New Research in Islamic Humanities Studies
Online ISSN : 2980 - 8944
https://api.lu.ac.ir/
Lorestan University

Identifying Key Themes and Concepts Related to a Positive Psychology-Based Curriculum

Akram Droudi[1], **Seyed Ahmad Hashemi**[2]✉, **Aliasghar Mashinchi**[3], **Abbas Gholtash**[4]

1.Ph.D. Student of Curriculum Planning, Department of Education, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran. Email: akram.droudi@iau.ac.ir
2. Corresponding Author, Professor, Department of Education, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran. Email: seyedahmad.hashemi@iau.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Education, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran. Email: aliasghar.mashinchi@iau.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Education, Shi.C., Islamic Azad University, Shiraz, Iran. Email: abbas.gholtash@iau.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article
Article history:
Received9 February 2026
Received in revised form 25 February 2026
Accepted 4 March 2026
Available online12 March 2026

Keywords:
Character strengths,
Lower-secondary education,
Positive education,
Positive psychology,
Thematic analysis,

ABSTRACT

Research Objective: This study aimed to identify and extract key themes and concepts related to a positive psychology-based curriculum for lower-secondary students.
Research Methodology: It adopted a qualitative approach and used Braun and Clarke's (2006) method of thematic analysis. The study population comprised reputable scholarly texts and 18 specialists in curriculum planning and positive psychology, selected through purposive, criterion-based sampling. Data were collected through semi-structured interviews and document analysis, then analyzed in six phases.
Findings: The findings yielded 427 initial codes, 24 subthemes, and six main themes: (1) objectives grounded in well-being and flourishing; (2) strengths-based, experiential content; (3) active, participatory teaching methods; (4) qualitative, process-oriented assessment; (5) the teacher's facilitative and coaching role; and (6) a supportive, flexible learning environment. The findings were validated through a three-round Delphi process involving 15 experts. The content validity indices (CVI and CVR) for all themes met the desired levels (above 0.87 and 0.79, respectively). The test–retest reliability coefficient (0.82) and Cronbach's alpha (0.81) also indicated acceptable model reliability. The resulting thematic network shows systemic and dynamic relationships among the components, with "holistic flourishing and well-being" as the core theme.
Conclusion: These findings may provide a comprehensive, locally grounded framework for curriculum planners, teachers, and educational policymakers designing and implementing positive psychology-based curricula in lower-secondary education.

Cite this article: Droudi, A., Hashemi, S.A., Mashinchi, A. A & Goltash, A.(2026). Identifying Key Themes and Concepts Related to a Positive Psychology-Based Curriculum. *New Research in Islamic Humanities Studies*, *4* (8), 1-20. http//doi.org/https://doi.org/10.22034/api.2026.746864

© Author(s) retain the copyright and full publishing rights.
Publisher: Lorestan
DOI: http//doi.org/https://doi.org/10.22034/api.2026.746864

Introduction

Contemporary education systems face a host of unprecedented challenges arising from rapid social, economic, and technological change. Mounting academic pressures, rising social expectations, and the psychosocial complexities of adolescence expose students to high levels of stress, anxiety, and psychological burnout (Seligman & Adler, 2018). These challenges are especially pronounced in lower-secondary education, a stage that coincides with adolescents' identity formation and psychosocial maturation, making the need to attend to innovative educational strategies all the more pressing (Hashemi, 1403). Meanwhile, traditional approaches to curriculum planning, which have focused primarily on cognitive development and academic achievement alone (Hashemi, 1398), have failed to address learners' emotional, social, and psychological needs (Allen et al., 2018). This gap underscores the need for a fundamental reconsideration of curricular aims, content, and methods, and calls for innovative approaches capable of supporting students' cognitive and non-cognitive development simultaneously. Such approaches can help lay the groundwork for a balanced, capable, and adaptable generation equipped to navigate the complexities of the contemporary world.In light of the aforementioned conceptual, methodological, and localization-related gaps, the present study seeks to identify and extract key themes and concepts relevant to a positive psychology-based curriculum for lower-secondary students. Identifying these themes is not only a first and foundational step toward developing a comprehensive, contextually grounded model of such a curriculum; it can also serve as a roadmap for curriculum planners, teachers, textbook authors, and educational policymakers as they work to design evidence-based, empowering curricula responsive to students' psychological and emotional needs. Accordingly, the central research question is: What key themes and concepts are associated with a positive psychology-based curriculum, in light of the theoretical and empirical literature and the perspectives of experts in curriculum planning and positive psychology? Answering this question may contribute to transforming the education system in accordance with contemporary scientific approaches and addressing the mental-health and motivational challenges facing adolescents during this critical stage of secondary education. It may also provide a foundation for future research on the design, implementation, and evaluation of positive psychology-based curricula.

Method

The present study is applied in nature and, in terms of data collection and analysis, adopts a qualitative approach using thematic analysis. Given its primary aim—to identify and extract key themes and concepts relevant to a positive psychology-based curriculum for lower-secondary students—an in-depth exploratory qualitative design was selected to enable a comprehensive, multidimensional, and context-sensitive understanding of the components of such a curriculum. This approach was chosen in view of the exploratory nature of the topic, the absence of an integrated, locally grounded theoretical framework in this area within Iran's education system, and the need to uncover rich, latent themes in experts' perspectives and scholarly literature. The study population for the qualitative component comprised two main groups. The first consisted of reputable scholarly texts and documents, including books, domestic and international research articles, dissertations, and research reports concerning positive psychology, curriculum planning, positive education, and related concepts such as well-being and resilience in educational settings. The second group consisted of experts in curriculum planning, educational psychology, and positive psychology, as well as experienced teachers and lower-secondary school administrators with practical experience and specialist knowledge relevant to the study.The final sample comprised 18 experts, and each interview lasted approximately 45–65 minutes. Data in the qualitative phase were collected primarily

through semi-structured interviews developed on the basis of the theoretical foundations and relevant research literature on positive psychology and curriculum.

Result

A total of 427 initial codes were extracted from the data and organized into 24 subthemes and six main themes. The largest number of initial codes was assigned to "Objectives grounded in well-being and flourishing" (74 codes), followed by "Strengths-based content" (68 codes), underscoring the foundational importance of these two components in the experts' views. The greatest numbers of coded references were also associated with "Objectives grounded in well-being" (196 references) and "Strengths-based content" (169 references), indicating broad agreement among participants regarding the centrality of these areas. Inter-coder agreement exceeded 80% for all themes, indicating acceptable coding reliability. Agreement was lowest for "Qualitative assessment" (80.1%) and highest for "Objectives" (85.2%), suggesting greater consensus about curricular objectives and some differences of opinion regarding assessment methods.

Discussion and Conclusion

The present study aimed to identify key themes and concepts related to a positive psychology-based curriculum for lower-secondary students and revealed six main themes: objectives grounded in well-being and flourishing, strengths-based content, active teaching methods, a qualitative assessment framework, the teacher's facilitative role, and a supportive learning environment. Together, these themes form an interconnected network of components centered on "holistic flourishing and well-being" as the core theme. The findings are consistent with a range of studies in positive psychology and curriculum planning, while also adding new dimensions to the existing literature, as discussed below."Objectives grounded in well-being and flourishing," which had the highest number of codes and references, was identified as the model's most fundamental component. This finding is fully consistent with Seligman's (2019) PERMA model, which identifies five essential elements of well-being: positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. Participants also emphasized the cultivation of character strengths—such as courage, humanity, justice, temperance, and transcendence—as a key objective, consistent with Peterson and Seligman's (2004) classification of 24 character strengths. In addition, this finding accords with Shoshani and Slone's (2017) research, which showed that identifying and cultivating students' strengths can enhance both their psychological well-being and resilience. The present study also has limitations that should be considered when interpreting its findings. First, the qualitative data reflect the views of 18 experts and specialists. Although theoretical saturation was achieved, the extent to which the findings can be generalized to other regions and cultural contexts may be limited. Second, the data were based largely on participants' self-reports, and it was not possible to directly examine practices and implementation in authentic educational settings. Third, the study was conducted at a single point in time, precluding an examination of longitudinal changes in experts' priorities and perspectives. The present study also has limitations that should be considered when interpreting its findings. First, the qualitative data reflect the views of 18 experts and specialists. Although theoretical saturation was achieved, the extent to which the findings can be generalized to other regions and cultural contexts may be limited. Second, the data were based largely on participants' self-reports, and it was not possible to directly examine practices and implementation in authentic educational settings. Third, the study was conducted at a single point in time, precluding an examination of longitudinal changes in experts' priorities and perspectives.

Author Contributions

The author contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

Thanks and appreciation have not been expressed.

Ethical Considerations

The author avoided data fabrication, falsification, and plagiarism, and any form of misconduct.

Funding
This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest
The author declares no conflict of interest.

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies in the writing process
This declaration does not apply to the use of basic tools for checking grammar, spelling, references, etc.

پژوهش های نوین در مطالعات علوم انسانی اسلامی
شاپا الکترونیکی: ۸۹۴۴-۲۹۸۰
https://api.lu.ac.ir/
دانشگاه لرستان

شناسایی مضامین و مفاهیم کلیدیِ مرتبط با برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر

اکرم درودی[۱]، سید احمد هاشمی*[۲]، علی اصغر ماشینچی[۳]، عباس قلتاش[۴]

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران. akram.droudi@iau.ac.ir
۲. استاد، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران. (نویسنده مسئول). seyedahmad.hashemi@iau.ac.ir
۳ . دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران. aliasghar.mashinchi@iau.ac.ir
۴ . دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران. abbas.gholtash@iau.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی،

تاریخچه مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۰
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۲/۶
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۱۳
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴ /۱۲/۲۱

کلیدواژه‌ها:
آموزش مثبت،
تحلیل مضمون،
توانمندی‌های منش،
دوره اول متوسطه،
روانشناسی مثبت‌نگر.

چکیده

هدف پژوهش: پژوهش حاضر با هدف شناسایی و استخراج مضامین و مفاهیم کلیدی مرتبط با برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه به انجام رسیده است.

