

شناخت، رفتار، یادگیری

توسعه و ارزیابی مقدماتی بسته آموزشی مثبت‌نگر مبتنی بر مثنوی مولوی و خمسه نظامی در مدرسه: مطالعه نیمه‌آزمایشی با پیگیری دوماهه بر مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان پسر

حسین اسماعیلی^۱، هادی فرهادی^۲، اصغر آقایی^۱

۱. گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: hadifarhadi@iau.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۸/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۹

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

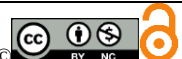
چکیده

هدف این پژوهش، تدوین و ارزیابی مقدماتی اثربخشی یک بسته آموزشی مثبت‌نگر مبتنی بر آموزه‌های حکمی مثنوی معنوی و خمسه نظامی بر سیر تحولی مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پسر در سه مقطع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دوماهه بود. این مطالعه در دو مرحله طراحی و اجرا شد. در مرحله نخست، با تحلیل محتوای نظام‌مند متون ادبی، مضامین مرتبط با خودآگاهی، امید، تنظیم هیجان، معنابوی و بخشایش استخراج و در قالب یک پروتکل آموزشی ۱۰ جلسه‌ای ساختاربندی گردید. روایی محتوایی بسته با نظر خبرگان احراز شد. در مرحله دوم، اثربخشی مداخله در قالب طرح نیمه‌آزمایشی با اندازه‌گیری مکرر و گروه گواه بررسی شد. نمونه شامل ۴۰ دانش‌آموز مقطع متوسطه دوم شهر اصفهان بود که در سطح کلاس به دو گروه آزمایش و کنترل گمارش شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ایندربیتزن و فوستر و خرده‌مقیاس اضطراب اجتماعی فنیگستین بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و مقایسه‌های زوجی بونفرونی انجام شد. نتایج نشان داد اثر تعاملی زمان در گروه برای نمره کل مهارت‌های اجتماعی معنادار است ($\eta^2=0.334, p<0.001$) و بیانگر تفاوت در روند تحولی دو گروه است. در متغیر اضطراب اجتماعی نیز تعامل زمان در گروه معنادار گزارش شد ($\eta^2=0.092, p=0.025$)، هرچند اثر اصلی گروه معنادار نبود. مقایسه‌های زوجی نشان داد تغییرات مهارت‌های اجتماعی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیگیری معنادار است، در حالی که در اضطراب اجتماعی تغییرات کلی بین زمان‌ها به سطح معناداری نرسید. بسته آموزشی مثبت‌نگر مبتنی بر ادبیات کلاسیک فارسی توانست مسیر زمانی مهارت‌های اجتماعی را در مقایسه با گروه گواه تغییر دهد و در حوزه اضطراب اجتماعی نیز با ایجاد واگرایی در روند تحولی، از تشدید نشانگان در گروه آزمایش جلوگیری کند؛ با این حال، تفسیر نتایج به دلیل محدودیت‌های طراحی و ابزار سنجش باید با رویکردی محافظه‌کارانه انجام شود.

کلیدواژه‌گان: آموزش مثبت‌نگر؛ مهارت‌های اجتماعی؛ اضطراب اجتماعی؛ مداخلات مدرسه‌محور؛ اقتباس فرهنگی؛

ادبیات کلاسیک فارسی

شیوه استناددهی: اسماعیلی، حسین، فرهادی، هادی، و آقایی، اصغر. (۱۴۰۵). توسعه و ارزیابی مقدماتی بسته آموزشی مثبت‌نگر مبتنی بر مثنوی مولوی و خمسه نظامی در مدرسه: مطالعه نیمه‌آزمایشی با پیگیری دوماهه بر مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان پسر. شناخت، رفتار، یادگیری، ۳(۲)، ۱۶-۱.



Cognition, Behavior, Learning

Development and Preliminary Evaluation of a Positive Education Package Based on Rumi's Masnavi and Nezami's Khamsa: A Quasi-Experimental Study with Two-Month Follow-Up on Social Skills and Social Anxiety in Male Students

Hossin Esmaili¹, Hadi Farhadi^{1*}, Asghar Aghaei¹

1. Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

*Corresponding Author's Email: hadifarhadi@iau.ac.ir

Submit Date: 2025-10-24

Revise Date: 2026-01-06

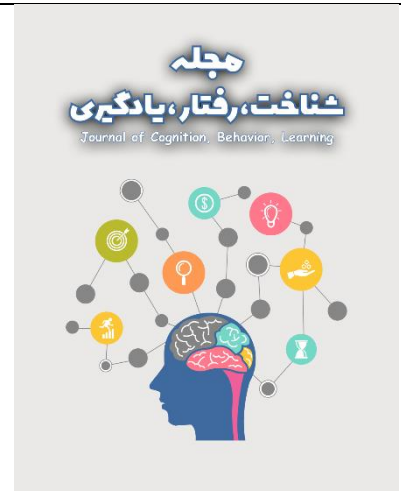
Accept Date: 2026-02-08

Publish Date: 2026-05-22

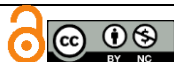
Abstract

The present study aimed to develop and preliminarily evaluate the effectiveness of a culturally adapted positive education package grounded in Rumi's Masnavi and Nezami's Khamsa on the developmental trajectory of social skills and social anxiety across pretest, posttest, and two-month follow-up assessments. The study was conducted in two sequential phases. First, a structured content analysis of selected classical Persian literary texts was undertaken to extract themes related to self-awareness, hope, emotional regulation, meaning-making, and forgiveness, which were then operationalized into a 10-session group-based intervention protocol. Content validity was confirmed by expert review. In the second phase, a quasi-experimental design with repeated measures and a control group was implemented. The sample consisted of 40 male high school students in Isfahan who were cluster-assigned (at the classroom level) to experimental and control groups. Measures included the Inderbitzen and Foster Social Skills Questionnaire and the Fenigstein Social Anxiety subscale. Data were analyzed using repeated measures ANOVA and Bonferroni-adjusted pairwise comparisons. Results indicated a significant time $\times$ group interaction effect for total social skills ($p < .001$, $\eta^2 = 0.334$), reflecting differential developmental trajectories between groups. A significant interaction was also observed for social anxiety ($p = .025$, $\eta^2 = 0.092$), although the main effect of group was not significant. Pairwise comparisons revealed significant improvements in social skills from pretest to posttest and follow-up, whereas overall time-based comparisons for social anxiety did not reach statistical significance. The culturally grounded positive education package demonstrated effectiveness in altering the longitudinal trajectory of social skills and showed a divergence pattern in social anxiety, characterized by relative stability in the experimental group compared to an increasing trend in the control group; however, conclusions should remain cautious given methodological and measurement limitations.

Keywords: Positive education; Social skills; Social anxiety; School-based interventions; Cultural adaptation; Classical Persian literature



How to cite: Esmaili, H., Farhadi, H., Aghaei, A. (2026). Development and Preliminary Evaluation of a Positive Education Package Based on Rumi's Masnavi and Nezami's Khamsa: A Quasi-Experimental Study with Two-Month Follow-Up on Social Skills and Social Anxiety in Male Students. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(2), 1-16.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

دوره نوجوانی را می‌توان یکی از حساس‌ترین مقاطع تحول روانی-اجتماعی دانست؛ مرحله‌ای که در آن، بازسازی هویت فردی، تشدید حساسیت نسبت به ارزیابی دیگران و افزایش انتظارات تحصیلی و اجتماعی به صورت هم‌زمان رخ می‌دهد. در این برهه، مدرسه نه تنها بستر آموزش رسمی، بلکه صحنه اصلی تعاملات بین فردی، تجربه پذیرش یا طرد اجتماعی و شکل‌گیری خودپنداره اجتماعی نوجوانان است. شواهد جدید در حوزه سلامت روان مدرسه نشان می‌دهد که نارسایی در سازگاری اجتماعی و بروز اضطراب‌های موقعیتی، به ویژه اضطراب اجتماعی، می‌تواند پیامدهای دامنه‌داری برای مشارکت تحصیلی، بهزیستی هیجانی و حتی مسیرهای شغلی آینده داشته باشد (Ray et al., 2025). بر همین اساس، ارتقای سلامت روان در مدارس از سطح مداخلات درمان‌محور به سمت برنامه‌های پیشگیرانه و ارتقای مهارت‌های هیجانی-اجتماعی سوق یافته است (Nwokedi, 2025).

اضطراب اجتماعی در نوجوانی، صرفاً یک احساس گذرا از خجالت یا کم‌رویی نیست، بلکه سازه‌ای پیچیده است که در تقاطع خودآگاهی عمومی، حساسیت به ارزیابی منفی و راهبردهای اجتنابی شکل می‌گیرد. مطابق با چارچوب‌های نظری کلاسیک، خودآگاهی عمومی می‌تواند به تمرکز افراطی بر نحوه دیده شدن توسط دیگران بینجامد و زمینه‌ساز اضطراب اجتماعی گردد (Fenigstein et al., 1975). پژوهش‌های معاصر نشان می‌دهد که این اضطراب با عوامل محیطی نظیر جو مدرسه و گروه همسالان پیوند دارد و رابطه نگرش-اضطراب تحت تأثیر خانواده و مدرسه تقویت یا تضعیف می‌شود (Kanchan, 2025). افزون بر این، اضطراب اجتماعی با پیامدهای دیگری همچون افسردگی، اعتیاد رفتاری و کاهش مشارکت تحصیلی در تعامل است (Li et al., 2025). در سطح شناختی-رفتاری، این سازه از طریق چرخه‌ای خودتقویت‌کننده از پیش‌بینی ارزیابی منفی، توجه متمرکز بر نشانه‌های فیزیولوژیک و رفتارهای ایمنی‌بخش تداوم می‌یابد (Mian et al., 2025).

