

Article type: Research Article

## The Effectiveness of Gratitude Training on Social Well-Being, Sense of Belonging to School, and Cognitive Flexibility of Adolescent Students

Fatemeh Khodapanah<sup>1</sup> , Mohammadali Mohammadyfar<sup>2✉</sup> 

1. PhD student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: [fatemehkhodapanah@semnan.ac.ir](mailto:fatemehkhodapanah@semnan.ac.ir)
2. Corresponding author, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: [alimohammadyfar@semnan.ac.ir](mailto:alimohammadyfar@semnan.ac.ir)

### Article Info

#### Article history:

Received 14 September 2024

Revised form 18 november  
2024

Accepted 11 December 2024

#### Keywords:

Gratitude,  
The sense of belonging to  
school,  
Cognitive flexibility,  
Social well-bein.

### ABSTRACT

**Objective:** Gratitude is one of the most current and prominent aspects of positive psychology, conceptualized as an emotion, attitude, moral virtue, and personality trait. The present study aim to determine the impact of gratitude education on the social well-being, sense of belonging to school and cognitive flexibility of adolescent students.

**Methods:** This semi-experimental research followed a pre-test, and follow-up design with a control group. The statistical population included all students of the sixth grade of elementary school in District 1 of District 14 in Tehran during the academic year 2023-2024 who were selected by random sampling and randomly assigned to two experimental and control groups (20 people for each group). The experimental group received appreciation training based on the Emans method for 8 sessions, while the control group received no training. A follow-up was conducted after one month. Research tools included the Cognitive Flexibility Questionnaire (CFI) by Dennis and Vanderwaal (2010), the Sense of Belonging to School Questionnaire (SSCS) by Berry et al. (2004) and the Social Wellbeing Questionnaire (SWS) by Keys (1998). Data analysis was performed using analysis of covariance and SPSS version 26 software.

**Results:** The study revealed that teaching gratitude resulted in increased sense of belonging to school, cognitive flexibility, and social well-being.

**Conclusions:** These findings, suggest that gratitude intervention can positively impact the social well-being, sense of belonging to school, and cognitive flexibility of teenage students. Schools can implement gratitude education techniques to enhance students` sense of belonging to the school, cognitive flexibility, and social well-being.

**Cite this article:** Khodapanah, F., & Mohammadyfar, M. A. (2024). The Effectiveness of Gratitude Training on Social Well-Being, Sense of Belonging to School, and Cognitive Flexibility of Adolescent Students. *Cognit Strateg Learn*, 12(23), 151-172. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOGY.2024.29804.2728>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).  
Copyright © 2024 The Authors. Publisher: Bu-Ali Sina University.

## **Extended Abstract**

### **1. Introduction**

Adolescence is a crucial stage of human development, characterized by biological, psychological, social, and educational changes. During this period, adolescents face various challenges that can affect their mental, social, and academic well-being. One effective approach to improving adolescents' well-being is teaching positive psychological skills such as gratitude.

Gratitude, as a positive psychological trait and social attitude, can help reduce stress, manage depression, strengthen social relationships, and ultimately improve psychological and social well-being. Emmons' gratitude model suggests that gratitude can enhance individuals' mental health and quality of life by fostering a sense of worth and acceptance. Research shows that adolescents who practice gratitude are happier, have higher self-esteem, and perform better academically. Gratitude in the school environment promotes a sense of belonging, positive interactions with classmates and teachers, and increases motivation for participation in school and group activities.

Cognitive flexibility, which refers to the ability to adapt to new and unexpected situations, is another key factor in adolescent development. Teaching gratitude can enhance this skill. Adolescents who practice gratitude focus more on the positive aspects of life and are able to view challenges and problems with a more constructive perspective. This approach allows them to view problems as learning opportunities and find creative solutions to their issues.

Social well-being is another important aspect of adolescent development, which is strengthened through positive social interactions and a sense of belonging to the community. Gratitude, by increasing the sense of belonging and improving social relationships, enhances mental and social health. Additionally, a sense of belonging to school, which involves creating positive connections with teachers, classmates, and the school environment, is considered a key factor for success during adolescence. The school environment should provide a foundation that meets the psychological and social needs of students, as this directly impacts their behavior, emotions, and academic progress.

Studies have shown that teaching gratitude can strengthen three important components: cognitive flexibility, social well-being, and sense of school belonging in adolescents. These interventions have positive effects not only on an individual level but also on a social level, as they can correct distorted mental patterns and perceptions among adolescents. Given the lack of research on this topic, examining the impact of teaching gratitude on these three essential components can provide insights for designing educational programs and effective interventions aimed at improving adolescents' psychological, social, and academic well-being.

### **2. Materials and Methods**

This applied research was conducted using a quasi-experimental design with pre-test and post-test along with a control group and one-month follow-up. The statistical population consisted of sixth-grade students from public schools in District 1, Region 14, Tehran, during the 2023-2024 school year. Two schools were randomly selected, with one assigned to the experimental group and the other to the control group. A total of 20 students from each school were randomly selected. The data collection tools included the Social Well-Being Questionnaire by Keyes (1998), Cognitive Flexibility Scale by Dennis and Vanderwall (2010), and School Belonging Scale by Briew et al. (2004), all of which have established reliability and validity.

After obtaining permission and ensuring ethical considerations, the pre-test was conducted. The experimental group received 8 sessions of 90-minute gratitude-based training, while the control group received no training. The post-test was administered immediately after the sessions, and a follow-up test was conducted one month later. The gratitude training was designed based on a locally developed educational package and previous studies, covering topics such as writing gratitude letters, daily recording of positive events, and encouraging gratitude in daily life.

Data analysis was performed using mean, standard deviation, and Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA) with SPSS 26 software. The assumptions of the test were checked, and the significance level was set at 0.05.

### 3. Results

The mean and standard deviation of scores for school belonging, cognitive flexibility, and social well-being at pre-test, post-test, and follow-up showed that in the experimental group, the mean scores of these variables increased in the post-test and follow-up compared to the pre-test, whereas no significant changes were observed in the control group.

Statistical assumptions were checked. The normality of the distribution of variables was confirmed by the Kolmogorov-Smirnov test, indicating a normal distribution. Homogeneity of variances was confirmed by Levene's test, showing that the variances of the variables were equal in both groups. The equality of the covariance matrix was also confirmed by Box's test.

MANOVA analysis revealed significant differences in the linear combination of school belonging, cognitive flexibility, and social well-being between the two groups. The effectiveness of gratitude training on all three variables (school belonging, cognitive flexibility, social well-being) was significant. The eta-squared values for all three variables indicated a large effect size of the intervention. The results of both multivariate and univariate covariance analysis showed significant differences between the two groups in the follow-up and pre-test scores, confirming the lasting effectiveness of gratitude training on the variables.

Gratitude training significantly influenced the increase in school belonging, cognitive flexibility, and social well-being of the students, and this effectiveness was maintained in the follow-up.

### 4. Discussion and Conclusion

This study aimed to investigate the impact of gratitude training on social well-being, school belonging, and cognitive flexibility in students. The statistical analysis results showed that gratitude training significantly improved students' social well-being, school belonging, and cognitive flexibility. These findings align with previous research.

Gratitude, as a positive emotion, expands behaviors and thought patterns and fosters stable social relationships. This leads to enhanced social support and improved interpersonal relationships, thus increasing social well-being. Moreover, gratitude, by strengthening the positive aspects of life, improves social interactions.

Gratitude helps improve students' relationships with teachers and peers. Grateful students perceive the school environment more positively and feel more valued and supported by their teachers and peers. This facilitates their more active participation in school activities and strengthens their sense of school belonging.

Gratitude training improves cognitive flexibility, which helps individuals adapt to changing conditions and find appropriate solutions to problems. This skill allows students to perform better when facing academic and everyday challenges.

**Limitations:** This research used self-reported tools, and the sample was limited to sixth-grade female students from a specific area in Tehran. Therefore, generalizing the results to other groups should be done with caution.

**Recommendations:** Gratitude training should be continuously incorporated into school educational programs, and parents and the local community should participate in promoting a culture of gratitude.

Training courses for teachers should be held to familiarize them with methods of teaching gratitude. Future research should be conducted in different regions and with diverse groups. These measures can help improve the school environment and increase students' well-being and academic success.