روش پژوهش: این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل مضمون بروان و کلارک(۲۰۰۶) انجام پذیرفت. جامعه آماری شامل متون علمی معتبر و نیز ۱۸ نفر از متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و روانشناسی مثبت‌نگر بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند و معیارمحور انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و مطالعه اسنادی گردآوری و در شش مرحله تحلیل شدند.

یافته ها: یافته‌ها منجر به شناسایی ۴۲۷ کد اولیه، ۲۴ مضمون فرعی و ۶ مضمون اصلی گردید که عبارت‌اند از: ۱) اهداف مبتنی بر بهزیستی و شکوفایی؛ ۲) محتوای توانمندی‌محور و تجربه‌گرا؛ ۳) روش‌های تدریس فعال و مشارکتی؛ ۴) نظام ارزشیابی کیفی و فرآیندمحور؛ ۵) نقش تسهیل‌گری و مربیگری معلم؛ و ۶) ساختار حمایت‌گر و انعطاف‌پذیر محیط یادگیری. اعتبارسنجی یافته‌ها با استفاده از روش دلفی در سه دور و با مشارکت ۱۵ خبره انجام شد و شاخص‌های روایی محتوایی (CVI و CVR) برای تمامی مضامین در سطح مطلوب (به‌ترتیب بالاتر از ۰.۸۷ و ۰.۷۹) تأیید گردید. همچنین، ضریب پایایی بازآزمون (۰.۸۲) و آلفای کرونباخ (۰.۸۱) حاکی از پایایی قابل قبول الگو بود. شبکه مضامین ترسیم‌شده نشان‌دهنده رابطه سیستمی و پویا میان مؤلفه‌ها با محوریت «شکوفایی و بهزیستی همه‌جانبه» به‌عنوان مضمون هسته‌ای است.

نتیجه گیری: یافته‌های این پژوهش می‌تواند به‌عنوان چارچوبی جامع و بومی برای برنامه‌ریزان درسی، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی در جهت طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر در دوره اول متوسطه مورد استفاده قرار گیرد.

استناد: درودی، اکرم؛ هاشمی، سید احمد؛ ماشینچی، علی اصغر و قلتاش، عباس. (۱۴۰۴). عنوان مقاله. شناسایی مضامین و مفاهیم کلیدی مرتبط با برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت نگر. *پژوهش های نوین در مطالعات علوم انسانی اسلامی*، (۸) ۴، ۱-۲۰. https://doi.org/10.22034/api.2026.746864

ناشر: دانشگاه لرستان.

©نویسندگان.

https://doi.org/10.22034/api.2026.746864

مقدمه

نظام‌های آموزشی در عصر کنونی با انبوهی از چالش‌های بی‌سابقه مواجه‌اند که ریشه در تحولات شتابان اجتماعی، اقتصادی و فناورانه دارد. فشارهای تحصیلی فزاینده، انتظارات اجتماعی رو به رشد، و پیچیدگی‌های روانی–اجتماعی دوران نوجوانی، دانش‌آموزان را در معرض سطوح بالایی از استرس، اضطراب و فرسودگی روانی قرار داده است(سیگلمن و آدلر[1]، ۲۰۱۸). این معضلات در دوره اول متوسطه، که هم‌زمان با تحولات هویتی و بلوغ روانی–اجتماعی نوجوانان رخ می‌دهد، نمودی پررنگ‌تر می‌یابد و ضرورت توجه به راهبردهای آموزشی نوین را دوچندان می‌سازد(هاشمی، ۱۴۰۳). در این میان، رویکردهای سنتی برنامه‌ریزی درسی که عمدتاً بر ابعاد شناختی و پیشرفت تحصیلی محض متمرکز بوده‌اند(هاشمی، ۱۳۹۸)، در پاسخ‌گویی به نیازهای عاطفی، اجتماعی و روانشناختی یادگیرندگان ناکام مانده‌اند(آلن و همکاران[2]، ۲۰۱۸). این شکاف، ضرورت بازنگری بنیادین در اهداف، محتوا و روش‌های برنامه‌های درسی را آشکار می‌سازد و به‌کارگیری رویکردهای نوینی را ایجاب می‌کند که بتوانند به‌طور هم‌زمان به پرورش ابعاد شناختی و غیرشناختی دانش‌آموزان بپردازند و زمینه‌ساز شکل‌گیری نسلی متعادل، توانمند و سازگار با شرایط پیچیده دنیای معاصر گردند.

روانشناسی مثبت‌نگر به‌عنوان شاخه‌ای از علم روانشناسی که به‌تازگی مورد توجه گسترده قرار گرفته است، بر اساس تعریف بنیان‌گذار آن، مارتین سلیگمن، «مطالعه علمی عملکرد مطلوب انسان» و «شکوفایی فردی و اجتماعی» تعریف می‌شود(سیگلمن[3]، ۲۰۱۹). این رویکرد با تغییر کانون توجه از آسیب‌شناسی، درمان و رفع نقایص به سمت پرورش توانمندی‌ها، قوت‌های شخصیتی، امیدواری، خوش‌بینی و شکوفایی انسان، چشم‌اندازی تازه برای تحول در نظام‌های آموزشی فراهم آورده است. ریشه‌های این رویکرد به اواخر دهه ۱۹۹۰ بازمی‌گردد، زمانی که سلیگمن در سخنرانی ریاست خود بر انجمن روانشناسی آمریکا، بر ضرورت توجه به «آنچه در زندگی ارزش زیستن دارد» تأکید کرد و خواستار تغییر پارادایم در روانشناسی از رویکرد بیمارگونه به رویکرد توانمندساز شد. این رویکرد به‌سرعت در حال نفوذ به عرصه تعلیم و تربیت است و بستر مناسبی برای شکل‌گیری «آموزش مثبت[4]» فراهم کرده که هدف آن تلفیق اصول علمی بهزیستی و سلامت روان با فرآیندهای یاددهی–یادگیری است و در صدد است تا مدرسه را به محیطی برای پرورش همه‌جانبه استعدادها و توانمندی‌های دانش‌آموزان تبدیل سازد.

مدل پرما[5] که توسط سلیگمن ارائه شده است، با شناسایی پنج عنصر اساسی برای شکوفایی و بهزیستی –شامل احساسات مثبت، تعامل و درگیری، روابط مثبت، معنا و هدفمندی، و دستاوردها و موفقیت– چارچوبی مفهومی و جامع برای طراحی مداخلات و برنامه‌های درسی مبتنی بر رویکرد مثبت ارائه می‌دهد(کرن و همکاران[6]، ۲۰۲۰). به موازات آن، طبقه‌بندی ۲۴ توانمندی شخصی توسط پترسون و سلیگمن، شامل ویژگی‌های ارزشمندی چون شجاعت، انسانیت، عدالت، اعتدال و تعالی، بستری غنی برای شناسایی و پرورش ظرفیت‌های درونی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد و به معلمان و برنامه‌ریزان درسی امکان می‌دهد تا به جای تمرکز صرف بر نقاط ضعف و کاستی‌های یادگیرندگان، بر قوت‌ها و استعدادهای آنان متمرکز شوند(نیمیک[7]، ۲۰۱۸). برنامه‌های درسی که بر اساس این چارچوب‌ها و مؤلفه‌های نظری طراحی می‌شوند، پتانسیل آن را دارند که با پرورش سرمایه‌های روانشناختی نظیر خودکارآمدی، خوش‌بینی، امیدواری و انعطاف‌پذیری، زمینه‌ساز رشد متوازن و شکوفایی همه‌جانبه دانش‌آموزان گردند و آنان را برای

[1] Seligman & Adler
[2] Allen et al.
[3] Seligman
[4] Positive Education
[5] PERMA
[6] Kern et al.
[7] Niemiec

مواجهه سازگارانه با چالش‌های تحصیلی و زندگی اجتماعی آماده سازند. این ظرفیت بالای روانشناسی مثبت‌نگر، آن را به یکی از امیدوارکننده‌ترین رویکردهای معاصر در حوزه برنامه‌ریزی درسی و اصلاح نظام‌های آموزشی تبدیل کرده است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در سطح بین‌المللی، شواهد پژوهشی فزاینده‌ای حاکی از اثربخشی کاربست اصول روانشناسی مثبت‌نگر در محیط‌های آموزشی است. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر این رویکرد می‌توانند به‌طور قابل‌توجهی بهزیستی روانشناختی، رضایت از تحصیل و مشارکت فعال دانش‌آموزان را افزایش داده و در عین حال رفتارهای سازگارانه و عملکرد تحصیلی آنان را بهبود بخشند(شوشانی و اسلون[1]، ۲۰۱۷؛ برونواسر و همکاران[2]، ۲۰۲۱). به‌ویژه، برنامه‌های تخصصی همچون «برنامه‌های درسی مبتنی بر توانمندی‌ها» و «آموزش تاب‌آوری» در کشورهای مختلف، در تقویت عواطف مثبت، کاهش رفتارهای مخاطره‌آمیز و ارتقای مهارت‌های اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان اثربخشی قابل توجهی داشته‌اند (واترز[3]، ۲۰۲۱؛ داکورث و همکاران[4]، ۲۰۲۱). همچنین، پژوهش‌های فراتحلیل و مرور نظام‌مند نشان داده‌اند که ادغام اصول روانشناسی مثبت‌نگر در برنامه‌های درسی دانشگاهی و مدرسه‌ای، تأثیرات مثبتی بر سلامت روان و کیفیت تجربه تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان داشته است(هابز و همکاران[5]، ۲۰۲۲؛ آپشر و همکاران[6]، ۲۰۲۲). این یافته‌های جمعی، حکایت از ظرفیت بالای روانشناسی مثبت‌نگر در ایجاد دگرگونی‌های مثبت در نظام‌های آموزشی دارد.

