

Research Paper

Impact of a Training Program Based on Seligman's PERMA Model on the Social Skills of Male Elementary School Students



Ehsan Talbei¹ , *Ali Taghvaeinia¹ , Fariborz Nikdel¹ 

1. Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Yasouj, Yasouj, Iran.



Citation Talbei, E., Taghvaeinia, A., & Nikdel F. (2025). [Impact of a Training Program Based on Seligman's PERMA Model on the Social Skills of Male Elementary School Students (Persian)]. *Journal of Childhood Health and Education*, 6(3), 348-361. <https://doi.org/10.32598/JECHE.6.3.281.1>

 <https://doi.org/10.32598/JECHE.6.3.281.1>

Received: 06 Apr 2025

Revised: 21 Jul 2025

Accepted: 07 Sep 2025

Available Online: 01 Oct 2025

ABSTRACT

Background and Aim The studies have confirmed the effectiveness of positive psychology-based interventions on enhancing the feelings, behaviors and skills of students. Considering the importance of social skills in the early years of life, this study aimed to examine the effectiveness of a training program based on Seligman's positive psychology-based model named "Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment" (PERMA) on the social skills of male elementary school students.

Research Methods This is a quasi-experimental study with a pretest/posttest design. The study population included all male third-grade elementary school students in Larestan, Iran in 2023-2024. Of these, 30 were selected via multistage random sampling and randomly divided in two groups of intervention (n=15) and control (n=15). The intervention groups received the PERMA-based training program in 10 one-hour sessions while the control group remained on the waiting list. For collecting data, the Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY) scale was used. For data analysis, multivariate analysis of covariance in SPSS software, version 27 was used.

Results The findings showed that there was a significant difference between the mean social skills ($P < 0.001$, $F = 185.84$, $\eta_p^2 = 0.73$) of the experimental and control groups in the post-test. Thus, after implementing PERMA intervention, the mean social skills scores of elementary children in the experimental group increased significantly compared to the control group.

Conclusion The PERMA-based training program can be effective in enhancing the social skills of elementary school boys.

Keywords Positive psychology, Social skills, Elementary school

* Corresponding Author:

Ali Taghvaeinia, Associate Professor.

Address: Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Yasouj, Yasouj, Iran.

Tel: +98 (917) 7232151

E-Mail: ali.taghvaei@yu.ac.ir



Copyright © 2025 The Author(s).
This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-NC: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.en>), which permits use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.

Extended Abstract

Introduction

Social skills refer to an individual's ability to interact with other people. Many children have difficulty with social interaction. Social interaction skills are important in both society and schools and continue to develop in response to the shifting demands in a child's life. Teachers have an important role in improving the school children's social interaction skills. Positive psychology, frequently grounded in the identification and cultivation of strengths, talents, and capabilities, can facilitate an individual's exploration and enhancement of internal reservoirs. Positive thinking therapies focus on enhancing an individual's capabilities to effectively confront adverse events through the cultivation of positive skills. Given the multifaceted nature of academic engagement, as well as the importance of fostering social skills in the socialization process of children and enhancing their quality of life and citizenship, and conversely, the impact of positive thinking and positive psychology, this study aimed to assess the impact of a training program based on Seligman's positive psychology based model named "Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment" (PERMA) on the social skills of male elementary school students in Iran.

Research Methods

This is a quasi-experimental study with a pretest- posttest design. The study population included all male third-grade elementary school students in Larestan, Iran, in the school year of 2023-2024. Of these, 30 were selected via multistage random sampling and randomly divided into two groups of intervention (n=15) and control (n=15). The intervention groups received the PERMA-based training program in 10 one-hour sessions while the control group remained on the waiting list. For collecting data, the Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY) scale was used. For data analysis, multivariate analysis of covariance in SPSS software, version 27 was used.

Results

The findings showed that there was a significant difference between the mean social skills ($P < 0.001$, $F = 185.84$, $\eta_p^2 = 0.73$) of the experimental and control groups in the post-test. Thus, after implementing PERMA intervention, the mean social skills scores of elementary children in the experimental group increased significantly compared to the control group.

Conclusion

The PERMA-based training program is effective in improving the social skills of male elementary students. Therefore, the program can be used to promote social interaction abilities of children in elementary school age. It seems that this intervention is able to have some long-term impact on elementary student's perceptions and psychological health and well-being. This training program may help the elementary school boys discover meaning and purpose in their lives, enabling them to establish other positive social relationships, promoting social integration and received social support. By using this training program, the male school students may be able to find suitable solutions for their problems with social interactions and attain psychological satisfaction. It helps them encounter with challenges of social life, establish positive relationships with others, and accomplish their goals.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

This research was conducted in accordance with ethical guidelines approved by [Yasouj University](#). Informed consent was obtained from all participants. Their information was kept confidential, and they were free to leave the study at any time.

Funding

This article was extracted from the master's thesis of Ehsan Talebi at the Faculty of Humanities, [Yasuj University](#). This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for profit sectors.

Authors contributions

All authors contributed equally to the conception and design of the study, data collection and analysis, interpretation of the results, and drafting of the manuscript. Each author approved the final version of the manuscript for submission.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interest.

Acknowledgments

The authors would like to thank all students who participated in this research for their cooperation.

This Page Intentionally Left Blank



مقاله پژوهشی

اثربخشی بسته آموزش مثبت مبتنی بر مدل سلیگمن بر مهارت‌های اجتماعی کودکان دبستانی

احسان طالبی^۱، علی تقوایی‌نیا^۱، فریبرز نیکدل^۱

۱. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.

Use your device to scan and read the article online



Citation Talbei. E., Taghvaeinia. A., & Nikdel F. (2025). [Impact of a Training Program Based on Seligman's PERMA Model on the Social Skills of Male Elementary School Students (Persian)]. *Journal of Childhood Health and Education*, 6(3), 348-361. <https://doi.org/10.32598/JECHE.6.3.281.1>

doi <https://doi.org/10.32598/JECHE.6.3.281.1>

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۷ فروردین ۱۴۱۴

تاریخ اصلاح: ۳۰ تیر ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۶ شهریور ۱۴۰۴

تاریخ انتشار: ۰۹ مهر ۱۴۰۴

زمینه و هدف پژوهش‌ها اثربخشی مداخلات مثبت‌نگر را بر ارتقای احساسات، رفتارها و مهارت‌ها در دانش‌آموزان مورد تأیید قرار داده‌اند. به همین دلیل است که امروزه توجه به این مداخله‌ها به‌منظور حفظ سلامت تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش حاضر با هدف اثربخشی بسته آموزش مثبت مبتنی بر مدل سلیگمن بر مهارت‌های اجتماعی کودکان دبستانی انجام شد.

روش پژوهش طرح پژوهش، نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پایه سوم ابتدائی شهرستان لارستان در سال تحصیلی ۲۰۲۳-۲۰۲۴ تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها تعداد ۳۰ نفر از این جامعه به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب و در دو گروه ۱۵ نفری (گروه آزمایش و گروه کنترل) به‌صورت تصادفی جایگزین شدند. مداخله آموزشی مبتنی بر مدل سلیگمن طی ۱۰ جلسه ۱ ساعته برای گروه آزمایش اجرا شد. به‌منظور گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی ماتسن و همکاران (۱۹۸۳) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره به کار گرفته شد.

یافته‌ها یافته‌ها نشان داد بین میانگین مهارت‌های اجتماعی ($\eta_p^2 = 0.73$, $F = 185.84$, $P < 0.001$) گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بدین ترتیب، پس از اجرای مداخله PERMA، میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی کودکان دبستانی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل به‌طور معناداری افزایش یافت.

