسشنامه را بر اساس ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۸۵ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر میزان پایایی این آزمون بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد. لوتانز و اولیو، (۲۰۰۷) جهت روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرده و نتایج چهار سازه مورد نظر سازندگان را تأیید نموده است.

**روش اجرا:** ابتدا و قبل از اجرای برنامه آموزشی بر پایه نتایج پیش‌آزمون، ۶۰ نفر از دانش‌آموزان با نمره بالاتر از میانگین (ناسازگار) شناسایی شده و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین گردیدند. گروه آزمایش طی دوره هشت جلسه‌ای (هر کدام یک و نیم ساعت) در هر هفته مطابق با الگوی آموزش مثبت‌نگری خدایاری فرد (۱۳۸۹) تحت آموزش درآمدند، اما گروه گواه در این جلسات شرکت نداشتند. پس از پایان آموزش، پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد و در پایان نتایج دو گروه مقایسه شدند، جلسات به شرح زیر بود.

#### جدول ۱. جلسات و مباحث آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی

جلسه	مباحث آموزشی
اول	اجرای پیش‌آزمون، برقراری و ایجاد ارتباط اولیه، معارفه اعضای گروه با یکدیگر و مشاور، بیان اهداف پژوهش و روش کار، گروه‌بندی و تعیین تاریخ جلسات، بیان مقررات و اصول جلسات، اهمیت رعایت نظم و همچنین فعال بودن در بحث‌ها و انجام دادن تکالیف، بیان توضیحاتی در مورد جلسات آموزشی، آشنایی با مفهوم مثبت‌اندیشی و داشتن دید مثبت.
دوم	آگاهی از مزایای مثبت‌نگری و ایجاد باورهای مثبت: آموزش شناخت نقاط قوت خویش، تعیین اهداف زندگی و مسیر، بررسی راه‌هایی که فرد را در نزدیک کردن به خواسته‌ها و اهدافش یاری می‌کند، بررسی عوامل مؤثر در زندگی سالم. در این جلسه از افراد خواسته می‌شود نقاط قوت از نظر خود و آنچه می‌داند دیگران در مورد او می‌گویند را یادداشت نماید و در جدول با سه ستون که در ستون اول نقاط مثبت از دیدگاه خود یادداشت می‌شود.

1. Psychological Capital Questionnaires (PCQ)
2. Luthans, Youssef & Avolio



جلسه	مباحث آموزشی
سوم	آموزش مهارت خوش‌بینی و ارزیابی افکار خود آیند. در این جلسه به‌اضافه کردن نقاط قوتی که از دیگران در مورد خود پرسیده‌اند پرداخته و به تهیه فهرستی از افکار خود آیند که توضیح داده شد می پردازند.
چهارم	بررسی نقاط قوت یادداشت شده در جلسات قبل و انتقال آن‌ها از ستون‌های دوم و سوم به ستون اول که مربوط به نقاط قوت از دیدگاه خود می‌باشد است. سپس برای جلسه بعد خواسته می شود نقاط قوت ده نفر از اعضای خانواده، اقوام، دوستان و همکاران را یادداشت نمایند.
پنجم	به دانش‌آموزان فرصت می‌دهیم به یادداشت دست کم ۱۰ تا ۱۵ تجربه و خاطره خوب و بازگو کردن آن به اعضای گروه، گوش دادن به تجربیات خوب اعضای گروه و استخراج ویژگی‌های مثبت پردازند. تکمیل ۱۰ تا ۱۵ تجربه و خاطره خوب با اعضای خانواده در منزل.
ششم	در این مرحله به بررسی نقاط قوت خاطرات، چگونگی واکنش هنگام دریافت بازخورد از جانب دیگران، آموزش تغییر کلمات به‌صورت مثبت، افزایش خودگویی‌های مثبت. تهیه فهرست کاملی از نقاط قوت خود با استفاده از نقاط قوت موجود در ستون اول فرم نقاط قوت خویشتن و نیز نقاط قوتی که پس از تعریف خاطره دریافت شده است. به عنوان تکلیف فهرستی از کلمات جایگزین خویش را تهیه کنند.
هفتم	اولویت‌بندی نقاط قوت و توانمندی‌های خود و ارائه شواهد و معیارهای معتبر. در این جلسه به ترتیب اولویت و بحث در مورد شواهد مورد نظر بر این نکات مثبت می‌پردازیم. جمع‌بندی کل ویژگی‌های مثبتی که در خود یافته‌اند و استفاده از نقاط قوت قابل‌اتکای خود در حل مسائل و مشکلات.
هشتم	جمع‌بندی نهایی، بازخورد گرفتن از اعضا، بیان جملات مثبت توسط ایشان، اجرای پس‌آزمون و نظرسنجی.