در سوی دیگر این معادله، مهارت‌های اجتماعی قرار دارند که هم‌زمان می‌توانند نقش عامل محافظتی و متغیر پیامدی را ایفا کنند. بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی، بسیاری از مهارت‌های بین فردی از طریق مشاهده، الگوبرداری و تقویت شکل می‌گیرند (Bandura, 1977). ابزارهای سنجش مهارت‌های اجتماعی نوجوانان، همچون پرسشنامه ایندربیتزن و فاستر، این مهارت‌ها را در قالب رفتارهای مطلوب و نامطلوب عملیاتی کرده‌اند (Inderbitzen & Foster, 1992). شواهد تجربی نشان می‌دهد که تقویت شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی می‌تواند به بهبود سازگاری تحصیلی و کاهش ریسک مشکلات هیجانی منجر شود (Domitrovich et al., 2017). فراتحلیل‌های گسترده نیز اثربخشی مداخلات مدرسه‌محور در ارتقای مهارت‌های اجتماعی و پیامدهای هیجانی را تأیید کرده‌اند (Durlak et al., 2011).

در دهه‌های اخیر، رویکرد «آموزش مثبت‌نگر» به عنوان امتداد کاربردی روان‌شناسی مثبت‌گرا در بستر مدرسه مطرح شده است؛ رویکردی که بر شکوفاسازی توانمندی‌ها، هیجانات مثبت و روابط سازنده تمرکز دارد (Seligman et al., 2009). پژوهش‌های مروری نشان می‌دهد که آموزش مثبت‌نگر می‌تواند به بهبود بهزیستی و عملکرد تحصیلی منجر شود، هرچند میزان پایداری اثرات آن به کیفیت اجرا و انطباق فرهنگی وابسته است (Waters et al., 2021). در بافت ایران نیز تلاش‌هایی برای تدوین بسته‌های مدرسه‌محور مثبت‌نگر صورت گرفته که نتایج امیدوارکننده‌ای در حوزه بهزیستی ذهنی و روابط معلم-دانش‌آموز گزارش کرده‌اند (Sadat et al., 2024; Zonoubi Tabar & Taghvaei Nia, 2019).

با این حال، یک چالش بنیادین در تعمیم مداخلات روان‌شناختی به بافت‌های فرهنگی متنوع وجود دارد. پژوهش‌های حوزه اقتباس فرهنگی نشان داده‌اند که کارآمدی مداخلات تا حد زیادی به همخوانی آن‌ها با ارزش‌ها، روایت‌ها و نظام معنایی جامعه هدف وابسته است (Beehler et al., 2012; Castro-Olivo & Merrell, 2012). مرور نظام‌مند مداخلات اقتباس‌شده برای نوجوانان نیز بر ضرورت بازطراحی محتوایی و نه صرفاً ترجمه زبانی تأکید می‌کند (Ishikawa et al., 2023; Mishu et al., 2023). در ایران، گرچه درمان‌های شناختی-رفتاری جایگاه تثبیت‌شده‌ای یافته‌اند، اما ادغام نظام‌مند عناصر فرهنگی در قالب پروتکل‌های مدرسه‌محور هنوز در حال تکوین است (Pirhekayaty, 2022).

از این منظر، بهره‌گیری از میراث ادبی کلاسیک فارسی می‌تواند ظرفیتی منحصر به فرد برای اقتباس فرهنگی فراهم آورد. آثار نظامی و مولوی سرشار از تمثیل‌هایی در باب همدلی، خویش‌داری، گذشت و معناجویی هستند که می‌توانند در قالب روایت‌های آموزشی بازسازی شوند (Talattof, 2022). تحلیل‌های مردم‌نگارانه از شعر و نیایش در فرهنگ ایرانی نیز نشان داده‌اند که زبان شاعرانه می‌تواند واسطه‌ای برای معناپردازی و تنظیم هیجان باشد (Haeri, 2020). در سطح جهانی نیز رویکرد کتاب‌درمانی و روایت‌محور، در صورت اقتباس فرهنگی، توانسته است تاب‌آوری و مهارت‌های اجتماعی را تقویت کند (Hull et al., 2025).

از منظر نظری، ادغام روایت با آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند از طریق چند سازوکار عمل کند. نخست، مدل‌سازی اجتماعی و یادگیری مشاهده‌ای (Bandura, 1977; Maduike, 2025). دوم، بازسازی شناختی غیرمستقیم از طریق داستان و استعاره که باورهای هسته‌ای درباره خود و دیگران را به چالش می‌کشد (Skalski Bednarz et al., 2024). سوم، تقویت تنظیم هیجان و مقابله سازگارانه، که به کاهش آسیب‌پذیری در برابر اضطراب کمک می‌کند (Compas et al., 2017). چهارم، تقویت منابع معنایی و بخشایش که با بهزیستی و امید پیوند دارند (Worthington, 2024; Worthington Jr, 2007).

پژوهش‌های مداخله‌ای در حوزه اضطراب اجتماعی نوجوانان نیز نشان داده‌اند که برنامه‌های گروهی مدرسه‌محور، در صورت ساختارمندی و تمرین عملی، می‌توانند به کاهش علائم و بهبود مهارت‌های ارتباطی بینجامند (Buckingham, 2025; Vassilopoulos et al., 2013). افزون بر این، آموزش‌های روان‌آموزشی جامع برای دانش‌آموزان و معلمان در ارتقای سلامت روان مدرسه نقش اساسی دارند (Aslam et al., 2025; Chang et al., 2025). برخی رویکردهای نوین حتی ادغام عناصر معنوی یا ایمان‌محور را در درمان‌های شناختی-رفتاری بررسی کرده‌اند که نتایج اولیه آن‌ها حاکی از افزایش پذیرش و مشارکت مراجعان است (Buhake, 2025). همچنین، مداخلات بدنی-ذهنی نظیر یوگا در قالب سلامت عمومی نوجوانان مورد توجه قرار گرفته‌اند (Babu et al., 2025).

در ایران، مطالعات اخیر روابط میان خاطرات پذیرش-طرد والدینی، بخشایش و سازگاری روان‌شناختی را بررسی کرده‌اند و نشان داده‌اند که مؤلفه‌های معنایی و اخلاقی می‌توانند با تنظیم هیجان و کاهش کینه‌ورزی مرتبط باشند (Taghikhani et al., 2024). افزون بر این، نقش معنا به عنوان میانجی رابطه امید و افسردگی مورد تأکید قرار گرفته است (Salam et al., 2022). با این وجود، برخی پژوهش‌ها هشدار داده‌اند که اثرات مداخلات معنایی یا مثبت‌نگر ممکن است در پیگیری کوتاه‌مدت کاهش یابد و نیازمند تقویت مستمر باشد (Sadri et al., 2021).

با جمع‌بندی ادبیات، سه خلأ اساسی آشکار می‌شود: نخست، ضرورت پیوند نظام‌مند میان آموزش مثبت‌نگر و مهارت‌های اجتماعی به صورت عملیاتی؛ دوم، نیاز به اقتباس فرهنگی عمیق مبتنی بر متون بومی؛ و سوم، ارزیابی تجربی این بسته‌ها در قالب طرح‌های نیمه‌آزمایشی با پیگیری زمانی. از این رو، پژوهش حاضر در پی آن است که با طراحی یک بسته آموزشی مثبت‌نگر مبتنی بر آموزه‌های مثنوی مولوی و خمسه نظامی و ارزیابی آن در قالب طرح نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دوماهه، به این پرسش پاسخ دهد که آیا این مداخله می‌تواند مسیر تحولی مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پسر را در مقایسه با گروه گواه به طور معنادار تغییر دهد.