## 5. Ethical Considerations

**Compliance with ethical guidelines:** All ethical principles are considered in this article.

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

**Authors' contributions:** All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

**Conflicts of interest:** The authors declared no conflict of interest.

## اثربخشی آموزش قدردانی بر بهزیستی اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه و انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان نوجوان

فاطمه خداپناه<sup>۱</sup>، محمدعلی محمدی فر<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. رایانامه: [fatemehkhodapanah@semnan.ac.ir](mailto:fatemehkhodapanah@semnan.ac.ir)  
 ۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. رایانامه: [alimohammadyfar@semnan.ac.ir](mailto:alimohammadyfar@semnan.ac.ir)

اطلاعات مقاله	چکیده
<p><b>تاریخچه مقاله:</b></p> <p><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۳/۰۶/۱۴</p> <p><b>تاریخ بازنگری:</b> ۱۴۰۳/۰۸/۲۸</p> <p><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۳/۰۹/۲۱</p> <p><b>کلیدواژه‌ها:</b>                      قدردانی، احساس تعلق به مدرسه، انعطاف پذیری شناختی، بهزیستی اجتماعی.</p>	<p><b>هدف:</b> قدردانی یکی از به روزترین و مطرح ترین سازه های روانشناسی مثبت است که به عنوان یک هیجان، نگرش، فضیلت اخلاقی و صفت شخصیتی مفهوم سازی شده است. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش قدردانی بر بهزیستی اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه و انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان نوجوان انجام شد.</p> <p><b>روش:</b> طرح این پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری، همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پایه ششم ناحیه ۱ منطقه ۱۴ تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که به روش نمونه گیری تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی (۲۰ نفر برای هر گروه) گمارده شدند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت آموزش قدردانی روش ایمنز قرار گرفتند، اما گروه شاهد هیچ آموزشی دریافت نکرد. پیگیری نیز بعد از یک ماه صورت گرفت. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه های انعطاف پذیری شناختی (CFI) دنیس و وندروال (۲۰۱۰) و پرسش نامه های احساس تعلق به مدرسه (SSCS) بری و همکاران (۲۰۰۴) و پرسشنامه بهزیستی اجتماعی (SWS) کیز (۱۹۹۸) بود. برای تحلیل داده ها از آزمون تحلیل کوواریانس و همچنین نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.</p> <p><b>یافته ها:</b> نتایج نشان داد که آموزش قدردانی به احساس تعلق به مدرسه، انعطاف پذیری شناختی و بهزیستی اجتماعی منجر می شود.</p> <p><b>نتیجه گیری:</b> مبتنی بر این یافته ها، مداخله قدردانی می تواند بر بهزیستی اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه و انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان نوجوان اثرگذار باشد. مدارس می توانند به منظور افزایش احساس تعلق به مدرسه، انعطاف پذیری شناختی و بهزیستی اجتماعی دانش آموزان از تکنیک های مربوط به آموزش قدردانی استفاده کنند.</p>
<p><b>استاد:</b> خداپناه، فاطمه، و محمدی فر، محمدعلی (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش قدردانی بر بهزیستی اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه و انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان نوجوان. <i>راهبردهای شناختی در یادگیری</i>، ۱۲(۲۳)، ۱۵۱-۱۷۲. <a href="https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2024.29804.2728">https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2024.29804.2728</a></p>	
	ناشر: دانشگاه بوعلی سینا. © نویسندگان.

## ۱. مقدمه

نوجوانی<sup>۱</sup> یک دوره حیاتی برای رشد در طول عمر است (پاتون<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ ساویر<sup>۳</sup> و همکاران ۲۰۱۸) و اوایل نوجوانی با توجه به تغییرات قابل توجه زیستی، روانی، اجتماعی و آموزشی؛ مرحله بسیار مهمی در رشد محسوب می‌شود و معمولاً نوجوانان با موانع و فشارهای متعددی در زمینه‌های اجتماعی، تحصیلی و روانی روبه‌رو هستند (کاتسانتونیس<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). در چنین شرایطی، پرداختن به عوامل مؤثری که می‌تواند بهبود وضعیت روانی، اجتماعی و تحصیلی نوجوانان را به همراه داشته باشد، اهمیت ویژه‌ای دارد. یکی از این عوامل، آموزش مهارت‌های روان‌شناختی مثبت است که به نوجوانان کمک می‌کند تا با چالش‌ها و مشکلات خود به‌طور مؤثرتر و سازنده‌تری برخورد کنند (سلیگمن<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۶).

یکی از مهارت‌های مثبت روان‌شناختی که می‌تواند به روابط اجتماعی در نوجوانان کمک کند، ق‌دردانی است. ق‌دردانی نه تنها به‌عنوان یک ویژگی روانی مثبت شناخته می‌شود، بلکه به‌عنوان یک رفتار و نگرش اجتماعی نیز می‌تواند در تقویت روابط انسانی و بهبود عملکرد اجتماعی و تحصیلی نوجوانان مؤثر باشد (ایمونز و مک دوگال<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳). ق‌دردانی یک میراث معنوی دیرینه است که در کشورهای سراسر جهان به‌عنوان یک فضیلت موردتوجه قرار گرفته است (یی<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۳) که در غرب، آن را به‌عنوان «مادر فضایل» می‌شناسند (مک کالو و همکاران، ۲۰۰۱). با این حال تا زمان ظهور روانشناسی مثبت‌گرا، در روانشناسی به ق‌دردانی توجه زیادی نشد. مک کالو و همکاران (۲۰۰۲) پیشنهاد کرد که ق‌دردانی یک احساس مثبت است که توسط افراد در پاسخ به دریافت خیرخواهی و تمایل آن‌ها به انجام متقابل تجربه می‌شود. تحقیقات موجود نشان می‌دهد که ق‌دردانی طیف گسترده‌ای از کارکردهای تطبیقی را انجام می‌دهد. می‌تواند به افراد کمک کند استرس را کاهش دهند (کریترز<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۹)، احساسات منفی را کاهش دهند (دوکاس<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۹؛ شرمین<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۰) و افسردگی را کاهش دهند (کرگ و چیونز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۱؛ لیانگ<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین مقابله (تنگ و اوه<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۱) و بهزیستی را افزایش می‌دهد (چوپیک و همکاران، ۲۰۱۹ و یلنگ<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۱)؛ همچنین ق‌دردانی به‌عنوان یک احساس اجتماعی پیوند اجتماعی را تقویت می‌کند و مشارکت در رفتارهای اجتماعی را ترویج می‌دهد (بونو<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۹؛ یو و همکاران، ۲۰۲۰) همچنین ق‌دردانی یکی از عوامل مرتبط با پیامدهای مثبت در جمعیت عمومی است و می‌تولند در مقابل استرس و افسردگی نقش محافظتی ایفا نماید (اوزدمیر و همکاران، ۲۰۲۱).

از جمله مهم‌ترین مدل‌های ق‌دردانی که اخیراً موردتوجه قرار گرفته است، مدل ق‌دردانی ایمونز است. ایمونز بر این باور است که می‌توان با بهبود، ق‌دردانی سایر ویژگی‌ها مثبت در افراد مانند سلامت روانی و کیفیت زندگی آنان را بهبود بخشید (نلسون و لیوبومیسکی<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۶). در بررسی پژوهش‌های پیشین در رابطه با ق‌دردانی؛ سلیگمن (۲۰۱۳) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که ق‌دردانی باعث می‌شود دانش‌آموزان نسبت به مدرسه احساس بهتری داشته باشند. نتیجه مطالعات آلگو و وی<sup>۱۷</sup> (۲۰۱۴) نشان داد ق‌دردانی باعث افزایش حمایت‌های محیطی می‌شود و بهزیستی ذهنی متعاقب با آن را افزایش می‌دهد. ق‌دردانی حالتی شناختی - عاطفی است که با تشخیص دریافت منفعت به وجود می‌آید و احساس مثبتی را به همراه دارد 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).

1. Adolescence
2. Patton
3. Sawyer
4. Katsantonis
5. Seligman
6. Emmons & McCullough
7. Ye
8. Kreitzer
9. Ducasse
10. Sherman
11. Cregg & Cheavens
12. Liang
13. Tong & Oh
14. Yang
15. Bono
16. Nelson & Lyubomirsky
17. Algoe & Way

دانش آموزان قدردان معمولاً شاد و خوش بین اند و از عزت نفس و عملکرد تحصیلی بیشتری برخوردارند و موجب می شود آنان به جنبه های مثبت محیط اجتماعی شان خو بگیرند و رضایت بیشتری داشته باشند؛ این رضایت در نتیجه توجه بیشتر به کمک های دیگران به وجود می آید و بیشتر هم می شود (کریستانتو، ۲۰۱۷). سپاسگزاری و اعمال متعاقب آن، روابط اجتماعی را قوی تر و دوستی را تقویت می کند و موجب می شود افراد به جنبه های مثبت محیط اجتماعی اطراف خود عادت نکنند. در نتیجه رضایت از زندگی بلندمدت تری برای آنان به ارمغان می آید و سلامت کلی افراد افزایش می یابد (تسنگ، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر، قدردانی به نوجوانان این امکان را می دهد که دیدگاه های مثبت تری نسبت به خود، دیگران و محیط پیرامون خود داشته باشند و از این طریق بتوانند به بهزیستی اجتماعی و روان شناختی خود دست یابند.

کیزی<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) پنج شاخص اساسی را برای بهزیستی اجتماعی پیشنهاد کرده است. ۱. انسجام اجتماعی<sup>۳</sup>: این احساس که بخشی از جامعه است و به جامعه تعلق دارد؛ ۲. پذیرش اجتماعی<sup>۴</sup>: داشتن گرایش های مثبت نسبت به افراد تصدیق کردن دیگران و به طور کلی پذیرفتن افراد علی رغم برخی رفتار سردرگم کننده و پیچیده آن ها؛ ۳. مشارکت اجتماعی<sup>۵</sup>: شاخصی که بیان می دارد افراد چیزهای بالارزشی برای ارائه به جامعه دارند و این تفکر که فعالیت های روزمره آن ها به وسیله جامعه ارزش دهی می شود. ۴. شکوفایی اجتماعی<sup>۶</sup>: دانستن و اعتقاد داشتن به اینکه جامعه به شکل مثبتی در حال رشد است و باور به اینکه جامعه پتانسیل رشد به شکل مثبت را دارد؛ ۵. همبستگی اجتماعی<sup>۷</sup>: اعتقاد به اینکه اجتماع قابل فهم، منطقی و قابل پیش بینی است و دانستن و علاقه مند بودن به جامعه و مفاهیم مربوط به آن (کیزی و شاپیرو<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴). تحقیقات نشان داده است که بهزیستی اجتماعی با افزایش شاخص های رضایت از زندگی، غم و اندوه، تعهد مدنی و رفتار اجتماعی مرتبط است (کومار<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳). مداخلات در جهت بهبود اعتماد و بهزیستی اجتماعی افراد علاوه بر سطح جامعه می تواند در سطح فردی انجام شده و الگوهای ذهنی نادرست و ادراک های تحریف شده فرد از روابط اجتماعی را اصلاح کند (موسوی اصل و موسوی سادات، ۱۳۹۳). در نتیجه قدردانی می تواند یکی از عوامل مؤثر در تقویت بهزیستی اجتماعی در نوجوانان باشد. هنگامی که نوجوانان یاد می گیرند که از تلاش ها و دستاوردهای دیگران قدردانی کنند، ارتباطات مثبت و همکاری های اجتماعی آن ها تقویت می شود و این امر به افزایش حس پذیرش و تعلق به گروه های اجتماعی مختلف منجر می شود و دانش آموزانی که در برنامه های آموزشی قدردانی شرکت می کنند، روابط بهتری با همکلاسی ها و معلمان خود دارند و در نتیجه احساس امنیت و تعلق بیشتری نسبت به محیط مدرسه پیدا می کنند (فروح<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۸).

