

Research Article

The Effect Gratitude Training on Expected Social Behavior and Teacher-Student Relationships in Students

Ezatolah Ghadampour^{1*}, Mohammad Abasi², Kobra Aalipour³, Mahboba Malky⁴

1. Associate professor of Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran
2. Assistant professor of Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
3. PhD student of educational psychology, faculty of literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
4. M.Sc. in General Psychology, Allameh University, Tehran, Iran

Abstract

Students are the assets of every country, so paying attention to the factors that lead to the country's education system's improvement is one of the most important tasks of any education official. The purpose of this study was to investigate the effect of gratitude training on anticipated social behaviors and student-teacher relationships among fifth- grade male students studying in Karaj in the academic year of 2018-2019. The research was quasi-experimental with a pre-test and post-test design with a control group. Two classes were selected as the experimental and control groups using multistage cluster random sampling. The instruments used in this study were the Henrysson & Clark Expectation Social Behavior Questionnaire and the Murray & zovich Student Relationship Questionnaire. Data were analyzed using repeated-measures analysis of covariance. The study results showed that gratitude training to students leads to a decrease in the tendency to the expected social behaviors and to improve the relationship between teacher and students. Therefore, according to the research result, teachers in the classroom can use appreciation education techniques to reduce expectant social behavior and improve their relationships with students.

Keywords: gratitude training, expectant social behavior, teacher-student Relationships

*. ghadampour.e@lu.ac.ir

مقاله پژوهشی

تأثیر آموزش قدردانی بر رفتار اجتماعی انتظاری و روابط معلم - شاگرد در دانش‌آموزان

عزت اله قدم‌پور^{۱*}، محمد عباسی^۲، کبری عالی‌پور^۳، محبوبه ملکی^۴

۱. دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

ghadampour.e@lu.ac.ir

۲. استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

abasi.mo@lu.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

kobraalipor370@gmail.com

۴. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه علامه، تهران، ایران

k.alipour370@gmail.com

چکیده

دانش‌آموزان سرمایه‌های هر کشوری محسوب می‌شوند؛ بنابراین، توجه به عوامل مؤثر در بهبود عملکرد نظام آموزشی، از وظایف مهم مسئولان نظام آموزشی است. هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش قدردانی بر رفتارهای اجتماعی انتظاری و روابط معلم - شاگرد در بین دانش‌آموزان پسر پایه پنجم مشغول به تحصیل در شهرستان کرج در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۳۹۸ بود. پژوهش به روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه انجام شد؛ از میان آنها دو کلاس با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان گروه آزمایش و گواه انتخاب شد. ابزار به‌کاررفته در این پژوهش، پرسشنامه رفتار اجتماعی انتظاری هنریجسن و کلارک و پرسشنامه روابط معلم شاگرد مورای و زوویچ بود. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شدند. نتایج حاصل از پژوهش نشان دادند آموزش قدردانی به دانش‌آموزان به کاهش گرایش به رفتارهای انتظاری اجتماعی و بهبود روابط بین معلم و دانش‌آموزان منجر می‌شود؛ بنابراین، با توجه به نتیجه پژوهش، معلمان در کلاس درس می‌توانند به منظور کاهش رفتار اجتماعی انتظاری و بهبود روابط خود با دانش‌آموزان از تکنیک‌های مربوط به آموزش قدردانی استفاده کنند.

واژه‌های کلیدی: آموزش قدردانی، رفتار اجتماعی انتظاری، روابط معلم - شاگرد

مقدمه

انسان موجودی اجتماعی است و نیاز دارد به عضویت گروه‌های مختلف درآید و در تعامل با این گروه‌ها رفتار اجتماعی خاصی از خود بروز دهد. در بیشتر جوامع، انسان به دنبال یافتن رابطه اجتماعی مطلوب همراه با تکریم و احترام متقابل است. برای رسیدن به این وضعیت، افراد باید رفتار اجتماعی جامعه‌پسند از خود بروز دهند؛ رفتاری که جامعه آن را بپذیرد و با قوانین و هنجارهای آن مطابقت داشته باشد (کارتر، ۲۰۱۷)؛ اما در بعضی از مواقع، افراد در موقعیت اجتماعی خود روابط اجتماعی مطلوب همراه با احترام متقابل را از خود بروز نمی‌دهند؛ زیرا رفتارهای مبتنی بر احترام به حقوق دیگران، بروز نمی‌کنند یا بروز ندادن رفتار مطلوب اجتماعی نتیجه پردازش ذهنی افراد از موقعیتی است که در آن قرار دارند (دومریکه و کاستیلو، ۲۰۱۸). افراد معمولاً قبل از وارد شدن به یک موقعیت اجتماعی، به تفکر درباره نتیجه برخورد اجتماعی خود می‌پردازند (کارتر، ۲۰۱۷). رفتارهای اجتماعی انتظاری^۱ به راهبردهای شناختی اشاره دارد که افراد قبل از ورود به موقعیت اجتماعی در ارتباط با نتیجه تعامل اجتماعی پیش‌رویشان در ذهن خود پردازش می‌کنند؛ مانند آماده‌شدن برای رویداد قریب‌الوقوع، تصور بدترین اتفاق ممکن و شکست‌های گذشته و طراحی راه‌هایی برای فرار یا اجتناب از موقعیت قریب‌الوقوع در ذهن فرد. جستجو برای یافتن اطلاعات درباره اینکه اوضاع چگونه پیش می‌رود، به شکل یک ساخت تصویری از اینکه اوضاع چگونه پیش می‌رود، در می‌آید و این تصور مبتنی بر اطلاعات درونی متنوع مانند احساسات جسمی و افکار، ترسناک است (هریجنس و کلارک، ۲۰۰۳). این شکل از