## نتایج

تحلیل داده‌های گردآوری شده، در دو سطح و به واسطه شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی صورت گرفت.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی دو گروه‌ها درپیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پس‌آزمون	
	SD	M	SD	M	SD	M
ناسازگاری اجتماعی	۱/۷۵	۱۱/۰۲	۱/۲۳	۱۱/۰۸	۱/۶۷	۱۰/۸۷
خودکارآمدی	۲/۸۷	۱۴/۸۲	۲/۲۸	۱۴/۴۸	۲/۶۱	۱۴/۵۳
امیدواری	۲/۹۱	۱۲/۹۰	۲/۶۸	۱۳/۲۱	۲/۳۱	۱۴/۸۴

اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی دختران ...

۲/۵۱	۱۵/۶۱	۳/۳۹	۲۶/۷۰	۲/۴۲	۱۵/۲۹	۲/۸۹	۱۵/۱۷	تاب‌آوری
۲/۷۸	۱۵/۸۷	۳/۲۸	۲۴/۶۸	۲/۶۱	۱۵/۷۱	۳/۰۳	۱۵/۷۸	خوش‌بینی
۹/۶۱	۷۵/۵۸	۹/۵۱	۱۱۶/۸۹	۸/۸۹	۶۷/۴۸	۸/۲۵	۶۷/۳۰	سرمایه روان‌شناختی

مطابق با جدول ۲، در مرحله پیش‌آزمون، میانگین گروه‌های آزمایشی و گواه در متغیرهای ذکر شده تفاوت چندانی نداشتند، اما در مرحله پس‌آزمون بین میانگین دو گروه تفاوت آشکاری نشان داده شد. به طوری که گروه آزمایشی در پس‌آزمون میانگین نمره کمتری در ناسازگاری اجتماعی، میانگین بالاتر در متغیر سرمایه روان‌شناختی، و برتری در تمام خرده‌مقیاس‌ها (امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی) داشتند.

جهت بررسی معناداری تفاوت مشاهده‌شده میان پس‌آزمون و پیش‌آزمون، پس از بررسی دو مفروضه توزیع نرمال (همگنی واریانس داده‌ها به واسطه آزمون لوین و شیب رگرسیون به واسطه آزمون کالموگراف-اسمیرنوف) و تائید آن برای هر دو متغیر در سطح  $(P > 0/05)$ ، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس در متغیر سازگاری اجتماعی

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P
گروه	۱۶/۱۸۹	۱	۱۶/۱۸۹	۷/۴۶۴	۰/۰۰۳
خطا	۱۲۳/۶۸۲	۵۷	۲/۱۶۹		

مطابق با جدول ۳ و با مشاهده  $F$  بدست آمده (۷/۴۶۴) در بخش تفاوت گروه‌ها در اثر متغیر وابسته، می‌توان گفت که تفاوت دو گروه در سطح  $p < 0/05$  معنادار بوده و بنابراین، تفاوت نمره سازگاری اجتماعی آزمودنی‌ها در پس‌آزمون ناشی از اثر آموزش مبتنی بر مثبت‌اندیشی است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس در متغیر سرمایه روان‌شناختی

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P
گروه	۲۱۴۲۴/۳۸۲	۱	۲۱۴۲۴/۳۸۲	۲۰۲/۶۲۱	۰/۰۰۱
خطا	۵۴۹۸/۲۵۹	۵۷	۱۰۵/۷۳۶		