نتیجه‌گیری براساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از مداخله آموزش مثبت مبتنی بر مدل سلیگمن می‌تواند به دانش‌آموزان در ارتقای شکوفایی و بهبود مهارت‌های اجتماعی کمک کند.

کلیدواژه‌ها بسته آموزش مثبت، مهارت‌های اجتماعی، کودکان دبستانی

* نویسنده مسئول:

دکتر علی تقوایی‌نیا

نشانی: یاسوج، دانشگاه یاسوج، دانشکده علوم انسانی، گروه روان‌شناسی.

تلفن: ۷۲۳۲۱۵۱ (۹۱۷) ۹۸+

رایانامه: ali.taghvaei@yu.ac.ir

Copyright © 2025 The Author(s).

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-NC: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.en>), which permits use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.

مقدمه

به بیان دیگر، مهارت‌های اجتماعی توانایی راه‌اندازی، حفظ، هدایت و رهبری در تعاملات اجتماعی است که در دو بعد خودمحور و دیگرمحور به دنبال ارضای اهداف و نیازهای شخصی باتوجه به اهداف و نیازهای دیگران می‌باشد (گروت^{۱۰}، ۲۰۱۷). این مهارت‌ها از تنوع و گستردگی بالایی برخوردار هستند و تحت تأثیر فرآیند تحول به تدریج بر پیچیدگی آن‌ها افزوده می‌شود (سیمپسون^{۱۱}، ۲۰۱۳). در واقع، از آنجاکه انسان موجودی اجتماعی بوده و نیازمند برقراری روابط با دیگران می‌باشد، بسیاری از نیازهای متعالی، شکوفایی استعدادها و خلاقیت‌هایش از طریق تعامل بین فردی و ارتباط اجتماعی برآورده می‌شود که مستلزم اکتساب مهارت‌های اجتماعی است (اسچیو و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۲).

به دست آوردن مهارت اجتماعی باعث بالا رفتن آگاهی اجتماعی می‌گردد و این آگاهی بر توانایی درک دیگران و برقراری ارتباط مؤثر، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، حفظ استقلال شخصی و مدیریت کردن روابط تأثیر می‌گذارد (ایوانز و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۹). این مهارت‌ها نه تنها برای موفقیت، تطبیق و سازگاری کودکان در مدارس اهمیت دارند، بلکه یک اثر مهم بر تحول انسان به‌ویژه در موفقیت و سازش‌یافتگی در مراحل بعدی زندگی بر جای می‌گذارند. از سوی دیگر توانایی کودک در سازگاری با دیگران و انجام فعالیت‌های اجتماعی قابل قبول، میزان محبوبیت او را در بین همسالان، معلمان، والدین و سایرین تعیین می‌کند (مک‌کون^{۱۴} و همکاران، ۲۰۰۹؛ الینگر^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، رشدیافتگی اجتماعی^{۱۶} به‌عنوان مهم‌ترین جنبه زندگی هر شخص پیامد کسب مهارت‌های اجتماعی است که به‌نوبه خود به ارتقای سایر جنبه‌های تحول فردی منجر می‌شود. سطح توانایی فرد در مهارت‌های اجتماعی مستقیماً با رشد اجتماعی او ارتباط دارد و در رفتار اجتماعی قابل قبول او نشان داده می‌شود (مک‌کینون^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۲).

هیر^{۱۸} و همکاران (۲۰۰۲) دریافتند دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجتماعی قوی به‌ویژه در زمینه حل تعارض، صمیمیت عاطفی و استفاده از رفتارهای پرطرفدار اجتماعی دارند، به احتمال زیاد توسط همسالان پذیرفته می‌شوند، روابط دوستانه و تعامل مثبت و سازنده‌ای با اعضای خانواده و دیگران ایجاد می‌کنند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد اکتساب مهارت‌های اجتماعی سازگاری اجتماعی کودکان را ارتقا

تغییر تمرکز و جهت‌گیری متخصصان تعلیم و تربیت از پرداختن به تاکتیک‌های تنبیهی و اکنش‌گرایانه به راهبردهای پویا گرایانه و پیشگیرانه در سال‌های اخیر مد نظر بوده است (اورتسون^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). در طول این سال‌ها، روان‌شناسی مثبت^۲ توجه خود را به سوی مدرسه متمرکز کرده و پژوهش‌های گوناگونی در این زمینه صورت گرفته است (جیانپینگ^۳ همکاران، ۲۰۲۴؛ هوبنر و همکاران^۴، ۲۰۰۹). از دیدگاه روان‌شناسی مثبت، مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بافت‌های تحولی و جایگاه اجتماعی شدن در درک فزاینده نسبت به عواطف، شکل‌گیری، اصلاح و نهادینه سازی ارزش‌ها و هنجارهای مثبت نقش قابل توجهی دارد و می‌تواند منبعی کلیدی در کسب مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برای بهتر زیستن باشد (گنزالز^۵ و همکاران، ۲۰۱۴). علاوه بر این، مقطع ابتدائی از حساس‌ترین دوران تحصیلی است که شناخت دانش‌آموزان و آموزش مهارت‌های لازم به آنان به رفتارهای تطبیقی و مثبت دانش‌آموزان در مدرسه منجر می‌شود (قاسمی و همکاران، ۱۴۰۳). از این رو، شواهد پژوهشی گسترده‌ای بر اهمیت مهارت‌های اجتماعی^۶ در شکل‌گیری موفقیت تحصیلی، سلامت روانی و سازگاری رفتاری کودکان در مدرسه اذعان داشته‌اند (مالکو^۷ و همکاران، ۱۳۹۷).

مهارت‌های اجتماعی بخشی مهمی از حوزه رشد فردی است و کمبود آن در بلندمدت ضربه شدیدی به کودک وارد می‌کند (وطن‌خواه و همکاران، ۱۴۰۳). به بیان دیگر نارسایی در مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به مشکلات تحصیلی، اجتماعی و اثرات منفی در زندگی آینده کودک منجر شود (یعقوبی مالکی و همکاران، ۱۴۰۲). این مهارت‌ها مجموعه رفتارهای قابل قبولی را شامل می‌شود که به توانمندی هرچه بیشتر فرد در تعاملات بین فردی و جامعه منجر می‌شود و به افراد اجازه می‌دهد به‌صورت مثبت با دیگران تعامل کنند و به‌وسیله آن‌ها پذیرفته شوند (اپستین^۸ و همکاران، ۲۰۰۲).

انسان موجودی اجتماعی است و از نظر عاطفی و مادی همواره نیازمند برقراری ارتباط است (خجسته و همکاران، ۱۴۰۴). رفتار مناسب با هنجارهای اجتماعی، کنترل خشم، دوری از رفتارهای ضداجتماعی، غلبه بر اضطراب اجتماعی و منزوی نبودن، پرهیز از رفتارهای برتری طلبانه و متکبرانه و همدلی کردن با دیگران، مثال‌هایی از این نوع مهارت‌ها هستند (ماتسون^۹ و همکاران، ۲۰۱۰).

10. Garrote, & et al.
11. Simpson, J.
12. Schewe, & et al.
13. Evans, & et al.
14. McKown, & et al.
15. Ellinger, et al.
16. Socialy Developed
17. MacKinnon, & et al.
18. Hair, Jager, & Garrett.

1. Evertson, Emmer, & Worsham.
2. Positive Psychology
3. Jianping & et al.
4. Huebner, Gilham, & Furlong
5. Gonzalez, & et al.
6. Social Skills
7. Malko, & et al.
8. Epstein, & et al.
9. Matson, & et al.