از سوی دیگر مدرسه از مهم ترین نهادهای اجتماعی است که با فراهم آوردن محیط مناسب به رشد همه جانبه دانش آموزان کمک می کند. محیطی که دانش آموزان در آن مشغول به تحصیلند می توانند بافتی را برای آن ها فراهم کند که ایجاد کننده سطوح متفاوتی از عواطف مثبت و منفی نسبت به مدرسه باشد (آلدروپ<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). علاوه بر این کلاس درس از جمله موقعیت هایی است که در آن رفتارهای اجتماعی مهم اند؛ جایی که موقعیت و فرآیند یادگیری جریان دارد و دانش آموزان و معلم با ارتباط مناسب با یکدیگر فرآیند آموزش را تسهیل می کنند (پالو<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۸)؛ و از جمله عوامل تأثیرگذار بر نوجوانان احساس پیوند با مدرسه<sup>۱۳</sup> است که در ادبیات پژوهشی تحت عنوان احساس تعلق به مدرسه<sup>۱۴</sup> تعریف می گردد که در طول دوران نوجوانی، اهمیت بیشتری می یابد و فقدان آن در دانش آموزان باعث ایجاد مشکلات رفتاری، عاطفی و تحصیلی می گردد (مکیان و کلانتر کوشه، ۱۳۹۴). احساس تعلق به مدرسه به معنای احساس دانش آموزان نسبت به مدرسه، همسالان خود، معلمان و مربیان است (مکیان

1. Tsang
2. Keyes
3. Social Integration
4. Social Acceptance
5. Social Contribution
6. Social Flourishing
7. Social Coherence
8. Shapiro
9. Kumar
10. Froh
11. Aldrup
12. Poulou
13. Sense of connectedness with school
14. School Belonging

و کلانترکوشه، ۱۳۹۴). از منظر رویکرد اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه نتیجه عوامل تعاملات اجتماعی است که در محیط مدرسه صورت می‌گیرد. بر اساس این رویکرد، محیط مدرسه حاوی نشانه‌های اجتماعی مشترکی است که افراد از طریق درک محیط موردنظر با آن‌ها تعامل دارند (حاجی‌آبادی، ۱۳۹۷). اگر محیط مدرسه نیازهای اولیه نوجوانان را برآورده کند، به دانش‌آموزان احساس تعلق، اعتمادبه‌نفس، فرصت‌های شخصی برای رقابت، مراقبت، حمایت و پذیرش در بین دوستان می‌دهد (روو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). آموزش‌قردانی می‌تواند به تقویت این احساس تعلق کمک کند. هنگامی که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که از معلمان، همکلاسی‌ها و حتی محیط مدرسه خود قردانی کنند، احساس ارزشمندی بیشتری پیدا می‌کنند و ارتباطات‌شان با دیگران تقویت می‌شود. این فرآیند، نه تنها به بهبود روابط اجتماعی منجر می‌شود، بلکه باعث می‌شود که دانش‌آموزان احساس کنند که بخشی از یک جامعه بزرگ‌تر هستند و این امر می‌تواند به افزایش انگیزه و مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های مدرسه‌ای و اجتماعی منجر شود (فروح و همکاران، ۲۰۰۸).

همچنین در بررسی رابطه نوجوانان با دیگران به‌خصوص در مدرسه با مربیان و دوستان خود مطالعه سازه انعطاف‌پذیری شناختی<sup>۲</sup> در بین دانش‌آموزان نوجوان موردتوجه قرار دارد (توتک و عابدان‌زاده، ۱۳۹۹). انعطاف‌پذیری شناختی توانایی انسان برای سازگاری با محیط با راهبردهای پردازش شناختی برای رویارویی با شرایط جدید و غیرمنتظره است (کاناس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). انعطاف‌پذیری نقش اساسی در مدیریت زندگی روزمره دانش‌آموزان دارد و به فرد اجازه می‌دهد به محرک‌های محیطی به‌درستی پاسخ دهد و با محیط سازگار شود (پیلای<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). انعطاف‌پذیری شناختی به افراد این امکان را می‌دهد که مسئولیت‌پذیر باشند، تجربیات خود را معنا کنند، کارآفرین شوند و به محیط خود علاقه نشان دهند همچنین به آن‌ها کمک می‌کند در روابط محیطی خود احساس امنیت بیشتری کنند (بیلگین، ۲۰۱۷؛ به نقل از تنهان<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). تحقیقات نشان داده‌اند که آموزش‌قردانی می‌تواند انعطاف‌پذیری شناختی را تقویت کند. وقتی نوجوانان به جنبه‌های مثبت زندگی توجه می‌کنند و از آن‌ها قردانی می‌کنند، این فرآیند می‌تواند به آن‌ها کمک کند که به‌طور انعطاف‌پذیرتری به مشکلات و چالش‌ها پاسخ دهند. به‌عنوان مثال، نوجوانانی که تمرینات قردانی را انجام می‌دهند، قادرند که تجارب منفی را به‌عنوان فرصت‌های یادگیری و رشد مشاهده کنند و از این طریق انعطاف‌پذیری شناختی خود را تقویت کنند (آلگو و همکاران، ۲۰۰۸)؛ به‌عبارت‌دیگر، قردانی می‌تواند به نوجوانان کمک کند تا به‌جای تمرکز بر مشکلات و موانع، به جنبه‌های مثبت زندگی توجه کرده و راه‌حل‌های جدید و خلاقانه‌ای برای مسائل خود پیدا کنند.

مداخلات در جهت بهبود بهزیستی اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه و انعطاف‌پذیری شناختی بر بهبود روابط بین معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس (هاولز<sup>۶</sup> ۲۰۱۴؛ ولدمن<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۳) اثر می‌گذارد. مداخلات علاوه بر سطح جامعه می‌تواند در سطح فردی انجام‌شده و الگوهای ذهنی نادرست و ادراک‌های تحریف‌شده فرد از روابط اجتماعی را اصلاح کند. یکی از اقدامات مداخله‌ای آموزش‌قردانی<sup>۸</sup> است و به وجود آمدن احساس قردانی<sup>۹</sup> و ابراز آن در افراد است. بر اساس آنچه بیان شد، قردانی به رسمیت شناختن کلی و توجه به جنبه‌های مثبت یک زندگی است (نلسون و لیوبومیسکی، ۲۰۱۶). از این‌رو افرادی که قردان هستند از نظر ویژگی‌ها شخصیتی افرادی پذیرا و گرم هستند و ویژگی‌ها مثبت بیشتری دارند (ویلیامز و بارتلت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۵) و با توجه به آنچه گفته شد انعطاف‌پذیری شناختی، بهزیستی اجتماعی و احساس تعلق به مدرسه می‌تواند پیامدهای مثبتی برای دانش‌آموزان داشته باشد؛ اما احساسات شناخت و انگیزه‌های مربوط به قردانی رخدادهای روانی درونی است و به‌اجبار به وجود نمی‌آید با این، حال می‌توان آن‌ها را به‌صورت آگاهانه آموزش داد و تحت کنترل درآورد (بوسینگ<sup>۱۱</sup> و همکاران،

1. Rowe
2. cognitive flexibility
3. Canas
4. Pillay
5. Tanhan
6. Howells
7. Veldman
8. Gratitude Training
9. Gratitude
10. Williams & Bartlett
11. Büssing



۲۰۱۴). می‌توان گفت که بهزیستی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و احساس تعلق به مدرسه از مؤلفه‌هایی است که تأثیر دوسویه‌ای بر یکدیگر دارند و تحت تأثیر هیجانات مثبت مانند ق‌دردانی قرار دارند؛ به همین منظور در پژوهش پیش رو فرض بر این است که آموزش ق‌دردانی می‌تواند موجب افزایش بهزیستی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و احساس تعلق به مدرسه در نوجوانان شود. از سوی دیگر پژوهش‌های اندک صورت گرفته در این خصوص به لحاظ کمی از کفایت لازم برخوردار نبوده و صورت آشکار گویای وجود خلاء پژوهشی در این رابطه است؛ بنابراین از آنجایی که در پژوهش‌های پیشین کمتر به بررسی چنین پژوهشی در ارتباط با نوجوانان پرداخته شده است، در راستای رفع این خلاء پژوهشی، این مطالعه به این سؤال پاسخ داده است که آیا آموزش ق‌دردانی بهزیستی اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه و انعطاف‌پذیری شناختی دانش آموزان نوجوانان اثر می‌گذارد؟

## ۲. روش پژوهش

روش تحقیق حاضر کاربردی است و بر اساس طرح پژوهشی نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری یک‌ماهه انجام شد.