پردازش انتظاری سبب می‌شود اضطراب، افراد را در موقعیت اجتماعی بالا نگه دارد و بر نتیجه تعامل اجتماعی آنان با یکدیگر تأثیر بگذارد. به‌تازگی، مدل‌های شناختی زیادی به توصیف انواع مختلف پردازش اطلاعات در طی تعاملات اجتماعی و پس از آن می‌پردازند و مطالعات اندکی نیز بر انتظار تمرکز کرده‌اند (پنگ، نلیسن و زلنبرگ، ۲۰۱۸). پردازش انتظاری مفرط، یکی از ویژگی‌های متداول فوبی - اجتماعی یا اضطراب اجتماعی است. افراد مضطرب اجتماعی عنوان می‌کنند در بیشتر مواقع، پیش‌بینی تعامل اجتماعی ترسناک، آنها را آزار می‌دهد؛ وضعیتی که تجربه آن از خود تعامل بدتر است (لی و کلارک، ۲۰۱۹). روانشناسان در توجیه این پدیده اظهار می‌کنند افراد دارای اضطراب اجتماعی، درباره توانایی خود در برخورد مناسب با دیگران نگران‌اند و به توانایی خود در این زمینه اعتماد ندارند (کرافت، گرانت و وایت، تیلور و فروسیو، ۲۰۱۹)؛ بنابراین، سعی می‌کنند چگونگی پیشرفت یک تعامل را پیش‌بینی و راهبردهای کمک‌کننده طراحی کنند و زمانی که شروع به تفکر درباره تعامل می‌کنند، مضطرب می‌شوند (پنگ و همکاران، ۲۰۱۸). اضطراب باعث می‌شود اطلاعات منفی درباره اینکه فکر می‌کنند از دید دیگران چگونه به نظر می‌رسند، به‌طور انتخابی، بازیابی و باعث شود ترس‌هایشان تأیید شود و اضطراب‌شان افزایش پیدا کند (کرینس، وایت، گرنت و والنز، ۲۰۱۹). کلاس درس از جمله موقعیت‌هایی است که در آن رفتارهای اجتماعی مهم‌اند؛ جایی که موقعیت و فرآیند یادگیری جریان دارد و دانش‌آموزان و معلم با ارتباط مناسب با یکدیگر فرآیند آموزش را تسهیل می‌کنند (پالو، ۲۰۱۸).

¹ anticipatory social behaviors

مدرسه از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی است که با فراهم آوردن محیط مناسب به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان کمک می‌کند. محیطی که دانش‌آموزان در آن مشغول به تحصیل‌اند می‌تواند بافتی را برای آنها فراهم کند که ایجادکننده سطوح متفاوتی از عواطف مثبت و منفی نسبت به مدرسه باشد (آلدورپ، کلوزمان، لودتکه، گولتر و ترات‌واین، ۲۰۱۸). امروزه با استفاده از مبانی و نظریه‌های روانشناسی یادگیری و تربیتی، روش‌های نوینی برای تدریس فراهم شده است که به کارگیری و مفیدبودن آنها به وجود جو آموزشی مناسب در کلاس درس بستگی دارد. وجود جو آموزشی مناسب تا حد زیادی به این بستگی دارد که معلم از چه سبکی برای مدیریت کلاس خود استفاده می‌کند (فرهام و مددی‌زاده، ۱۳۹۶). به اعتقاد تورنبرگ و وانستروم و پوزولی و جینی (۲۰۱۸)، ارتباط در تدریس عنصر اساسی بوده است و نقش بنیادین در تدریس کارآمد دارد و اصولاً تشخیص قوی یا ضعیف‌بودن تدریس معلم، در چگونگی برقراری ارتباط بین معلم و دانش‌آموز نهفته است (فرهام و همکاران، ۱۳۹۶)؛ به همین دلیل، به اعتقاد اوانز، باترورت و لاو (۲۰۱۹)، چگونگی برقراری ارتباط بین معلم و شاگرد برای خلق بهترین محیط ممکن به‌منظور یادگیری، جزو نخستین مسئولیت‌های معلم در کلاس درس به‌شمار می‌آید (هان، فو، لیو و گو، ۲۰۱۸). دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند معلم‌شان در مدرسه، آنها را حمایت می‌کند، دارای اعتماد به نفس بالاتری‌اند و علاقه‌مندند معلم خود را راضی کنند؛ به‌علاوه انگیزش یادگیری بیشتری دارند (آلن و بایرد و چوا، ۲۰۱۸). به نظر کیم و فرانک و اسپیلان (۲۰۱۸)، یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های معلمان خوب، توان برقراری ارتباط در کلاس درس است و بیشتر

استرس‌های مشاهده‌شده در کلاس از نبود ارتباط مناسب ناشی می‌شود؛ این در صورتی است که اداره کلاس‌های درس و حل‌سازنده تعارض‌ها در کلاس، مستلزم مهارت‌های ارتباطی مناسب است.

یکی از عوامل تأثیرگذار بر کاهش رفتارهای اجتماعی انتظاری (بارتلت و دستو، ۲۰۰۶، لین، ۲۰۱۶) و نیز بهبود روابط بین معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس (هاولز ۲۰۱۴؛ ولدمن، تارتویک، برکلمنز و وابلز، ۲۰۱۳)، به وجود آمدن احساس قدردانی^۱ و ابراز آن در افراد است. روانشناسی در دهه‌های گذشته، سه وظیفه داشت که عبارت‌اند از: درمان بیماری‌های روانی، بهترکردن جمعیت بهنجار و مطالعه نابه‌ها (وود و جوزف، ۲۰۱۰). در سال‌های اخیر، در کنار سایر شاخه‌های علم روانشناسی، شاخه جدیدی به نام روانشناسی مثبت یا به عرصه علوم نهاده (خسروجردی، حیدری، قنبری و پاکدامن، ۱۳۹۹) و سبب شده است رویکرد روانشناسی از تمرکز بر آسیب‌شناسی صرف، به سوی بررسی توانایی‌ها، مهارت‌ها و استعدادها آدمی تغییر مسیر دهد (وایت، دیکرسون وستون، ۲۰۱۵). سپس روانشناسی به تحقیقات کاربردی در ارتباط با اهداف بالینی مربوط به بزرگسالان و همچنین اهداف مربوط به تحصیل نوجوانان پرداخته است (ویلیام و بارتلت، ۲۰۱۵). قدردانی، یکی از مفاهیم رایج در روانشناسی مثبت‌نگر است؛ به نحوی که نخستین و نیرومندترین موضوع تحقیقی در حوزه راهبردهای شادکامی‌بخش، راهبرد اظهار قدردانی است (ایمونز و مک‌گالف، ۲۰۰۳). قدردانی مفهومی بنیادی برای بسیاری از مداخلات روانشناسی مثبت‌نگر است؛ زیرا قدردانی لذت و سرمستی حاصل از رخدادها مثبت را افزایش می‌دهد (هاولز، ۲۰۱۴). قدردانی حالتی شناختی

^۱ gratitude training

موجب می‌شود آنان به جنبه‌های مثبت محیط اجتماعی‌شان خو بگیرند و رضایت بیشتری داشته باشند؛ این رضایت در نتیجه توجه بیشتر به کمک‌های دیگران به وجود می‌آید و بیشتر هم می‌شود (کریستانتو، ۲۰۱۷). تحقیقات نشان می‌دهد وقتی کودکان، کمتر خودم‌محور باشند و قدردان‌تر باشند، از رشد بالاتری برخوردارند (دیل، ۲۰۱۴). آنان حسادت نمی‌ورزند و تقسیم و اشتراک برای آنان پذیرفتنی‌تر از دیگر افرادی است که احساس قدردانی را در خود رشد نداده‌اند؛ به طوری که سپاسگزاری و اعمال متعاقب آن، روابط اجتماعی را قوی‌تر و دوستی را تقویت می‌کند (هارباگ و واسی، ۲۰۱۴).