۲۰۱۶). آموزش مثبت یکی از اشکال متنوع روان‌شناسی مثبت است که هدف آن هم آموزش متداول مهارت‌های مدرسه و هم آموزش مهارت‌هایی است که به‌زیستی دانش‌آموزان را به‌ویژه در دوره کودکی بهبود می‌بخشد (ساندهلم و همکاران، ۲۰۲۳؛ سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). به‌بیان‌دیگر برنامه‌های آموزش مثبت مبتنی بر مداخلات به‌زیستی مدرسه‌محور^{۳۲} هستند که برنامه‌های درسی رایج را با تکنیک‌های تجربی با هدف بهبود به‌زیستی دانش‌آموزان تلفیق می‌کنند (جانپینگ و همکاران، ۲۰۲۴).

از آن‌جا که کودکی دورانی حیاتی برای اکتساب مهارت‌های اساسی، مهارت‌آموزی، تمرین و بهینه‌سازی مطلوب جهت محافظت از سلامت روان و پیشگیری از مشکلات روانی است، مداخلات مبتنی بر روان‌شناسی مثبت با در نظر گرفتن اصول رشد شناختی و اجتماعی در این دوره تحولی حائز اهمیت است (وایت و کرن^{۳۳}، ۲۰۱۸). آموزش مثبت به‌عنوان قلب روان‌شناسی مثبت بر نقاط قوت، استعدادها، بالقوه و شکوفایی این استعدادها تأکید می‌کند و تلاش دارد تا شناخت بیشتری از عواملی که به دانش‌آموزان کمک می‌کند به‌صورت فردی و یا جمعی به تحول و بالندگی برسند، پیدا کند (تایترلیگ و دان^{۳۴}، ۲۰۲۴؛ واترز، ۲۰۱۱).

در این رویکرد مداخله‌ای دانش‌آموزان می‌آموزند به‌جای سرزنش خود، تصور مثبتی از خود داشته باشند، گذشته را با رضایتمندی و خشنودی به خاطر آورند و به آینده امیدوار باشند، چالش‌ها را به فرصت تبدیل کرده و برای مقابله با افکار منفی و سپس پذیرفتن افکار مثبت به‌جای آن‌ها و نیز مؤثرتر کنار آمدن با مشکلات از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد استفاده کنند، توانایی‌های بالقوه خود را تحقق بخشند، از احساسات خود آگاه شوند و هیجانات و عواطف خود را کنترل کنند (واترز، ۲۰۱۷؛ وایت و مورای^{۳۵}، ۲۰۱۵؛ شوشانی و اسلون، ۲۰۱۳). در طول دو دهه گذشته آموزش مثبت به‌عنوان هسته اصلی و یک شاخه روبه‌رشد از روان‌شناسی مثبت ظهور کرده و مورد استقبال پژوهشگران قرار گرفته است (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ وایت، ۲۰۱۶؛ وایت، ۲۰۱۷). به‌این‌ترتیب آموزش مثبت با ارتقای مهارت‌های اجتماعی و ویژگی‌های روان‌شناختی مثبت همراه است که می‌تواند به شکوفایی یا سطوح بالای به‌زیستی در دانش‌آموزان منجر شود (سلیگمن، ۲۰۱۸).

می‌بخشد، به آن‌ها کمک می‌کنند تا با دیگران ارتباط اجتماعی موفق‌تری برقرار کند و انگیزه لازم برای راه‌اندازی، تغییر مسیر و یا ترسیم نقشه راه آینده را برای آنان فراهم می‌آورد (گو^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۳). نتایج پژوهش‌های متعددی نشان داده است تجربه شکوفایی یا سطح بالای به‌زیستی که از اهداف بسیار مطلوب انسان‌ها است در دوره کودکی پایه‌ریزی می‌شود و پیامدهای مثبتی مانند رفتار اجتماعی خوب، بهره‌وری، خلاقیت و برقراری تعامل اجتماعی را به همراه خواهد داشت (سلیگمن^{۲۰} و همکاران، ۲۰۰۹؛ دینر^{۲۱} و همکاران، ۲۰۱۸؛ آو^{۲۲}، ۲۰۲۴).

سال‌های اولیه زندگی به‌ویژه دوره ابتدایی به‌عنوان یک دوره حیاتی در تحول شناختی، عاطفی، اجتماعی و فیزیکی کودکان نقش مهمی دارد. در این دوره احساس مهم بودن برای کودکان اهمیت زیادی دارد و رفتار پرانرژی، تلاش، پشتکار و مشارکت آن‌ها را برمی‌انگیزد (واترز^{۲۳}، ۲۰۱۷). در واقع روابط اجتماعی درون کلاس‌های درس در این سال‌ها به‌دلیل پیامدهای تحصیلی، رفتاری و اجتماعی به‌منزله جنبه‌هایی مهم از کلاس درس و زندگی روزانه محسوب می‌شوند (شوشانی و اسلون^{۲۴}، ۲۰۱۷). سلیگمن (۲۰۱۱) معتقد است دستیابی به مهارت‌های اجتماعی و شکوفایی باید در سال‌های اولیه تحصیلات مدرسه پایه‌ریزی شود و این به کمک آموزش مثبت امکان‌پذیر است که از ابعاد مهم این تعامل و مهارت‌ها، مشارکت است. مشارکت ارتباط هیجانی و عاطفی بین معلم و دانش‌آموز و ماهیت متقابل این رابطه را نشان می‌دهد. معلمان در کلاس درس به‌عنوان مجریان برنامه آموزش مثبت در مدارس، عامل تصمیم‌گیری، ایجادکننده جو عاطفی مثبت برای یادگیری و سازنده حال‌وهوای کلاس نقش مؤثری بر ارتقاء، رشدیافتگی و اجتماعی شدن دانش‌آموزان دارند (فُرر و اسکینر^{۲۵}، ۲۰۰۳).

براین‌اساس، در حال حاضر شواهد نشان می‌دهد می‌توان با استفاده از مداخلات متمرکز بر روان‌شناسی مثبت‌نگر^{۲۶} بر ارتقای سلامت و بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموز تأثیر گذاشت (ساندهلم^{۲۷} و همکاران، ۲۰۲۳؛ جانپینگ و همکاران، ۲۰۲۴؛ آو، ۲۰۲۴؛ الینگر و همکاران^{۲۸}، ۲۰۲۳؛ آلن^{۲۹} و همکاران، ۲۰۱۸؛ شرانک^{۳۰} و همکاران، ۲۰۱۶؛ شوشانی^{۳۱} و همکاران،

19. Guo, & et al.
20. Seligman, & et al.
21. Diner, & et al.
22. Au, W. C. C
23. Waters, L.
24. Shoshani, & Slone.
25. Furrer, & Skinne.r.
26. Interventions Based on Positivist Psychology (IBPP)
27. Sandholm, & et al.
28. Ellinger, & et al.
29. Allen, & et al.
30. Schrank, & et al.
31. Shoshani, Steinmetz, & Kanat-Maymon.