### ۲-۱. مشارکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری شامل تمام دانش آموزان پایه ششم ابتدایی مدارس دولتی ناحیه ۱ منطقه ۱۴ شهر تهران بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. پس از شناسایی مدارس دو مدرسه به صورت تصادفی از شش مدرسه انتخاب شد که به صورت تصادفی یک مدرسه به گروه کنترل و یک مدرسه به گروه آزمایش اختصاص داده شد. برای تعیین افراد گروه آزمایش و کنترل از فهرست تمامی دانش‌آموزان پایه ششم هر مدرسه، ۲۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند (برای جلوگیری از تعصب در تخصیص گروه‌ها، از روش تخصیص تصادفی استفاده گردید). پیش از انجام مداخله، برای تمامی اعضای گروه‌ها پیش‌آزمون انجام شد تا میزان متغیر وابسته در هر دو گروه اندازه‌گیری گردد.

### ۲-۲. ابزارهای گردآوری داده‌ها

ابزارهای استفاده شده در این پژوهش عبارت‌اند از:

**پرسش‌نامه بهزیستی اجتماعی<sup>۱</sup> (SWS) کیز (۱۹۹۸):** پرسشنامه ۳۳ گویه‌ای بهزیستی اجتماعی را کیز (۱۹۹۸) بر اساس مدل نظری خود از سازه بهزیستی اجتماعی تهیه کرده است و ۵ عامل را سنجیده است. در این پرسشنامه عامل مشارکت اجتماعی با سؤالات ۳، ۴، ۲۶، ۲۸، ۳۲، انسجام اجتماعی با سؤالات ۲، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۶، ۲۱، پذیرش اجتماعی ۸، ۱۴، ۱۹، ۲۳، ۲۷، ۳۱ با سؤالات همبستگی اجتماعی با سؤالات ۱، ۱۱، ۱۳، ۲۰، ۲۲، ۲۹، ۳۳ و شکوفایی اجتماعی با سؤالات ۵، ۷، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۲۵، ۳۰ سنجیده می‌شود و پاسخ‌ها در یک لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف ۱ نمره، مخالف ۲ نمره، نظری ندارم ۳ نمره، نه موافق و نه مخالف ۴ نمره، تا حدی موافقم ۵ نمره، موافقم ۴ نمره و کاملاً موافقم ۵ نمره اخذ می‌شود و دامنه نمرات بین ۰ - ۱۳۰ است. نمره کل هر فرد به صورت مجموع نمرات به دست آمده از سؤالات مربوط به ۵ عامل ذکر شده محاسبه می‌شود. اعتبار این ابزار به روش همسانی درونی آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه ۰/۷۸ و برای عوامل تشکیل دهنده آن ۰/۴۱ تا ۰/۷۳ گزارش شده است (کیز، ۱۹۹۸). حیدری و غنایی (۱۳۸۷) این پرسشنامه را بر روی ۶۳۲ دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای استان مرکزی هنجاریابی کردند. نتایج حاصل از پژوهش آن‌ها نشان داد که پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ است و نتایج تحلیل عاملی تأییدی مؤید ساختار پنج عاملی این پرسشنامه با تغییر در برخی گویه‌ها در جامعه ایرانی است. سادات و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود آلفای کرونباخ ۰/۸۰ را گزارش کردند. همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۳ بود.

**پرسش‌نامه انعطاف‌پذیری شناختی<sup>۲</sup> (CFI) دنیس و وندروال<sup>۳</sup> (۲۰۱۰):** این پرسشنامه شامل ۲۰ سؤال و سه خرده مقیاس جایگزین‌ها<sup>۴</sup> با سؤالات ۱۹، ۱۲، ۵، ۱۴، ۲۰، ۱۳، ۳، ۶، ۱۸، ۱۶، کنترل<sup>۵</sup> با سؤالات ۱۱، ۷، ۱۷، ۲، ۴، ۹، ۱۵، ۱ و

1. social well-being questionnaire  
2. Cognitive Flexibility inventory  
3. Dennis & Vander Wal  
4. Alternatives  
5. Control

جایگزین‌هایی برای رفتارهای انسانی<sup>۱</sup> با سؤالات ۸ و ۱۰ را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ هر سؤال در یک طیف ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالف ۱ نمره، مخالفم ۲ نمره، تاحدی مخالفم ۳ نمره، نه موافق و نه مخالفم ۴ نمره، تا حدی موافقم ۵ نمره، موافقم ۶ نمره و کاملاً موافقم ۷ نمره تعلق می‌گیرد و سؤالات، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند، به این صورت که کاملاً مخالف ۷ نمره، مخالفم ۶ نمره، تا حدی مخالفم ۵ نمره، نه موافق و نه مخالفم ۴ نمره، تا حدی موافقم ۳ نمره، موافقم ۲ نمره و کاملاً موافقم ۱ نمره تعلق می‌گیرد. دامنه نمرات بین ۲۰ تا ۱۴۰ است. نمره بالاتر نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری شناختی بیشتر است. این پرسش‌نامه در کار بالینی و غیربالینی و برای ارزیابی میزان پیشرفت فرد در ایجاد تفکر انعطاف‌پذیر به کار می‌رود. در پژوهش دنیس و واندروال (۲۰۱۰) اعتبار هم‌زمان این پرسشنامه را با پرسشنامه افسردگی بک (BDI-II) برابر ۰/۳۹- و روایی همگرایی آن را با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی مارتین و رابین ۰/۷۵ به دست آوردند. آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های جایگزین‌ها، کنترل و جایگزین‌هایی برای رفتارهای انسانی به ترتیب برابر ۰/۷۲، ۰/۵۵ و ۰/۵۷ به دست آمد. در ایران سلطانی و همکاران، (۱۳۹۲) ضریب بازآزمایی کل مقیاس را ۰/۷۱ و ضرایب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ گزارش نمودند. آلفای کرونباخ داده‌های این پرسشنامه در پژوهش فاضلی و همکاران (۱۳۹۳) ۰/۷۵ به دست آمد. در پژوهش دهقانی و بهاری (۱۴۰۰) پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۸ محاسبه شده است. در خارج کشور نیز ویژگی‌ها روان‌سنجی پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی مورد بررسی قرار گرفته است که در یک پژوهش آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۰ به دست آمده است (آکدنیز و گلتکین، ۲۰۲۳). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب کل سؤالات ۰/۷۳ به دست آمد.

**پرسش‌نامه احساس تعلق به مدرسه<sup>۲</sup> (SSCS) بریو<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۴):** این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط بری و همکاران به منظور سنجش احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان طراحی و تدوین شده است. پرسشنامه مذکور در سال ۲۰۰۵ نیز توسط بنی و پری مورد تجدیدنظر قرار گرفته است که به‌طور کلی دارای ۶ خرده مقیاس شامل احساس مشارکت نسبت به مدرسه<sup>۴</sup>، حمایت معلم<sup>۵</sup>، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه<sup>۶</sup>، مشارکت در اجتماع<sup>۷</sup>، ارتباط فرد با مدرسه<sup>۸</sup> و احساس تعلق به همسالان<sup>۹</sup> است. این پرسشنامه در ایران توسط مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۴) اعتباریابی شده است؛ که دارای ۲۷ سؤال است و شش مؤلفه حمایت معلم با سؤالات ۱۸، ۲۷، ۲، ۱۳، ۵، ۲۰ و ۱۵، مشارکت در اجتماع با سؤالات ۱۹، ۱۱، ۲۳، ۲۱، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه با سؤالات ۱۲، ۱، ۳، ۴، احساس مثبت به مدرسه<sup>۱۰</sup> با سؤالات ۱۰، ۱۶، ۲۶ و ۲۵، تعلق فرد به مدرسه<sup>۱۱</sup> با سؤالات ۲۲، ۲۴ و ۱۷ و مشارکت علمی<sup>۱۲</sup> با سؤالات ۸۶ و ۱۴ اندازه‌گیری می‌شود. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای از کاملاً موافقم ۴ نمره تا حدودی موافقم ۳ نمره تا حدودی مخالفم ۳ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می‌گیرد. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۲۷ تا ۱۰۸ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر احساس تعلق به مدرسه خواهد بود. جهت احراز روایی پرسشنامه روایی همگرا با پرسشنامه انگیزش هرمنس<sup>۱۳</sup> ضریب همبستگی ۰/۴۴ به دست آمده است که همبستگی مثبت و معنادار این دو مقیاس نشان‌دهنده روایی همگرایی آن است و به‌منظور بررسی روایی واگرا از مقیاس فرسودگی تحصیلی که به لحاظ نظری و یافته‌های پژوهشی با احساس تعلق به مدرسه همبستگی معکوس دارند استفاده شد. نتایج نشانگر این است که ضریب همبستگی بین مقیاس احساس تعلق به مدرسه و فرسودگی تحصیلی برابر ۰/۵۶۷- است؛ بنابراین

1. Alternatives for human behaviors
2. Student sense of Connectedness with school questionnaire
3. Brew
4. academic engagement
5. teacher support
6. sense of fairness and safety at school
7. engagement in community
8. relatedness of self with school
9. sense of belonging/acceptance with peers
10. Positive feeling towards school
11. Belonging to the school
12. academic engagement
13. Hermanns

رابطه منفی معناداری بین این دو مقیاس وجود دارد و این مسئله روایی و اگرایی مقیاس احساس تعلق با مدرسه را تأیید می‌کند (مکیان و کلانترکوشه، ۱۳۹۴).

ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه ۰/۷۳، حمایت معلم ۰/۸۹، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، مشارکت کردن در جامعه ۰/۸۴، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۹ و احساس تعلق به همسالان ۰/۷۸ گزارش شده است (بری و همکاران، ۲۰۰۵).

در نسخه ایرانی ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۸ گزارش شده که مقیاس موردنظر از پایایی خوبی برخوردار است (مکیان و کلانترکوشه، ۱۳۹۴). در پژوهش مشاوره‌ای ایزدی و همکاران (۱۴۰۲) نیز آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برابر ۰/۷۷ به دست آمده است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب کل سؤالات ۰/۷۸ به دست آمد.

### ۲-۳. روش اجرا و ملاحظات اخلاقی

برای اجرای این پژوهش با مراجعه به اداره آموزش و پرورش شهر تهران و اخذ مجوز با هماهنگی حراست اداره به معاونت ابتدایی مراجعه و با دریافت لیست مدارس ابتدایی و لیست آمار دانش آموزان پایه ششم اقدام به تعیین نمونه شد. برای رعایت ملاحظات اخلاقی شرکت‌کنندگان از اهداف پژوهش آگاه و اطمینان‌های لازم نسبت به محرمانه بودن اطلاعات شخصی به آن‌ها داده شد با شناسایی نمونه‌ها و لینک شدن آن‌ها با پژوهشگر نمونه‌ها به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برای انجام پژوهش، ابتدا به منظور اجرای پیش‌آزمون، پرسشنامه‌ها در اختیار گروه گواه و آزمایش قرار گرفت و داده‌های مربوط به پیش‌آزمون گردآوری شد. سپس شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هفته‌ای یک جلسه تحت آموزش ق‌دردانی قرار گرفتند؛ ابتدای هر جلسه تکالیف جلسه قبل بررسی می‌شد. گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکرد در پایان جلسات پرسشنامه‌های یادشده (پس‌آزمون) به هر دو گروه برای تکمیل مجدد ارائه شدند. در آخر به منظور اثر مداخله آموزشی در مرحله پیگیری پرسشنامه‌ها بعد از یک ماه مجدداً اجرا و داده‌های این مرحله نیز گردآوری شدند.

آموزش مبتنی بر ق‌دردانی در ۸ جلسه (هر جلسه ۹۰ دقیقه) شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. از بسته آموزشی بومی ق‌دردانی که با استفاده از روش‌های پیشنهادی واتکینز<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۳) و ایمونز و مک کالوگ (۲۰۰۳) و بر اساس رهیافت‌های متون و نصوص دینی و ادبی فرهنگ ایرانی در خصوص ق‌دردانی طراحی شده است، استفاده شد. کارآیی بسته آموزشی ق‌دردانی در پژوهش قمرانی و همکاران (۱۳۸۹) از طریق یک مطالعه‌ی مقدماتی و اجرا بر روی ۳۰ نفر که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، بررسی شد. بدین منظور، آزمودنی‌ها پرسشنامه ق‌دردانی صفتی - فرم شش سؤالی (ایمونز و مک کالوگ، ۲۰۰۳؛ قمرانی و همکاران، ۱۳۸۸) را در دو نوبت؛ ۱- پیش از اجرای بسته آموزشی ق‌دردانی (پیش‌آزمون) و ۲- پس از اجرای بسته آموزشی پس‌آزمون تکمیل کردند (عابدی جزی، ۱۳۹۴).

رازداری، گزارش یافته‌ها بدون سوگیری و استناد به منابع با صداقت و امانتداری از جمله ملاحظات اخلاقی در این پژوهش بودند.

خلاصه جلسات در جدول زیر ارائه شده است.

## جدول ۱. جلسات آموزشی مبتنی بر قدردانی

جلسه	موضوع جلسه	اهداف	مدت اجرا
اول	آشنایی و طرح کلیات	آشنایی با اعضای شرکت‌کننده و آشنایی با یکدیگر، شناسایی هدف کلی جلسات، پرسش از اهداف اعضا برای شرکت در جلسات، تشریح جلسات آموزشی کارگاه و وظایف و فعالیت‌های شرکت‌کنندگان در این نوع از جلسات. برنامه و مواد لازم که متضمن تعهد به شرکت مستمر و منظم در جلسات گروه‌بندی شرکت‌کنندگان و انتخاب نام هر گروه، تعریف و مفهوم‌سازی، درک اهمیت و تأثیرات قدردانی است.	۹۰ دقیقه
دوم	آموزش حوزه‌های قدردانی و ویژگی‌ها افراد قدرشناس	بررسی تکالیف جلسه قبل، بحث در مورد پاسخ شرکت‌کنندگان به قدرشناس‌ترین افراد تاریخ، آموزش زمینه‌های مختلف شکرگزاری مانند شکرگزاری از خداوند، خود، والدین، دیگران و طبیعت، آموزش ویژگی‌های افراد قدرشناس، ارائه تکالیف.	۹۰ دقیقه
سوم	آموزش سبک‌ها و روش‌های ابراز قدردانی	بررسی تکالیف جلسه قبل، بحث پیرامون پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در خصوص نحوه ابراز قدردانی، آموزش روش‌های مختلف ابراز قدردانی، کلامی قدردانی احساسی قدردانی عملی و غیره ترغیب شرکت‌کنندگان به منظور به‌کارگیری روش‌های ابراز قدردانی در زندگی روزمره، ارائه تکالیف	۹۰ دقیقه
چهارم	ترغیب شرکت‌کنندگان به خودشناسی و بررسی شخصیت خود	بررسی تکالیف جلسه قبل بحث پیرامون پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در خصوص نحوه ابراز سبک قدردانی آن‌ها در آینده اجرای برنامه خودشناسی و تشخیص شخصیت قدرشناس و یا غیر قدردان، ارائه تکالیف	۹۰ دقیقه
پنجم	آموزش نوشتن نامه‌های قدردانی	بررسی تکالیف جلسه قبل، آموزش روش نوشتن نامه‌های قدردانی، ارائه تکالیف	۹۰ دقیقه
ششم	بازخوانی نامه‌های قدردانی	بررسی تکالیف جلسه قبل، بررسی نامه‌های نگارش شده توسط شرکت‌کنندگان، بازخوانی نامه‌های قدردانی توسط شرکت‌کنندگان به صورت (دلبخواهی)، بررسی نحوه عمل شرکت‌کنندگان در تحویل و یا پست نامه به مخاطب آن، بحث پیرامون احساس شرکت‌کنندگان در خصوص انجام این فعالیت، ارائه تکالیف	۹۰ دقیقه
هفتم	آموزش روش ثبت و یادداشت روزانه حوادث مبتنی بر خیروبرکت	بررسی تکالیف جلسه قبل، معرفی حوادث پرخیر و برکت در مقابل نامالایمات و تلخی‌ها، تأکید بر مزیای یادآوری و حفظ حوادث پرخیر و برکت آموزش روش ثبت حوادث و رویدادهای مبتنی بر خیروبرکت، ارائه تکالیف	۹۰ دقیقه
هشتم	ارائه گزارش و تجربیات شرکت‌کنندگان در خصوص ثبت حوادث پرخیروبرکت جمع‌بندی و ارائه راهکارهایی برای حفظ و به‌کارگیری روش‌ها در زندگی روزمره	بررسی نحوه عمل شرکت‌کنندگان در ثبت حوادث خوب بازخوانی حوادث خوب و پرخیر و برکت توسط شرکت‌کنندگان، بررسی احساسات تجربه‌شده توسط شرکت‌کنندگان، مرور کلی مطالب جلسات قبل، بررسی نظرات شرکت‌کنندگان در خصوص مفاهیم آموزشی بررسی نظرات شرکت‌کنندگان در خصوص انواع تکالیف خانگی، بررسی نظرات شرکت‌کنندگان در خصوص تغییرات ایجادشده در زندگی آن‌ها بررسی نظرات شرکت‌کنندگان و ترغیب آن‌ها به کاربرد روش‌های قدردانی در آینده، ارائه دفترچه‌های حاوی رئوس و خلاصه مواد آموزشی	۹۰ دقیقه

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چند متغیری به کمک نرم‌افزار SPSS26 استفاده شد؛ اما قبل از انجام دادن این آزمون لازم بود پیش‌فرض‌های آن بررسی شود برای این منظور از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، لون و بررسی معناداری اندازه اثر خطی استفاده شد. همچنین سطح معنی‌داری برای آزمون  $0/05$  لحاظ گردید.

#### ۴-۲. روش تحلیل داده‌ها

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده گردید. در قسمت آمار استنباطی از آزمون‌های تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) استفاده شد و نرم‌افزار مورد استفاده برای این تحلیل SPSS26 بود.