با توجه به شواهد پژوهشی، قدردانی در بالابردن حمایت اجتماعی، عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی و به تبع آن، حمایت اجتماعی والدین، معلمان و همسالان با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی مؤثر است (هاولز، ۲۰۱۴). سلیگمن (۲۰۱۳) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که قدردانی باعث می‌شود دانش‌آموزان نسبت به مدرسه احساس بهتری داشته باشند. نتیجه مطالعات الگو و وی (۲۰۱۴) نشان داد قدردانی باعث افزایش حمایت‌های محیطی می‌شود و بهزیستی ذهنی متعاقب با آن را افزایش می‌دهد. همچنین، نتیجه پژوهش بونی و دوال (۲۰۰۴) نشان داد هرچه رابطه دانش‌آموزان و معلم در کلاس درس بهتر باشد، آنان بیشتر با روحیات یکدیگر آشنا می‌شوند و عملکرد آموزشی بهتری دارند.

با توجه به بررسی پیشینه پژوهشی، تا کنون تحقیقی در این زمینه صورت نگرفته و پژوهش حاضر، برای نخستین بار به بررسی این مسئله پرداخته است؛ بنابراین، با توجه به مباحث پژوهشی و خلأ پژوهشی موجود در این زمینه، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این

- عاطفی است که با تشخیص دریافت منفعت به وجود می‌آید و احساس مثبتی را به همراه دارد (یاشیمورا و برزینس، ۲۰۱۷) که به تأیید دو واقعیت نیاز دارد؛ نخست اینکه نتیجه مثبت داشته باشد و دوم، نتیجه مثبت از یک منبع خارجی حاصل شود (ایمونز و همکاران، ۲۰۰۳)؛ بنابراین، در قدردانی نیاز است افراد تصدیق کنند که منافعی را از دیگران دریافت کرده‌اند که بیشتر در ارتباط با دیگری است؛ در نتیجه، قدردانی با آگاهی هیجانی همراه است؛ یعنی فرد می‌داند موهبتی را دریافت کرده که حق او نبوده و ناشی از بخشش دیگری است (یوشیمورا و برزینز ۲۰۱۷).

محققین بین قدردانی مرتبط با منفعت (که در پاسخ به یک اقدام سودمند توسط دیگری احساس می‌شود) و قدردانی کلی یا عمومی تفاوت قائل‌اند (لامبرت، گراهام و فیچ من، ۲۰۰۹). با توجه به سطوح سلسله‌مراتبی روانسبرگ^۱ (۱۹۹۸) به نقل از وود و همکاران، (۲۰۱۰) از تجربه عاطفی، قدردانی، صفت احساسی و خلقی شناخته شده است. قدردانی را به عنوان یک احساس، می‌توان یک واکنش سریع، شدید و نسبتاً کوتاه روانشناختی از سپاسگزاری از دریافت نفع از دیگری تعریف کرد. در نهایت، به عنوان یک خلق پایدار، دربردارنده تأثیری درازمدت، گسترده و ظریف در خودآگاه است. این تأثیر درازمدت می‌تواند به سبک زندگی و جهت‌گیری کلی قدردانانه در زندگی تبدیل شود و حتی به زندگی روزمره افراد نیز گسترش یابد. براساس این جهت‌گیری، افراد هر لحظه برای چیزهای مختلفی مانند نعمت سلامتی جشن می‌گیرند (چن، ۲۰۱۳). دانش‌آموزان قدردان معمولاً شاد و خوش‌بین‌اند و از عزت نفس و عملکرد تحصیلی بیشتری برخوردارند (کونگ، دینگ و زائو، ۲۰۱۴) و

¹ Ravansberg

سؤال است که آیا آموزش قدردانی به دانش‌آموزان بر رفتار اجتماعی انتظاری و بهبود روابط معلم و دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان کرج تأثیر دارد یا خیر.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش پژوهش حاضر، آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان کرج در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ابتدا از میان چهار ناحیه شهرستان کرج، ناحیه چهار به صورت تصادفی انتخاب شد و از بین مدارس ابتدایی آن ناحیه، یک مدرسه و از بین کلاس‌های پنجم موجود در آن مدرسه، دو کلاس به طور تصادفی ساده انتخاب شدند و به طور تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) قرار گرفتند.

ابزار سنجش: هنریچسن و همکاران (۲۰۰۳) پرسشنامه رفتارهای اجتماعی/انتظاری^۱ را طراحی کردند؛ این پرسشنامه دارای ۱۲ ماده سؤال و دو زیرمقیاس شامل آماده‌سازی و اجتناب است. شرکت‌کنندگان، پاسخ‌های خود را بر طیف لیکرت چهار گزینه‌ای از یک (هرگز) تا چهار (همیشه) ارائه می‌دهند؛ این پاسخ‌ها میزان خصیصه‌ای راهبردهای شناختی استفاده‌شده افراد را قبل از ورود به موقعیت اجتماعی از قبیل آماده‌شدن برای رویداد قریب‌الوقوع، تصور بدترین اتفاق ممکن، تصور شکست‌های گذشته و طراحی راههایی برای فرار یا اجتناب از موقعیت قریب‌الوقوع را ارزیابی می‌کند. حداکثر نمره در این

آزمون، ۴۸ و حداقل نمره در آن، ۱۲ است. نمره کل پرسشنامه، حاصل جمع نمره تمامی سؤالات آن است؛ نمرات بالاتر نشان‌دهنده استفاده بیشتر از راهبردهای شناختی ناسازگارانه است. سازندگان پرسشنامه، ثبات درونی پرسشنامه حاضر را ۰/۸۸ گزارش کردند که نشان‌دهنده پایایی^۲ بالای این پرسشنامه است. همچنین روایی^۳ سازه با استفاده از روش تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی بررسی شده است که سطح مناسبی از روایی را برای پرسشنامه گزارش کردند. ضیائی و همکاران (۱۳۹۴) پرسشنامه حاضر را در ایران بررسی و روان‌سنجی کردند. برای بررسی پایایی پرسشنامه از روش بازآزمایی استفاده شد. نتایج همبستگی پیرسون نشان دادند برای نمره کل ضریب همبستگی بین دو بار اجرا ۰/۷۳ معنی‌دار بودند. همچنین، نتایج آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۷۴ گزارش شد. آنها برای بررسی روایی سازه همگرایی پرسشنامه رفتارهای اجتماعی انتظاری، از مجموع پرسشنامه‌های مربوط به اختلال اضطراب اجتماعی استفاده کردند که در ایران اعتباریابی شده بود و ضریب همبستگی معنادار ۰/۷۸ را گزارش کردند. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ برآورد شده که سطح پذیرفتنی از ضریب پایایی است. همچنین، در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی استفاده شد که هر دو خرده‌مقیاس ثبات درونی خوبی (خرده‌مقیاس آماده‌سازی $a=0.79$ و اجتناب 0.77) را نشان دادند. درخور ذکر است زمانی که بخواهیم عامل‌ها را از تعدادی متغیرها کشف کنیم و همین‌طور برای بررسی درستی و نادرستی مجموعه‌ای از متغیرهای مشاهده‌شده در پرسشنامه از آزمون تحلیل عامل تأییدی

^۲ reliability

^۳ narrative

^۱ expected social behaviors questionnaire

از متغیرهای مشاهده شده در پرسشنامه از آزمون تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. درخور ذکر است تعداد نمونه پژوهش برای بررسی روایی پرسشنامه ۲۵۰ نفر دانش آموز بود.