32. Well-Being Based on School
33. White, & Kern.
34. Tytherleigh, & Dunn.
35. White, & Muuray.

ابزارهای پژوهش

مقیاس مهارت‌های اجتماعی^{۳۷}

مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی (فرم کودکان) را **ماتسون^{۳۸} و همکاران** در سال ۱۹۸۳ برای سنجش مهارت‌های اجتماعی افراد ۴ تا ۱۸ ساله تدوین کرده‌اند. این مقیاس دارای ۵۶ عبارت است که مهارت‌های اجتماعی کودکان را توصیف می‌کند. پاسخگویی به آن براساس یک شاخص ۵ درجه‌ای مقیاس لیکرت با دامنه‌ای از نمره ۱ (هرگز-هیچ‌وقت) تا ۵ (همیشه) می‌باشد. برای این مقیاس، پنج مقیاس فرعی در قالب پنج عامل، مهارت‌های اجتماعی مناسب^{۳۹}، جسارت نامناسب^{۴۰}، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی^{۴۱}، اطمینان زیاد به خود داشتن^{۴۲}، حسادت و گوشه‌گیری^{۴۳} قابل سنجش است. **ماتسون و همکاران (۲۰۱۰)** برای این مقیاس، پایایی بازآزمایی بالای ۰/۸ گزارش کردند و از نظر روایی همگرا این آزمون با تمام خرده‌مقیاس‌های آزمون سنجش رفتاری کودک^{۴۴} همبستگی معنی‌دار منفی بین ۰/۲۴ تا ۰/۶۷ نشان داد. در پژوهش **یوسفی و خیر (۱۳۹۰)** روایی سازه این پرسش‌نامه نیز مورد تأیید قرار گرفت و پنج عامل به دست آمد و همچنین پایایی پرسش‌نامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پژوهش **میرحسینی و همکاران (۱۴۰۳)** ۰/۷۶ محاسبه شد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس در پژوهش حاضر برابر با ۰/۸۶ و برای خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی مناسب، جسارت نامناسب، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، اطمینان زیاد به خود داشتن، حسادت و گوشه‌گیری به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۶، ۰/۶۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۳ به دست آمد.

برنامه مداخله‌ای

مدل پرمای^{۴۵} سلیگمن

بسته آموزش مثبت که در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت، مبتنی بر مدل پرمای^{۴۶} (PERMA) سلیگمن (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹) بود. امروزه در روان‌شناسی تحولی این موضوع مطرح است که تحول کودک در چهارچوب شکوفاسازی توانمندی‌ها و ظرفیت‌های بالقوه فردی مورد توجه قرار گیرد.

شواهد پژوهشی نشان می‌دهند اکتساب مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اصلی اساسی و مبنایی برای تحول سالم دانش‌آموز در مدرسه، یادگیری رفتارهای سازشی بیشتر، کاهش رفتارهای پرخاشگرانه، تاب‌آوری و پیشگیری از شکست و نارسایی فراهم می‌نماید و آموزش مثبت یک منبع تأثیرگذار در این زمینه است (**جیانپینگ و همکاران، ۲۰۲۴**؛ **الینگر و همکاران، ۲۰۲۳**؛ **تایتلیگ و دان، ۲۰۲۴**). به‌طور کلی پژوهش حاضر برنامه مداخله‌ای آموزش مثبت مبتنی بر مدل سلیگمن^{۴۵} را که مشهورترین مدل شکوفایی است و می‌تواند تولیحات نظری و عملی منسجمی به‌منظور کاربرد اصول روان‌شناسی مثبت در مدارس فراهم نماید، طراحی و اجرا می‌کند و اثربخشی آن را بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی کودکان دبستانی بررسی می‌کند. علاوه‌براین، از آنجاکه تاکنون پژوهشی در ایران به مطالعه هم‌زمان این متغیرها نپرداخته است و در این زمینه خلأ پژوهشی وجود دارد، بنابراین، فرضیه پژوهش شامل اثربخشی بسته آموزش مثبت مبتنی بر مدل سلیگمن بر مهارت‌های اجتماعی و مؤلفه‌های آن در کودکان دبستانی است.

روش پژوهش

طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

روش تحقیق حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری این تحقیق کلیه دانش‌آموزان سال سوم مقطع ابتدایی شهرستان لارستان بودند که در سال ۲۰۲۳-۲۰۲۴ مشغول به تحصیل بودند. براساس فرمول برآورد حجم نمونه (**سرمد و همکاران، ۱۴۰۳**) در سطح معناداری ۰/۰۵ و با حجم اثر ۰/۵۰ با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای تعداد ۳۰ نفر انتخاب شدند. به این منظور ابتدا از بین دو بخش این شهر (قدیم و جدید)، یک بخش انتخاب و سپس از مجموع مدارس این بخش ۳ مدرسه به‌شیوه تصادفی انتخاب شد. از مجموع دانش‌آموزان مدارس انتخابی ۳۰ نفر به‌صورت تصادفی انتخاب و به همین روش در دو گروه جایگزین شدند. در نهایت یک گروه به‌عنوان گروه آزمایش (۱۵ نفر) و یک گروه به‌عنوان گروه کنترل (۱۵ نفر) در نظر گرفته شد.

ملاک‌های ورود به مطالعه شامل اشتغال به تحصیل در سال تحصیلی ۲۰۲۳-۲۰۲۴، رضایت آگاهانه، و علاقمندی به شرکت در جلسه‌های آموزشی بود. وجود بیماری‌های طبی و روانپزشکی با تشخیص متخصص و غیبت بیش از ۳ جلسه، ملاک‌های خروج از مطالعه بودند.

36. Positive Education Based on Model of Seligman (PEBMS)

37. Social Skills Scale
38. Matson & et al.
39. Appropriate Social Skills
40. Inappropriate Assertiveness
41. Aggressiveness/Impulsive Behaviors
42. Overconfident
43. Jealousy/Withdrawal
44. Behavior assessment scale for children
45. PERMA Model
46. Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment (PERMA)

جدول ۱. خلاصه جلسات مداخله آموزش مثبت مبتنی بر مدل سلیگمن

جلسه	هدف	شرح فعالیت‌های انجام شده
اول	ایجاد انگیزه و برقراری ارتباط	آشنایی اعضای گروه، تشریح فرایند انجام کار، بحث کلی در خصوص مفهوم آموزش مثبت و مدل پرمای سلیگمن و معرفی این مدل
دوم	آشنایی با مفهوم آموزش مثبت و تکنیک‌های آن	تأکید بر اهمیت و ضرورت آموزش مثبت، بحث و گفت‌وگو درباره نقش خاطرات شیرین و تلخ، مطرح کردن موضوع بهزیستی و آموزش چگونگی ارتقای آن، بحث گروهی
سوم	آموزش روابط مثبت و مهارت‌های پرورش آن	مرور جلسه قبل، آموزش مثبت‌نگری و راه‌کارهای مقابله با هیجانات منفی، مفهوم و نشانه‌های روابط مثبت، بررسی برگه‌های ثبت افکار ناکارآمد و چالش با این افکار خودآیند، چگونگی تغییر تصاویر ذهنی، تجدید نظر در باورها
چهارم	افزایش و پرورش خودگویی‌های مثبت	بررسی تکالیف، تمرین تکنیک‌ها با مشارکت اعضای گروه، بکارگیری مهارت‌های آموخته شده در موقعیت‌های فرضی، بیان عواطف و افکار مثبت و منفی، آموزش غلبه بر عزت نفس پایین، آموزش تکنیک‌های پرورش هیجانات مثبت
پنجم	آموزش مفهوم مهارت‌های زندگی با هدف تبیین مهارت‌های اجتماعی	مرور تکالیف، آموزش چگونگی تقویت خودگویی‌های مثبت، بیان اهمیت نسبی مهارت‌های زندگی، چگونگی ارتقای باورهای کارآمدی مرتبط با مهارت‌های اجتماعی و خودارزشمندی
ششم	ایجاد نگرش مثبت نسبت به توانمندی‌های منش	مروری بر تکالیف، تأکید بر توانمندی‌های خود و تمرین تمرکز ذهن-بدن و کاربردهای آن، معرفی توانمندی‌های منش و نقش فعالیت‌های مبتنی بر توانمندی‌های منش بر مشارکت در فعالیت‌ها
هفتم	تاب‌آوری و به چالش کشیدن افکار ناکارآمد و ارتباط آن با مهارت‌های اجتماعی	مرور تکلیف جلسه قبل، کنار آمدن و سازگاری با مشکلات، آموزش تکنیک‌های تاب‌آوری و مهارت‌های ارتقای شایستگی اجتماعی، ایجاد اعتمادبه‌نفس و چگونگی تقویت آن، تعریف کردن لطیفه و خاطرات لذت‌بخش، ایجاد آمادگی برای به کارگرفتن روش‌های آموخته شده به منظور ارتقای مهارت‌های اجتماعی
هشتم	آموزش مفهوم خودگویی‌های مثبت درونی در موفقیت و پیشرفت	مروری بر تکلیف جلسه قبل، آموزش مدیریت زمان، مفهوم اولویت و ضرورت اولویت‌بندی کردن فعالیت‌های روزمره، ضرورت داشتن انواع برنامه‌ریزی‌ها، راه‌های رسیدن به احساس مثبت مانند کاشتن یک دانه و یا انجام کاری ارزشمند
نهم و دهم	معرفی تکنیک‌های ذهن‌آگاهی، گرفتن بازخورد از شرکت‌کنندگان	آموزش تکنیک‌های ذهن‌آگاهی (تنفس آگاهانه، مشاهده آگاهانه، گوش دادن آگاهانه و تأمل آگاهانه)، مرور تکلیف جلسات قبل، جمع‌بندی، پاسخ به سؤالات کودکان، تشکر و قدردانی و اجرای پس‌آزمون