روش‌شناسی

مطالعه‌ی حاضر با هدف تدوین و ارزیابی مقدماتی یک بسته آموزشی مثبت‌نگر، با الهام از بن‌مایه‌های حکمی در مثنوی معنوی و خمسه نظامی، در دو مرحله انتظام‌یافته طراحی گردید: نخست، تکوین محتوای مداخله و سپس، واکاوی کمی اثربخشی آن. در فاز نخست، با رویکردی استقرایی و تحلیل محتوای منابع اصیل ادبی، مفاهیم بنیادین استخراج و پس از کدگذاری در قالب جلسات آموزشی سازمان‌دهی شدند. برای تضمین غنای علمی، نسخه اولیه در اختیار هشت تن از صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی و روان‌سنجی قرار گرفت که پس از اعمال اصلاحات مدنظر ایشان و احراز شاخص‌های مطلوب در توافق داوران پیرامون ساختار و محتوا، بسته نهایی جهت اجرا آماده شد. ارزیابی تجربی این مداخله در قالب یک طرح نیمه‌آزمایشی با سنجش‌های مکرر (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دوماهه) به منصفه ظهور رسید. جامعه آماری پژوهش

را دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر اصفهان در سال ۱۳۹۸ تشکیل دادند. فرآیند نمونه‌گیری با انتخاب تصادفی یک ناحیه آموزشی و سپس یک دبیرستان آغاز شد؛ در نهایت، دو کلاس به عنوان واحدهای تخصیص برگزیده شده و با قرعه‌کشی، یکی در جایگاه گروه آزمایش و دیگری در مقام گروه کنترل قرار گرفت. بدین ترتیب، گمارش در سطح خوشه‌ای (کلاس) و تحلیل‌ها در سطح فردی انجام پذیرفت. نمونه‌نهایی شامل ۴۰ دانش‌آموز بود که بدون هیچ‌گونه ریزشی، فرآیند مداخله و پیگیری را به اتمام رساندند. معیارهای ورود بر مبنای رضایت آگاهانه، دامنه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال و سلامت روان عمومی تنظیم شد و غیبت بیش از دو جلسه یا عدم پایبندی به تکالیف، به عنوان ملاک‌های خروج در نظر گرفته شدند. متغیر مستقل پژوهش، بسته آموزشی مثبت‌نگر بود که طی ۱۰ جلسه گروهی با تمرکز بر مؤلفه‌هایی چون خودآگاهی، امید، تقویت رفتارهای مطلوب، معناجویی، بخشایش و تنظیم عاطفی اجرا شد. در حالی که گروه آزمایش درگیر این فرآیند آموزشی بود، گروه کنترل تنها فعالیت‌های روزمره مدرسه را دنبال کرده و صرفاً در نوبت‌های سه‌گانه سنجش شرکت نمودند. گردآوری داده‌ها در هر دو گروه هم‌زمان و با استفاده از ابزارهای معتبر صورت گرفت تا امکان مقایسه روند تغییرات فراهم آید. پیامدهای محوری این پژوهش، مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی بودند. جهت سنجش مهارت‌های اجتماعی از پرسشنامه ایندربیتزن و فوستر^۱ (۱۹۹۲) با ۳۹ گویه بهره گرفته شد که دو مؤلفه رفتارهای مطلوب و نامطلوب را ارزیابی می‌کند؛ ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده در این مطالعه (۰.۸۴ تا ۰.۹۰) گویای همسانی درونی مطلوب این ابزار است. برای سنجش اضطراب اجتماعی نیز از خرده‌مقیاس خودآگاهی فنیگستین^۲ و همکاران (۱۹۷۵) استفاده شد که ضریب آلفای ۰.۶۰ آن، اگرچه در پژوهش‌های مقدماتی قابل قبول است، اما باید به عنوان یک محدودیت در پایداری ابزار مدنظر قرار گیرد. در مقام تحلیل، فراتر از توصیف داده‌ها با میانگین و انحراف معیار، از مدل تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت آزمون تفاوت در روند تغییرات استفاده شد. پیش از هرگونه استنتاج، مفروضه‌های نرمال بودن و کرویت با آزمون‌های شاپیرو-ویلک و موچلی واکاوی شد و در موارد لزوم، اصلاحیه گرین‌هاوس-گایزر اعمال گردید. در نهایت، جهت تدقیق تمایزهای زمانی، مقایسه‌های زوجی با تعدیل بونفرونی در محیط نرم‌افزار SPSS اجرا شد تا تصویری از پایداری و جهت تغییرات حاصل آید.

یافته‌ها

به منظور پاسخ‌گویی به پرسش محوری پژوهش، در گام نخست شاخص‌های آمار توصیفی مرتبط با متغیر مهارت‌های اجتماعی، مشتمل بر نمره کل و دو مؤلفه رفتارهای مطلوب اجتماعی و رفتارهای نامطلوب اجتماعی، در سه مقطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری کوتاه‌مدت برای هر دو گروه آزمایش و کنترل گزارش می‌گردد. جزئیات مربوط به میانگین‌ها و انحراف استاندارد گروه‌ها جهت فراهم آوردن بستری برای مقایسه‌های اولیه، در جدول شماره ۱ منعکس شده است.

جدول ۱. میانگین (M) و انحراف معیار (SD) مهارت‌های اجتماعی در سه زمان برای دو گروه

متغیر	مرحله	گروه کنترل (M(SD) :	گروه آزمایش (M(SD) :
رفتارهای مطلوب اجتماعی	پیش‌آزمون	۶۷.۰۰۰ (۱۴.۵۷۱۰۶)	۵۰.۰۵۰ (۱۰.۶۴۹۸۱)
	پس‌آزمون	۶۳.۰۰۰ (۱۲.۴۳۰۸۶)	۵۵.۳۵۰ (۱۰.۹۴۱۳۵)
	پیگیری	۶۴.۸۰۰ (۱۰.۱۸۶۸۴)	۶۸.۶۰۰ (۱۰.۴۶۴۹۸)
رفتارهای نامطلوب اجتماعی	پیش‌آزمون	۴۲.۹۵۰ (۱۴.۸۳۶۶۲)	۴۱.۱۰۰ (۷.۸۲۶۴۱)
	پس‌آزمون	۴۰.۲۵۰ (۱۳.۰۳۷۹۰)	۵۷.۱۵۰ (۹.۹۷۵۷۰)
	پیگیری	۴۳.۳۵۰ (۱۶.۵۲۵۱۸)	۴۹.۴۰۰ (۱۱.۶۰۰۳۶)
نمره کل مهارت‌های اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۰۴.۸۰۰ (۲۲.۱۷۳۰۰)	۹۱.۱۵۰ (۸.۰۵۴۲۶)
	پس‌آزمون	۱۰۱.۴۵۰ (۲۲.۱۳۴۷۰)	۱۱۲.۵۰۰ (۱۲.۰۳۲۸۵)
	پیگیری	۱۰۳.۱۰۰ (۲۶.۴۳۱۴۴)	۱۱۵.۷۵۰ (۱۶.۴۵۳۶۸)

۱. Inderbitzen & Foster

۲. Fenigstein

تحلیل یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که در مرحله خط پایه، میانگین نمره کل مهارت‌های اجتماعی در گروه کنترل به‌طور ملموسی فراتر از گروه آزمایش قرار دارد (گروه کنترل: $M=104.80$ ؛ گروه آزمایش: $M=91.15$). این عدم‌همتابی اولیه در پیش‌آزمون ایجاد می‌کند که در تبیین توصیفی داده‌ها، به‌جای تمرکز بر مقایسه‌های مقطعی و ایستا، بر الگوی دگرگونی‌ها و روند تغییرات در طول زمان متمرکز شویم. افزون بر این، انحراف استاندارد به‌مراتب بالاتر در گروه کنترل گویای آن است که این گروه در سطح پیش‌آزمون، از حیث مهارت‌های اجتماعی نسبت به گروه آزمایش ناهمگن‌تر بوده و پراکندگی نمرات در آن وسیع‌تر است. در بررسی روند نمره کل مهارت‌های اجتماعی، گروه آزمایش از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایشی معادل ۲۱,۳۵ واحد را تجربه کرده و این صعود در مرحله پیگیری نیز با نمره ۱۱۵,۷۵ تداوم یافته است. در مقابل، نمرات گروه کنترل در همین بازه زمانی نوسانات بسیار محدودی را نشان می‌دهد که از منظر توصیفی، تفاوت بنیادین میان دو گروه را نه در مقادیر مطلق، بلکه در جهت‌گیری و دامنه تغییرات طولی آشکار می‌سازد. در واقع، در حالی که گروه آزمایش مسیری رو به رشد را طی کرده، گروه کنترل در وضعیتی ایستا باقی مانده است. همین الگوی تحولی در خرده‌مقیاس رفتارهای مطلوب اجتماعی نیز مشاهده می‌شود؛ به‌طوری که میانگین گروه آزمایش از مرحله پیش‌آزمون تا پیگیری، افزایشی معادل ۱۸,۵۵ واحد داشته است. نکته حائز اهمیت اینجاست که علی‌رغم برتری آغازین گروه کنترل در این مؤلفه، گروه آزمایش در مرحله پیگیری توانسته است به سطح میانگین بالاتری (۶۸,۶۰) نسبت به گروه کنترل (۶۴,۸۰) دست یابد. این جابه‌جایی در جایگاه گروه‌ها، بار دیگر اهمیت تحلیل روند را در مقابل مقایسه پیش‌آزمون برجسته می‌کند. در خصوص خرده‌مقیاس رفتارهای نامطلوب اجتماعی، میانگین‌های گروه آزمایش از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش یافته و سپس در مرحله پیگیری با کاهشی نسبی مواجه شده است، در حالی که گروه کنترل تغییرات اندکی را تجربه می‌کند. از آنجا که این مؤلفه بر رفتارهای نامطلوب دلالت دارد، تفسیر نهایی این نوسانات عمیقاً به شیوه نمره‌گذاری ابزار وابسته است؛ چنانچه نمره بالاتر مبین شدت رفتارهای نامطلوب باشد، الگوی گروه آزمایش در پس‌آزمون لزوماً به معنای بهبود نخواهد بود، مگر آنکه نمره‌گذاری به‌صورت معکوس لحاظ شده باشد. لذا در این مقطع، گزارش ما صرفاً صبغه توصیفی داشته و هرگونه استنتاج در باب مطلوبیت جهت تغییرات، منوط به تدقیق قواعد نمره‌گذاری در بخش روش‌شناسی پژوهش است.