روش اجرا و تحلیل: ابتدا با مراجعه به اداره کل آموزش و پرورش استان البرز، مجوز انجام پژوهش اخذ شد، سپس به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ناحیه ۴ آموزش و پرورش البرز، انتخاب و بعد دو کلاس از پایه پنجم یک مدرسه به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. محقق، گروه آزمایش پژوهش را طی ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای یک جلسه به مدت دو ماه به‌صورت گروهی با اخذ اطمینان رعایت ملاحظات اخلاقی، آموزش داد و گروه گواه هیچ مداخله‌ای را دریافت نکرد. در نهایت، از هر دو گروه آزمایش و گواه، پس از آزمون به عمل آمد و بعد از یک ماه به‌منظور تعیین تأثیر بلندمدت مداخله از شرکت‌کنندگان پژوهش، پیگیری به عمل آمد. بعد از پایان مداخلات آموزشی و جمع‌آوری داده‌های آماری، داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ تجزیه و تحلیل شدند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. ایمونز آموزش‌قدردانی را براساس مبانی موجود در روانشناسی مثبت‌نگر طراحی کرد و هدف، آموزش‌قدردانی به افراد در روابط اجتماعی‌شان بود (سوت ول ۲۰۱۲). بر اساس این، دانش‌آموزان در مطالعه حاضر به‌منظور دریافت آموزش‌های این پروتکل در جلسات آموزشی آن، شرکت و مهارت‌های مربوط به‌قدردانی را در زندگی اجتماعی دریافت کردند. در ادامه، خلاصه‌ای از جلسات بسته آموزشی حاضر ذکر می‌شود.

استفاده می‌شود. علاوه بر این، تعداد نمونه پژوهش برای بررسی روایی پرسشنامه، ۲۵۰ نفر دانش‌آموز بود. مورای و زوویچ (۲۰۱۰) پرسشنامه رابطه معلم - شاگرد^۱ را ساختند. پرسشنامه حاضر دارای ۱۷ گویه و سه خرده‌مقیاس (ارتباط، از خود بیگانگی و حمایت) است. شرکت‌کنندگان پاسخ خود را به سؤالات پژوهش بر طیف لیکرت چهار گزینه‌ای از یک (همیشه) تا چهار (هیچ وقت) ارائه می‌دهند. نمره کل پرسشنامه از جمع مجموع نمرات شرکت‌کنندگان از هر کدام از زیرمقیاس‌ها به دست می‌آید. اخذ نمره بیشتر در این پرسشنامه به معنای روابط بهتر بین معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس است. حداقل نمره در این آزمون، ۱۷ و حداکثر نمره در آن، ۶۸ است. مورای و زوویچ (۲۰۱۰) پرسشنامه را بررسی و ضریب پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برآورد و روایی پرسشنامه را با استفاده از نظر متخصصان مناسب گزارش کردند. رادمنش و سعدی‌پور (۱۳۹۴) در پژوهش خود روایی محتوایی پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی و اکتشافی (۰/۸۹) گزارش کردند و همچنین، میزان پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ برآورد شد که سطح پذیرفتنی از ضریب پایایی است. همچنین، در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی استفاده شد که هر دو خرده‌مقیاس ثبات درونی خوبی $a = 0.74$ را نشان دادند. شایان ذکر است زمانی که بخواهیم عامل‌ها را از تعدادی متغیرها کشف کنیم و همین‌طور برای بررسی درستی یا نادرستی مجموعه‌ای

¹ teacher-student relationship questionnaire

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی قدردانی ایمنوز (۲۰۰۳)

جلسه	محتوا
اول	سلام و احوال‌پرسی و آشنایی با اعضای گروه، معرفی ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزشی، تعاریف، مفاهیم و پیامدهای قدردانی تکلیف: از مشارکت کنندگان خواسته شد لیست افرادی که باید نسبت به آنها قدردان باشند را تهیه و به کلاس ارائه دهند.
دوم	مرور مفاهیم مطرح شده در جلسه قبل و بررسی تکالیف، آموزش حوزه‌های قدردانی و ویژگی‌های افراد قدرشناس تکلیف: از شرکت کنندگان خواسته شد تا به بیان ویژگی‌هایی از خود پردازند که به آنها در قدرشناس بودن نسبت به دیگران کمک می‌کند.
سوم	مرور مفاهیم مطرح شده در جلسه قبل و بررسی تکالیف، آموزش سبک‌ها و روش‌های مختلف ابراز قدردانی (کلامی، احساسی، عملی و عاطفی) تکلیف: از شرکت کنندگان خواسته شد به شیوه‌های مختلف از معلم خود قدردانی کنند؛ مانند تهیه کارت‌های قدردانی و ...
چهارم	مرور مطالب مطرح شده در جلسه قبل و بررسی تکالیف، ترغیب افراد به بررسی شخصیت خود به‌عنوان افراد قدردان یا قدرشناس در موقعیت‌های مختلف تکلیف: از شرکت کنندگان خواسته شد تا به فهرست کردن نمونه‌ای از موقعیت‌هایی پردازند که به قدردانی از انجام‌دهنده کار نیاز دارند و شیوه قدردانی خود را ذکر کنند.
پنجم	مرور مطالب مطرح شده در جلسه قبل و بررسی تکالیف، آموزش عملی نوشتن نامه‌های قدردانی برای افرادی که نقش مهمی در زندگی فرد داشته‌اند. تکلیف: از شرکت کنندگان خواسته شد تا با توجه به مهارت‌های یاد گرفته شده، نامه‌های قدردانی بنویسند.
ششم	مرور مطالب مطرح شده در جلسه قبل و بررسی تکالیف، بازخورد نامه‌های قدردانی توسط هر آزمودنی و بحث درباره احساسات آنان تکلیف: از شرکت کنندگان خواسته می‌شود تا احساسات و نتایجی را بنویسند که از ابراز قدردانی خود نسبت به افراد تجربه کرده‌اند.
هفتم	مرور مطالب مطرح شده در جلسه قبل و بررسی تکالیف، آموزش روش ثبت و یادداشت روزانه حوادث مبتنی بر خیر و برکت در زندگی روزمره تکلیف: از شرکت کنندگان خواسته شد چند نمونه از اتفاقاتی را در زندگی خود ثبت کنند که در آنها احساس خوشحالی و موفقیت به وجود آورده‌اند.
هشتم	مرور مفاهیم مطرح شده در جلسه قبل و بررسی تکالیف، ارائه گزارش و تجربیات شرکت کنندگان درخصوص ثبت حوادث مبتنی بر خیر و برکت و تأثیر آن در زندگی روزمره
نهم	جمع‌بندی و ارائه راهکارهایی برای حفظ و به کارگیری این آموزش‌ها در زندگی روزمره