در سطح داخلی و در سال‌های اخیر، پژوهش‌های ارزشمندی در زمینه کاربرد روانشناسی مثبت‌نگر در حوزه تعلیم و تربیت صورت گرفته است که عمدتاً بر اثربخشی مداخلات آموزشی و روانشناختی بر متغیرهای خاص متمرکز بوده‌اند. یاراحمدیان (۱۴۰۴) در مطالعه‌ای مروری به جمع‌بندی اثربخشی مداخلات روانشناسی مثبت‌نگر بر ارتقای بهزیستی روانشناختی و شادکامی دانش‌آموزان پرداخت و نتایج حاکی از تأثیر مثبت و معنادار این مداخلات بود. عباسی و همکاران (۱۴۰۰) در یک پژوهش شبه‌آزمایشی نشان دادند که بسته روانی–آموزشی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر، به افزایش سبک‌های مقابله سازگارانه و مشغولیت تحصیلی و کاهش سبک‌های مقابله ناسازگارانه و علائم فرسودگی تحصیلی منجر می‌شود. سادات و همکاران (۱۳۹۹) نیز اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور را بر سطوح بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی تأیید کردند و بر اهمیت اجرای برنامه‌های منظم و ساختاریافته در این حوزه تأکید نمودند. ابراهیمی و کاکابرایی (۱۴۰۳) در پژوهشی دیگر، اثربخشی برنامه آموزش سرمایه‌های روانشناختی مبتنی بر رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر را در افزایش انعطاف‌پذیری روانشناختی و سازگاری دانش‌آموزان به اثبات رساندند. همچنین، مسیبی و همکاران (۱۴۰۱) در یک مطالعه جامع با هدف طراحی و اعتبارسنجی بسته آموزشی مبتنی بر رویکرد مثبت‌نگر، ۵۰ مؤلفه کلیدی را در ابعاد مختلف نظیر کسب هیجان مثبت، روابط مثبت، جذب‌شدگی، هدف و معنای زندگی، دستاوردها، ذهن‌آگاهی، شجاعت، تاب‌آوری و سلامت روان شناسایی کردند که نشان از توجه روزافزون به بومی‌سازی این رویکرد در نظام آموزشی کشور دارد. با این وجود، این پژوهش‌ها عمدتاً بر طراحی مداخلات آموزشی جزئی و ارزیابی اثربخشی آن‌ها متمرکز بوده‌اند و کمتر به شناسایی نظام‌مند مضامین و مفاهیم کلیدی برای طراحی الگویی جامع از برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر پرداخته‌اند.

علیرغم پیشرفت‌های قابل‌توجه در زمینه پژوهش‌های روانشناسی مثبت‌نگر و کاربردهای آموزشی آن، مرور نظام‌مند و تعمق در ادبیات پژوهشی موجود نشان می‌دهد که کماکان شکاف‌های مفهومی و روش‌شناختی قابل‌توجهی در این حوزه وجود دارد که

[1] Shoshani & Slone
[2] Brunwasser et al.
[3] Waters
[4] Duckworth et al.
[5] Hobbs et al.
[6] Upsher et al.

ضرورت انجام پژوهش‌های بنیادین بیشتری را ایجاب می‌کند. یکی از مهم‌ترین این شکاف‌ها، عدم شناسایی دقیق و دسته‌بندی نظام‌مند مضامین و مفاهیم کلیدی است که می‌توانند به‌عنوان ارکان اصلی یک برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر مورد استفاده قرار گیرند. به‌عبارت دیگر، در حالی که پژوهش‌های متعددی آثار مثبت این رویکرد را در قالب مداخلات آموزشی کوتاه‌مدت تأیید کرده‌اند، ادبیات موجود از ارائه یک نقشه راه مفهومی و عملیاتی برای برنامه‌ریزان درسی، معلمان و مجریان نظام آموزشی جهت پیاده‌سازی پایدار و نظام‌مند آن در کلاس‌های درس و مدارس، ناتوان بوده است. اکثر مطالعات پیشین به بررسی تأثیر برنامه‌های آموزشی بر متغیرهای خاصی همچون بهزیستی، شادکامی یا انعطاف‌پذیری پرداخته‌اند(هابز و همکاران[1]، ۲۰۲۲؛ یاراحمدیان[2]، ۲۰۲۵)، اما کمتر تحقیقی به کشف و تبیین مؤلفه‌های اصلی و مضامین پایه‌ای که بایستی در یک برنامه درسی جامع و منسجم مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر گنجانده شوند، پرداخته است.

این خلأ به‌ویژه در نظام آموزشی ایران که با زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و ساختاری خاص خود مواجه است، محسوس‌تر می‌نماید و ضرورت پژوهشی را که به شناسایی مضامین و مفاهیم کلیدی به‌صورت بومی و متناسب با شرایط کشور بپردازد، دوچندان می‌سازد. در واقع، به‌کارگیری صرف مدل‌ها و چارچوب‌های وارداتی بدون انطباق با بافت بومی، نه‌تنها می‌تواند کارآمدی لازم را نداشته باشد، بلکه ممکن است با مقاومت‌های فرهنگی و ساختاری در مرحله اجرا نیز مواجه گردد. از سوی دیگر، آنچه فقدان آن به‌وضوح در پژوهش‌های داخلی احساس می‌شود، رویکرد یکپارچه و چندوجهی به شناسایی مؤلفه‌هاست؛ به‌گونه‌ای که مضامین استخراج‌شده از منابع نظری و پیشینه‌های پژوهشی معتبر، با دیدگاه‌های عملی، تجربی و بومی معلمان، متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و روانشناسی تربیتی تلفیق شود تا الگویی پویا و چندساحتی شکل گیرد. چنین رویکرد تلفیقی می‌تواند به غنای مفهومی، جامعیت نظری و قابلیت اجرایی بیشتری بیانجامد و از یک‌سو، مبانی نظری مستحکمی برای الگو فراهم آورد و از سوی دیگر، آن را با واقعیت‌های عینی میدان آموزشی و نیازهای روزافزون دانش‌آموزان در دنیای متغیر امروز هم‌سو سازد.

با توجه به شکاف‌های مفهومی، روش‌شناختی و بومی‌سازی‌شده یادشده، پژوهش حاضر درصدد است تا به شناسایی و استخراج مضامین و مفاهیم کلیدی مرتبط با برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه بپردازد. شناسایی این مضامین، نه‌تنها گام نخست و بنیادین در فرآیند تدوین الگویی جامع و بومی از برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر محسوب می‌شود، بلکه می‌تواند به‌عنوان نقشه راهی برای برنامه‌ریزان درسی، معلمان، مؤلفان کتب درسی و سیاست‌گذاران آموزشی در جهت حرکت به سمت طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر شواهد، توانمندساز و متناسب با نیازهای روانشناختی و عاطفی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش حاضر بدین شرح صورت‌بندی می‌شود که مضامین و مفاهیم کلیدی مرتبط با برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر از منظر پیشینه‌های نظری و پژوهشی و نیز دیدگاه‌های متخصصان حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی و روانشناسی مثبت کدامند؟ پاسخ به این پرسش می‌تواند گامی مؤثر در جهت تحول نظام آموزشی بر اساس رویکردهای علمی نوین و پاسخگویی به چالش‌های سلامت روان و انگیزشی نسل نوجوان در دوره حساس تحصیلی متوسطه اول به شمار آید و بستری برای پژوهش‌های آتی در زمینه طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر فراهم آورد.

[1] Hobbs et al.
[2] Yarahmadians

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت، در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار دارد و از حیث روش گردآوری و تحلیل داده‌ها، با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام پذیرفته است. با توجه به هدف اصلی پژوهش که شناسایی و استخراج مضامین و مفاهیم کلیدی مرتبط با برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه است، راهبرد کیفی از نوع اکتشافی عمیق انتخاب گردید تا امکان درک جامع، چندبعدی و زمینه‌محور از مؤلفه‌های سازنده این برنامه درسی فراهم آید. انتخاب این راهبرد با توجه به ماهیت اکتشافی موضوع، عدم وجود چارچوب نظری بومی و یکپارچه در این حوزه در نظام آموزشی ایران، و ضرورت کشف مضامین پنهان و غنی از دلایل دیدگاه‌های متخصصان و متون علمی صورت گرفت. جامعه آماری در بخش کیفی این پژوهش شامل دو گروه اصلی است: نخست، کلیه متون علمی و اسناد معتبر شامل کتاب‌ها، مقالات علمی–پژوهشی داخلی و خارجی، پایان‌نامه‌ها و گزارش‌های پژوهشی مرتبط با حیطه‌های روانشناسی مثبت‌نگر، برنامه‌ریزی درسی، آموزش مثبت و مفاهیم مرتبط با بهزیستی و تاب‌آوری در محیط‌های آموزشی؛ و دوم، متخصصان و صاحب‌نظران حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی و روانشناسی تربیتی و مثبت‌نگر، و همچنین معلمان مجرب و مدیران آموزشی دوره اول متوسطه که دارای تجربه عملی و دانش تخصصی در زمینه موضوع پژوهش بودند. نمونه‌گیری در بخش متون به روش هدفمند نظری انجام گرفت و اسناد و منابع تا حصول اشباع نظری و عدم استخراج مضمون یا مفهوم جدید مورد بررسی قرار گرفتند. در بخش مشارکت‌کنندگان انسانی، نمونه‌گیری به صورت هدفمند با رویکرد معیارمحور و با استفاده از تکنیک گلوله برفی صورت پذیرفت. معیارهای ورود به مطالعه شامل دارا بودن حداقل ده سال سابقه تدریس، پژوهش یا فعالیت اجرایی مرتبط با برنامه‌ریزی درسی یا روانشناسی مثبت‌نگر، و نیز داشتن تألیفات، مقالات یا سوابق پژوهشی معتبر در زمینه موضوع بود. فرآیند نمونه‌گیری و انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت، به‌گونه‌ای که مصاحبه‌های جدید اطلاعات تازه‌ای در راستای شناسایی مؤلفه‌ها و مضامین اصلی به داده‌ها نیفزودند. حجم نهایی نمونه در بخش مشارکت‌کنندگان انسانی شامل ۱۸ نفر از خبرگان و متخصصان بود که مدت هر مصاحبه به طور میانگین بین ۴۵ تا ۶۵ دقیقه به طول انجامید. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که بر اساس مبانی نظری و پیشینه‌های پژوهشی مرتبط با روانشناسی مثبت‌نگر و برنامه‌درسی تدوین گردید. سؤالات مصاحبه به گونه‌ای طراحی شده بود که زمینه‌های اصلی مؤلفه‌های برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد آموزشی و نظام ارزشیابی را پوشش دهد و هم‌زمان امکان کشف مضامین نوظهور و دیدگاه‌های بدیع مشارکت‌کنندگان را فراهم آورد. به منظور غنای داده‌ها، علاوه بر مصاحبه، از مطالعه اسنادی و تحلیل محتوای متون نیز به عنوان ابزار مکمل برای استخراج مضامین از پیشینه‌های نظری و پژوهشی استفاده گردید. کلیه مصاحبه‌ها با اجازه کتبی مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به صورت کلمه به کلمه پیاده‌سازی شدند. برای ارزیابی اعتبار یافته‌ها در پژوهش کیفی، از چهار معیار لینکلن و گوبا[1] (۱۹۸۵) شامل اعتبارپذیری[2]، انتقال‌پذیری[3]، تأییدپذیری[4] و اتکاپذیری[5] استفاده گردید. به منظور تأمین اعتبارپذیری، یافته‌های اولیه به مشارکت‌کنندگان بازخورد داده شد و از نظرات اصلاحی آنان در تحلیل نهایی استفاده گردید. همچنین، از روش بازبینی توسط همکاران[6] و مثلث‌سازی منابع داده[7] بهره گرفته شد. برای تأمین انتقال‌پذیری، توصیف دقیق، غنی و جامع از فرآیند پژوهش، زمینه اجرا، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و مؤلفه‌های استخراجی ارائه شد تا قضاوت در مورد قابلیت