Vol.6, No.1/49-67				دوره‌ی ۶، شماره‌ی ۱/۶۷-۴۹		
۰/۰۱۰	۶/۹۰۱	۷۳/۶۹۱	۱	۷۳/۶۹۱	گروه	خودکارآمدی
		۱۰/۶۶۷	۵۷	۵۵۴/۶۸۴	خطا	
۰/۰۲۶	۴/۷۸۲	۳۱/۳۷۳	۱	۳۱/۳۷۳	گروه	امید
		۶/۵۶۰	۵۷	۳۴۱/۱۳۶	خطا	
۰/۰۳۱	۴/۲۸۷	۱۵/۸۶۱	۱	۱۵/۸۶۱	گروه	تاب آوری
		۳/۶۹۹	۵۷	۱۹۲/۳۸۹	خطا	
۰/۰۳۳	۴/۱۲۷	۲۲/۹۱۸	۱	۲۲/۹۱۸	گروه	خوش بینی
		۵/۵۵۲	۵۷	۲۸۸/۷۲۸	خطا	

مطابق با جدول ۴ در بخش تفاوت گروه‌ها در اثر متغیر وایسته، شاخص آماری برای سرمایه روان‌شناختی  $F=202/621$  و برای مؤلفه‌های آن (خودکارآمدی  $F=6/901$ ، امید  $F=4/782$ ، تاب آوری  $F=4/287$  و خوش بینی  $F=4/127$ ) نشانگر تفاوت دو گروه در سطح  $p < 0/05$  است و بنابراین، می‌توان گفت تفاوت نمره سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن در پس آزمون ناشی از اثر آموزش مثبتی بر مثبت اندیشی است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر سازگاری اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی دختران نوجوان ناسازگار بود. یافته‌های پژوهش در محور اول، نشانگر آن است که سازگاری اجتماعی گروه آزمایش نسبت به قبل از دریافت آموزش به‌طور معناداری افزایش یافته است. همچنین برتری معنادار گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه نشانگر آن است که آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی موجب افزایش سازگاری اجتماعی دختران نوجوان شده است. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های بردباری طارمسری (۲۰۱۲)، سپاه منصور (۲۰۰۷)، ونگ (۲۰۱۲)، بولیر و همکاران (۲۰۱۳) تأیید کننده رویکرد مثبت نگر سلیگمن (۲۰۱۴) مبنی بر قابل آموزش بودن خوش بینی و امکان رشد مهارت‌های مثبت نگر به‌واسطه

آموزش است. چراکه مطابق با نظر سلیگمن (۲۰۰۹) خوش بینی را می‌توان آموخت و کیفیت آن مانند سایر آموخته‌ها به علاقه و کوشش فرد برای یادگیری آن بستگی دارد.

افزون بر آن آن‌طور که یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد، رشد مهارت‌های مثبت‌نگری منجر به بهبود مهارت‌های ارتباطی شاگردان گردیده و به تبع خود موجب افزایش سازگاری اجتماعی در آن‌ها شده است. به دیگر سخن آموزش مهارت‌های مثبت‌نگر توانسته است از طریق توجه و تمرکز بر جنبه‌های مثبت عملکرد و قابلیت‌های خود در برابر کاستیها، منجر به تقویت تبیین خوش‌بینانه‌ای گردد که فرد را در برابر احساسات منفی ناشی از شکست حمایت و حفاظت می‌کند. در این صورت همانند (لوتاتز و همکاران، ۲۰۰۴) باید گفت هیجانات مثبت، منابع پایدار فکری و تبیینی را فراهم می‌سازند و حتی بنیه اجتماعی افراد را به گونه‌ای بسط می‌دهد که در زمان بروز تهدید حفاظی را ایجاد می‌کند که می‌تواند در زمان بروز هر تهدیدی مورد استفاده قرار گیرد.