یافته‌ها

انحراف استاندارد) مشارکت کنندگان بر حسب مرحله و

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی (میانگین و

عضویت گروهی نشان داده شده‌اند.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات رفتار اجتماعی انتظاری و رابطه معلم - شاگرد آزمودنی‌ها بر حسب مرحله و

عضویت گروهی

گروه	مرحله	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری			
		SD	M	SD	M	N	
عضویت گروهی							
رفتار اجتماعی انتظاری	۲۰	۶/۲۶	۱۸/۲۵	۶/۳۲	۱۶/۰۵	۶/۲۲	۱۶/۰۱
رابطه معلم - شاگرد	۲۰	۹/۳۱	۲۵/۹۰	۸/۸۶	۲۸/۵۵	۸/۵۹	۲۸/۸۰
رفتار اجتماعی انتظاری	۲۰	۶/۵۵	۱۷/۳۵	۶/۹۰	۱۷/۵۰	۶/۸۵	۱۷/۶۰
رابطه معلم - شاگرد	۲۰	۸/۱۱	۲۹/۰۵	۸/۸۱	۲۸/۹۰	۸/۶۸	۲۹/۱۵

سطح معناداری برای پیش‌فرض‌های ذکر شده ($P > 0/05$) به دست آمد، می‌توان نتیجه گرفت این مفروضه‌ها رعایت شده‌اند. همچنین، از آزمون کرویت ماچلی به‌عنوان پیش‌فرض استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری تکرار شونده استفاده شد و چون داده‌ها از مفروضه کرویت تخطی کردند ($p < 0/05$)، به تصحیح نیاز بود. بر اساس این، در آزمون فرضیه‌ها از معیار گرین‌هاوس گیزر^۱ استفاده می‌شود تا تقریب دقیق‌تری به دست آید. با استفاده از آزمون بزرگ‌ترین ریشه، روی و لامبدای ویلکز نشان دادند بین گروه‌های آزمایش و گواه دست کم در یکی از متغیرهای وابسته، تفاوت معنی‌داری ($p < 0/05$) وجود دارد. برای بررسی دقیق تفاوت‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه می‌شوند.

با توجه به جدول ۲، میانگین نمرات رفتار اجتماعی انتظاری و رابطه معلم - شاگرد در مرحله پیش‌آزمون برای گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۱۸/۲۵ و ۲۵/۹۰ است که پس از انجام آموزش بسته‌قدردانی این مقادیر به ترتیب برابر ۱۶/۰۵ و ۲۸/۵۵ و همچنین، پس از انجام مرحله پیگیری به ۱۶/۳۳ و ۲۸/۲۰ به دست آمده است. همچنین در گروه گواه، این میانگین‌ها در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۱۷/۳۵ و ۲۹/۰۵ و در مرحله پس‌آزمون برابر با ۱۷/۵۰ و ۲۸/۹۰ و پس از انجام مرحله پیگیری به ترتیب ۱۶/۰۱ و ۲۸/۸۰ به دست آمده است. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. استفاده از آزمون F به‌عنوان آزمون پارامتریک، مستلزم رعایت برخی پیش‌فرض‌های آماری از جمله نرمال بودن داده‌ها، همگنی واریانس‌ها، همگنی شیب رگرسیون است. سطح معناداری برای رعایت این پیش‌فرض‌ها ($P > 0/05$) است. در پژوهش حاضر، با توجه به اینکه

جدول ۳. نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر درباره بررسی تأثیر مداخله‌قدردانی بر رفتار اجتماعی انتظاری و روابط - معلم شاگرد در دانش‌آموزان

متغیر	آزمون‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F مقدار	P مقدار	اندازه اثر	توان آزمون
رفتار اجتماعی انتظاری	زمان	۱۸۹/۲۹	۱	۱۸۹/۲۹	۹/۲۵	۰/۰۰۱**	۰/۲۰	۰/۸۴
	گروه * زمان	۱۲۷۷۱۴۸/۲۷	۱	۱۲۷۷۱۴۸/۲۷	۹/۹۹	۰/۰۰۱**	۰/۲۱	۰/۸۶
روابط معلم - شاگرد	زمان	۲۲۹۷۳/۸۲	۱	۲۲۹۷۳/۸۲	۵/۴۹	۰/۰۰۱**	۰/۱۳	۰/۶۲
	گروه * زمان	۴۶۹۶۳۱۸۲/۲۱	۱	۴۶۹۶۳۱۸۲/۲۱	۱۵/۴۳	۰/۰۰۱**	۰/۳۰	۰/۹۶

** $P < 0/01$ * $P < 0/05$

به‌منظور بررسی تأثیر آموزش‌قدردانی بر رفتار اجتماعی انتظاری و روابط معلم و شاگرد، از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. در این آزمون، زمان (نمرات آزمودنی‌ها در جلسات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) به‌عنوان عامل درون‌آزمودنی و گروه (آزمایش و گواه) به‌عنوان بین‌آزمودنی وارد مدل شدند. با توجه

به‌منظور بررسی تأثیر آموزش‌قدردانی بر رفتار اجتماعی انتظاری و روابط معلم و شاگرد، از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. در این آزمون، زمان (نمرات آزمودنی‌ها در جلسات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) به‌عنوان عامل درون‌آزمودنی و گروه (آزمایش و گواه) به‌عنوان بین‌آزمودنی وارد مدل شدند. با توجه

¹ Greenhouse-Geisser

پیش‌آزمون تا پیگیری وجود داشته و اثر تعاملی گروه و زمان برقرار است. آموزش قدردانی به افزایش ۳۰ درصدی روابط در گروه آزمایش منجر شده است. برای تعیین تفاوت‌های زوجی بین مراحل اجرای آزمون به منظور بررسی پایداری اثر مداخله از آزمون تعقیبی بن فرونی استفاده شد که نتایج آن در قالب جدول شماره ۴ ارائه می‌شوند.