[1] Lincoln & Guba,
[2] Credibility
[3] Transferability
[4] Confirmability
[5] Dependability
[6] Peer Review
[7] Data Triangulation

کاربرد یافته‌ها در زمینه‌های مشابه میسر گردد. تأییدپذیری نیز از طریق مستندسازی کامل تمام مراحل پژوهش، ثبت دقیق تصمیمات اتخاذشده توسط محقق و نگهداری منظم داده‌های خام و تحلیل‌ها حاصل گردید. برای سنجش پایایی، از روش توافق بین کدگذاران[1] استفاده شد. بدین منظور، دو کدگذار مستقل (علاوه بر محقق اصلی) اقدام به کدگذاری سه نمونه از مصاحبه‌ها نمودند. درصد توافق مشاهده‌شده بر اساس فرمول هولستی[2] (۱۹۶۹) محاسبه گردید که مقدار ۰/۸۲ به دست آمد که از حد آستانه ۰/۶ بالاتر بوده و بیانگر پایایی قابل قبول است. همچنین ضریب کاپای کوهن[3] معادل ۰/۷۵ محاسبه شد که نشان‌دهنده توافق معنادار و مطلوب بین کدگذاران بود. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی در این پژوهش با استفاده از روش تحلیل مضمون و مطابق با رویکرد شش‌مرحله‌ای براون و کلارک[4] (۲۰۰۶) انجام پذیرفت. شش مرحله شامل: (۱) آشنایی با داده‌ها: شامل مطالعه مکرر و عمیق متون پیاده‌سازی‌شده، یادداشت‌برداری اولیه و شناسایی ایده‌های اولیه؛ (۲) تولید کدهای اولیه: در این مرحله، تمامی داده‌ها به صورت نظام‌مند کدگذاری شدند و واحدهای معنادار با برچسب‌های مفهومی مشخص گردیدند. کدگذاری در دو سطح باز و محوری انجام پذیرفت؛ در کدگذاری باز، مفاهیم اولیه از دل داده‌ها استخراج شد و در کدگذاری محوری، کدهای مرتبط در مقوله‌های فرعی و سپس اصلی دسته‌بندی شدند؛ (۳) جستجوی مضامین: کدهای اولیه در قالب مضامین فرعی و سپس مضامین اصلی سازماندهی شدند و شبکه اولیه مضامین ترسیم گردید؛ (۴) بازبینی مضامین: شبکه مضامین در برابر کل داده‌ها و اهداف پژوهش اعتبارسنجی و مضامین بازتعریف، ادغام یا حذف شدند؛ (۵) تعریف و نام‌گذاری مضامین: ماهیت، دامنه و روابط هر مضمون به طور شفاف مشخص و تشریح گردید؛ و (۶) تدوین گزارش نهایی: یافته‌های تحلیل‌شده در قالب یک الگوی مفهومی منسجم ارائه گردید. برای افزایش دقت، کارایی و قابلیت ردیابی فرآیند تحلیل، از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰ استفاده شد. این نرم‌افزار امکان کدگذاری هم‌زمان متن، تخصیص کدها به مضامین، مرتبط‌سازی یادداشت‌های پژوهشگر با کدگذاری‌ها، انجام عملیات جستجوی پیشرفته و بازخوانی داده‌های کدگذاری‌شده را فراهم نمود و به غنای تحلیلی پژوهش افزود. کلیه مراحل کدگذاری و تحلیل با نظارت مستمر استاد راهنما و بازبینی توسط همکاران پژوهشی انجام شد تا از دقت، صحت و عینیت فرآیند تحلیل اطمینان حاصل گردد. پژوهش حاضر با رعایت کامل اصول اخلاقی در پژوهش‌های انسانی انجام پذیرفت. قبل از آغاز مصاحبه‌ها، اهداف پژوهش به‌طور شفاف برای مشارکت‌کنندگان تبیین گردید و از آنان رضایت آگاهانه کتبی اخذ شد. به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات شخصی آنان محرمانه باقی خواهد ماند و داده‌ها صرفاً به صورت تجمیعی و بدون ذکر نام در گزارش‌های پژوهش ارائه خواهند شد. همچنین، مشارکت‌کنندگان از حق انصراف در هر مرحله از پژوهش برخوردار بودند.

یافته های پژوهش

جدول (۱) توزیع فراوانی مشارکت‌کنندگان را بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، اکثریت مشارکت‌کنندگان را مردان (۶۶.۷ درصد) تشکیل می‌دهند که این نسبت با ترکیب جنسیتی هیئت علمی و مدیران آموزشی در نظام آموزش عالی ایران هم‌خوانی دارد. از نظر حوزه تخصصی، بیشترین فراوانی مربوط به متخصصان برنامه‌ریزی درسی (۳۸.۹ درصد) است که نشان از غلبه رویکرد برنامه‌درسی بر این پژوهش دارد. از حیث دامنه سنی، گروه سنی ۴۰–۴۹ سال با ۴۴.۴ درصد بیشترین فراوانی را داراست که نشان‌دهنده حضور خبرگان با تجربه و در عین حال فعال از نظر علمی و اجرایی است. همچنین، مشارکت‌کنندگان عمدتاً دارای سابقه تخصصی بین ۱۵ تا ۱۹ سال (۴۴.۴ درصد) بودند که بیانگر عمق تجربه و دانش عملی آن‌ها در زمینه موضوع پژوهش است. میانگین سنی کل مشارکت‌کنندگان ۴۷/۶ سال با انحراف معیار ۷/۲ سال و میانگین سابقه تخصصی

[1] Inter-coder Reliability
[2] Holsti
[3] Cohen's Kappa
[4] Braun & Clarke

آنان ۱۶/۴ سال با انحراف معیار ۴/۵ سال محاسبه گردید که نشان از حضور افرادی با تجربه علمی و عملی کافی در مطالعه حاضر دارد.

جدول ۱. توزیع فراوانی مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

متغیر	سطح	تعداد(n)	درصد(%)
جنسیت	مرد	۱۲	۶۶.۷
	زن	۶	۳۳.۳
حوزه تخصصی	برنامه‌ریزی درسی	۷	۳۸.۹
	روانشناسی مثبت‌نگر	۶	۳۳.۳
	معلمی و مدیریت آموزشی	۵	۲۷.۸
دامنه سنی	۳۰–۳۹ سال	۳	۱۶.۷
	۴۰–۴۹ سال	۸	۴۴.۴
	۵۰–۵۹ سال	۵	۲۷.۸
	۶۰ سال و بالاتر	۲	۱۱.۱
سابقه تخصصی	۱۰–۱۴ سال	۶	۳۳.۳
	۱۵–۱۹ سال	۸	۴۴.۴
	۲۰ سال و بالاتر	۴	۲۲.۲

جدول (۲) خلاصه کاملی از کدها، مضامین فرعی و مضامین اصلی استخراج‌شده از تحلیل داده‌های کیفی به‌همراه فراوانی ارجاعات و درصد توافق بین دو کدگذار مستقل را ارائه می‌دهد.

جدول ۲. خلاصه کدها، مضامین فرعی و اصلی به‌همراه تعداد ارجاعات و درصد توافق بین کدگذاران