در تداوم تحلیل یافته‌ها، شاخص‌های توصیفی مرتبط با متغیر اضطراب اجتماعی در سه مقطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری کوتاه‌مدت برای هر دو گروه آزمایش و کنترل ارائه می‌گردد. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات اضطراب اجتماعی در مرحله پیش‌آزمون تفاوت چندانی را میان دو گروه نشان نمی‌دهد و هر دو در سطحی تقریباً هم‌تراز قرار دارند (گروه کنترل: $M=110.5$ و گروه آزمایش: $M=119.0$). به بیان دیگر، شکاف توصیفی در خط پایه این متغیر بسیار محدود و ناچیز است؛ با این حال، نباید از نظر دور داشت که میزان پراکندگی نمرات در گروه کنترل به‌مراتب وسیع‌تر از گروه آزمایش است که این انحراف استاندارد بالاتر، از وجود ناهمگنی بیشتر در سطح اضطراب اجتماعی اعضای گروه کنترل در بدو مطالعه حکایت دارد.

جدول ۲. میانگین (M) و انحراف معیار (SD) اضطراب اجتماعی در سه زمان برای دو گروه

متغیر	مرحله	گروه کنترل (SD) M:	گروه آزمایش (SD) M:
اضطراب اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۱۰.۵۰۰ (۶۰.۱۲۹۲)	۱۱۹.۰۰۰ (۳۴.۶۲۵۸)
	پس‌آزمون	۱۵۹.۰۰۰ (۵۴.۶۶۶۵)	۱۱۷.۰۰۰ (۴۵.۷۷۹۸)
	پیگیری	۱۵۸.۰۰۰ (۴۸.۷۳۱۳)	۱۱۸.۰۰۰ (۳۴.۴۱۲۰۵)

الگوی میانگین‌های مندرج در جدول ۲ حکایت از آن دارد که در گروه آزمایش، میزان اضطراب اجتماعی از مرحله پیش‌آزمون تا پس‌آزمون دستخوش تغییر چندانی نشده و در پیگیری نیز کمابیش در همان سطح خط پایه تثبیت شده است. در نقطه مقابل، گروه کنترل افزایش قابل ملاحظه‌ای را در فاصله پیش‌آزمون تا پس‌آزمون تجربه کرده و این تراز افزایشی را تا مرحله پیگیری نیز حفظ نموده است. از این منظر، تفاوت اصلی میان دو گروه در متغیر اضطراب اجتماعی، بیش از آنکه حاصل یک کاهش دراماتیک در نمرات گروه آزمایش باشد، ناشی از واگرایی در

روند تغییرات دو گروه است؛ به بیانی روشن‌تر، در حالی که گروه آزمایش توانسته است ثبات خود را در سطح اولیه حفظ کند، گروه کنترل مسیری صعودی را در اضطراب اجتماعی پیموده است. بر این اساس، چنانچه بنا باشد در گزارش نهایی، تغییری در وضعیت اضطراب اجتماعی به مداخله آموزشی نسبت داده شود، صورت‌بندی عاری از اغراق آن بدین متمایل است که داده‌های توصیفی به نفع تفاوت در الگوی تغییرات طولی دو گروه سوگیری دارند. به عبارت دیگر، شواهد توصیفی نشان می‌دهند که گروه آزمایش در بازه زمانی مورد مطالعه، برخلاف گروه کنترل، از تجربه افزایش در نشانگان اضطراب مصون مانده است. با این حال، باید مؤکداً خاطرنشان کرد که این تبیین در این مرحله صرفاً بر پایه نمرات خام و شاخص‌های پراکندگی استوار است و هرگونه استنتاج قطعی پیرامون معناداری آماری این واگرای روندها، مستلزم واکاوی نتایج در بخش آمار استنباطی، به‌ویژه بررسی اثرات تعاملی زمان و گروه خواهد بود.

پیش از ورود به تحلیل‌های استنباطی مبتنی بر اندازه‌گیری مکرر، آزمون‌های پیش‌فرض شامل بررسی توزیع نرمال داده‌ها (شاپیرو-ویلک) و یکسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس یا همان آزمون کرویت (موچلی) با دقت واکاوی شد. هدف از این واکاوی، تضمین اعتبار یافته‌ها و تعیین ضرورت استفاده از اصلاحات آماری (نظیر اپسیلون گرین‌هاوس-گایزر) در صورت تخطی از مفروضه‌هاست. خلاصه این یافته‌های مقدماتی که زیربنای تحلیل‌های بعدی را تشکیل می‌دهند، در جداول ۳ و ۴ منعکس شده است.

جدول ۳. آزمون نرمال بودن (Shapiro-Wilk) برای پیامدهای اصلی

گروه	نتیجه آزمون	تفسیر
کنترل	$p=0.125$	با نرمال بودن سازگار
آزمایش	$p=0.001$	انحراف معنادار از نرمال بودن
کنترل/آزمایش	عمدتاً $p>0.05$	نرمال بودن در حد قابل قبول

تحلیل یافته‌های مندرج در جدول ۳ گویای آن است که در متغیر اضطراب اجتماعی، توزیع داده‌ها در گروه کنترل با مفروضه نرمال بودن همخوانی دارد ($p=0.125$)؛ با این حال، خروجی آزمون شاپیرو-ویلک در گروه آزمایش نشان‌دهنده انحرافی معنادار از این مفروضه است ($p=0.001$). ثبت این نکته به عنوان یک ملاحظه روش‌شناختی ضروری است؛ چرا که به ما گوشزد می‌کند در تفسیر نتایج استنباطی مربوط به این سازه، باید با احتیاط بیشتری گام برداشته و محدودیت‌های ناشی از این وضعیت را در نظر بگیریم. در نقطه مقابل، وضعیت برای متغیر مهارت‌های اجتماعی و خرده‌مقیاس‌های آن به‌گونه‌ای دیگر است؛ بر اساس گزارش‌های تفصیلی، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در این حوزه‌ها عمدتاً به سطح معناداری نرسیده است. این امر نشان می‌دهد که داده‌های مربوط به مهارت‌های اجتماعی از کفایت لازم جهت بهره‌گیری از تحلیل‌های پارامتریک برخوردار بوده و بستر آماری مناسبی را برای استنتاج‌های بعدی فراهم ساخته‌اند. با استناد به یافته‌های مندرج در جدول ۴، در خصوص متغیر اضطراب اجتماعی، مفروضه کرویت به‌خوبی احراز شده است ($W=0.916$, $p=0.196$)؛ لذا برای تحلیل این بخش، نتایج مربوط به اثرات درون‌آزمودنی بدون نیاز به تعدیلات آماری و بر مبنای مفروضات استاندارد قابل گزارش خواهد بود. در نقطه مقابل، وضعیت در متغیر مهارت‌های اجتماعی، به‌ویژه در نمره کل و مؤلفه رفتارهای نامطلوب اجتماعی به‌گونه‌ای دیگر رقم خورده و شاهد نقض مفروضه کرویت هستیم. بر همین اساس، به منظور صیانت از دقت تحلیل‌های استنباطی و اجتناب از خطاهای نوع اول، در گزارش نتایج مربوط به این بخش از درجات آزادی اصلاح‌شده با استفاده از شاخص گرین‌هاوس-گایزر بهره گرفته می‌شود تا نتایجی روا و قابل اعتماد حاصل آید.

جدول ۴. آزمون کرویت (Mauchly)

پیامد	وضعیت کرویت	شاخص موچلی
مهارت‌های اجتماعی (نمره کل و رفتارهای نامطلوب)	نقض کرویت	-
اضطراب اجتماعی	کرویت برقرار	$p=0.196$, $W=0.916$

به منظور پاسخ‌گویی به پرسش محوری پژوهش و واکاوی این مسئله که آیا الگوی تحول مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی در سه نوبت سنجش میان دو گروه آزمایش و کنترل تمایزی معنادار نشان می‌دهد یا خیر، از مدل تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بهره گرفته شد. با عنایت به نقض مفروضه کرویت در نمره کل مهارت‌های اجتماعی، درجات آزادی مربوط به این آزمون با استناد به اصلاحیه گرین‌هاوس-گایزر گزارش شده است تا از روایی استنباط‌های آماری اطمینان حاصل شود. برآیند این تحلیل‌ها برای دو متغیر ملاک پژوهش، در جداول ۵ و ۶ منعکس گشته است.