۲۱ درصدی رفتار اجتماعی انتظاری منجر شده است. همچنین، آماره F اثر زمان اندازه‌گیری بر روابط معلم و شاگرد ۵/۴۹ است که در سطح معناداری (۰/۰۰۱) بوده است. همچنین، F اثر تعامل زمان گروه بر روابط معلم و شاگرد ۱۵/۴۳ است که در سطح معناداری (۰/۰۰۱) معنادار بوده است؛ یعنی تفاوت معناداری بین دو گروه در میزان افزایش روابط معلم و شاگرد از جلسه

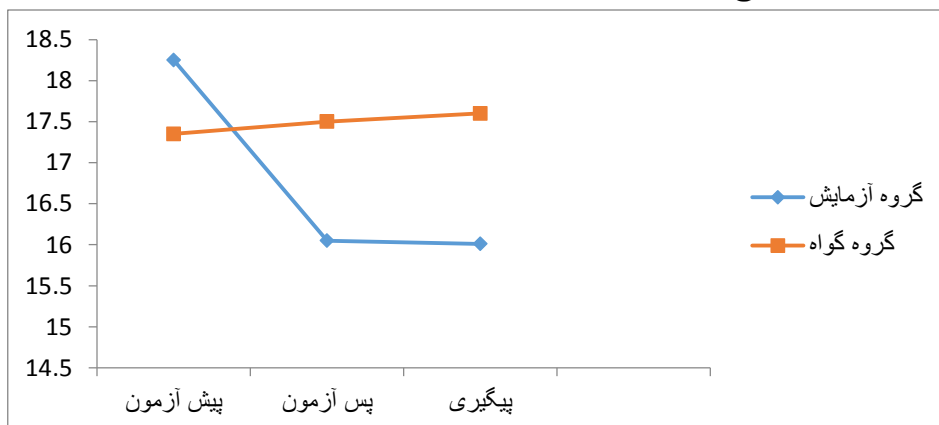
جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی برای تعیین تأثیر مداخله بر متغیرهای پژوهش

متغیر	مراحل آزمون	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	مقدار معناداری
رفتار اجتماعی انتظاری	پیش‌آزمون	۱/۰۲	۰/۳۹	۰/۰۰۱**
	پیگیری	۱/۰۱	۰/۴۱	۰/۰۰۱**
	پس‌آزمون	۰/۰۲	۰/۰۷	۰/۹۰
روابط بین معلم و دانش‌آموز	پیش‌آزمون	-۱/۲۵	۰/۵۵	۰/۰۰۱**
	پیگیری	-۱/۵۰	۰/۵۸	۰/۰۰۱**
	پس‌آزمون	-۰/۲۵	۰/۱۵	۰/۳۱

$P < ۰/۰۵$ * $P < ۰/۰۱$ **

معنادار است؛ ولی تفاوت بین پس‌آزمون و مرحله پیگیری معنادار در سطح معناداری (۰/۰۰۱) معنادار نیست. این نتیجه نشان می‌دهد که مداخله بر رفتار اجتماعی انتظاری و روابط بین معلم و شاگردان در مرحله پس‌آزمون در گروه مداخله شده، این نتیجه در مرحله پیگیری نیز پایدار بوده است. در ادامه، به منظور درک بصری از نتیجه پژوهش، نمودار میانگین داده‌های دو گروه در سه مرحله ارائه می‌شود.

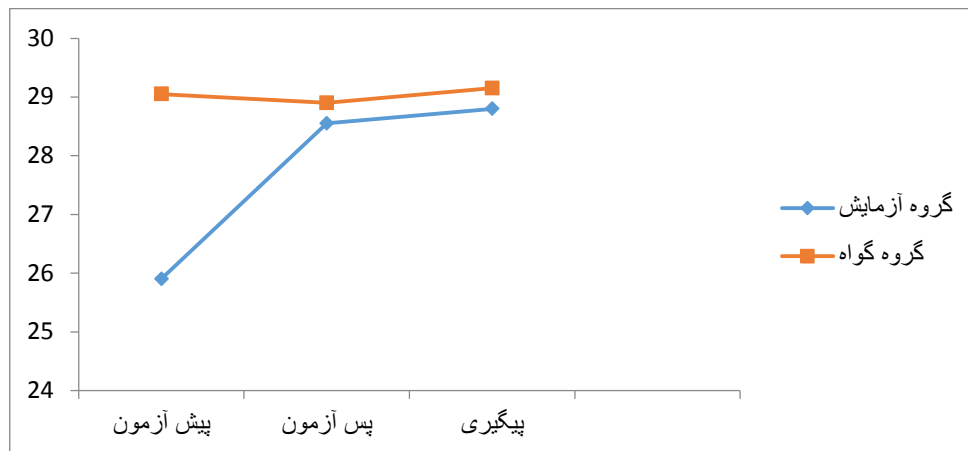
همان‌طور که مشاهده می‌شود تفاوت بین نمرات رفتار اجتماعی انتظاری در مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیش‌آزمون - پیگیری در سطح معناداری (۰/۰۰۱) معنادار است؛ ولی تفاوت بین پس‌آزمون و مرحله پیگیری در سطح معناداری (۰/۰۰۱) معنادار نیست. همچنین، تفاوت بین نمرات روابط معلم - شاگرد نیز در مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیش‌آزمون - پیگیری در سطح معناداری (۰/۰۰۱)



شکل ۱. نمودار خطی نمرات میانگین رفتار اجتماعی انتظاری گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

پس آزمون و پیگیری در اثر آموزش قدردانی بهتر عمل کرده است.

با توجه به نمودار شماره ۱، در متغیر رفتار اجتماعی انتظاری، گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مرحله



شکل ۲. نمودار خطی نمرات میانگین گروه آزمایش و گروه گواه در متغیر روابط معلم - شاگرد در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

(۲۰۱۶) همسو است. همین طور نتایج پژوهش حاضر در ارتباط با متغیر ارتباط معلم و شاگرد با نتایج پژوهش‌های گذشته از جمله هاوولز (۲۰۱۴)، ولدمن و همکاران (۲۰۱۳) همسو است.

در ارتباط با تبیین چگونگی تأثیر آموزش بسته قدردانی ایمن بر رفتار اجتماعی انتظاری دانش‌آموزان می‌توان گفت دانش‌آموزان معمولاً بعد از گذشت مدت زمانی از سال تحصیلی با بسیاری از ویژگی‌های معلم از جمله سبک تدریس معلم، چگونگی برخورد او با دانش‌آموزان و ... آشنا می‌شوند؛ همین آگاهی از ویژگی‌های معلم‌شان در کلاس درس، این گرایش را در آنها به وجود می‌آورد که نسبت به بسیاری از رفتارهای سخت‌گیرانه معلم حساس نشوند (بارتلت و همکاران، ۲۰۰۶). در این بین، همواره معلمان در کلاس درس سعی در پیشرفت دانش‌آموزان در کلاس دارند و حتی به سخت‌گیری نسبت به بسیاری از رفتارها و عملکردهای دانش‌آموزان در کلاس می‌پردازند. همچنین، بسیاری از استرس‌ها و قضاوت‌های نادرست دانش‌آموزان نسبت به رفتارهای معلم در کلاس درس،

با توجه به نمودار شماره ۲، در متغیر روابط معلم و شاگرد، گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مرحله پس آزمون و پیگیری در اثر آموزش قدردانی بهتر عمل کرده است.