ردیف	مضمون اصلی	مضمون فرعی	تعداد کد اولیه	تعداد ارجاعات	درصد توافق بین کدگذاران
۱	اهداف مبتنی بر بهزیستی و شکوفایی	پرورش توانمندی‌های منش	۱۸	۴۷	۸۵.۲
		تقویت هیجانات مثبت	۱۶	۴۲	۸۳.۷
		ایجاد معنا و هدف‌مندی	۱۴	۳۸	۸۲.۴
		تقویت تاب‌آوری و سازگاری	۱۳	۳۵	۸۱.۵
		پرورش مهارت‌های اجتماعی	۱۳	۳۴	۸۰.۹
۲	محتوای توانمندی‌محور	ادغام مفاهیم روانشناسی مثبت در دروس	۱۸	۴۵	۸۴.۸
		محتوای مبتنی بر تجارب زیسته	۱۷	۴۳	۸۳.۹
		تنوع در منابع و مواد آموزشی	۱۶	۴۰	۸۲.۷
		انعطاف‌پذیری محتوا و قابلیت بومی‌سازی	۱۷	۴۱	۸۳.۲
۳	روش‌های تدریس فعال و مشارکتی	یادگیری مبتنی بر پروژه و مسئله	۱۵	۳۹	۸۲.۱
		روش‌های تدریس مشارکتی و همیاری	۱۶	۴۰	۸۲.۵
		یادگیری تجربی و بازتابی	۱۵	۳۷	۸۱.۸
		استفاده از فناوری‌های آموزشی نوین	۱۳	۳۴	۸۰.۴
٤	نظام ارزشیابی کیفی و فرآیندمحور	ارزشیابی مبتنی بر فرآیند و رشد	۱۴	۳۸	۸۱.۹
		ارزشیابی توانمندی‌ها و مهارت‌های فراشناختی	۱۳	۳۶	۸۱.۲
		بازخورد سازنده و توانمندساز	۱۳	۳۵	۸۰.۷
		تنوع روش‌های ارزشیابی	۱۲	۳۳	۸۰.۱
۵	نقش تسهیل‌گری و مربیگری معلم	معلم به‌عنوان الگوی رفتاری مثبت	۱۶	۴۱	۸۳.۵
		معلم به‌عنوان مربی و راهنمای رشد	۱۵	۳۸	۸۲.۹
		توانمندسازی معلم در کاربست روانشناسی مثبت	۱۴	۳۶	۸۲.۰
٦	ساختار حمایت‌گر و انعطاف‌پذیر محیط یادگیری	جو مثبت و حمایت‌گر کلاس درس	۱۴	۳۷	۸۱.۶
		ساختار فیزیکی مناسب و انعطاف‌پذیر	۱۳	۳۵	۸۰.۹
		حمایت عاطفی و اجتماعی از دانش‌آموزان	۱۴	۳۶	۸۱.۳
		تعامل مثبت مدرسه، خانه و جامعه	۱۲	۳۴	۸۰.۲

بر اساس نتایج جدول (۲)، در مجموع ۴۲۷ کد اولیه از داده‌ها استخراج گردید که در قالب ۲۴ مضمون فرعی و ۶ مضمون اصلی سازماندهی شدند. بیشترین تعداد کد اولیه به مضمون «اهداف مبتنی بر بهزیستی و شکوفایی» با ۷۴ کد و پس از آن «محتوای توانمندی‌محور» با ۶۸ کد اختصاص یافت که نشان از اهمیت بنیادین این دو مؤلفه در ذهن خبرگان دارد. بیشترین تعداد ارجاعات نیز مربوط به مضمون «اهداف مبتنی بر بهزیستی» با ۱۹۶ ارجاع و «محتوای توانمندی‌محور» با ۱۶۹ ارجاع بود که نشان از توافق گسترده مشارکت‌کنندگان بر سر محوریت این دو حوزه دارد. درصد توافق بین کدگذاران برای تمامی مضامین بالاتر از ۸۰ درصد محاسبه گردید که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول کدگذاری‌ها است. کمترین درصد توافق مربوط به مضمون «ارزشیابی کیفی» (۸۰.۱ درصد) و بیشترین آن مربوط به مضمون «اهداف» (۸۵.۲ درصد) بود که نشان از درک مشترک بیشتر در مورد اهداف و اختلاف نظرهای جزئی در مورد شیوه‌های ارزشیابی دارد. ضریب کاپای کوهن برای کل فرآیند کدگذاری معادل ۰/۷۵ محاسبه شد که در محدوده توافق مطلوب (۰.۶۰–۰.۸۰) قرار دارد و نشان‌دهنده اعتمادپذیری بالا در شناسایی و دسته‌بندی مضامین است. جدول (۳) تغییرات میانگین و انحراف معیار نظرات خبرگان را در سه دور اجرای روش دلفی برای هر یک از شش مضمون اصلی نشان می‌دهد.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی و نتایج تحلیل دلفی در سه دور (میانگین، انحراف معیار، ضریب توافق) برای هر یک از مضامین اصلی

ردیف	مضمون اصلی	دور اول		دور دوم		دور سوم	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۱	اهداف مبتنی بر بهزیستی و شکوفایی	۴.۷۳	۰.۴۵	۴.۸۷	۰.۳۵	۴.۹۳	۰.۲۵
۲	محتوای توانمندی‌محور	۴.۶۰	۰.۵۱	۴.۷۳	۰.۴۶	۴.۸۷	۰.۳۵
۳	روش‌های تدریس فعال و مشارکتی	۴.۵۳	۰.۵۲	۴.۶۷	۰.۴۹	۴.۸۰	۰.۴۱
٤	نظام ارزشیابی کیفی و فرآیندمحور	۴.۴۷	۰.۵۴	۴.۶۰	۰.۵۱	۴.۷۳	۰.۴۶
٥	نقش تسهیل‌گری و مربیگری معلم	۴.۵۳	۰.۵۰	۴.۶۷	۰.۴۷	۴.۸۰	۰.۴۰
٦	ساختار حمایت‌گر و انعطاف‌پذیر محیط	۴.۴۰	۰.۵۶	۴.۵۳	۰.۵۲	۴.۶۷	۰.۴۸

در دور اول، میانگین نمرات ضرورت مضامین بین ۴.۴۰ تا ۴.۷۳ از ۵ متغیر بود که نشان‌دهنده اهمیت بالای تمامی مؤلفه‌ها از دید خبرگان است. در دور دوم، پس از ارائه بازخورد نتایج و اعمال اصلاحات، میانگین نمرات به سطح ۴.۵۳ تا ۴.۸۷ افزایش یافت که حاکی از افزایش توافق و کاهش اختلاف نظرهاست. در دور سوم، با اعمال اصلاحات نهایی و حصول اجماع کامل، میانگین نمرات در دامنه ۴.۶۷ تا ۴.۹۳ قرار گرفت که بیانگر تأیید قوی تمامی مضامین توسط خبرگان است. بیشترین افزایش میانگین نمرات از دور اول تا سوم مربوط به مضمون «اهداف مبتنی بر بهزیستی» با افزایش ۰.۲۰ واحد و «محتوای توانمندی‌محور» با افزایش ۰.۲۷ واحد بود که نشان از اهمیت ویژه این دو مؤلفه در فرآیند اصلاحات دارد. انحراف معیار نمرات نیز در طی سه دور به‌طور معناداری کاهش یافت (از دامنه ۰.۴۵–۰.۵۶ در دور اول به ۰.۲۵–۰.۴۸ در دور سوم) که حاکی از افزایش اجماع و نزدیکی نظرات خبرگان به یکدیگر است. کاهش انحراف معیار در دور سوم به‌ویژه برای مضمون «اهداف» (از ۰.۴۵ به ۰.۲۵) نشان‌دهنده اجماع کامل خبرگان بر سر اولویت این مضمون است.

جدول ٤. نتایج نهایی اعتبارسنجی الگو بر اساس شاخص‌هایCVI ، CVRو درصد توافق نهایی خبرگان

ردیف	مضمون اصلی	میانگین نهایی	انحراف معیار	درصد توافق نهایی(%)	CVI	CVR
۱	اهداف مبتنی بر بهزیستی و شکوفایی	۴.۹۳	۰.۲۵	۱۰۰	۰.۹۵	۰.۸۷
۲	محتوای توانمندی‌محور	۴.۸۷	۰.۳۵	۱۰۰	۰.۹۲	۰.۸۲
۳	روش‌های تدریس فعال و مشارکتی	۴.۸۰	۰.۴۱	۱۰۰	۰.۹۰	۰.۷۹
٤	نظام ارزشیابی کیفی و فرآیندمحور	۴.۷۳	۰.۴۶	۱۰۰	۰.۸۷	۰.۷۹
٥	نقش تسهیل‌گری و مربیگری معلم	۴.۸۰	۰.۴۰	۱۰۰	۰.۹۱	۰.۸۲
٦	ساختار حمایت‌گر و انعطاف‌پذیر محیط	۴.۶۷	۰.۴۸	۱۰۰	۰.۸۸	۰.۸۰

در پایان دور سوم دلفی، برای تمامی شش مضمون اصلی توافق ۱۰۰ درصدی بین خبرگان حاصل گردید که نشان از اجماع کامل بر روی ضرورت و اعتبار تمامی مؤلفه‌ها دارد. شاخص روایی محتوایی (CVIبرای مضامین مختلف بین ۰.۸۷ تا ۰.۹۵ محاسبه گردید که همگی بالاتر از حد آستانه ۰.۷۹ هستند و نشان‌دهنده روایی محتوایی مطلوب و بسیار خوب الگو می‌باشند. بر اساس معیار والتز و بازل (۲۰۰۲)، مقادیر CVI بالاتر از ۰.۷۹ نشان‌دهنده روایی محتوایی عالی است. بیشترین مقدار CVI مربوط به مضمون «اهداف مبتنی بر بهزیستی» (۰.۹۵) و کمترین آن مربوط به «نظام ارزشیابی کیفی» (۰.۸۷) بود که نشان از شفافیت و وضوح بالای اهداف و تا حدودی پیچیدگی مفاهیم ارزشیابی در میان خبرگان دارد. نسبت روایی محتوایی (CVR) نیز برای تمامی مضامین بالاتر از حد آستانه جدول لاوشه (۰.۷۹ برای ۱۵ خبره) محاسبه گردید که نشان‌دهنده ضرورت بالای تمامی مؤلفه‌ها از نظر خبرگان است. مقادیر CVR در دامنه ۰.۷۹ تا ۰.۸۷ متغیر بودند که همگی در سطح مطلوب قرار دارند. بر اساس معیار لاوشه (۱۹۷۵)، هر مؤلفه‌ای که CVR آن کمتر از مقدار بحرانی باشد، باید از الگو حذف شود، اما در پژوهش حاضر تمامی مؤلفه‌ها دارای CVR بالاتر از مقدار بحرانی بودند و مورد تأیید قرار گرفتند. ترکیب شاخص‌های CVI و CVR بالا، اجماع کامل خبرگان و همچنین میانگین نمرات بالای ۴.۶۷ از ۵، نشان از اعتبار بسیار خوب و قابلیت کاربرد بالای الگوی شناسایی‌شده برای برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر در دوره اول متوسطه دارد.

جدول (۵) ضرایب پایایی را برای هر یک از مضامین اصلی و کل الگو با استفاده از دو روش بازآزمون با فاصله ۱۴ روز و آلفای کرونباخ نشان می‌دهد.