جدول ۵. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای نمره کل مهارت‌های اجتماعی (df اصلاح‌شده به روش گرین‌هاوس-گایزر)

پیامد	اثر	df ۱	df ۲	F	p	η^2
نمره کل مهارت‌های اجتماعی	زمان	۱.۶۶۳	۶۳.۲۰۹	۱۲.۱۲۶	<.۰۰۱	۰.۲۴۲
	زمان×گروه	۱.۶۶۳	۶۳.۲۰۹	۱۹.۰۹۸	<.۰۰۱	۰.۳۳۴
	گروه	۱	۳۸	۳.۹۶۰	.۰۵۰	۰.۰۹۴*

مقدار η^2 برای اثر گروه بر اساس رابطه استاندارد $(F \times df_effect) / (F \times df_effect + df_error) = \eta^2$ از روی F و df محاسبه و گزارش شده است تا با آماره‌های آزمون هم‌خوان باشد.

تحلیل یافته‌های مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که اثر زمان بر نمره کل مهارت‌های اجتماعی به سطح معناداری رسیده است، $F(۱.۶۶۳, ۶۳.۲۰۹) = ۱۲.۱۲۶, p < .۰۰۱, \eta^2 = ۰.۲۴۲$ ؛ این بدین معناست که میانگین نمرات در طول سه نوبت سنجش، ثبات آماری نداشته و دستخوش تغییر شده است. فراتر از این، معناداری تعامل زمان و گروه، $F(۱.۶۶۳, ۶۳.۲۰۹) = ۱۹.۰۹۸, p < .۰۰۱, \eta^2 = ۰.۳۳۴$ ، گویای این واقعیت است که روند دگرگونی مهارت‌های اجتماعی در بستر زمان، میان دو گروه آزمایش و کنترل مسیری متفاوت را پیموده است. هرچند اثر اصلی گروه در مرز معناداری قرار گرفته ($p = .۰۵۰$)، اما با عنایت به معناداری اثر تعاملی و با نگاهی به ناهم‌ارزی اولیه در خط پایه (مطابق با داده‌های توصیفی جدول ۱)، منطقی تفسیری ما باید بر تمایز در روندها و الگوی تغییرات طولی متمرکز باشد. به زبانی روشن‌تر، همان‌گونه که شواهد جدول ۱ گواهی می‌دهند، نمره کل مهارت‌های اجتماعی در گروه آزمایش از پیش‌آزمون به سمت پس‌آزمون و پیگیری، روندی صعودی را تجربه کرده است، در حالی که گروه کنترل در همین بازه زمانی نوسانات بسیار محدود و غیرمنسجمی را نشان می‌دهد.

جدول ۶. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای اضطراب اجتماعی

پیامد	اثر	df ۱	df ۲	F	p	η^2
اضطراب اجتماعی	زمان	۲	۷۶	۳.۵۰	.۰۳۵	۰.۰۸۴
	زمان×گروه	۲	۷۶	۳.۸۷	.۰۲۵	۰.۰۹۲
	گروه	۱	۳۸	۲.۸۹	.۰۹۷	۰.۰۷۱

تحلیل یافته‌های مندرج در جدول ۶ نشان می‌دهد که اثر زمان بر متغیر اضطراب اجتماعی به لحاظ آماری معنادار است، $F(۲.۷۶) = ۳.۵۰, p = .۰۳۵, \eta^2 = ۰.۰۸۴$ ؛ این امر گویای آن است که میانگین اضطراب اجتماعی در طول نوبت‌های مختلف سنجش، وضعیتی پویا و متغیر داشته است. فراتر از این، معناداری اثر تعاملی زمان و گروه $F(۲.۷۶) = ۳.۸۷, p = .۰۲۵, \eta^2 = ۰.۰۹۲$ ، بر این واقعیت صحنه می‌گذارد که الگوی تحول اضطراب اجتماعی در بستر زمان، میان دو گروه آزمایش و کنترل همسان نبوده است. با توجه به عدم معناداری اثر اصلی گروه، $F(۱, ۳۸) = ۲.۸۹, p = .۰۹۷$ ، منطقی استنباطی ما نه بر تفاوت مطلق میانگین‌ها در یک مقطع خاص، بلکه بر تمایز در روند تغییرات استوار می‌گردد. با بازگشت به شواهد توصیفی در جدول ۲، جهت این تمایز روند آشکار می‌شود: در حالی که نمرات اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش حول محور خط پایه نوسان اندکی داشته، گروه کنترل با یک صعود ملموس از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و ثبات نسبی آن در مرحله پیگیری مواجه شده است. بنابراین، در هر دو متغیر ملاک، معناداری تعامل زمان و گروه (جداول ۵ و ۶) ما را به این جمع‌بندی می‌رساند که سیر تحول آزمودنی‌ها در طول زمان، تحت تأثیر عضویت گروهی آن‌ها متفاوت بوده است. این یافته در سطح آزمون‌های کلی، مؤید وجود تمایز در

روندهاست؛ اما برای درک دقیق‌تر این موضوع که تفاوت‌های مذکور در کدام فواصل زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون یا پیگیری) تمرکز یافته‌اند و آیا دستاوردهای حاصله تا مقطع پیگیری کوتاه‌مدت استواری خود را حفظ کرده‌اند یا خیر، گزارش مقایسه‌های زوجی و آزمون‌های تعقیبی در بخش آتی ضروری خواهد بود.

برای مشخص شدن این‌که تغییرات مشاهده‌شده دقیقاً بین کدام زمان‌ها رخ داده و آیا سطح پیامدها از پس‌آزمون تا پیگیری کوتاه‌مدت تغییر معناداری نشان می‌دهد، مقایسه‌های زوجی بین سه زمان سنجش با اصلاح بونفرونی انجام شد. نتایج این مقایسه‌ها برای مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی به‌ترتیب در جدول ۷ و جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۷. مقایسه‌های زوجی (Bonferroni) برای مهارت‌های اجتماعی

مقایسه زمان‌ها	اختلاف میانگین ($I - J$)	p
پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۱۵.۶۲۵	< .۰۰۱
پیش‌آزمون - پیگیری	-۸.۴۷۵	.۰۳۹
پس‌آزمون - پیگیری	۷.۱۵۰	.۱۸۴

تحلیل یافته‌های مندرج در جدول ۷ گویای آن است که سطح مهارت‌های اجتماعی آزمودنی‌ها در فاصله میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون دستخوش تغییری معنادار گشته ($p > .۰۰۱$) و این تمایز آماری در مقایسه پیش‌آزمون با مرحله پیگیری نیز همچنان برقرار مانده است ($p = .۰۳۹$). در نقطه مقابل، مشاهده می‌شود که تفاوت میان نمرات پس‌آزمون و پیگیری به سطح معناداری نرسیده است ($p = .۱۸۴$). در منطق حاکم بر این پژوهش، پایداری دستاوردها تا مرحله پیگیری دقیقاً بر مبنای همین عدم افت معنادار از پس‌آزمون به پیگیری تبیین می‌شود؛ به بیانی دیگر، زمانی که میان این دو مرحله تفاوت معناداری گزارش نمی‌شود، بدین معناست که شواهدی دال بر زوال آماری آموخته‌ها در این بازه زمانی کوتاه وجود ندارد. با این حال، نباید فراموش کرد که آزمون‌های کلی پیشین، تفاوت در روند تغییرات میان دو گروه را به اثبات رسانده بودند؛ از این رو، برای دستیابی به یک تحلیل جامع از کیفیت دگرگونی‌ها، ضرورت دارد تفسیر نهایی با ارجاع مستمر به میانگین‌های گروهی مندرج در جداول توصیفی صورت پذیرد. تنها در این صورت است که می‌توان جهت‌گیری دقیق و دامنه اثرگذاری مداخله را در هر یک از گروه‌ها با وضوح تبیین کرد و از پایداری نسبی مهارت‌های اکتسابی در گروه آزمایش اطمینان یافت.

جدول ۸. مقایسه‌های زوجی (Bonferroni) برای اضطراب اجتماعی

مقایسه زمان‌ها	اختلاف میانگین ($I - J$)	p
پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۰.۶۳	$p = .۶۱۷$
پیش‌آزمون - پیگیری	-۱.۰۳	$p = .۲۴۷$
پس‌آزمون - پیگیری	-۰.۴۰	$p = ۱.۰۰۰$

با استناد به یافته‌های مندرج در جدول ۸، مشاهده می‌شود که هیچ‌یک از مقایسه‌های زوجی در متغیر اضطراب اجتماعی میان سه نوبت سنجش، به سطح معناداری آماری نرسیده است. این بدان معناست که از منظر مقایسه‌های طولی کلی، شواهد متقنی دال بر وقوع تغییرات معنادار در این سازه میان زمان‌های مختلف وجود ندارد. با این حال، بایسته است این یافته در پیوند با نتیجه آزمون اثرات کلی، به‌ویژه تعامل زمان در گروه، تبیین گردد؛ چراکه معناداری این تعامل گویای ناهمسانی الگوی تحول در دو گروه است. در واقع، زمانی که تغییرات در دو گروه در جهت‌های متضاد رخ می‌دهد، ممکن است در تحلیل‌های زوجی کلی، اثرات یکدیگر را خنثی کرده و به سطح معناداری نرسند. از این رو، گزارش نهایی در خصوص اضطراب اجتماعی باید بر این حقیقت استوار باشد که یافته استنباطی کلیدی، همان تمایز در روند تحولی گروه‌ها است و برای درک جهت این تمایز، ارجاع به جداول توصیفی و میانگین‌های گروهی اجتناب‌ناپذیر می‌نماید؛ در این جداول افزایش اضطراب در گروه کنترل در برابر ثبات نسبی گروه آزمایش خودنمایی می‌کند. در مقام جمع‌بندی تحلیل‌های ثانویه، مقایسه‌های زوجی در حوزه مهارت‌های