شد. از مجموع دانش‌آموزان مدارس انتخابی، ۳۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب و به همین روش در دو گروه جایگزین شدند. در نهایت یک گروه به‌عنوان گروه آزمایش (۱۵ نفر) و یک گروه به‌عنوان گروه کنترل (۱۵ نفر) در نظر گرفته شد. در این پژوهش قبل از انجام آموزش در هر دو گروه آزمایش و کنترل، پرسش‌نامه پژوهش تکمیل شد و سپس مداخله آموزش مثبت مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن برای گروه آزمایش انجام گردید، اما برای گروه کنترل مداخله‌ای انجام نشد. پس از اتمام جلسات آموزشی دوباره بر روی هر دو گروه پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی اجرا گردید. مطالعه با رعایت ملاحظات اخلاقی از جمله محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان و امکان ترک مطالعه در هر مرحله از مطالعه توسط آن‌ها اجرا شد. همچنین برای رعایت اصول اخلاقی در پژوهش بعد از اتمام پژوهش و جمع‌آوری داده‌ها، آموزش مذکور برای گروه کنترل نیز اجرا شد. برای تحلیل داده‌ها از کوواریانس چند متغیره^{۴۷} و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۸ استفاده گردید.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت‌های اجتماعی و مؤلفه‌های آن در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

این شکوفایی که به سطح بالای بهزیستی اشاره می‌کند، در نظریه سلیگمن (۲۰۱۱) در قالب پنج مؤلفه هیجانات مثبت، مشارکت، معنادگی، روابط مثبت و پیشرفت با سرواژه پرما (PERMA) شناخته می‌شود. این مداخله آموزشی به‌عنوان یک رویکرد جدید بالقوه برای افزایش ساختارهای روان‌شناختی مثبت با تأکید بر شناسایی و پرورش نقاط قوت، توانمندی‌ها و ایجاد هیجان‌های مثبت باعث ارتقای سلامت کودکان می‌شود و روابط اجتماعی و ویژگی‌های روان‌شناختی مثبت را در آن‌ها بهبود می‌بخشد (سلیگمن، ۲۰۱۸؛ وایت و کرن، ۲۰۱۸؛ وایت، ۲۰۱۷). این برنامه آموزشی در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و هر هفته ۱ جلسه در محل تحصیل دانش‌آموزان آموزش داده شد. رئوس مطالب جلسات مداخله آموزشی به‌طور خلاصه در جدول شماره ۱ آمده است.

شیوه اجرا

روش اجرای پژوهش بدین گونه بوده که در ابتدا مجوزهای لازم از معاونت پژوهشی دانشگاه، اداره کل آموزش و پرورش استان فارس و اداره آموزش و پرورش شهرستان لارستان دریافت گردید و با همکاری مسئولین مربوطه نیز هماهنگی‌های لازم جهت اجرای پژوهش صورت گرفت. از مدارس ابتدایی دو بخش شهر لار (قدیم و جدید)، یک بخش انتخاب و سپس از مجموع مدارس این بخش ۳ مدرسه به شیوه تصادفی انتخاب

47. Multivariate Analysis of Covariance (MAC)

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرها در دو گروه

میانگین ± انحراف معیار		آزمون	متغیر
کنترل	آزمایش		
۵۰/۳۵ ± ۱۱/۹۶	۵۱/۱۲ ± ۱۰/۰۸	پیش آزمون	رفتارهای اجتماعی مناسب
۵۱/۰۶ ± ۱۱/۰۳	۵۹/۸۳ ± ۹/۸۸	پس آزمون	
۳۳/۱۵ ± ۷/۱۸	۳۳/۴۳ ± ۷/۷۲	پیش آزمون	جسارت نامناسب
۳۱/۳۰ ± ۶/۱۵	۲۴/۶۳ ± ۵/۷۴	پس آزمون	
۳۴/۰۶ ± ۸/۳۴	۳۳/۴۳ ± ۷/۴۳	پیش آزمون	پرخاشگری و رفتار تکانشی
۳۳/۴۳ ± ۷/۷۹	۲۵/۱۵ ± ۶/۶۸	پس آزمون	
۱۴/۶۵ ± ۴/۶۳	۱۴/۱۳ ± ۴/۳۲	پیش آزمون	برتری طلبی
۱۴/۹۶ ± ۳/۵۷	۱۰/۵۵ ± ۲/۷۹	پس آزمون	
۲۵/۸۱ ± ۶/۳۳	۲۴/۴۵ ± ۶/۴۱	پیش آزمون	حسادت و گوشه گیری
۲۱/۰۰ ± ۴/۰۷	۲۰/۵۰ ± ۴/۸۹	پس آزمون	
۱۵۸/۲۸ ± ۸/۵۲	۱۵۵/۱۲ ± ۸/۸۵	پیش آزمون	مهارت اجتماعی
۱۵۶/۴۰ ± ۹/۳۵	۱۷۴/۳۰ ± ۱۱/۲۱	پس آزمون	

همان گونه که در جدول شماره ۲ مشاهده می شود در گروه آزمایش نمرات رفتار اجتماعی مناسب و به طور کلی مهارت اجتماعی کودکان در مرحله پس آزمون افزایش و نمرات جسارت نامناسب، پرخاشگری و رفتار تکانشی، برتری طلبی و حسادت و گوشه گیری در این مرحله کاهش یافته است. جهت بررسی تفاوت دو گروه در نمرات مؤلفه های مهارت اجتماعی کودکان در مرحله پس آزمون از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری (مانکوا) استفاده شد. قبل از به کارگیری این آزمون، جهت رعایت پیش فرض های نرمال بودن متغیر و همسانی واریانس دو گروه، آزمون کولموگوروف اسمیرنوف^{۴۸} و آزمون لون^{۴۹} انجام شد. نتایج حاصل از آزمون کولموگوروف