#### ۳. یافته‌های پژوهش

ابتدا شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در شرایط پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری محاسبه شد. در جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات احساس تعلق به مدرسه، انعطاف‌پذیری شناختی و بهزیستی اجتماعی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گروه‌های آزمایش و کنترل ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرها در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه

متغیر	زمان	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
احساس تعلق به مدرسه	پیش‌آزمون	۷۴/۹۵	۹/۰۸	۷۳/۷۵	۷/۱۸
	پس‌آزمون	۸۰/۰۵	۸/۵۶	۷۳/۲۵	۷/۲۶
	پیگیری	۷۸/۹۵	۹/۳۸	۷۳/۳۰	۷/۲۸
انعطاف‌پذیری شناختی	پیش‌آزمون	۹۰/۳۰	۸/۶۰	۸۹/۸۵	۷/۰۲
	پس‌آزمون	۹۷/۶۵	۸/۹۹	۸۹/۶۰	۶/۵۶
	پیگیری	۹۷/۶۴	۸/۶۰	۸۹/۳۵	۷/۰۴
بهزیستی اجتماعی	پیش‌آزمون	۹۵/۴۵	۸/۸۳	۹۵/۰۰	۷/۳۴
	پس‌آزمون	۱۰۳/۰۵	۹/۸۹	۹۴/۴۰	۷/۳۲
	پیگیری	۱۰۱/۵۵	۹/۵۷	۹۴/۳۵	۷/۴۳

در جدول ۲. نمرات میانگین احساس تعلق به مدرسه، انعطاف‌پذیری شناختی و بهزیستی اجتماعی در دو گروه کنترل و آزمایش به تفکیک از پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گزارش شده است. نمرات میانگین پس‌آزمون در متغیرها نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است و گروه کنترل تغییر چندانی در نمرات میانگین پس‌آزمون نداشته است. از جمله پیش‌فرض‌هایی که در تحلیل کوواریانس چندمتغیره منظور می‌گردد، فرض نرمال بودن توزیع با استفاده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف است. این بررسی روی متغیرهای پژوهش انجام شد.

جدول ۳. آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیرها

متغیر	زمان	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		آماره	مقدار p	آماره	مقدار p
احساس تعلق به مدرسه	پیش‌آزمون	۰/۱۲۸	۰/۲۰	۰/۱۹۶	۰/۰۶
	پس‌آزمون	۰/۱۲۶	۰/۲۰	۰/۱۶۸	۰/۱۴
	پیگیری	۰/۱۵۱	۰/۲۰	۰/۱۷۵	۰/۱۱
انعطاف‌پذیری شناختی	پیش‌آزمون	۰/۱۲۳	۰/۲۰	۰/۱۱۹	۰/۲۰
	پس‌آزمون	۰/۱۲۱	۰/۲۰	۰/۱۰۵	۰/۲۰
	پیگیری	۰/۱۶۶	۰/۱۴	۰/۱۳۹	۰/۲۰
بهزیستی اجتماعی	پیش‌آزمون	۰/۱۶۴	۰/۱۶	۰/۱۰۴	۰/۲۰
	پس‌آزمون	۰/۱۸۸	۰/۰۶	۰/۱۲۲	۰/۲۰
	پیگیری	۰/۱۶۰	۰/۱۹	۰/۰۸۹	۰/۲۰

همان‌طور که از یافته‌های جدول ۳. استنباط می‌شود، از آنجاکه سطح معنی‌داری به‌دست‌آمده در آزمون به تفکیک گروه، بیش از مقدار ملاک ۰/۰۵ است، در نتیجه می‌توان گفت که توزیع متغیر مورد بررسی در نمونه آماری دارای توزیع نرمال است.

جدول ۴. آزمون لون به منظور بررسی فرض همگنی واریانس‌ها

متغیر وابسته	زمان	اندازه F	درجه آزادی اول	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
احساس تعلق به مدرسه	پیش‌آزمون	۰/۴۹۲	۱	۳۸	۰/۴۸۷
	پس‌آزمون	۰/۶۳۸	۱	۳۸	۰/۴۲۹
	پیگیری	۱/۸۵۱	۱	۳۸	۰/۱۸۲
انعطاف‌پذیری شناختی	پیش‌آزمون	۰/۷۷۷	۱	۳۸	۰/۳۸۴
	پس‌آزمون	۰/۹۰۸	۱	۳۸	۰/۳۴۷
	پیگیری	۰/۲۷۸	۱	۳۸	۰/۶۰۱
بهزیستی اجتماعی	پیش‌آزمون	۱/۹۶۳	۱	۳۸	۰/۱۶۹
	پس‌آزمون	۲/۲۵۷	۱	۳۸	۰/۱۴۱
	پیگیری	۱/۱۸۲	۱	۳۸	۰/۲۸۴

نتایج جدول ۴ گویای آن است که واریانس‌های متغیرها باهم برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند که این یافته، پایایی نتایج بعدی را نشان می‌دهد.

یکی دیگر از مفروضه‌های تحلیل کوواریانس چند متغیری برابری ماتریس کوواریانس است. نتایج آزمون ام باکس حکایت از برقراری این مفروضه داشت ( $p > 0.05$  و  $F = 1/12$  و  $M = 7/303$  باکس)؛ بنابراین با توجه به برقراری مفروضه‌ها، آزمون مانوا انجام شد و نتایج آن حکایت از آن داشت که ترکیب خطی احساس تعلق به مدرسه، انعطاف‌پذیری شناختی و بهزیستی اجتماعی تفاوت معناداری در گروه‌های آزمایش و کنترل داشتند ( $F = 0.82$  = اندازه اثر و  $p < 0.001$  و  $F = 51/252$  و  $M = 0.177$  = لامبدای ویلکز). جدول ۵ حاوی اطلاعات مربوط به آزمون تحلیل کوواریانس برای بررسی تفاوت گروه‌ها در احساس تعلق به مدرسه، انعطاف‌پذیری شناختی و بهزیستی اجتماعی است.

جدول ۵. تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی اثربخشی آموزش قدردانی بر احساس تعلق به مدرسه، انعطاف‌پذیری شناختی و بهزیستی اجتماعی

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
	احساس تعلق به مدرسه	۳۲۳/۱۵۳	۱	۳۲۳/۱۵۳	۳۳/۶۲۴	۰/۰۰۰۵	۰/۴۹۰
گروه	انعطاف‌پذیری شناختی	۵۹۰/۶۷۱	۱	۵۹۰/۶۷۱	۵۵/۵۶۵	۰/۰۰۰۵	۰/۶۱۴
	بهزیستی اجتماعی	۶۶۵/۳۰۲	۱	۶۶۵/۳۰۲	۶۳/۷۹۱	۰/۰۰۰۵	۰/۶۴۶

با توجه به مقادیر «اندازه اثر» گزارش شده در جدول ۵، مشخص است که اثربخشی قدردانی بر احساس تعلق به مدرسه، انعطاف‌پذیری شناختی و بهزیستی اجتماعی دانش آموزان تفاوت وجود دارد.

اما برای بررسی بقای اثربخشی می‌بایست تحلیل کوواریانس چند متغیری در تفاوت نمرات پیگیری و پیش آزمون مورد بررسی قرار گیرد. یکی از مفروضه‌های تحلیل مانکوا برابری ماتریس کوواریانس است. نتایج آزمون ام باکس حکایت از برقراری این مفروضه داشت ( $p > 0.05$  و  $F = 0.85$  و  $M = 5/63$  باکس).

بنابراین تحلیل کوواریانس چند متغیری انجام شد و حکایت از تفاوت معناداری در دو گروه کنترل و آزمایش داشت ( $F = 0.79$  = اندازه اثر و  $p < 0.001$  و  $F = 42/109$  و  $M = 0.207$  = لامبدای ویلکز).

برای بررسی الگوهای تفاوت از الگوهای تحلیل کوواریانس تک متغیری به شرح جدول ذیل استفاده شد. جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی بقای اثربخشی مداخله بر متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۶. تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی بقای اثربخشی آموزش قدردانی بر احساس تعلق به مدرسه، انعطاف‌پذیری شناختی و بهزیستی اجتماعی

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
	احساس تعلق به مدرسه	۲۱۱/۶۹	۱	۲۱۱/۶۹	۱۴/۶۰۹	۰/۰۰۰۵	۰/۳۹۴
گروه	انعطاف‌پذیری شناختی	۶۲۹/۳۷	۱	۶۲۹/۳۷	۵۴/۵۳۶	۰/۰۰۰۵	۰/۶۰۹
	بهزیستی اجتماعی	۴۵۹/۰۶	۱	۴۵۹/۰۶	۵۳/۲۷۴	۰/۰۰۰۵	۰/۶۰۴

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود تفاوت معناداری بین دو گروه در بهزیستی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و احساس تعلق وجود دارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش قدردانی بر بهزیستی اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه و انعطاف‌پذیری شناختی در دانش آموزان بود. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد با توجه به کنترل اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون تفاوت میان گروه‌ها در پس‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش قدردانی سبب افزایش بهزیستی اجتماعی می‌شود این نتیجه با یافته

پژوهش‌های زال و همکاران (۱۴۰۰) آذرگون و همکاران (۱۳۹۷)، لی و همکاران (۲۰۲۳)، دیچمن<sup>۱</sup> (۲۰۲۳)، بی و همکاران (۲۰۲۳)، لی<sup>۲</sup> (۲۰۲۳)، بونو و همکاران (۲۰۲۰)، سسینیک و سوارس<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) و چان<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) همسو است.