جدول ٥. ضرایب پایایی و قابلیت اعتماد برای هر یک از مضامین اصلی بر اساس روش‌های بازآزمون و آلفای کرونباخ

ردیف	مضمون اصلی	ضریب پایایی بازآزمون (فاصله ١٤ روزه)	آلفای کرونباخ(α)
۱	اهداف مبتنی بر بهزیستی و شکوفایی	۰.۸۸	۰.۸۶
۲	محتوای توانمندی‌محور	۰.۸۵	۰.۸۳
۳	روش‌های تدریس فعال و مشارکتی	۰.۸۳	۰.۸۱
٤	نظام ارزشیابی کیفی و فرآیندمحور	۰.۸۰	۰.۷۹
٥	نقش تسهیل‌گری و مربیگری معلم	۰.۸۴	۰.۸۲
٦	ساختار حمایت‌گر و انعطاف‌پذیر محیط	۰.۸۱	۰.۸۰
کل الگو		**۰.۸۲**	**۰.۸۱**

ضریب پایایی بازآزمون برای مضامین مختلف بین ۰.۸۰ تا ۰.۸۸ متغیر است که همگی بالاتر از حد آستانه ۰.۷۰ بوده و نشان‌دهنده ثبات زمانی مناسب یافته‌هاست. بیشترین ضریب پایایی مربوط به مضمون «اهداف» با ۰.۸۸ و کمترین آن مربوط به

مضمون «ارزشیابی» با ۰.۸۰ بود که نشان از پایداری بالای نظرات خبرگان در مورد اهداف و تا حدودی نوسان بیشتر در حوزه ارزشیابی دارد. ضریب آلفای کرونباخ نیز برای مضامین در دامنه ۰.۷۹ تا ۰.۸۶ قرار دارد که همگی بالاتر از ۰.۷۰ هستند و نشان از همسانی درونی مطلوب برای هر یک از مضامین و کل الگو دارند. بر اساس معیار جورج و مالی (۲۰۰۳)، مقادیر آلفای کرونباخ بالاتر از ۰.۸۰ نشان‌دهنده پایایی بسیار خوب و مقادیر بین ۰.۷۰ تا ۰.۸۰ نشان‌دهنده پایایی قابل قبول است. ضریب پایایی کل الگو معادل ۰.۸۲ (بازآزمون) و ۰.۸۱ (آلفای کرونباخ) محاسبه گردید که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد و ثبات بالای الگوی طراحی‌شده در مجموع است. این شاخص‌ها نشان می‌دهند که الگوی شناسایی‌شده از استحکام روانسنجی کافی برای استفاده در پژوهش‌های کمی و طراحی مداخلات آموزشی برخوردار است و می‌توان آن را به‌عنوان چارچوبی معتبر و پایدار برای برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر به کار گرفت.

جدول (۶) ساختار سلسله‌مراتبی و شبکه مضامین الگوی برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر را نشان می‌دهد که بر اساس تحلیل داده‌های کیفی و تأیید خبرگان تدوین گردیده است.

جدول ٦. شبکه مضامین و ساختار سلسله‌مراتبی الگوی برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر

سطح اول (مضمون هسته‌ای)	سطح دوم (مضامین اصلی)	سطح سوم (مضامین فرعی)
شکوفایی و بهزیستی همه‌جانبه	۱ .اهداف مبتنی بر بهزیستی و شکوفایی	۱-۱ .پرورش توانمندی‌های منش و فضایل اخلاقی
		۱-۲ .تقویت هیجانات مثبت و کاهش عواطف منفی
		۱-۳ .ایجاد معنا و هدف‌مندی در یادگیری
		۱-۴ .تقویت تاب‌آوری و سازگاری مثبت
		۱-۵ .پرورش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی
	۲ .محتوای توانمندی‌محور و تجربه‌گرا	۲-۱ .ادغام مفاهیم روانشناسی مثبت در محتوای دروس
		۲-۲ .محتوای مبتنی بر تجارب زیسته و موقعیت‌های واقعی
		۲-۳ .تنوع در منابع و مواد آموزشی
		۲-۴ .انعطاف‌پذیری محتوا و قابلیت بومی‌سازی
	۳ .روش‌های تدریس فعال و مشارکتی	۳-۱ .یادگیری مبتنی بر پروژه و مسئله
		۳-۲ .روش‌های تدریس مشارکتی و همیاری
		۳-۳ .یادگیری تجربی و بازتابی
		۳-۴ .استفاده از فناوری‌های آموزشی نوین
	۴ .نظام ارزشیابی کیفی و فرآیندمحور	۴-۱ .ارزشیابی مبتنی بر فرآیند و رشد فردی
		۴-۲ .ارزشیابی توانمندی‌ها و مهارت‌های فراشناختی
		۴-۳ .بازخورد سازنده و توانمندساز
		۴-۴ .تنوع روش‌های ارزشیابی (پورتفولیو، مشاهده، خودارزیابی)
	۵ .نقش تسهیل‌گری و مربیگری معلم	۵-۱ .معلم به‌عنوان الگوی رفتاری مثبت
		۵-۲ .معلم به‌عنوان مربی و راهنمای رشد
		۵-۳ .توانمندسازی معلم در کاربست روانشناسی مثبت
	۶ .ساختار حمایت‌گر و انعطاف‌پذیر محیط یادگیری	۶-۱ .جو مثبت و حمایت‌گر کلاس درس
		۶-۲ .ساختار فیزیکی مناسب و انعطاف‌پذیر
		۶-۳ .حمایت عاطفی و اجتماعی از دانش‌آموزان
		۶-۴ .تعامل مثبت مدرسه، خانه و جامعه

در این ساختار، «شکوفایی و بهزیستی همه‌جانبه» به‌عنوان مضمون هسته‌ای و رکن اساسی الگو شناسایی شده است که تمامی اهداف و مؤلفه‌های دیگر در جهت تحقق آن طراحی می‌شوند. در سطح دوم، شش مضمون اصلی به‌عنوان ارکان کلیدی الگو قرار دارند که عبارت‌اند از: اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، نظام ارزشیابی، نقش معلم و ساختار محیط یادگیری. در سطح سوم، هر

یک از مضامین اصلی به ۳ تا ۵ مضمون فرعی تقسیم شده‌اند که در مجموع ۲۴ مضمون فرعی را شامل می‌شوند. این ساختار هولوگرافیک (کل‌نگر) نشان می‌دهد که مؤلفه‌ها در ارتباط سیستمی و پویا با یکدیگر قرار دارند و هر تغییر در یک مؤلفه می‌تواند بر سایر مؤلفه‌ها تأثیر بگذارد. همچنین، الگوی طراحی‌شده دارای چهار ویژگی اصلی است: جامعیت (پوشش تمامی عناصر برنامه درسی)، انسجام (ارتباط منطقی بین مؤلفه‌ها)، کاربردی بودن (قابلیت اجرا در مدارس) و بومی‌بودن (تناسب با فرهنگ و شرایط نظام آموزشی ایران). این شبکه مضامین می‌تواند به‌عنوان چارچوبی جامع برای برنامه‌ریزان درسی، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی در جهت طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر در دوره اول متوسطه مورد استفاده قرار گیرد.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش حاضر در راستای هدف اصلی شناسایی مضامین و مفاهیم کلیدی مرتبط با برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه، نشان‌دهنده شش مضمون اصلی شامل اهداف مبتنی بر بهزیستی و شکوفایی، محتوای توانمندی‌محور، روش‌های تدریس فعال، نظام ارزشیابی کیفی، نقش تسهیل‌گری معلم، و ساختار حمایت‌گر محیط یادگیری بود. این مضامین، شبکه‌ای به‌هم‌پیوسته از مؤلفه‌ها را ترسیم می‌کنند که در کانون آن، «شکوفایی و بهزیستی همه‌جانبه» به‌عنوان مضمون هسته‌ای قرار دارد. این یافته‌ها با پژوهش‌های متعددی در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر و برنامه‌ریزی درسی هم‌سو است و در عین حال، ابعاد جدیدی را به ادبیات موجود می‌افزاید که در ادامه به تفصیل مورد بحث قرار می‌گیرد. مضمون «اهداف مبتنی بر بهزیستی و شکوفایی» با بالاترین تعداد کد و ارجاع، به‌عنوان بنیادی‌ترین مؤلفه الگو شناسایی شد. این یافته با مدل پرما[1] سلیگمن[2](۲۰۱۹) که پنج عنصر اساسی بهزیستی شامل احساسات مثبت، تعامل، روابط، معنا و دستاوردها را معرفی می‌کند، هم‌خوانی کامل دارد. مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر بر پرورش توانمندی‌های منش (شجاعت، انسانیت، عدالت، اعتدال و تعالی) به‌عنوان یکی از اهداف کلیدی تأکید داشتند که با طبقه‌بندی ۲۴ توانمندی شخصی پترسون و سلیگمن[3](۲۰۰۴) مطابقت دارد. به‌علاوه، این یافته با پژوهش‌های شوشانی و اسلون[4](۲۰۱۷) که نشان دادند شناسایی و پرورش توانمندی‌ها در دانش‌آموزان به‌طور هم‌زمان بهزیستی روانشناختی و تاب‌آوری آنان را افزایش می‌دهد، هم‌سو است. تأکید مشارکت‌کنندگان بر «ایجاد معنا و هدف‌مندی در یادگیری» نیز با دیدگاه وایت و واترز[5](۲۰۱۹) مبنی بر اینکه برنامه‌های درسی مثبت‌نگر باید به دانش‌آموزان کمک کنند تا ارتباط میان یادگیری و زندگی خود را درک کنند، هماهنگی دارد. در سطح داخلی، یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعه سادات و همکاران (۱۳۹۹) که اثربخشی آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان را تأیید کردند، و نیز با پژوهش مسیبی و همکاران (۱۴۰۱) که به طراحی بسته آموزشی مثبت‌گرا با مؤلفه‌هایی نظیر کسب هیجان مثبت، روابط مثبت، هدف و معنای زندگی پرداختند، همسو است.