اسمیرنوف بر نمرات رفتارهای اجتماعی مناسب ($P=0/67$)، جسارت نامناسب ($P=0/58$)، پرخاشگری و رفتار تکانشی ($P=0/66$)، برتری طلبی ($P=0/72$) و حسادت و گوشه گیری ($P=0/55$) در مرحله پس آزمون حاکی از نرمال بودن توزیع نمرات بود. یافته های مربوط به آزمون لون برای رفتارهای اجتماعی مناسب ($F=1/88$)، جسارت نامناسب ($F=0/14$)، پرخاشگری و رفتار تکانشی ($F=1/08$)، برتری طلبی ($F=2/12$) و حسادت و گوشه گیری ($F=0/48$) به ترتیب با سطح معنی داری ($P=0/40$)، ($P=0/33$)، ($P=0/37$)، ($P=0/86$) و ($P=0/74$) در مرحله پس آزمون به دست آمد. این یافته نشان می دهد فرض برابری واریانس های دو گروه در مرحله پس آزمون برقرار است. نتایج آزمون باکس برای بررسی برابری ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه آزمایش و کنترل نیز نشان

48. Kolmogorov-Smirnov

49. Levene's test

جدول ۳. نتایج مربوط به بررسی همگنی شیب های رگرسیونی در متغیرهای پژوهش

متغیر	F (پیش آزمون)	معناداری
رفتار اجتماعی مناسب	۲/۲۱۲	۰/۰۹۲
جسارت نامناسب	۴/۱۳۵	۰/۰۵۵
پرخاشگری و رفتار تکانشی	۴/۰۱۵	۰/۰۶۳
برتری طلبی	۳/۱۱۵	۰/۱۲۶
حسادت و گوشه گیری	۲/۱۴۲	۰/۲۰۵
مهارت اجتماعی	۴/۱۸۸	۰/۱۹۱

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری پس از آزمون خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	معنی‌داری	اتا
اثر پیلایی	۰/۵۸۸	۲۲/۴۲	۴	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۷۱۷
لامبدای ویلکز	۰/۳۹۱	۲۲/۴۲	۴	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۷۱۷
اثر هتلینگ	۱/۳۵۱	۲۲/۴۲	۴	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۷۱۷
بزرگترین ریشه روی	۱/۳۵۱	۲۲/۴۲	۴	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۷۱۷

وجود دارد، از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره (آنکووا) استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول شماره ۵ درج شده است.

نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد در مجموع تفاوت معنی‌داری بین خرده‌مقیاس‌های آزمون مهارت‌های اجتماعی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی بسته آموزش مثبت مبتنی بر مدل سلیگمن بر مهارت‌های اجتماعی کودکان دبستانی انجام شد. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری فرضیه پژوهش نشان داد بسته آموزش مثبت مبتنی بر مدل سلیگمن بر مهارت‌های اجتماعی و مؤلفه‌های آن در کودکان دبستانی مؤثر بود.

این یافته با نتایج به‌دست‌آمده از یافته‌های جیانپینگ و همکاران (۲۰۲۴)، ساندلم (۲۰۲۳)، الینگر و همکاران (۲۰۲۳)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹)، او (۲۰۲۴)، گنزالز و همکاران (۲۰۱۴)، وایت و مورای (۲۰۱۵) و آلن و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت سلامت روان، مهارت‌های تحصیلی و رشد شناختی کودکان تحت تأثیر قابلیت‌های اجتماعی و هیجانی آنان می‌باشد و اکتساب این مهارت‌ها و شکوفایی آن‌ها به کمک آموزش مثبت امکان‌پذیر است که از ابعاد مهم این تعامل و مهارت‌ها، مشارکت است

داد ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته دو گروه برابر است ($\text{Box } M=20/65, F=0/53, P=0/284 > 0/05$). میزان معناداری آزمون باکس از ۰/۰۵ بیشتر است، در نتیجه این مفروضه برقرار است. جدول شماره ۳ نتایج مربوط به بررسی شیب‌های رگرسیونی در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳ همگنی ضرایب رگرسیون را از طریق تعامل متغیرهای وابسته و متغیر مستقل (روش مداخله) در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد. بنابراین براساس جدول شماره ۳ تعامل این پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌ها با متغیر مستقل معنی‌دار نبوده و حاکی از همگنی شیب رگرسیون است؛ بنابراین این مفروضه نیز برقرار است. ۱

براین اساس پس از انجام محاسبات ذکرشده، به‌منظور بررسی فرضیه اثربخشی بسته آموزش مثبت مبتنی بر مدل سلیگمن بر مهارت‌های اجتماعی و مؤلفه‌های آن در کودکان دبستانی تحلیل کواریانس چندمتغیره انجام شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ قابل مشاهده است.

باتوجه به نتایج جدول شماره ۴ تمامی آزمون‌های مانکوا (اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ، بزرگترین ریشه روی) در سطح ($P < 0/01$) معنی‌دار می‌باشند، براین اساس می‌توان بیان کرد که حداقل در یکی از خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد و ۷۱ درصد تغییرات مربوط به عضویت گروهی بود. به‌منظور تعیین اینکه در کدام یک از متغیرهای وابسته بین گروه‌ها تفاوت معنی‌داری

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای بررسی تفاوت گروه‌ها در خرده‌مقیاس‌های آزمون مهارت‌های اجتماعی در مرحله پس‌آزمون با کنترل اثر پیش‌آزمون

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	اندازه اثر	معنی‌داری
رفتار مناسب اجتماعی	۲۴۱۲/۶۳	۱	۲۴۱۲/۶۳	۱۸۵/۸۴	۰/۷۳	۰/۰۰۱
جسارت نامناسب	۸۱۵/۱۰۲	۱	۸۱۵/۱۰۲	۴۸/۳۲۵	۰/۴۴	۰/۰۰۱
پرخاشگری و رفتار تکانشی	۹۷۸/۲۵	۱	۹۷۸/۲۵	۵۱/۱۵	۰/۴۸	۰/۰۰۱
برتری‌طلبی	۶۱۵/۴۱	۱	۶۱۵/۴۱	۳۹/۸۵	۰/۳۶	۰/۰۰۱
حسادت و گوشه‌گیری	۷۳۸/۸۵	۱	۷۳۸/۸۵	۴۲/۹۶	۰/۴۴	۰/۰۰۱

به بیان دیگر با مجهز شدن کودکان به راهبردهای کارآمد به وسیله آموزش مثبت آن‌ها یاد می‌گیرند چگونه فعالانه و مشتاقانه با عواطف، خاطرات، احساسات و افکار خود روبه‌رو شوند. بنابراین آن‌ها از مشکلات روان‌شناختی نمی‌گریزند، بلکه در هر شرایطی، انعطاف‌پذیری را می‌آموزند و با غلبه بر گذشته و آینده مفهوم‌سازی شده و حضور در لحظه حال، خود را از تجارب ناخوشایند گذشته و نگرانی نسبت به آینده رها می‌کنند. به اعتماد، درک احساسات همسالان و همدلی آن‌ها پی برده و به تبع آن ارتباط سازنده و اعتماد به آن‌ها یاد می‌گیرند که سؤال بپرسند، در فعالیت‌های یادگیری و اداره مدرسه مشارکت کنند و درباره آنچه در مدرسه روی می‌دهد، حق اظهار نظر داشته باشند.

هر پژوهشی در مراحل مختلف خود با محدودیت‌هایی مواجه می‌گردد که بیان آن‌ها در بهبود کیفیت پژوهش‌های مشابه در آینده مؤثر خواهد بود. محدودیت عمده این پژوهش، آن بود که مداخله آموزشی صرفاً در دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی صورت گرفت. از این رو، تعمیم نتایج به مقاطع دیگر به سادگی امکان‌پذیر نخواهد بود.

محدودیت دیگر، علاوه بر استفاده از پرسش‌نامه‌های خودگزارشی به جای رفتار واقعی، عدم انجام مطالعه پیگیری به دلیل زمان محدود بود.