از سوی دیگر به نظر می‌رسد توسعه نگاه مثبت به زندگی و خود، در دانش‌آموزان مورد مطالعه در این پژوهش توانسته است منجر به ارتباط بهتری با محیط اجتماعی مدرسه شده و از طریق آن دانش‌آموزان توانسته‌اند با سایر همکلاسی‌ها و معلمان خود تعامل مثبت و منطقی‌تری برقرار نمایند. چراکه مطابق با مدافعان رویکرد مثبت‌نگر مانند کاراداماس (۲۰۰۶) و کاراداماس و همکاران (۲۰۰۷) داشتن مهارت‌های مثبت‌اندیشی به افراد کمک می‌کند تا با بینش و دقت بیشتری به ارتباطات بین فردی و روابط اجتماعی خود بنگرند و مسائل به وجود آمده در این حیطه را به‌طور منطقی‌تری حل و فصل نموده و متناسب با محیط و شرایط مختلف اجتماعی پاسخ‌های معقولانه‌تری داشته باشند که این خود عامل مهمی در ایجاد سازگاری اجتماعی آن‌ها است. افزون بر آن در آموزش مهارت‌های مثبت‌نگری، توجه به نقاط قوت و تجارب خوب و شیرین گذشته، احتمالاً بروز برداشت‌های شخصی مثبت‌تر را از خویش افزایش داده و همین امر دانش‌آموزان را به پذیرش مسئولیت بیشتر در قبال ارزش و اعتبار خود هدایت نموده و به تبع آن در مهار هیجانات

منفی و رفتارهای تکانشی و ناسازگار مؤثر بوده است. چراکه مطابق نظر میگار و موئه<sup>۱</sup> (به نقل از رعیت، ۱۳۹۳) مثبت اندیشی افراد را یاری می‌کند تا با تمرکز و تقویت توانمندی‌ها، ارزش و اعتبار خود را بهتر درک نموده و برای حفظ آن به اصلاح کاستی‌ها و جنبه‌های منفی رفتار و زندگی خود پردازند.

در محور دوم یافته‌های پژوهش نشانگر آن است که آموزش مثبت نگری بر افزایش سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان ناسازگار مؤثر بوده است و این اثر در تمامی مؤلفه‌های درونی آن یعنی خوش بینی، تاب آوری، امید و خودکارآمدی جالب توجه است. به دیگر سخن تجربه آموزشی حاضر توانسته است از طریق تغییر نگرش به سوی تمرکز بر ابعاد مثبت خود، منجر به تقویت خوش بینی و امید به آینده گردیده، میزان تاب‌آوری آن‌ها را بهبود بخشیده و احساس خودکارآمدی بیشتری را در آنها موجب گردد. چراکه مثبت نگری به افراد کمک می‌کند تا افکار بدبینانه خود را شناسایی کرده و با آن مقابله کنند. آن‌ها در مثبت نگری می‌آموزند که این باورهای بدبینانه آن‌هاست که مانع بازنگری و تلاش مجدد می‌شود. آن‌ها می‌آموزند با زیر سؤال بردن باورهای بدبینانه خود، افکار و احساسات منفی را مهار نموده و به دستیابی به پیامدهای مطلوب خوش بین باشند. از این‌روست که سلیگمن (۱۳۸۸) معتقد است مثبت نگری یک روش کاملاً مستند برای ایجاد خوش بینی است.

افزون بر آن در آموزش مهارت‌های مثبت نگر افراد می‌آموزند به موازات کنار گذاردن باورهای بدبینانه و فلج کننده، با تمرکز بر موفقیت‌ها و ابعاد مثبت خود باورهای نیروبخش و برانگیزاننده را در خود تقویت نمایند و این باورها به جای تسلیم شدن، امید به موفقیت را در آن‌ها تقویت نموده و واکنش فعال را در آن‌ها تحریک می‌سازد. در این صورت آن‌ها قادر خواهند بود تا گرفتاری و ناملایمات را به جای یک مانع، همچون فرصت و چالشی برای رشد و تحول خود