تمایز پژوهش حاضر در این است که اهداف را نه به‌صورت مجزا، بلکه در قالب یک شبکه سیستمی و به‌هم‌پیوسته ارائه می‌دهد که نشان از رویکرد کل‌نگر به اهداف برنامه درسی دارد. مضمون «محتوای توانمندی‌محور و تجربه‌گرا» به‌عنوان دومین مؤلفه اساسی، بر ادغام مفاهیم روانشناسی مثبت در محتوای دروس، استفاده از تجارب زیسته، تنوع منابع آموزشی و انعطاف‌پذیری محتوا تأکید داشت. این یافته با پژوهش‌های کرن و همکاران[6](۲۰۲۰) که بر اهمیت ادغام نظام‌مند مفاهیم بهزیستی در برنامه درسی تأکید کرده‌اند، هم‌خوانی دارد. مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر بر این باور بودند که محتوای برنامه درسی باید از حالت صرفاً اطلاعاتی خارج شده و به سمت محتوایی مرتبط با زندگی واقعی حرکت کند، که با رویکرد یادگیری تجربی کلب[7] (۱۹۸۴) و نظریه

[1] PERMA
[2] Seligman
[3] Peterson & Seligman
[4] Shoshani & Slone
[5] White & Waters
[6] Kern et al.
[7] Kolb

یادگیری موقعیت‌مند(لاو و ونگر[1]، ۱۹۹۱) هم‌سو است. همچنین، با پژوهش واترز و لوتون[2](۲۰۱۹) که تأکید بر «تنوع در منابع و مواد آموزشی» با رویکردهای نوین برنامه‌ریزی درسی که بر استفاده از منابع چندرسانه‌ای و دیجیتال برای پوشش سبک‌های مختلف یادگیری تأکید دارند، مطابقت دارد. در سطح داخلی، این یافته با پژوهش صیاد و همکاران (۱۴۰۴) که به نقش روانشناسی مثبت‌گرا در طراحی برنامه درسی مبتنی بر فناوری نوین اشاره داشتند، هم‌سو است. ویژگی متمایز یافته حاضر، تأکید بر «قابلیت بومی‌سازی محتوا» با فرهنگ ایرانی–اسلامی است که با پژوهش‌های یاری و همکاران (۱۴۰۳) و سلیمان‌پور عمران و احمدی‌مقدم (۱۴۰۱) مبنی بر ضرورت توجه به بافت فرهنگی در طراحی برنامه‌های درسی هماهنگی دارد. این یافته نشان می‌دهد که برنامه‌ریزان درسی ایران باید در عین بهره‌گیری از چارچوب‌های نظری بین‌المللی، به ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی جامعه خود توجه ویژه داشته باشند تا برنامه درسی از کارآیی و مقبولیت لازم برخوردار شود. مضمون «روش‌های تدریس فعال و مشارکتی» که بر یادگیری مبتنی بر پروژه، روش‌های مشارکتی، یادگیری تجربی و فناوری‌های نوین تأکید داشت، با پژوهش‌های متعددی در حوزه آموزش مثبت هم‌سو است. کرن و همکاران[3](۲۰۲۰) نشان دادند که روش‌های تدریس فعال که بر مشارکت، همکاری و تفکر انتقادی تأکید دارند، بیشترین هم‌خوانی را با اصول روانشناسی مثبت‌نگر دارند. همچنین، واترز و لوتون[4](۲۰۱۹) بر اهمیت یادگیری مبتنی بر پروژه و خدمات محور تأکید کرده‌اند که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا توانمندی‌های خود را کشف کرده و تجربه دستاوردهای معنادار را کسب نمایند. این یافته با پژوهش‌های داخلی عباسی و همکاران (۱۴۰۰) که نشان دادند بسته آموزشی مثبت‌نگر بر سبک‌های مقابله و مشغولیت تحصیلی مؤثر است، هم‌سو بوده و بر اهمیت روش‌های مشارکتی در ایجاد انگیزه و درگیری تحصیلی تأکید دارد. مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر به‌ویژه بر «یادگیری تجربی و بازتابی» از طریق تمرین‌های قدردانی، نگارش دفترچه امید و جلسات خودآگاهی تأکید داشتند که با پژوهش‌های نیمیک[5] (۲۰۱۸) در زمینه کاربست عملی توانمندی‌های منش در محیط‌های آموزشی هماهنگی کامل دارد.

آنچه پژوهش حاضر را از تحقیقات پیشین متمایز می‌کند، ارائه یک چارچوب یکپارچه از روش‌های تدریس است که در آن چهار رکن یادگیری مبتنی بر پروژه، مشارکت، تجربه و فناوری به‌طور هم‌زمان مورد توجه قرار گرفته‌اند و نشان از نگاه چندبعدی به فرآیند تدریس دارد. مضمون «نظام ارزشیابی کیفی و فرآیندمحور» با چهار مضمون فرعی شامل ارزشیابی مبتنی بر فرآیند، ارزشیابی توانمندی‌ها، بازخورد سازنده و تنوع روش‌های ارزشیابی، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی الگو شناسایی شد. این یافته با پژوهش‌های مارتین و مارش[6](۲۰۲۰) که بر ارزشیابی مستمر و تکوینی در برنامه‌های درسی تاب‌آور تأکید داشتند، هم‌خوانی دارد. همچنین، ریف[7](۲۰۱۸) بر اهمیت سنجش ابعاد چندگانه بهزیستی شامل پذیرش خود، روابط مثبت و رشد شخصی تأکید کرده است که با رویکرد ارزشیابی توانمندی‌ها در پژوهش حاضر هم‌سو است. مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که ارزشیابی در برنامه درسی مثبت‌نگر باید از حالت صرفاً کمّی و نمره‌محور خارج شده و به سمت ارزشیابی کیفی، توصیفی و توانمندساز حرکت کند، که با دیدگاه‌های نوین در حوزه ارزشیابی آموزشی(استیگنس[8]، ۲۰۰۸) و نیز با پژوهش‌های داخلی رستمی و همکاران (۱۴۰۳) که بر تدوین بسته آموزشی تاب‌آوری با رویکرد مثبت تأکید داشتند، هم‌سو است. آنچه در این پژوهش حائز اهمیت است، تأکید بر «بازخورد

[1] Lave & Wenger
[2] Waters & Loton
[3] Kern et al.
[4] Waters & Loton
[5] Niemiec
[6] Martin & Marsh
[7] Ryff
[8] Stiggins

سازنده و توانمندساز» به‌عنوان یکی از ارکان اصلی ارزشیابی است که با نظریه خودتعیین‌گری(دسی و ریان[1]، ۲۰۰۰) که بر اهمیت بازخورد حمایت‌گر و خودمختاری‌بخش در ایجاد انگیزه درونی تأکید دارد، هماهنگی کامل دارد. این یافته همچنین با پژوهش‌های هوپرت و جانسون[2](۲۰۲۰) که بر نقش بازخورد مثبت در افزایش بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان تأکید داشتند، هم‌خوانی دارد. مضمون «نقش تسهیل‌گری و مربیگری معلم» با سه مضمون فرعی شامل معلم به‌عنوان الگوی رفتاری مثبت، مربی و راهنمای رشد، و توانمندسازی معلم، به‌عنوان پنجمین مؤلفه اساسی شناسایی شد. این یافته با پژوهش‌های هوپرت و جانسون[3](۲۰۲۰) که بر این نکته تأکید داشتند که معلمان در برنامه درسی مثبت‌نگر نه‌تنها به دانش تخصصی نیاز دارند، بلکه باید خود الگوهایی از بهزیستی و تاب‌آوری باشند، هم‌خوانی کامل دارد. همچنین، واترز[4](۲۰۲۱) بر نقش معلم به‌عنوان تسهیل‌گر و مربی در ایجاد محیط‌های یادگیری غنی از نظر روانشناختی تأکید کرده است که با یافته‌های پژوهش حاضر مطابقت دارد. مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر بر این باور بودند که معلم باید از حالت انتقال‌دهنده صرف محتوا به سمت تسهیل‌گر، مربی و راهنمای رشد تغییر نقش دهد، که با رویکردهای نوین در حوزه تربیت معلم و نظریه‌های یادگیری سازنده‌گرا هم‌سو است. در سطح داخلی، این یافته با پژوهش مسیبی و همکاران (۱۴۰۱) که بر طراحی بسته آموزشی مثبت‌گرا برای بهبود مهارت‌های حرفه‌ای و توسعه سرمایه فکری معلمان تأکید داشتند، هم‌خوانی دارد. آنچه پژوهش حاضر را از تحقیقات مشابه متمایز می‌کند، تأکید بر «توانمندسازی معلم در کاربست روانشناسی مثبت» از طریق دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت و تشکیل شبکه‌های همکاری بین معلمان است که نشان از رویکرد سیستمی به توانمندسازی منابع انسانی در نظام آموزشی دارد. مضمون «ساختار حمایت‌گر و انعطاف‌پذیر محیط یادگیری» با چهار مضمون فرعی شامل جو مثبت کلاس، ساختار فیزیکی مناسب، حمایت عاطفی و اجتماعی، و تعامل مدرسه، خانه و جامعه، به‌عنوان ششمین و آخرین مؤلفه اصلی شناسایی شد. این یافته با پژوهش‌های آلن و همکاران[5](۲۰۱۸) که بر اهمیت جو مثبت مدرسه و حس تعلق در ارتقای بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان تأکید داشتند، هم‌خوانی کامل دارد. همچنین، اونگار[6](۲۰۱۸) در مدل فرآیندی تاب‌آوری بر تعامل بین عوامل خطر و عوامل محافظتی تأکید کرده و محیط حمایت‌گر را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل محافظتی معرفی نموده است که با یافته‌های پژوهش حاضر مطابقت دارد. مشارکت‌کنندگان بر اهمیت «تعامل مثبت مدرسه، خانه و جامعه» به‌عنوان یکی از ارکان محیط یادگیری تأکید داشتند که با رویکردهای نوین در برنامه‌ریزی درسی که بر مشارکت والدین و جامعه در فرآیند یادگیری تأکید دارند، هم‌سو است(اپستین[7]، ۲۰۱۸). در سطح داخلی، این یافته با پژوهش هراتی راد و محمدیان (۱۴۰۲) که بر تأثیر روان‌درمانی مثبت‌نگر بر کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأکید داشتند، هم‌خوانی دارد. آنچه این پژوهش را از تحقیقات پیشین متمایز می‌کند، ارائه یک چارچوب جامع از محیط یادگیری است که در آن هم‌زمان به ابعاد روانی–اجتماعی (جو مثبت)، فیزیکی (ساختار مناسب)، عاطفی (حمایت)، و اجتماعی (تعامل با خانواده و جامعه) توجه شده است. یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر، شناسایی روابط سیستمی و پویا بین شش مضمون اصلی است. در شبکه مضامین ترسیم‌شده، «اهداف مبتنی بر بهزیستی و شکوفایی» به‌عنوان مضمون هسته‌ای، جهت‌دهنده و تعیین‌کننده سایر مؤلفه‌هاست. محتوا و روش‌های تدریس به‌عنوان ابزارهای تحقق اهداف، نقش معلم به‌عنوان تسهیل‌گر این فرآیند، ساختار محیط به‌عنوان بستر حمایت‌گر، و نظام ارزشیابی به‌عنوان حلقه بازخورددهنده و اصلاح‌کننده عمل می‌کنند. این ساختار هولوگرافیک با نظریه سیستم‌های پویا در برنامه‌ریزی درسی(داویدز و سومارا[8]، ۲۰۰۶) هم‌خوانی دارد که بر تأثیر متقابل مؤلفه‌ها و غیرقابل‌تقلیل بودن نظام آموزشی به اجزای جداگانه