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر بسته آموزشی قدردانی بر رفتار اجتماعی انتظاری و رابطه بین معلم و شاگردان انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان دادند آموزش قدردانی موجب کاهش پردازش رفتار اجتماعی انتظاری و بهتر شدن رابطه بین معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس در گروه آزمایش می‌شود؛ در حالی که چنین تغییری در گروه گواه معنادار نیست. برای مقایسه نتیجه به دست آمده، بررسی‌هایی یافت نشد که دقیقاً تأثیر آموزش قدردانی بر رفتار اجتماعی انتظاری را بررسی کرده باشند؛ بنابراین، نتایج پژوهش با متغیرهای دارای همپوشی با رفتار اجتماعی انتظاری بررسی شدند که در ارتباط با متغیر رفتار اجتماعی انتظاری با نتایج پژوهش‌های گذشته از جمله بارتلت و همکاران (۲۰۰۶) و لین

ناشی از عدم درک مناسب آنان نسبت به احساس مسئولیت معلم‌شان در کلاس نسبت به یادگیری آنان است که متعاقب با آن، در آنها گرایش به انتخاب سبک مقتدرانه و سخت‌گیری نسبت به دانش‌آموزان را به وجود می‌آورد (لین، ۲۰۱۶). در این بین، دانش‌آموزان در صورتی که تنها به جنبه سخت‌گیری‌های معلم در کلاس توجه کنند، بیشتر به‌طور شناختی درگیر این مسئله می‌شوند که واکنش معلم را نسبت به خود مثبت کنند؛ زیرا این قضاوت‌های اشتباه، سطح اضطراب دانش‌آموزان را بالا می‌برد (بونی و همکاران، ۲۰۰۴). این در صورتی است که اگر دانش‌آموز از نگرانی‌های معلم خود در کلاس آگاهی داشته باشد و تلاش‌های او را در کلاس درس برای بهبود وضعیت تحصیلی آنان در نظر بگیرد و قدردان آن تلاش‌ها باشد، ارتباط بهتری با معلم خود برقرار می‌کنند (فرهام و همکاران، ۱۳۹۶). درحقیقت دانش‌آموزانی که نسبت به فعالیت‌های معلم خود در کلاس قدردان‌ترند، کمتر تمایل به ارزیابی شناختی منفی از برخوردهای معلم‌شان دارند و ارتباط صمیمانه به دور از نگرانی را با معلم خود در کلاس برقرار می‌کنند؛ در این صورت، جو کلاس، صمیمیت بیشتری دارد و پیشرفت دانش‌آموزان در آن نیز بهتر است (پنگ و همکاران ۲۰۱۸).

در ارتباط با تبیین تأثیر قدردانی بر بهتر شدن رابطه بین معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس می‌توان نتیجه گرفت در صورتی که دانش‌آموزان مهارت لازم را در ارتباط با قدردان بودن نسبت به فعالیت‌های معلم‌شان در کلاس درس داشته باشند، سبب بهبود ارتباط و حمایت اجتماعی بین معلم و دانش‌آموزان می‌شود (وایت و همکاران، ۲۰۱۵). در محیط آموزشی، قدردان بودن و حمایت‌شدن معلم از جانب دانش‌آموزان باعث می‌شود فرد احساس دوست داشته شدن، مورد توجه قرار

گرفتن و به‌طور کلی احساس مطلوبی از صرف زمان و انرژی خود در ارتباط با کمک به دیگران و انجام وظایف خود به‌نحو مطلوب داشته باشد (خسروجردی و همکاران، ۱۳۹۹)؛ به این صورت که افراد قدردان، نگرش مثبتی از خود در دیگران ایجاد می‌کنند؛ این نگرش مثبت باعث می‌شود در مواقع ضروری، فرد دوباره از حمایت‌های این افراد برخوردار شود و فرد کمک‌کننده، تنها برای ادامه روند حمایتی خود نسبت به دیگران کافی است احساس قدردانی را از بودن با این افراد تجربه کند (وایت و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین، هاوُلز (۲۰۱۴) معتقد است دریافت حمایت و کمک معلم به دانش‌آموزان سبب رفع نیازهای روانشناختی دانش‌آموزان می‌شود. درواقع قدردانی از طریق رفع نیازهای روانشناختی دانش‌آموزان به افزایش احساس تعلق به مدرسه و ایجاد روابط صمیمانه بین معلم و دانش‌آموز و دانش‌آموزان با یکدیگر می‌شود؛ بنابراین، قدردانی از طریق ارضای نیاز افراد به شایستگی در کلاس درس، ارتباط خوب و صمیمانه‌ای بین معلم و شاگردانش به وجود می‌آورد و کلاسی که از چنین جوی برخوردار است، نسبت به هم احساس حمایت بیشتری را تجربه می‌کند.

با توجه به نتایج به‌دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها با نتایج حاصل از پژوهش‌های همسو با پژوهش حاضر و نیز برخورداری از مهارت‌های مرتبط با قدردانی که سبب شکل‌گیری ارتباط اجتماعی مؤثر می‌شود، می‌توان ادعان داشت این روش به‌مثابه یکی از روش‌های آموزشی پذیرفته‌شده و تأییدشده است؛ بنابراین، با توجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر، دو پیشنهاد ارائه می‌شود؛ نکته اول، برنامه آموزش قدردانی به‌عنوان روش مؤثر در مراکز درمانی و آموزشی برای کلیه دانش‌آموزان و دانشجویان به‌منظور کاهش اثرات پردازش رفتار اجتماعی انتظاری است که در زندگی

فارسی پرسشنامه رفتارهای اجتماعی انتظاری.
 تحقیقات علوم رفتاری. ۱۴(۱۱)، ۱۲۸-۱۱۴
 فرنام، ع و مددی‌زاده ط. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش
 مثبت‌نگری بر حالت‌های روانشناسی مثبت
 (توانمندی‌های منش) دانش‌آموزان دختر دبیرستانی.
 پژوهشنامه روانشناسی مثبت. ۱(۹)، ۷۵-۶۱.