تلقى نمایند (کار، ۱۳۸۵). مطابق با اسنایدر<sup>۱</sup> (۲۰۰۰؛ به نقل از اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۲) کسانی که می‌توانند با چالش‌ها سازش کنند، به‌اندازه‌سایرین شکست را تجربه کرده‌اند، اما این باور مثبت را در خود پرورش داده‌اند که از عهده‌اش برمی‌آیند، لذا در هنگام مواجهه با مشکلات به‌جای غلبه هیجانات منفی هدایت‌گر خشم و یأس، امیدوار به یافتن هدف‌های در دسترس، دست از تلاش برنمی‌دارند و برای رسیدن به موفقیت مقاومت می‌کنند. این تأثیر در مؤلفه دیگر سرمایه روان‌شناختی یعنی تاب‌آوری نیز مشهود بوده و در مطالعه حاضر با افزایش تاب‌آوری در اثر آموزش مهارت‌های مثبت‌نگری نمود یافته است. در واقع مثبت‌نگری بر پایه موضوع محوری خود یعنی شناسایی و زیر سؤال بردن باورهای بدبینانه و جایگزینی آن‌ها با باورهای مثبت، توانسته است به افراد کمک کند تا علاوه بر کنار گذاردن احساسات منفی ناشی از ناامیدی و یأس، مقاومت و انعطاف‌پذیری بیشتری در برابر چالش‌ها بیابند.

باین‌حال آن‌چنان‌که سلیگمن و دیگر مدافعان مانند والی و هاپن<sup>۲</sup> (۲۰۰۹)، کارادماس (۲۰۰۶)، وینهون<sup>۳</sup> (۲۰۰۸)؛ به نقل از هاشمی نصرت‌آباد، بابا پور خیرالدین و بهادری خسروشاهی، (۱۳۹۱) و یوسفی، غرضی و گردان‌شکن (۱۳۹۱) و سیلوا<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) بر آن تأکید دارند، مثبت‌نگری صرف تکرار خوش‌باورانه، باورهای غیرواقعی و تلقینی نیست، بلکه در آموزش مهارت‌های مثبت‌نگر، افراد می‌آموزند هم‌زمان با کنار گذاردن باورهای بدبینانه، پرهیز از فاجعه‌سازی مداوم، به‌درستی، منطقی‌تر و به‌طور جامع‌نگر قضاوت کنند. بنابراین مثبت‌نگری برای بازسازی باورها، واقعیت را فدای خوش‌بینی نکرده و به افراد کمک می‌کند، تا با تمرکز بر قابلیت‌ها و جنبه‌های مثبت خود، درک واقع‌بینانه‌ای از کارآمدی خود داشته باشند. این مضمون نیز در پژوهش حاضر با برتری معنادار خودکارآمدی گروه مورد مطالعه نسبت به قبل از آموزش و نیز در مقایسه با گروه

1. Snyder
2. Valy & Hapen
3. Vinhon
4. Silva

گواه قابل مشاهده است. به نظر می‌رسد فرصت آموزشی موجود توانسته است به نوجوانان مشارکت‌کننده کمک کند به واسطه تمرکز بیشتر بر موفقیت‌ها و توانمندی‌های خود، از عواطف مثبت ناشی از احساس کارآمدی بهره‌مند گردیده و خودباوری قویتری بیابند، بر پایه تجارب موفق تبیین بهتری از خود داشته باشند و به واسطه آن به سوی انتخاب اهداف معقولانه‌تر اقدام نموده و با امید بیشتر به موفقیت، مقاومت کنند.

بر این اساس باید گفت از طریق آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی می‌توان به رشد سرمایه‌های روان‌شناختی افراد کمک کرده و آنها را در بازسازی روابط اجتماعی و حلو و فصل منطقی‌تر مسائل یاری رساند. می‌توان بر ثمربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی خوشبین بود و به عنوان راهبردی موثر جهت ارتقاء شخصیت نوجوانان ناسازگار پیشنهاد نمود.

## منابع

- ابراهیمی، مرتضی؛ کرمی، جهانگیر؛ برازنده چقائی، سمیه و بگیان کوله‌مرز، محمدجواد (۱۳۹۴). مداخله‌ای در سازگاری اجتماعی و کاهش رفتارهای تکانشی دانش‌آموزان پسر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری ریاضی: اثربخشی و کارآمدی آموزش والدین با رویکرد آدلری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱۵(۱)، ۳۱-۷.
- احمدی، علی اصغر (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین عزت نفس و اعتقادات دینی با سازگاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- بردباری طارمسرای، قمر (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی دختران دبیرستانی خانواده‌های ایتارگر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- برخوری، حمید؛ رفاهی، ژاله و فرح‌بخش، کیومرث (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر انگیزه پیشرفت، عزت نفس و شادکامی دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهر جیرفت. فصلنامه رهیافتی نودمدیریت آموزشی، ۲(۵)، ۳۵-۶۲.