اجتماعی مؤید آن است که تفاوت میان پیش‌آزمون با مقاطع پس‌آزمون و پیگیری کاملاً معنادار بوده، در حالی که میان دو مرحله اخیر، تمایز آماری مشاهده نشده است. بر اساس منطق و تعریف عملیاتی این پژوهش، فقدان تفاوت معنادار میان پس‌آزمون و پیگیری را باید به مثابه پایداری نسبی دستاوردها و عدم مشاهده افت معنادار تا مقطع پیگیری کوتاه‌مدت قلمداد کرد. در مقابل، در سازه اضطراب اجتماعی، به دلیل عدم معناداری مقایسه‌های زوجی، تکیه‌گاه اصلی ما برای تفسیر یافته‌ها، همان تفاوت در روندهای طولی میان دو گروه و الگوی توصیفی میانگین‌ها باقی خواهد ماند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، ارزیابی اثربخشی یک بسته آموزشی مثبت‌نگر مبتنی بر آموزه‌های مثنوی مولوی و خمسه نظامی بر سیر تحولی مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پسر بود. یافته‌های تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که در هر دو متغیر ملاک، اثر تعاملی زمان در گروه معنادار است؛ بدین معنا که مسیر تغییرات در گروه آزمایش و کنترل همسان نبوده است. در متغیر مهارت‌های اجتماعی، اندازه اثر تعامل ($\eta^2=0.334$) در دامنه نسبتاً بالا قرار داشت و نشان داد که شرکت در مداخله با تغییر معنادار در روند تحولی مهارت‌های اجتماعی همراه بوده است. این الگو با شواهد فراتحلیلی حوزه یادگیری هیجانی-اجتماعی همسوست که نشان می‌دهد برنامه‌های مدرسه‌محور ساختارمند می‌توانند به ارتقای شایستگی‌های اجتماعی و پیامدهای سازگارانه بینجامند (Domitrovich et al., 2017; Durlak et al., 2011).

از منظر توصیفی، گروه آزمایش افزایش تدریجی و پایدار در نمره کل مهارت‌های اجتماعی را از پیش‌آزمون تا پیگیری نشان داد، در حالی که گروه کنترل نوسانات محدودی را تجربه کرد. این یافته در چارچوب نظریه یادگیری اجتماعی قابل تبیین است؛ زیرا مداخله حاضر با بهره‌گیری از روایت، تمرین‌های تعاملی و تکالیف رفتاری، بستر مدل‌سازی و تقویت رفتارهای مطلوب اجتماعی را فراهم ساخته است (Bandura, 1977). پژوهش‌های جدید نیز نشان داده‌اند که برنامه‌های روان‌آموزشی گروهی که بر شایستگی هیجانی-اجتماعی تمرکز دارند، می‌توانند در کوتاه‌مدت تغییرات معناداری در مهارت‌های ارتباطی ایجاد کنند (Buckingham, 2025; Maduik, 2025). افزون بر این، یافته‌های مطالعه حاضر با پژوهش‌های داخلی در حوزه آموزش مثبت‌نگر مدرسه‌محور همخوان است که بهبود شاخص‌های بهزیستی و روابط آموزشی را گزارش کرده‌اند (Sadat et al., 2024; Zonoubi Tabar & Taghvai Nia, 2019).

پایداری نسبی تغییرات مهارت‌های اجتماعی تا مرحله پیگیری نیز نکته قابل توجهی است. اگرچه برخی مطالعات به شکنندگی اثرات مثبت‌نگر در پیگیری کوتاه‌مدت اشاره کرده‌اند (Sadri et al., 2021; Waters et al., 2021)، اما در پژوهش حاضر، عدم تفاوت معنادار میان پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش نشان‌دهنده تثبیت نسبی مهارت‌های اکتسابی است. این امر می‌تواند ناشی از ماهیت تمرین‌محور و تعاملی جلسات باشد؛ چرا که انتقال مفاهیم روایی به رفتارهای عینی، احتمال تعمیم به بافت‌های واقعی را افزایش می‌دهد (Domitrovich et al., 2017).

در خصوص اضطراب اجتماعی، یافته‌ها نشان داد که تعامل زمان در گروه معنادار است، هرچند اثر اصلی گروه معنادار نبود. این الگو بیانگر آن است که تفاوت اصلی نه در کاهش دراماتیک نشانگان، بلکه در واگرایی روندها میان دو گروه نهفته است؛ به گونه‌ای که گروه آزمایش ثبات نسبی خود را حفظ کرد، در حالی که گروه کنترل افزایش اضطراب را تجربه نمود. چنین الگویی با چارچوب‌های شناختی-رفتاری اضطراب اجتماعی سازگار است که بر نقش پیشگیری از چرخه‌های اجتنابی و تقویت مواجهه تدریجی تأکید دارند (Mian et al., 2025). همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان می‌توانند به عنوان عوامل محافظتی در برابر تشدید اضطراب عمل کنند (Compas et al., 2017).

از منظر بوم‌شناختی، مدرسه بستری تعیین‌کننده در شکل‌گیری نگرش-اضطراب است و محیط‌های حمایتی می‌توانند از افزایش اضطراب اجتماعی جلوگیری کنند (Kanchan, 2025; Ray et al., 2025). مداخلات مدرسه‌محور مبتنی بر CBT نیز اثربخشی قابل توجهی در

کاهش اضطراب نوجوانان گزارش کرده‌اند (Nwokedi, 2025; Vassilopoulos et al., 2013). با این حال، در مطالعه حاضر، کاهش معنادار در مقایسه‌های زوجی مشاهده نشد که می‌تواند ناشی از چند عامل باشد: نخست، شدت اولیه پایین‌تر اضطراب در گروه آزمایش؛ دوم، پایایی متوسط ابزار سنجش اضطراب اجتماعی (Fenigstein et al., 1975)؛ و سوم، مدت زمان نسبتاً کوتاه پیگیری.

یکی از ابعاد متمایز این پژوهش، اقتباس فرهنگی عمیق مداخله از متون کلاسیک فارسی است. پژوهش‌های حوزه اقتباس فرهنگی تأکید می‌کنند که انطباق مداخلات با نظام معنایی و روایی مخاطبان، پذیرش و مشارکت را افزایش می‌دهد (Beehler et al., 2012; Castro-Olivo & Merrell, 2012). مرورهای اخیر نیز نشان داده‌اند که مداخلات اقتباس‌شده برای نوجوانان در بافت‌های فرهنگی مختلف اثربخشی بیشتری نسبت به نسخه‌های استاندارد ترجمه‌شده دارند (Ishikawa et al., 2023; Mishu et al., 2023). در بافت ایران، استفاده از ظرفیت‌های ادبی و معنوی می‌تواند به تقویت معناپردازی و تنظیم هیجان بینجامد (Haeri, 2020; Talattof, 2022). افزون بر این، ادغام عناصر معنوی در رویکردهای روان‌شناختی مورد توجه پژوهش‌های جدید قرار گرفته است (Buhake, 2025).

در سطح نظری، روایت‌های مثنوی و خمسه نظامی می‌توانند به مثابه ابزار مدل‌سازی اجتماعی و بازسازی شناختی غیرمستقیم عمل کنند؛ فرآیندی که با آموزش بخشایش و شفقت نیز همسوست (Skalski Bednarz et al., 2024; Worthington, 2024; Worthington Jr, 2007). مطالعات داخلی نیز نشان داده‌اند که بخشایش و معنا با سازگاری روان‌شناختی و کاهش هیجان‌های منفی مرتبطاند (Salami et al., 2022; Taghikhani et al., 2024). بدین ترتیب، یافته‌های حاضر با این چارچوب نظری سازگار است که ارتقای منابع معنایی و اجتماعی می‌تواند در برابر تشدید اضطراب نقش حفاظتی ایفا کند.

در مجموع، نتایج این پژوهش از سه جهت قابل جمع‌بندی است: نخست، تأیید اثربخشی بسته مثبت‌نگر بر مسیر تحولی مهارت‌های اجتماعی؛ دوم، مشاهده واگرایی روند اضطراب اجتماعی به نفع گروه آزمایش؛ و سوم، حمایت ضمنی از رویکرد اقتباس فرهنگی مبتنی بر ادبیات کلاسیک در مداخلات مدرسه‌محور. با این حال، باید تأکید کرد که یافته‌ها در چارچوب طراحی نیمه‌آزمایشی و حجم نمونه محدود تفسیر می‌شوند و برای استنتاج‌های علی گسترده‌تر، نیازمند تکرار در نمونه‌های بزرگ‌تر و طراحی‌های تصادفی هستیم.