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, G., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). student misbehavior and teacher well-being: testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58 (4) 126-136
- Algoe, S. B., & Way, B. M. (2014). Evidence for a role of the oxytocin system, indexed by genetic variation in CD38, in the social bonding effects of expressed gratitude. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(3), 250-312.
- Allen, J. L., Bird, E., & Chhoa, C. Y. (2018). Bad boys and mean girls: callous-unemotional traits, management of disruptive behaviour in school, the teacher-student relationship and academic motivation. In *Frontiers in Education*, 76 (1), 322-332.
- Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological science*, 17 (4), 319-325.
- Bonnie, K. E., & de Waal, F. B. (2004). 11 primate social reciprocity and the origin of gratitude. *The psychology of gratitude*, 15(7), 99-109.
- Carter, A. (2017). Blending measures of programming and social behavior into predictive models of student achievement in early computing courses. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 17(3), 1-20.
- Chan, W. D. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. *Teaching and Teacher Education*, 32(1), 22-30.
- Christanto, S. A. V. (2017). gratitude letter: an effort to increase subjective well-being in college. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 32 (3), 158-168.
- Diebel, T. (2014). the effectiveness of a gratitude diary intervention on primary-school children's sense of school belonging

تجربه می‌کنند و برخورد مناسب با عواملی است که باعث ایجاد ارتباط مناسب بین معلم و دانش‌آموزان می‌شود. نکته دوم، آموزش‌قدردانی برای گروه‌های متعدد و با مشکلات متنوع کاربرد دارد.

تحقیق حاضر همانند سایر تحقیقات دارای برخی محدودیت‌ها بود؛ از جمله، محدودیت‌های زمانی و امکانات در پژوهش حاضر برای ارزیابی تأثیر کوتاه‌مدت آموزش‌قدردانی بر رفتار اجتماعی انتظاری و روابط معلم و دانش‌آموزان، تعمیم‌ناپذیری نتایج به دانش‌آموزان شهرهای دیگر، عدم امکان گواه متغیرهای مداخله‌کننده از قبیل شرایط محیطی، وضعیت عاطفی و مسائل خاص شخصی مشارکت‌کنندگان که باعث محدودیت در تعمیم‌دادن نتایج می‌شود. در پژوهش‌های بعدی، متغیرهایی گواه شوند که در پژوهش حاضر گواه نشده‌اند. تحقیق مشابهی روی دانش‌آموزان دختر و پسر، انجام و مقایسه شود. طول مدت مداخله برای به دست آوردن نتایج ماندگارتر افزایش یابد. همچنین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، علاوه بر پرسشنامه از ابزارهای دیگری مانند مصاحبه استفاده شود که می‌توانند این متغیرها را دقیق‌تر سنجش کنند.

منابع

- رادمنش، ع و سعدی‌پور، ا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر روابط معلم - شاگرد و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر تهران. *فصلنامه پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*. ۴(۴۵) ۴۳-۵۶.
- خسروی و جردی، ز، حیدری، م، قنبری، س و پاکدامن، ش. (۱۳۹۹). تدوین مدل تبهرمداری مبتنی بر توانمندی‌های منش در نوجوانان. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*. ۴(۲۰) ۸۰-۶۵.
- ضیایی، س، زرانی، ف، موتابی، ف، کارشکی، ح، شهیدی، ش. (۱۳۹۴) ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه

- among college students. *Journal of American College Health*, 8(2) 1-7.
- Kraines, M. A., White, E. J., Grant, D. M., & Wells, T. T. (2019). Social anxiety as a precursor for depression: Influence of interpersonal rejection and attention to emotional stimuli. *Psychiatry Research*, 275(12), 296-303.
- Lambert, N. M., Graham, S. M., & Fincham, F. D. (2009). A prototype analysis of gratitude: Varieties of gratitude experiences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(9), 1193-1207.
- Leigh, E., & Clark, D. M. (2019). online social anxiety cognitive therapy for adolescents (OSCA): protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 20 (1), 1-9.
- Lin, C. C. (2016). the roles of social support and coping style in the relationship between gratitude and well-being. *Personality and Individual Differences*, 89, 13-18.
- Murray, Ch., & Zovich, K. (2010). The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493-525.
- Peng, C., Nelissen, R. M., & Zeelenberg, M. (2018). reconsidering the roles of gratitude and indebtedness in social exchange. *Cognition and Emotion*, 32(4), 760-772.
- Poulou, M. S. (2018). students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 146-153
- Seligman, M. E. P. (2013). flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing. *New York: Free Press*.
- Southwell, S. (2012). gratitude: A basis for positive psychology interventions with a clinical population. (Master thesis) Deakin University, Country Australia. Retrieved from <http://dro.deakin.edu.au/view/DU:30064974>
- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Gini, G. (2018). victim prevalence in bullying and its association with teacher-student and student-student relationships and class moral disengagement: a class-level path analysis. *Research Papers in Education*, 33(3), 320-335.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and (Doctoral dissertation, University of Southampton, UK).
- Dumrique, D. O., & Castillo, J. G. (2018). Online Gaming: Impact on the academic performance and social behavior of the students in Polytechnic University of the Philippines Laboratory High School. *KnE Social Sciences*, 54 (4), 1205-1210.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82 (4), 55-68.
- Han, Z., Fu, M., Liu, C., & Guo, J. (2018). bullying and buicidality in urban chinese youth: the role of teacher-student relationships. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(5), 287-293.
- Harbaugh, C. N., & Vasey, M. W. (2014). when do people benefit from gratitude practice? *The Journal of Positive Psychology*, 9 (6), 535-546.
- Hinrichsen, H., & Clark, D. M. (2003). Anticipatory processing in social anxiety: Two pilot studies. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34 (4), 205-218.
- Howells, K. (2014). An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 42 (12), 58-67.
- Kim, C. M., Frank, K. A., & Spillane, J. P. (2018). relationships among teachers' formal and informal positions and their incoming student composition. *Teachers College Record*, 120 (3), 344-352
- Kong, F., Ding, K., & Zhao, J. (2014). the relationships among gratitude, self-esteem, social support and life satisfaction among undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 5(11), 25-36.
- Kraft, J. D., Grant, D. M., White, E. J., Taylor, D. L., & Frosio, K. E. (2019). Cognitive mechanisms influence the relationship between social anxiety and depression

- Wood, A. M., & Joseph, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) wellbeing as a risk factor for depression: A ten year cohort study. *Journal of Affective Disorders, 122*(3), 213-217.
- Yoshimura, M., & Berzins, K. (2017). Grateful experiences and expressions: the role of gratitude expressions in the link between gratitude experiences and wellbeing. *Review of Communication, 17*(2), 106-118.
- teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education, 32* (3), 55-65.
- White, E., Dickerson, C., & Weston, K. (2015). developing an appreciation of what it means to be a school-based teacher educator. *European Journal of Teacher Education, 38*(4), 445-459.
- Williams, A., & Bartlett, Y. (2015). Warm Thanks: Gratitude Expression Facilitates Social Affiliation in New Relationships Via Perceived Warmth. *Emotion, 15*(1), 1-5.