- بیابان‌گرد، اسماعیل (۱۳۸۰). روان‌شناسی نوجوانان. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- جوان بخش، عبدالرحمان (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر منبع کنترل دانش‌آموزان دبیرستانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- خدایاری فرد، محمد و عابدینی، یاسمین (۱۳۸۹). نظریه‌ها و اصول خانواده‌درمانی و کاربرد آن در درمان اختلالات کودکان و نوجوانان، تهران: دانشگاه تهران.
- رعیت ابراهیم آبادی، معصومه (۱۳۹۳). بررسی برنامه مداخله‌ی مثبت‌اندیشی بر سلامت روان و باورهای غیرمنطقی نوجوانان بزه‌کار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- زاهد، عادل؛ رجبی، سعید و امیدی، مسعود (۱۳۹۰). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خود تنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی یادگیری، ۱(۲)، ۶۲-۴۳.
- سپاه منصور، محمد (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر انگیزه پیشرفت، خود احترامی و سازگاری اجتماعی. مجله اندیشه و رفتار، ۶(۱)، ۸۵-۹۳.
- سلیگمن، مارتین (۱۳۹۳). شادمانی درونی، ترجمه مصطفی تبریزی، رامین کریمی، علی نیلوفری، تهران: نشر دانژه.
- سلیگمن، مارتین (۱۳۸۸). خوش‌بینی آموخته‌شده. ترجمه قربانعلی خدایی، تهران: نشر چنار.
- عاشوری، سمانه (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش شناختی-رفتاری با رویکرد مثبت‌اندیشی بر خودتنظیمی رفتار واضطراب نوجوانان دختر، پایان‌نامه جهت اخذ کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تهران.
- علیرضا لو، حامد (۱۳۹۲). بررسی آموزش مهارت مثبت‌اندیشی بر انگیزه پیشرفت و شادکامی دانش‌آموزان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- کار، آلن (۱۳۸۵). روان‌شناسی مثبت. ترجمه حسن پاشا شریفی، جعفر نجفی زند، تهران: نشر سخن.



- نریمانی، محمد؛ شاه محمدزاده، یحیی؛ امیدوار، عظیم و امیدوار، خسرو (۱۳۹۳). مقایسه‌ی سرمایه روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی در بین دانش‌آموزان پسر با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۴(۱)، ۱۰۰-۱۱۸
- نویدی، احد (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت‌های سازگاری پسران دوره متوسطه شهر تهران. مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۴(۴)، ۳۹۴-۴۰۳.
- یارمحمدیان، احمد و شرفی راد، حیدر (۱۳۹۰). تحلیل رابطه‌ی بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در نوجوانان، مجله جامعه‌شناسی کاربردی، ۴۴(۲۲)، ۳۵-۵۰.
- یوسفی، علیرضا؛ غرضی، فاطمه و گردان شکن، مریم (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش حل مسئله بر خودکارآمدی و خودکارآمدی ادارک شده در نوجوانان، تحقیقات علوم رفتاری، ۱۰(۶)، ۴۲۱-۴۳۰.
- هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ بابا پور خیرالدین، جلیل و بهادری خسروشاهی، جعفر (۱۳۹۱). نقش سرمایه روان‌شناختی در بهزیستی روانی با توجه به اثرات تعدیلی سرمایه اجتماعی. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۴(۴)، ۱۲۳-۱۴۴.

- Bernat, F. (2009). Youth Resilience: can schools Enhance youth Factors for Hope, optimism, and success? publisher title: *Women & Criminal Justice*. Binghamton:(19),3; 251.
- Black, J., & Reylons, W. M. (2013). Examining the relationship between perfectionism, depression, and optimism: Testing for mediation and moderation, *Personality and Individual Differences*, 426-431.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology intervention: A meta analysis of randomized controlled studies. *Bolier Public Healt*, 13 (119), 1471-2458.
- Campbell, R. (2009). *Psychiatric dictionary*. Oxford University Press.
- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 231-243.
- Erez, A., Judge, T. (2001). Relationship of core self-evaluation to goal setting, Motivation, and performance. *J Appl psychology*, 86(6), 1270-1279.
- Forgeard, M. J. C., Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism, *partiques psychologiques*, 107-120.
- Ho, M., cheung, F. M. & Cheung, Sh. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being, *Personality and Individual Differences*, 658-663.
- Judge, T., Bono, J. (2001). Relationship of core self evaluation traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A meta-analysis, *Journal of Appl Psychol*; 86: 80-92.

- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, Social support, and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.
- Karademas, E. C., Konstantions, K., & Sideridis, G. D. (2007). Optimism, self-efficacy, and information processing of threat –and well-being- related stimuli. *Stress and Health*, 23, 285-294.
- Luthans, F., & Avolive B. J. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with statisfaction. *Pres Psychology*, 6, 138-146.
- Luthans, F., luthans, k., & luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Going bgehond human and social capital. *bus horiz*, 47(1),45-50.
- Luthans, F., Youssef, A., & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: developing the human competitive edge*: Oxford, England: Oxford University Press.
- Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernandez-turrado, T. ,Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence:A cross-sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students, *personality and individual differces*, 812-817.
- Peteson, C., & siligman, M. (2006). Character sterenghs and virtues A Hand book and classification. *A. P. A, Oxford University press*.
- Reed-victor, E. (2003). Individual differnces and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care*, 174, 59-70.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: Avisionary new understanding of happiness and well-Being*. New York: Free press.
- Silva, A. (2010). The contribution of psychological capital to entrepreneurs success during recessionary Times. submitted to the nonrefereed stream - *New Zealand Applied Business Educators Conference 27 & 28 September*.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. (Eds.). (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: *Oxford University Press*.
- Steinberg, L. (1992). *Authorizative parenting and adolescent adjustment across varied ecological Niches*. Based in Part on a paper present at Biannual metting of the.Washington, D.C. Press.
- Susana, C., Marques, J. L., Shane, J., & Lopez, J. (2011). The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescents: a two-year longitudinal study. *Journal of Happiness Study*, 12, 1049-1062.
- Valli,S, Niittykangas. H & Haapanen.M. (2009). Positieve psychological capital and growth aspirations of Enetreneurs *Frontiers of Entrepreneurship Research*. Available at: <http://digitalknowledge.Babson.Edu>.
- Welsh, M., Parke, D. R., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39, 463-481.
- Wood, B. (1996). A developmental biopsychosocial approach to the treatment of choronic illness in children and adolencents. In R. Mikesell, D. Lusterman, and S. Mc Daniel (Eds). *Integration family terapy: Handbook of Family Psychology and Systems Theory*. Washengton D.C: American Psychological Association. 437-45.

- Wong, S. S.(2012). Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample:relationships with psychological well being and psychological maladjustment. *Learning and Individual Differences,4*, 76-82
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221..

## The effectiveness of positive thinking skills training on social adjustment and psychological capital of insociable young females

S. Dehghannezhad<sup>1</sup>, M. Hajhosseini<sup>2</sup> & J. Ejei<sup>3</sup>

### Abstract

The aim of the current study was to recognize the effect of positive thinking skills training on social adjustment and psychological capital of insociable young females. In this experimental study, we used a pretest/posttest design with a control group. The population included all high school freshman students in the academic year 2014-2015 in Hashtgerd. Two high schools were randomly selected. Based on the early scores of the initial implementation of the Social Adjustment Questionnaire, a sample of 60 participants lower than the average scores for the study were selected and randomly assigned to the experimental and control groups. The data were collected through two questionnaires of student's adjustment and psychological capital. Then, the positive thinking skills training was provided for the experimental group. The pretest and posttest were administered to both groups before and after the training for the experimental group. The data was analyzed by descriptive statistics and covariance analysis. Results of data analysis revealed that positive thinking training is effective on improving adolescent students' social adjustment and psychological capital.

**Keywords:** positive thinking, social adjustment, psychological capital, insociable adolescent.

---

1. Master of Science in School Counseling

2. Corresponding Author: Assistant Professor in department of Educational Psychology, University of Tehran (hajhosseini@ut.ac.ir)

3. Professor in department of Educational Psychology, University of Tehran