ق‌دردانی به‌عنوان یک احساس مثبت، الگوهای فکری-عملی افراد را گسترش می‌دهد و منابع فردی و اجتماعی پایدار را ایجاد می‌کند و در نتیجه بهزیستی اجتماعی را افزایش می‌دهد (فردریکسون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). به‌طور خاص، ق‌دردانی افراد را قادر می‌سازد تا پس از دریافت کمک، در محبت‌های متقابل خلاق‌تر باشند (مثلاً استفاده از زبان رسا یا مراقبت از افراد نیازمند) که باعث ایجاد منابع اجتماعی پایدار مانند دوستی‌های نزدیک و روابط اجتماعی مثبت می‌شود و بهزیستی اجتماعی را افزایش می‌دهد (بی و همکاران، ۲۰۲۳). ثانیاً، نظریه تقویت سپاس‌گزاری، تأثیر پیش‌بینی‌کننده کوتاه‌مدت ق‌دردانی را بر بهزیستی اجتماعی توضیح می‌دهد. این نظریه نشان می‌دهد که ق‌دردانی جنبه‌های مثبت زندگی روزمره را، به‌ویژه در حوزه‌های اجتماعی، تقویت می‌کند و به افراد اجازه می‌دهد سطوح بالاتری از بهزیستی اجتماعی را تجربه کنند (واتکینز، ۲۰۱۳). به‌طور خلاصه، ق‌دردانی ممکن است اثرات بلندمدت و کوتاه‌مدت بر بهزیستی اجتماعی داشته باشد. در این راستا، با توجه به اینکه ق‌دردانی در کوتاه‌مدت نسبتاً پایدار است و ق‌دردانی تحت تأثیر عوامل موقعیتی قرار می‌گیرد (مک کالو و همکاران، ۲۰۰۱؛ وود<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۰)، ق‌دردانی رفتار و شناخت افراد را گسترش می‌دهد و الگوهای تعامل آن‌ها را با محیط بیرونی بهبود می‌بخشد. آگو و همکاران (۲۰۰۸) همچنین تأیید کرده‌اند که افرادی که ق‌دردانی را تجربه می‌کنند تمایل دارند نگرش‌های خوش‌بینانه و مثبت‌تری در روابط بین فردی داشته باشند. در نتیجه، آن‌ها تمایل بیشتری به اتخاذ استراتژی‌های حفظ رابطه دارند که به ایجاد سیستم‌های حمایت اجتماعی پایدار کمک می‌کند و بهزیستی اجتماعی را افزایش می‌دهد. وانگ<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۲۲) دریافتند که ق‌دردانی حمایت اجتماعی را پس از شش ماه از طریق یک مطالعه طولی به‌طور مثبت پیش‌بینی می‌کند. لامبرت و فینچام<sup>۸</sup> (۲۰۱۱) نشان دادند که ابراز ق‌دردانی از شرکا، ارزیابی‌های مثبت آن‌ها روابط صمیمانه را افزایش می‌دهد و احساس راحتی را هنگام ابراز نگرانی‌های رابطه ترویج می‌کند، بنابراین به حفظ روابط طولانی‌مدت کمک می‌کند. به‌طور خلاصه، ق‌دردانی افراد را به ایجاد روابط اجتماعی حمایتی و ایجاد منابع اجتماعی پایدار ترغیب می‌کند و در نتیجه بهزیستی اجتماعی آن‌ها را افزایش می‌دهد (بی، ۲۰۲۳).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد با توجه به کنترل اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون، تفاوت میان گروه‌ها در پس‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش ق‌دردانی سبب افزایش احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان می‌شود. این نتیجه با یافته پژوهش‌های قدم پور و همکاران (۱۳۹۹)، دانی<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، کریپس<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۹)، بریگنل<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۶)، لین<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۵)، دیبل<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۴) است. 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 حمایت شدن 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 به نحو 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، هاولز (۲۰۱۴) معتقد است دریافت حمایت و کمک معلم به دانش‌آموزان سبب رفع نیازهای روان‌شناختی

1. Deichman
2. Li
3. Szczesniak & Soares
4. Chan
5. Fredrickson
6. Wood
7. Wang
8. Lambert & Fincham
9. Dani
10. Cripps
11. Brignell
12. Lin
13. Diebel

دانش‌آموزان می‌شود. در واقع 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.

تعلق می‌تواند به‌عنوان یک نیاز روان‌شناختی برای ایجاد و حفظ پیوندهای اجتماعی در نظر گرفته شود (باومیسستر و لیری<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵). به‌طور خاص احساس تعلق در مدرسه شامل تعهد به مدرسه و اعتقاد به اینکه مدرسه مهم است. همچنین شامل ادراک مثبت از رابطه معلم و شاگرد، رابطه با همسالان و فرصت‌هایی برای درگیر شدن در زندگی مدرسه می‌شود (پرینس<sup>۲</sup> و هادوین، ۲۰۱۲). این سازه‌ای است که با پذیرفته شدن و ارزش‌گذاری توسط دیگران در مدرسه مرتبط است و با بسیاری از نتایج مثبت برای بهزیستی، انگیزه و موفقیت تحصیلی همراه است (پرینس و هادوین، ۲۰۱۲).

افراد سپاسگزار بیشتر به نکات مثبت زندگی توجه می‌کنند و از آن‌ها قدردانی می‌کنند و آن‌ها تمایل دارند هر چیزی را که دارند به‌عنوان یک هدیه ببینند و به‌جای اینکه کمک آن‌ها را بدیهی بدانند نسبت به تعدادی از خیرین قدردان می‌شوند (وود و همکاران، ۲۰۱۰). علاوه بر این نظریه مشارکت هویت ادعا می‌کند که اگر دانش‌آموزان با موفقیت در فعالیت‌های مدرسه محور شرکت کنند احتمالاً با جو مدرسه هم ذات‌پنداری می‌کنند.

دانش‌آموزان قدرشناس تمایل دارند احساس قدردانی را گزارش کنند و حتی کوچک‌ترین لطفی که دیگران به آن‌ها داده‌اند، ارزشمند می‌دانند. با این حال افراد بدون تمایل به شکرگزاری ممکن است لحظات سپاسگزاری کمتری را در زندگی خود گزارش کنند (مک کالو و همکاران، ۲۰۰۱). افراد سپاسگزار ممکن است از خانواده دوستان و معلمان کمک دریافت کنند و سپس محیط خود را مهمان‌نواز و گرم می‌دانند. در این صورت تمایل دارند رضایت بیشتری از محیط مدرسه گزارش کنند. برعکس دانش‌آموزان ناسپاس ممکن است از محبت همکلاسی‌ها و معلمان دست‌نخورده باشند و دست کمک آن‌ها را بدیهی بگیرند در این مورد برآورده کردن خواسته‌های مردم بدون روحیه شکرگزاری دشوارتر به نظر می‌رسد و آن‌ها مستعد ناامیدی هستند که ممکن است منجر به عدم مشارکت در فضای مدرسه شود؛ بنابراین دانش‌آموزان قدرشناس تمایل بیشتری به ایجاد حس تعلق به مدرسه دارند.

علاوه بر این قدردانی را می‌توان به‌عنوان یک احساس اخلاقی در نظر گرفت افراد سپاسگزار با کسانی که به آن‌ها دست‌یاری می‌دهند پاسخ متقابل خواهند داد که ممکن است دایره‌های سودمند از دادن و دریافت و ایجاد روابط اجتماعی ایجاد کند (هیدت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). هاولز و کامین (۲۰۱۲) وقتی دانش‌آموزان توسط همکلاسی‌ها و معلمان حمایت و کمک می‌شوند ممکن است بخواهند محبتی را که در فضای مدرسه احساس می‌کنند، برگردانند و بیشتر در فعالیت‌هایی که برای محیط مدرسه مفید است، شرکت کنند. بر این اساس دانش‌آموزان سپاسگزار با محیط مدرسه هم ذات‌پنداری می‌کنند و احساس تعلق به مدرسه را در خود پرورش می‌دهند.

همچنین افرادی که تمایل به شکرگزاری دارند تمایل دارند روی جنبه‌های مثبت زندگی خود تمرکز کنند و قدردانی با عواطف مثبت روابط اجتماعی مثبت و باز بودن رابطه مثبت دارد در حالی که با افسردگی و استرس رابطه منفی دارد (وود و همکاران، ۲۰۱۰). به نظر می‌رسد دانش‌آموزان سپاسگزار رویدادهای استرس‌زا را تحمل می‌کنند به جنبه‌های مثبت نگاه می‌کنند و با دیگران به خوبی کنار می‌آیند که به سلامت روان آن‌ها کمک می‌کند.

قدردانی دانش‌آموزان را برای سازگاری با زندگی مدرسه از نظر تحصیلی، رفتاری عاطفی و شناختی آماده می‌کند (فرو و همکاران، ۲۰۱۰). قدردانی ارتباط نزدیکی با شایستگی تحصیلی دارد (وود و همکاران، ۲۰۱۰) که ممکن است به خودکارآمدی و رضایت دانش‌آموزان از عملکرد آن‌ها در مدرسه کمک کند و قدردانی ارتباط نزدیکی با رفتار اجتماعی و یکپارچگی اجتماعی دارد (مک کالو و همکاران، ۲۰۰۲). در این صورت دانش‌آموزان ممکن است از روابط اجتماعی خود در مدرسه راضی باشند. از آنجایی که افراد سپاسگزار روی جنبه‌های مثبت تمرکز می‌کنند و فهرست بلندبالایی از افرادی دارند که باید بابت آن‌ها سپاسگزار باشند (مک

1. Baumeister & Leary  
2. Prince  
3. Haidt



کالو و همکاران، ۲۰۰۲) ممکن است احساسات مثبت و بهزیستی روانی بیشتری را تجربه کنند؛ بنابراین ق‌دردانی در رویکردهای مختلف به رضایت دانش آموزان از محیط‌های مدرسه کمک می‌کند در این صورت دانش آموزان احساس می‌کنند که خواسته‌هایشان برآورده می‌شود و از آنجایی که بازخوردهای مثبت دریافت می‌کنند تمایل بیشتری به مشارکت در فعالیت‌های مدرسه دارند (فیرکلث و هام، ۲۰۰۵).