این پژوهش با وجود دستاوردهای خود، با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست، استفاده از طرح نیمه‌آزمایشی و تخصیص در سطح کلاس، احتمال اثرات بافتی و تفاوت‌های اولیه گروه‌ها را مطرح می‌سازد. دوم، حجم نمونه محدود و تمرکز بر دانش‌آموزان پسر یک شهر، تعمیم‌پذیری یافته‌ها را کاهش می‌دهد. سوم، پایایی متوسط ابزار اضطراب اجتماعی و اتکا به سنجش خودگزارشی می‌تواند بر دقت نتایج اثرگذار باشد. چهارم، پیگیری دوماهه برای ارزیابی پایداری بلندمدت کافی نیست و امکان زوال تدریجی اثرات را نمی‌توان منتفی دانست.

پژوهش‌های آینده می‌توانند با به‌کارگیری طرح‌های تصادفی کنترل‌شده و نمونه‌های بزرگ‌تر، استحکام یافته‌ها را افزایش دهند. همچنین بررسی سازوکارهای میانجی همچون خودکارآمدی اجتماعی، تنظیم هیجان و معناپردازی می‌تواند به روشن‌تر شدن مسیرهای اثرگذاری مداخله کمک کند. پیشنهاد می‌شود نسخه‌های تعدیل‌شده این بسته برای دختران و گروه‌های سنی متفاوت نیز آزمون شوند. افزون بر این، پیگیری‌های طولانی‌مدت شش‌ماهه و یک‌ساله می‌تواند پایداری اثرات را دقیق‌تر آشکار سازد.

با توجه به یافته‌های پژوهش، توصیه می‌شود نظام آموزشی از ظرفیت ادبیات کلاسیک و روایت‌های فرهنگی در طراحی برنامه‌های مهارت‌آموزی بهره گیرد. آموزش معلمان در زمینه اجرای ساختارمند مداخلات مثبت‌نگر می‌تواند اثربخشی آن‌ها را افزایش دهد. ادغام تمرین‌های تعاملی، ایفای نقش و تکالیف خانگی در برنامه‌های رسمی مدرسه می‌تواند به تعمیم مهارت‌های اجتماعی به موقعیت‌های واقعی کمک کند. همچنین توجه به غربالگری زودهنگام اضطراب اجتماعی و اجرای برنامه‌های پیشگیرانه در پایه‌های پایین‌تر تحصیلی می‌تواند از تشدید مشکلات هیجانی در سال‌های بعد جلوگیری نماید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازن اخلاقی

این مقاله با پایبندی کامل به موازن اخلاقی، اخذ کد اختصاصی (IR.IAU.KHUISF.REC.1398.200) و تضمین محرمانگی به سرانجام رسید.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Adolescence represents a critical developmental stage characterized by heightened sensitivity to peer evaluation, expanding social expectations, and increased vulnerability to emotional disorders. Within school settings, social functioning and anxiety symptoms are closely intertwined, influencing academic engagement, peer relationships, and psychological well-being. Contemporary analyses of school mental health emphasize the necessity of preventive and competence-based interventions rather than exclusively symptom-focused approaches (Ray et al., 2025). In particular, school-based cognitive and psychosocial programs have demonstrated promise in reducing anxiety and depressive symptoms among adolescents (Nwokedi, 2025).

Social anxiety during adolescence is not merely a transient experience of shyness but reflects a complex interplay between heightened public self-consciousness, fear of negative evaluation, and maladaptive coping strategies. The construct of public self-consciousness, originally conceptualized within self-awareness theory, underscores the role of evaluative concerns in social distress (Fenigstein et al., 1975). More recent studies highlight the contextual determinants of anxiety, such as school climate and peer dynamics, and show that social anxiety is associated with adverse outcomes including social withdrawal and comorbid emotional difficulties (Kanchan, 2025; Li et al., 2025). Cognitive-behavioral accounts suggest that social anxiety is maintained by cycles of anticipatory threat perception, self-focused attention, and safety behaviors that inhibit corrective social experiences (Mian et al., 2025).

Parallel to this vulnerability framework, social skills function as both protective factors and developmental competencies. According to social learning theory, interpersonal behaviors are shaped through modeling, reinforcement, and guided practice (Bandura, 1977). Structured assessments such as the Teenage Inventory of Social Skills provide operationalized indices of prosocial and maladaptive social behaviors in adolescents (Inderbitzen & Foster, 1992). Meta-analytic findings have confirmed that school-based social-emotional learning (SEL) interventions produce meaningful improvements in social competence and behavioral adjustment (Durlak et al., 2011). Social-emotional competence is now recognized as foundational for positive youth adjustment and reduced psychological risk (Domitrovich et al., 2017).

In recent years, positive education—an application of positive psychology within educational contexts—has emerged as a complementary paradigm focusing on strengths, resilience, and well-being (Seligman et al., 2009). Reviews suggest that positive education interventions can enhance well-being and academic outcomes, although the durability of effects depends on program structure and contextual adaptation (Waters et al., 2021). School-based positive training packages developed in non-Western contexts have also reported gains in subjective well-being and classroom relationships (Sadat et al., 2024; Zonoubi Tabar & Taghvaei Nia, 2019).

A central methodological and conceptual issue concerns cultural adaptation. Evidence indicates that culturally responsive school interventions yield stronger engagement and effectiveness when deeply aligned with participants' narrative traditions and value systems (Beehler et al., 2012; Castro-Olivo & Merrell, 2012). Reviews of adapted psychological interventions for youth confirm that linguistic translation alone is insufficient; deeper narrative and symbolic adaptation is required (Ishikawa et al., 2023; Mishu et al., 2023). In Iran, although cognitive-behavioral approaches have been widely implemented, systematic integration of

indigenous literary and cultural resources within structured school-based protocols remains limited (Pirhekayaty, 2022).

Classical Persian literature, particularly Rumi's *Masnavi* and Nezami's *Khamsa*, contains rich narrative representations of empathy, forgiveness, emotional regulation, and meaning-making (Talattof, 2022). Ethnographic work has demonstrated that poetic language and spiritual narratives can facilitate emotional articulation and meaning construction in Iranian contexts (Haeri, 2020). International research on culturally adapted bibliotherapy supports the potential of narrative-based resilience programs for children and adolescents (Hull et al., 2025). Theoretically, narrative-based interventions may operate through observational learning (Bandura, 1977), indirect cognitive restructuring via metaphor (Skalski Bednarz et al., 2024), enhanced emotional regulation (Compas et al., 2017), and cultivation of forgiveness and meaning (Worthington, 2024; Worthington Jr, 2007).

Furthermore, emerging studies highlight the psychological benefits of integrating meaning-centered and spiritually sensitive components into psychosocial programs (Buhake, 2025). Associations between forgiveness, parental acceptance-rejection memories, and psychological adjustment have also been documented in Iranian samples (Taghikhani et al., 2024). Meaning has been identified as a mediator between hope and depressive symptoms (Salam et al., 2022). Nevertheless, longitudinal evidence suggests that attitudinal gains may attenuate over time without reinforcement (Sadri et al., 2021).

Against this backdrop, the present study developed and preliminarily evaluated a culturally grounded positive education package derived from Rumi's *Masnavi* and Nezami's *Khamsa*, examining its effects on social skills and social anxiety trajectories among male high school students.

Methods and Materials

The study was conducted in two sequential phases: intervention development and empirical evaluation. In the first phase, a systematic qualitative content analysis of selected narratives from the *Masnavi* and *Khamsa* was undertaken to extract themes relevant to self-awareness, emotional regulation, empathy, forgiveness, hope, and meaning. These themes were operationalized into a structured 10-session group-based intervention protocol incorporating storytelling, role-play, guided discussion, behavioral rehearsal, and homework assignments. Content validity was established through expert review by psychologists and psychometricians.

In the second phase, a quasi-experimental repeated-measures design with a control group was implemented. The sample consisted of 40 male high school students in Isfahan, cluster-assigned at the classroom level to experimental and control groups. Inclusion criteria included informed consent, age range 15–18 years, and regular school attendance. The experimental group received the 10-session intervention, while the control group continued routine school activities. Assessments were conducted at pretest, posttest, and two-month follow-up.

Primary outcome measures included the Teenage Inventory of Social Skills and the Social Anxiety subscale of the Self-Consciousness Scale. Data were analyzed using repeated-measures ANOVA, with Greenhouse–Geisser corrections applied where necessary. Bonferroni-adjusted pairwise comparisons were conducted to examine temporal differences.

Findings

Results indicated a significant main effect of time for total social skills, $F(1.663, 63.209)=12.126$, $p<.001$, $\eta^2=0.242$, and a significant time $\times$ group interaction, $F(1.663, 63.209)=19.098$, $p<.001$, $\eta^2=0.334$. The main effect of group was marginal ($p=.050$). Descriptive trends revealed substantial increases in social skills in the experimental group from pretest to posttest, maintained at follow-up, whereas the control group exhibited minimal fluctuations. Bonferroni comparisons showed significant improvements from pretest to posttest ($p<.001$) and pretest to follow-up ($p=.039$), with no significant decline from posttest to follow-up ($p=.184$).