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهادات کاربردی به شرح ذیل بیان می‌شود: معلمان و مشاوران می‌توانند از بسته آموزشی مثبت در جلسات ماهانه آموزش والدین جهت افزایش مهارت‌های اجتماعی استفاده کنند. پیشنهاد می‌شود این بسته آموزشی در برنامه عادی مدارس به منظور ارتقای مهارت‌های زندگی، اجتماعی و تحصیلی گنجانده شود و در جهت افزایش این مهارت‌ها، از همان سنین اولیه تلاش‌های لازم صورت گیرد. علاوه بر این، بر اساس یافته‌های پژوهشی در نظر گرفتن محدودیت‌های پژوهش پیشنهادهای پژوهشی زیر توصیه می‌شود: پژوهشی مشابه این پژوهش بر روی دانش‌آموزان مقاطع مختلف با گنجاندن مطالعه پیگیری انجام شود تا بتوان اثربخشی این روش آموزشی را باتوجه به جنسیت تعیین نمود. همچنین، مقایسه نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مربوط به اعمال سایر روش‌های آموزشی برای بررسی اثربخشی آنان بر مهارت‌های اجتماعی کودکان پیشنهاد می‌شود.

(سلیگمن، ۲۰۱۱). بر این اساس، آموزش مثبت هم تا حدود زیادی سلامت روان کودک را تضمین می‌کند و هم با محافظت از او در برابر خطرات ارتباطی و عوامل تهدیدکننده محیط اجتماعی، رشد شخصیت او را بهینه و مطلوب می‌سازد و از آسیب‌پذیری وی جلوگیری می‌کند. به عبارتی، آموزش مثبت به اکتساب مهارت‌هایی که بیان افکار و احساسات را امکان‌پذیر می‌سازند منجر می‌شود و کودک را به راهبردهایی مجهز می‌کند که سبب غنای روابط بین‌فردی با دیگران در موقعیت‌های خانواده، مدرسه و اجتماع خواهد شد (ساندهلم و همکاران، ۲۰۲۳).

علاوه بر این، کنترل هیجانی و رفتاری ناشی از بعد مشارکت آموزش مثبت به سازگاری کودک در موقعیت‌های تحریک‌کننده، مدیریت هیجان‌های خود و دیگران و تعامل سازنده و مثبت‌تری با دیگران منجر خواهد شد و توانایی یادگیری مهارت‌های اجتماعی را برای وی به ارمغان خواهد آورد. در نتیجه در چنین مداخله‌هایی، کودکان به سمت جنبه‌های مثبت اجتماعی متمایل می‌شوند و نسبت به سلامت رفتاری و ارتباطی خود احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند. آن‌ها از این طریق می‌آموزند که به جای سرزنش خود، تصور مثبتی از خود داشته باشند، گذشته را با رضایتمندی و خشنودی به خاطر آورند و به آینده امیدوار باشند (وایت و مورای، ۲۰۱۵)، چالش‌ها را به فرصت تبدیل کرده و برای مقابله با افکار منفی و سپس پذیرفتن افکار مثبت به جای آن‌ها و نیز مؤثرتر کنار آمدن با مشکلات از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد استفاده کنند، توانایی‌های بالقوه خود را تحقق بخشند، از احساسات خود آگاه شوند و هیجان‌ات و عواطف خود را کنترل کنند (آن و همکاران، ۲۰۱۸).

درواقع از طریق برنامه‌های آموزش مثبت به کودکان در مدرسه می‌توان امکان یادگیری مهارت‌های اجتماعی را در خارج از کلاس برای آنان فراهم آورد؛ به صورتی که آن‌ها را توانمند می‌کند از برتری‌جویی، حسادت، رفتارهای تکانش‌ورانه و گوشه‌گیری اجتناب کنند؛ و علاوه بر این، موجب می‌شود افکار، احساسات و رفتار آن‌ها به چالش کشیده شده و زمینه لازم برای تغییر رفتار آن‌ها ایجاد شود (جیانپینگ و همکاران، ۲۰۲۴). از سوی دیگر، از آنجاکه در برخی از خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی مانند جسارت نامناسب کودک با دروغ‌گویی، مقصر دانستن دیگران و تغییر فضا از طریق ایجاد صداهای نابهنجار سعی در جلب پذیرش اجتماعی اما به روشی نامطلوب دارد و یا در برتری‌طلبی با به خود نازیدن و همه چیز دانستن و در حسادت (یوسفی و خیر، ۱۳۹۰)، کودک تحت تأثیر افکار و ذهنیت قبلی خود رفتار می‌کند، مداخله آموزش مثبت ضمن ترغیب به تغییر ذهنیت نسبت به تغییر این رفتارهای نامطلوب اثرگذار است.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این مطالعه با اخذ رضایت آگاهانه از تمام شرکت‌کنندگان و با رعایت سایر ملاحظات اخلاقی از جمله محرمانه ماندن اطلاعات و امکان ترک مطالعه در هر مرحله از مطالعه توسط شرکت‌کنندگان اجرا شد. مجوزهای لازم این پژوهش از سوی معاونت پژوهشی **دانشگاه یاسوج** صادر شده و مورد تأیید قرار گرفته است.

حامی مالی

مقاله حاضر با کد مصوب پروپوزال (۴۲۲۷۹۸۲۸) برگرفته از پایان‌نامه احسان طالبی دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، دانشکده علوم انسانی در **دانشگاه یاسوج** می‌باشد و این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سازمانی‌های دولتی، خصوصی و غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان به‌طور یکسان در مفهوم و طراحی مطالعه، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، تفسیر نتایج و تهیه پیش‌نویس مقاله مشارکت داشتند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

تشکر و قدردانی

نویسندگان از تمامی شرکت‌کنندگان این پژوهش صمیمانه تقدیر و تشکر می‌کنند.