[1] Deci & Ryan
[2] Huppert & Johnson
[3] Huppert & Johnson
[4] Waters
[5] Allen et al
[6] Ungar
[7] Epstein
[8] Davis & Sumara

تأکید می‌کند. همچنین، این شبکه مفهومی با رویکرد سیستم‌محور در روانشناسی مثبت(کرن و همکاران[1]، ۲۰۲۰) که بر تعامل بین سطوح فردی، بین‌فردی، سازمانی و اجتماعی در ارتقای بهزیستی تأکید دارد، هماهنگی کامل دارد. این یافته نشان می‌دهد که برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر نباید به‌صورت جزیره‌ای و تک‌بعدی طراحی شود، بلکه نیازمند نگاه سیستمی و توجه هم‌زمان به تمامی مؤلفه‌ها و روابط بین آن‌هاست.

محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادات برای پژوهش‌های آینده

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز مواجه بوده است که باید در تفسیر یافته‌ها مدنظر قرار گیرد. نخست اینکه داده‌های کیفی مبتنی بر دیدگاه‌های ۱۸ نفر از خبرگان و متخصصان است و اگرچه اشباع نظری حاصل شده، اما ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر مناطق و بافت‌های فرهنگی با محدودیت مواجه باشد. دوم اینکه داده‌ها عمدتاً مبتنی بر خودگزارش‌دهی مشارکت‌کنندگان بوده است و امکان بررسی مستقیم رفتارهای عملی و اجرایی در محیط‌های آموزشی واقعی وجود نداشت. سوم اینکه پژوهش در مقطع زمانی مشخصی انجام شده و امکان بررسی تغییرات طولی در اولویت‌ها و برداشت‌های خبرگان وجود نداشته است. بر اساس محدودیت‌های ذکرشده، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی در چند جهت دنبال شوند: نخست، انجام پژوهش‌های کمی با حجم نمونه گسترده‌تر برای آزمون تجربی الگوی شناسایی‌شده و تعیین روابط علی بین مؤلفه‌ها؛ دوم، اجرای مطالعات طولی برای بررسی تغییرات درک و کاربست مفاهیم مثبت‌نگر در طول زمان و در بسترهای فرهنگی مختلف؛ سوم، انجام پژوهش‌های اقدام‌پژوهی و مداخله‌ای در مدارس برای ارزیابی اثربخشی عملی الگو در محیط‌های آموزشی واقعی؛ چهارم، بررسی نقش متغیرهای تعدیل‌گر و واسطه‌گر نظیر جنسیت، پایه تحصیلی، وضعیت اقتصادی–اجتماعی و تجربه معلمان در کاربست الگو؛ و پنجم، توسعه ابزارهای سنجش بومی و معتبر برای اندازه‌گیری مؤلفه‌های الگوی طراحی‌شده در جامعه ایرانی. به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به‌عنوان نقشه راهی برای برنامه‌ریزان درسی، معلمان، مؤلفان کتب درسی و سیاست‌گذاران آموزشی در جهت حرکت به سمت طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر در دوره اول متوسطه مورد استفاده قرار گیرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

مشارکت نویسندگان

مشارکت نویسندگان در مقاله تقریباً به شکل زیر باشد:

نویسنده اول: تهیه و آماده‌سازی نمونه‌ها، انجام آزمایش و گردآوری داده‌ها، انجام محاسبات، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیشنویس مقاله

نویسنده دوم: استاد راهنمای پایان‌نامه، طراحی پژوهش، نظارت بر مراحل انجام پژوهش، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی

نویسندگان سوم و چهارم: استادان مشاور پایان‌نامه، مشارکت در طراحی پژوهش، نظارت بر پژوهش، مطالعه و بازبینی مقاله

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

[1] Kern et al.

حامی مالی

بنابر اظهارات نویسندگان این پژوهش هیچگونه حامی مالی ندارد.

سپاسگزاری

از تمامی مشارکت کنندگان در این پژوهش سپاسگزاری می شود.

منابع

ابراهیمی فرشید، کاکابرایی کیوان (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه آموزش سرمایه‌های روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۴۰)، ۱۶۳-۱۸۱. https://doi.org/10.61186/jps.23.140.163

رستمی، نادیا؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ اسدزاده، حسن؛ ابراهیمی قوام، صغری (۱۴۰۳). تدوین بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی با رویکرد آموزش مثبت و اثربخشی آن بر خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه: پژوهش تک‌آزمودنی. *مجله علوم شناختی*، ۲۴(۱۵۵)، ۳۵-۵۴. https://doi.org/10.61186/jps.24.155.4

سادات، سما؛ واحدی، شهرام؛ فتحی آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم (۱۳۹۹). اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر سطوح بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۱)، ۳۱۳-۳۴۳. https://doi.org/10.22099/jsli.2020.5830

سلیمان‌پور عمران، م.؛ احمدی‌مقدم، ف. (۱۴۰۱). بررسی جایگاه مؤلفه‌های آموزش زیست‌محیطی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۹(۷۳)، ۱-۱۶.

صیاد، زینب؛ بزی مقدم، رضا؛ شیردل، مرجان (۱۴۰۴). نقش روانشناسی مثبت‌گرا در طراحی برنامه درسی مبتنی بر فناوری نوین. *هفتمین همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم*، میناب.

عباسی، غلامرضا؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ شکری، امید؛ ضرغام حاجبی، مجید (۱۴۰۰). تأثیر برنامه روانی‌آموزشی مثبت‌نگر بر سبک‌های مقابله و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۹(۲)، ۲۳-۳۸. https://doi.org/10.30473/etl.2021.58269.3465

مسیبی، زهرا؛ شریفی‌زاد، غلامرضا؛ فرامرزی، سالار؛ ابوالقاسمی، محمود (۱۴۰۱). طراحی، تدوین و روایی‌یابی بسته نوین آموزشی مثبت‌گرا بر مبنای بهبود مهارت‌های حرفه‌ای، توانمندی‌ها و توسعه سرمایه فکری معلمان. *نشریه مهارت‌آموزی*، ۱۰(۳۹)، ۱۲۷-۱۴۲. https://doi.org/10.52547/irtvto.10.39.5

هاشمی، سید احمد. (۱۳۹۸). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: نوروزی.

هاشمی، سید احمد. (۱۴۰۳). برنامه ریزی درسی (اصول و مفاهیم). تهران: تایماز.

هراتی راد، ا.؛ محمدیان، م. (۱۴۰۲). اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر بر امیدواری و کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام: یک مطالعه نیمه‌تجربی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۲۲(۱۲)، ۱۲۷۹-۱۲۹۶. https://doi.org/10.61186/jrums.22.12.1279

یاراحمدیان، مهرداد (۱۴۰۴). اثربخشی مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر بر بهزیستی روان‌شناختی و شادکامی دانش‌آموزان. *سالمت روان در مدرسه*، ۳(۱)، ۳۷-۴۷. https://doi.org/10.22034/jmhs.2024.488896

یاری، م.، نادری، ا.، و سبحانی‌نژاد، م. (۱۴۰۳). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از منظر مؤلفه‌های برنامه درسی سبز. *مجله علوم تربیتی*، ۳۰(۲)، ۸۹-۱۰۸.

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.https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Lawrence Erlbaum Associates.https://doi.org/10.4324/9780203764015

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge.https://doi.org/10.4324/9780429400780

Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2020). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology, 15*(6), 787-799.https://doi.org/10.1080/17439761003794148

Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., ... & Oades, L. G. (2020). Systems informed positive psychology. *The Journal of Positive Psychology, 15*(6), 705-715.https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing the impact of academic adversity. *Journal of Educational Psychology, 112*(5), 930-945.https://doi.org/10.1177/0165025419885027

Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe Publishing.https://doi.org/10.1027/00492-000

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.

Ryff, C. D. (2018). Well-being with soul: Science in pursuit of human potential. *Perspectives on Psychological Science, 13*(2), 242-248.https://doi.org/10.1177/1745691617699836

Seligman, M. E. P. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology, 15*, 1-23.https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653

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.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866

Stiggins, R. J. (2008). *Student-involved assessment for learning* (5th ed.). Pearson.

Ungar, M. (2018). What works: A manual for designing and implementing a positive youth development program. *Research on Social Work Practice, 28*(2), 219-232.

Waters, L. (2021). Positive education pedagogy: Shifting teacher mindsets, practice, and language to inspire wellbeing in students. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 137-164). Palgrave Macmillan.https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_6

Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology, 4*(1-2), 1-46.https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4

White, M. A., & Waters, L. E. (2019). A case study of 'The Good School:' Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology, 14*(5), 633-641.https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408