For social anxiety, the main effect of time was significant, $F(2,76)=3.50$, $p=.035$, $\eta^2=0.084$, as was the time $\times$ group interaction, $F(2,76)=3.87$, $p=.025$, $\eta^2=0.092$. The main effect of group was not significant ($p=.097$). Pairwise comparisons did not reveal significant differences across time points overall. Descriptively, the experimental group maintained stable anxiety levels across assessments, while the control group demonstrated increased anxiety from pretest to posttest and follow-up.

Discussion and Conclusion

The findings suggest that the culturally grounded positive education package significantly altered the developmental trajectory of social skills among participating students. The magnitude of the interaction effect indicates that structured narrative-based positive interventions can meaningfully enhance observable interpersonal competencies. The stability of gains at follow-up supports the proposition that experiential and practice-oriented components facilitate consolidation of learned behaviors.

Regarding social anxiety, the intervention did not produce a dramatic symptom reduction but demonstrated a divergence pattern: relative stability in the experimental group compared to escalation in the control group. This pattern may indicate a preventive or buffering function rather than a curative effect. The absence of significant pairwise reductions underscores the importance of cautious interpretation and suggests that anxiety-related cognitive patterns may require longer or more intensive intervention.

Conceptually, the integration of classical literary narratives appears to have provided a culturally resonant framework for modeling empathy, self-regulation, and forgiveness. Narrative and metaphor may function as indirect cognitive restructuring mechanisms that reduce self-focused evaluative bias and enhance social confidence. The intervention's emphasis on behavioral rehearsal likely contributed to improved social skills through repeated social engagement rather than solely attitudinal change.

In conclusion, the present study provides preliminary empirical support for a culturally adapted positive education program derived from classical Persian literature. The intervention effectively enhanced social skills and contributed to divergence in anxiety trajectories, suggesting potential preventive value. While the quasi-experimental design and sample size limit generalizability, the results highlight the promise of integrating indigenous narrative resources into structured school-based psychosocial interventions.

References

- Aslam, S., Amjad, A. I., & Abid, D. N. (2025). Psychoeducational approaches to mental health for educators and students. *Frontiers in Education*, 10, 1697988-1697988. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1697988>
- Babu, A., Joseph, A. P., Bose, J., & Sarathy, K. (2025). Reimagining adolescent well-being through yoga as a public health paradigm. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1691915-1691915. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1691915>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall. <https://psycnet.apa.org/record/1979-05015-000>
- Beehler, S., Birman, D., & Campbell, R. (2012). The effectiveness of cultural adjustment and trauma services (CATS): Generating practice-based evidence on a comprehensive, school-based mental health intervention for immigrant youth. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 155-168. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9486-2>
- Buckingham, C. (2025). Measuring the effectiveness of the Friendship Saver Program (later known as Social Stencil). <https://www.socialstencil.com/s/Measuring-the-Effectiveness-of-the-Friendship-Saver-Program-later-known-as-Social-Stencil-2.pdf>
- Buhake, L. (2025). *Integrating faith-based approaches into cognitive behavioral therapy (CBT) for mental health: A systematic review and meta-analysis of the existing studies* ProQuest Dissertations and Theses Global]. <https://psycnet.apa.org/record/2026-02836-292>
- Castro-Olivo, S. M., & Merrell, K. W. (2012). Validating cultural adaptations of a school-based social-emotional learning programme for use with Latino immigrant adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(2), 79-92. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.689193>
- Chang, E., Bayliyeva, R., & Zhu, Y. (2025). Evaluating the effectiveness of facilitator-led mental health education program interventions to improve adolescent mental wellbeing. *medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2025.02.16.25322348>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., & Watson, K. H. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*, 143(9), 939-991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>

- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of consulting and clinical psychology*, 43(4), 522-527. <https://doi.org/10.1037/h0076760>
- Haeri, N. (2020). *Say what your longing heart desires: Women, prayer, and poetry in Iran*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503614253>
- Hull, I. M., Cutrer-Párraga, E. A., & Ricks, P. H. (2025). Mirrors for Pacific Islander children: Teaching resilience through culturally adapted bibliotherapy. *International journal of environmental research and public health*, 22(3), 430-430. <https://doi.org/10.3390/ijerph22030430>
- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological assessment*, 4(4), 451-459. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.4.451>
- Ishikawa, S., Kishida, K., Takahashi, T., & Fujisato, H. (2023). Cultural adaptation and implementation of cognitive-behavioral psychosocial interventions for anxiety and depression in Japanese youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(4), 645-662. <https://doi.org/10.1007/s10567-023-00446-3>
- Kanchan, M. (2025). The attitude-anxiety relationship: Influences of family, peer group, and school environment. *Naveen International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(4). <https://nijms.com/index.php/nijms/article/view/45>
- Li, Y., Tian, E., Bakar, Z. B. A., & Ashari, Z. B. M. (2025). Gender differences in the relationship between bullying victimization and mobile phone addiction among adolescents: The mediating roles of depression and social anxiety. *BMC psychology*, 13(2), 3202-3202. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03202-0>
- Maduike, N. M. (2025). *Nurturing Mature Adolescents: An advanced psycho-educational program exploring the effectiveness of social-emotional competence among adolescent middle school students- Phase I Action Research Pilot Study* [Liberty University Digital Commons]. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/7804/>
- Mian, N. U. A., Khan, F. N., Hussain, S., Hussain, A., Khan, A., & Bashir, U. (2025). Empowering minds: The role of social intelligence in reducing anxiety and building resilience among secondary school students in District Swat, Khyber Pakhtunkhwa. *International Journal of Social Works Review*, 3(2). <http://socialworksreview.com/index.php/Journal/article/view/274>
- Mishu, M. P., Tindall, L., Kerrigan, P., & Gega, L. (2023). Cross-culturally adapted psychological interventions for the treatment of depression and/or anxiety among young people: A scoping review. *PLoS One*, 18(9), e0290653-e0290653. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0290653>
- Nwokedi, F. (2025). Effectiveness of school-based cognitive behavioural therapy (CBT) in reducing adolescent depression and anxiety: A systematic review. *Texila Advanced Journal of Multidisciplinary Health Sciences*, 5(2), 1-12. <https://doi.org/10.21522/TAJMSHR.2016.05.02.Art014>
- Pirhekayaty, T. (2022). *Cognitive behavioral therapy in Iran*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82555-3_17
- Ray, S., Pal, A. K., Kundu, P. S., & Santosh, S. (2025). School mental health in India: The present scenario and future directions. *Mental Health & Prevention*, 35, 2000546-2000546. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2025.200444>
- Sadat, S., Vahedi, S., Fathi Azar, E., & Badri Gargari, R. (2024). Developing a School-Based Positive Education Training Package and Its Effectiveness on the Subjective Well-Being of Sixth Grade Elementary Students. *New Educational Thoughts*, 19(2), 53-72. https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_7123.html?lang=en
- Sadri, M. R., Golparvar, M., Aghaei, A., & Gilliam, L. (2021). Comparison of Effectiveness of Academic Meaning Oriented Training and Positive Psychology Training on Academic Optimism and Meaning of Education. *Positive Psychology Research*, 7(3), 31-50. https://ppls.ui.ac.ir/article_26227.html?lang=en
- Salami, M. O., Khan, R., & Yusuf, M. (2022). The mediating role of meaning in the relationship between depression and hope. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 368-375. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.2.612>
- 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(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Skalski Bednarz, S. B., Toussaint, L. L., & Webb, J. R. (2024). Teaching forgiveness: Exploring psychoeducational and therapeutic strategies to foster well-being. *EDUKACJA Quarterly*, 2(24), 1-15. <https://doi.org/10.24131/3724.240201>
- Taghikhani, S., Nateghian, A., & Karsazi, H. (2024). Relations among memories of parental acceptance-rejection, psychological (mal)adjustment, forgiveness, and vengeance among Iranian adults. *Journal of Genetic Psychology*, 185(2), 125-141. <https://doi.org/10.1080/00221325.2024.2303594>

- Talattof, K. (2022). *Nezami Ganjavi and classical Persian literature*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-97990-4>
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., & Damer, D. E. (2013). A psychoeducational school-based group intervention for socially anxious children: Theory and practice. *The Journal for Specialists in Group Work*, 38(4), 357-373. <https://doi.org/10.1080/01933922.2013.819953>
- Waters, L., Loton, D., & Jach, H. K. (2021). Does positive education work? The effect of positive education on student wellbeing and academic outcomes. *Frontiers in psychology*, 12, 642177-642177. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774967>
- Worthington, E. L. (2024). REACH forgiveness: A narrative analysis of group effectiveness. *International Journal of Group Psychotherapy*, 74(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/00207284.2024.2340593>
- Worthington Jr, E. L. (2007). *Handbook of forgiveness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203955673>
- Zonoubi Tabar, A., & Taghvaei Nia, A. (2019). The Effectiveness of a Positive Education Package on Emotions and Teacher-Student Relationships. *Journal of Psychological Sciences*, 18(76), 441-450. <https://psychologicalscience.ir/article-1-329-en.html>