References

- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. [DOI:10.1007/s10648-016-9389-8]
- Au, W. C. C. (2024). Positive education programmer for promoting students' well-being: A case study in a Hong Kong SAR school during the COVID19 pandemic. *Open Journal of Social Sciences*, 12, 508-528. [DOI:10.4236/jss.2024.1211035]
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253-260. [DOI:10.1038/s41562-018-0307-6] [PMID]
- Ellinger, J., Mess, F., Bachner, J., von Au, J., & Mall, C. (2023). Changes in social interaction, social relatedness, and friendships in education outside the classroom: A social network analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1031693. [DOI:10.3389/fpsyg.2023.1031693] [PMID]
- Epstein, M. H., Cullinan, D., Ryser, G., & Pearson, N. (2002). Development of a Scale to Assess Emotional Disturbance. *Behavioral Disorders*, 28(1), 5-22. [DOI:10.1177/019874290202800101]
- Evans, M., Heriot, S. A., & Friedman, A. G. (2019). A behavioral pattern of irritability, hostility and inhibited empathy in children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 211-224. [DOI:10.1177/1359104502007002008]
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2013). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn & Bacon. [Link]
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. [DOI:10.1037/0022-0663.95.1.148]
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. [DOI:10.14786/flrv5i1.266]
- Ghasemi, E., Aghareparast, Z., & Jafari, A. (2024). [Effectiveness of storytelling on affective perspective taking and social problem solving among elementary school girl students (Persian)]. *Journal of Childhood Health and Education*, 5(1), 30-42. [DOI:10.32592/jeche.5.1.30]
- Gonzalez, T. R., Ehrenzweig, Y., Gracida, D. S., Hernandez, C. B., Mora, G. L., & Martinez, A. G., et al. (2014). Promotion of individual happiness and well-being of students by a positive education intervention. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 79-102. [DOI:10.22201/fesi.20070780.2013.5.2.42302]
- Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., & Sahdra, B., et al. (2023). The roles of social-emotional skills in students' academic and life success: A multiinformant and multicohort perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(5), 1079-1110. [DOI:10.1037/pspp0000426] [PMID]
- Hair, E. C., Jager, J., & Garrett, S. B. (2002). Helping teens develop healthy social skills and relationships: What the research shows about navigating Adolescence. *Journal of Social Sciences*, 10(4), 15-22. [DOI:10.1037/e317822004-001]
- Huebner, E. S., Gilham, R., & Furlong, M. J. (2009). A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. Furlong (Eds.). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge. [Link]
- Hermes, M., Hagemann, D., Naumann, E., & Walter, C. (2011). Extraversion and its positive emotional core—Further evidence from neuroscience. *Emotion*, 11(2), 367. [Link]
- Jianping, G., Roslan, S., Soh, K. G., & Zaremohzabieh, Z. (2024). Effects of positive education intervention on growth mindset and resilience among boarding middle school adolescents in China: A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 15, 1446260. [DOI:10.3389/fpsyg.2024.1446260] [PMID]
- Khojasteh, S., Jadidi Mohammadabadi, A., & Arjomandi Fard, R. (2025). [Effect of empathy group training based on cognitive and behavioral approach on social acceptance and self-expression of students (Persian)]. *Journal of Childhood Health and Education*, 6(1), 36-48. [Link]
- MacKinnon, A. L., Silang, K., Penner, K., Zalewski, M., Tomfohr-Madsen, L., & Roos, L. E. (2022). Promoting mental health in parents of young children using ehealth interventions: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1-22. [DOI:10.1007/s10567-022-00385-5] [PMID]
- Malko, A., Gordesli, M. A., Arslan, R., Cekici, F., & Sunbul, Z. A. (2019). The relationship between interpersonal emotion regulation and interpersonal competence controlled for emotion dysregulation. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 69-76. [DOI:10.5430/ijhe.v8n1p69]
- Matson, J. L., Fee, V. E., Coe, D. A., & Smith, D. (2000). A social skills program for developmentally delayed preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(4), 428-433. [DOI:10.1177/074193250302400101]
- Matson, J. L., Neal, D., Fodstad, J. C., Hess, J. A., Mahan, S., & Rivet, T. T. (2010). Reliability and validity of the matson evaluation of social skills with youngsters. *Behavior Modification*, 34(6), 539-558. [DOI:10.1177/0145445510384844] [PMID]
- Matson, J. L., Rotatori, A., F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy*, 2(4), 335-340. [DOI:10.1016/0005-7967(83)90001-3] [PMID]
- McKown, C., Gumbiner, L., Russo-Ponsaran, N., & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871. [DOI:10.1080/15374410903258934] [PMID]
- Mirhoosini, M., Dortaj, F., Barzgar, M., & Yousefi, E. (2024). [Effectiveness of serious games on attention, planning/organization and social interactions of children with ADHD (Persian)]. *Journal of Childhood Health and Education*, 5(3), 1-16 [DOI:10.32592/jeche.5.3.1]
- Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K., & Åse Fagerlund. (2023). Teachers' experiences with positive education. *Cambridge Journal of Education*, 53(2), 237-255. [DOI:10.1080/0305764X.2022.2093839]

- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi A. (2023). [*Research methods in behavioral science* (Persian)]. Tehran: Agah Publication. [Link]
- Schewe, P., Newlands, R. T., & O'Donohue, W. (2022). A review of theories describing the etiology of sexual aggression among boys and men and implications for prevention. *Engaging Boys and Men in Sexual Assault Prevention*, 29-47. [DOI:10.1016/B978-0-12-819202-3.00018-3]
- Schrank, B., Brownell, T., Jakaite, Z., Larkin, C., Pesola, F., & Riches, S., et al. (2016). Evaluation of a positive psychotherapy group intervention for people with psychosis: Pilot random is end controlled trial. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 25(3), 235-246. [DOI:10.1017/S2045796015000141] [PMID]
- Seligman, M. (2018). PERMA and building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. [Link]
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421. [DOI:10.1037/0003-066X.60.5.410] [PMID]
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon and Schuster. [Link]
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311. [DOI:10.1080/03054980902934563]
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well-being and learning. *Behaviors. Frontiers in Psychology*, 8, 1866. [DOI:10.3389/fpsyg.2017.01866] [PMID]
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well-being and learning behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8(66), 1-11. [DOI:10.3389/fpsyg.2013.012365] [PMID]
- Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal School Psychology*, 57, 73-92. [DOI:10.1080/17439760.2020.1752778]
- Simpson, J. (2013). The effect of music therapy on social skills training in a preschool setting [MA thesis]. Florida: Florida State University. [Link]
- Sorrenti, G., Zöllitz, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2025). The causal impact of socio-emotional skills training on educational success. *The Review of Economic Studies*, 92(1), 506-552. [DOI:10.1093/restud/rdae018]
- Tytherleigh, M., & Dunn, H. (2024). Positive Education for Positive Educators. In M. Tytherleigh (Ed.), *Positive Education at All Levels: Learning to Flourish (Positive Psychology in Practice)* (pp. 131-152). Leeds: Emerald Publishing Limited. [DOI:10.1108/978-1-83753-156-120241007]
- Vatankhah, M., Hafezi, F., & Joharifard, R. (2024). [Comparison effectiveness solution focused kids' skill method and psychodrama on social skill, of educable mentally disabled male students (Persian)]. *Journal of Childhood Health and Education*, 5(3), 17-27. [DOI:10.32592/jече.5.3.17]
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. [DOI:10.1375/aedp.28.2.75]
- Waters, L. (2015). Why positive education? *TLN Journal*, 22(3), 16-18.
- Waters, L. (2017). Progressing positive education and creating visible wellbeing. In S. Donaldson & M. Rao (Eds.), *Scientific advances in positive psychology* (pp. 229-256). Westport: Connecticut: Praeger. [DOI:10.5040/9798216011880.ch-009]
- Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *Journal of Wellbeing*, 5(1), 19-32. [DOI:10.5502/jiw.v5i1.2]
- White, M. & Kern. P. (2017). Wellbeing: If you treasure it you will measure it. *Independence*, 42(2), 50-54. [Link]
- White, M. (2017). Impact of activity: Future direction of positive education. In M. White, G. Slemp & S. Murray (Eds.), *Future directions in wellbeing: Education, organizations and policy* (pp. 27-33). Netherlands: Springer. [DOI:10.1007/978-3-319-56889-8_5]
- White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of Well-Being*, 6, 1-16. [DOI:10.1186/s13612-016-0039-1] [PMID]
- White, M. A., & Kern, M. L. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17. [DOI:10.1007/978-94-017-9667-5]
- White, M., & Murray, A. S. (2015). Well-being as freedom: Future directions in well-being. In M. White & S. Murray (Eds.), *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools* (pp. 167-175). Dordrecht, the Netherlands: Springer. [DOI:10.1007/978-94-017-9667-5_9]
- Yaqoubi Maleki, S., Hojati, S. A., & Yazdani, S. (2024). [Designing a curriculum model based on social skills in students with reading disabilities (Persian)]. *Journal of Childhood Health and Education*, 4(4), 65-86. [DOI:10.32592/jече.4.4.65]
- Yousefi, F., & Khaier, M. (2012). [Reliability and validity of Matson's social skills measurement scale and comparing the performance of girls and boys in this scale (Persian)]. *Journal of Social and Human Sciences of Shiraz University*, 18(2), 158 -147. [Link]