در بخش دیگری از نتایج پژوهش نشان داد با توجه به کنترل اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون، تفاوت میان گروه‌ها در پس‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش ق‌دردانی سبب افزایش انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان می‌شود. این نتیجه با یافته پژوهش‌های امیدپور و همکاران (۱۳۹۹)، راند و فلدمن<sup>۲</sup> (۲۰۲۰)، مارکو و کلنک<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) و کرامپلر<sup>۴</sup> و وود (۲۰۱۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که انعطاف‌پذیری به افراد اجازه می‌دهد تا با شرایط در حال تغییر سازگار شوند و راه‌حلی برای رویارویی با مشکلات بیابند. انعطاف‌پذیری به توانایی فرد برای انطباق با شرایط در حال تغییر برای انجام موفقیت‌آمیز رفتار هدفمند اشاره دارد. انعطاف‌پذیری به جهت‌هایی اشاره دارد که مسئول توانایی سازمان‌دهی، استراتژی‌گذاری، خودتنظیمی، پردازش هدف‌دار، شناخت، احساسات و مشارکت در فعالیت‌های انسانی هستند. علاوه بر این، انعطاف‌پذیری یک سیستم «کنترلی» ضروری است که به افراد اجازه می‌دهد رفتار خود را کنترل کنند و در رفتار هدفمند شرکت کنند (مارتین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). انعطاف‌پذیری شامل بالاترین عملکرد شناختی است که برای رفتار هدفمند لازم و ضروری است. همچنین در تبیین این یافته می‌توان افزود عملکرد افراد در انعطاف‌پذیری در بافت تحصیلی شامل فرایندهای مرتبط با حل مسئله مبتنی بر برنامه‌ریزی هست که دانش آموزان را قادر می‌سازد اهداف مناسب برای خود اتخاذ کنند به صورت منطقی استدلال کنند قادر به مشخص کردن رابطه بین علت و معلول باشد و در نهایت رفتار تحصیلی منظم‌تری نشان دهند (مرادزاده و پیر خوانفی، ۱۳۹۶) انعطاف‌پذیری نقش محوری در مدیریت زندگی روزمره دانش آموزان بر عهده دارد و این امکان را برای فرد فراهم می‌کند تا به‌طور مناسبی به محرک‌های محیطی پاسخ داده و با محیط اطرافشان سازگار گردند. انعطاف‌پذیری، توجه حافظه پردازش بینایی و شنوایی از جمله مهارت‌های پیش‌نیاز برای یادگیری موضوع‌های درسی است که نوجوانان به آن نیاز دارند (پیلای و همکاران، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که در زندگی خود از دیگران ق‌دردانی می‌کنند در واقع در برابر رفتارهای اطرافیان واکنش نشان می‌دهند این واکنش زمانی صورت می‌گیرد که شناخت لازم را از اتفاقات محیطی و به‌ویژه پیامدهای پاسخ سایر افراد اطلاع لازم داشته باشند. دانش آموزان وقتی در چنین شرایطی قرار می‌گیرند و عکس‌العملی در قالب حالت شناختی و عاطفی ق‌دردانی از خود نشان می‌دهند و می‌توان گفت که به انعطاف‌پذیری شناختی لازم دست پیدا کرده‌اند (امیدپور و همکاران، ۱۳۹۹).

پژوهش حاضر همچون دیگر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود؛ از جمله اینکه اطلاعات گردآوری شده فقط با پرسشنامه‌های خود گزارشی دانش آموزان بوده است؛ بنابراین بهتر است که تفسیر نتایج با احتیاط بیشتری انجام گیرد و در تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها جانب احتیاط رعایت شود. همچنین محدود بودن نمونه تحقیق به منطقه ۱۴ شهر تهران و دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی از جمله محدودیت‌های این پژوهش بود، لذا پیشنهاد می‌شود تا برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج این پژوهش در سایر شهرها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ متفاوت و همچنین گروه پسران و سایر پایه‌های تحصیلی اجرا شود تا تعمیم‌پذیری نتایج بالاتر رود.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده پیشنهاد می‌شود؛ ۱- برنامه‌های آموزش ق‌دردانی به‌عنوان بخشی از برنامه‌های تربیتی و آموزشی مدارس به‌طور مستمر ادامه یابد و در مدارس مختلف توسعه یابد. این برنامه‌ها می‌توانند به ایجاد محیطی مثبت و حمایت‌کننده کمک کنند و در نتیجه احساس تعلق به مدرسه و انعطاف‌پذیری دانش‌آموزان را تقویت کنند. ۲- مدارس با والدین و جامعه محلی همکاری کنند تا فرهنگ ق‌دردانی به‌عنوان یک ارزش اجتماعی تقویت شود. والدین می‌توانند نقش مهمی در تقویت این ارزش‌ها در خانه ایفا کنند که این امر به افزایش تأثیر آموزش‌های مدرسه نیز کمک خواهد کرد. ۳- آموزش ق‌دردانی به‌عنوان یک بخش دائمی و رسمی در برنامه درسی مدارس گنجانده شود. این آموزش‌ها می‌توانند در قالب دروس مختلف یا واحدهای آموزشی مستقل

1. Faircloth & Hamm  
2. Rand & Feldman  
3. Markow & Klenke  
4. Crumpler  
5. Martin

ارائه شوند و به پرورش مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان کمک کنند. ۴- دوره‌های آموزشی ویژه‌ای برای معلمان برگزار شود تا آن‌ها با مفاهیم و روش‌های آموزش‌گرددانی آشنا شوند و بتوانند این مفاهیم را به شیوه‌های مؤثر به دانش‌آموزان منتقل کنند. این پیشنهادها می‌توانند به‌عنوان گام‌های عملی برای پیاده‌سازی و بهبود برنامه‌های آموزشی و تربیتی مرتبط با‌گرددانی در مدارس مطرح شوند و به بهبود کلی تجربه تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند.

### تشکر و‌گرددانی

نویسندگان مقاله وظیفه خود می‌دانند از تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش که در نهایت همکاری امکان پژوهش را فراهم ساختند کمال تقدیر و تشکر را نمایند همچنین از کادر اجرایی دبستان کریمه اهل‌بیت (س) و ساجده به دلیل همکاری با پژوهشگران در اجرای پژوهش حاضر تشکر می‌نماییم.

### تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافی ندارد.

### References

- Abedi Jozi, M. (2015). *The effectiveness of gratitude training on suicidal thoughts, meaning of life, and psychological needs of mothers of hearing-impaired children in Shafaq Special Education School in Isfahan*. Unpublished Master's thesis, Isfahan University of Applied Sciences, Khorasgan Branch [In Persian].
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- 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. <https://doi.org/10.1093/scan/nst182>
- Algoe, S. B., Haidt, J., & Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life. *Emotion*, 8 (3), 425-429. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.3.425>
- Azargoon, H., Kajbaf, M. B., & Ghamarani, A. (2018). The effectiveness of Emmons' gratitude training package on happiness and life hope in couples. *Family Studies*, 14(53), 23-37. [In Persian]. [https://jfr.sbu.ac.ir/article\\_97621.html](https://jfr.sbu.ac.ir/article_97621.html)
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bono, G., Froh, J. J., Disabato, D., Blalock, D., McKnight, P., & Bausert, S. (2019). Gratitude's role in adolescent antisocial and prosocial behavior: A 4-year longitudinal investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 14(2), 230-243. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1402078>
- Brew, C., Beatty, B., & Watt, A. (2004, December). *Measuring students' sense of connectedness with school*. In Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne.
- Brignell, C., & Woodcock, C. (2016). Establishing the effectiveness of a gratitude diary intervention on children's sense of school belonging. *Educational and Child Psychology*, 1-31
- Büssing, A., Wirth, A. G., Reiser, F., Zahn, A., Humbroich, K., Gerbershagen, K., ... & Baumann, K. (2014). Experience of gratitude, awe and beauty in life among patients with multiple sclerosis and psychiatric disorders. *Health and Quality of Life Outcomes*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-12-63>
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501. <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
- Chan, W.D. (2017). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 32(1), 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.005>

- Cregg, D. R., & Cheavens, J. S. (2021). Gratitude interventions: Effective self-help? A meta-analysis of the impact on symptoms of de-pression and anxiety. *Journal of Happiness Studies*, 22(1), 413-445. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00236-6>
- Cripps, D. (2019). *Exploring the effectiveness of a school-based gratitude intervention on children's levels of anxiety, sense of school belonging and sleep quality*, Doctoral dissertation, University of Southampton.
- Crumpler, Y., Wood, M. (2017). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality*, 42, 854-871. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.003>
- Dani, R. A., Aryono, M. M., & Cahyadi, A. (2021). Analisis Hubungan antara Gratitude Dengan Sense of School Belonging Pada Mahasiswa Karesidenan Madiun. *PSIKODIMENSIA*, 20(1), 107-114. <https://doi.org/10.24167/psidim.v20i1.2922>
- Dehghani, F., & Bahari, Z. (2021). The mediating role of cognitive flexibility in the relationship between job stress and psychological well-being of nurses. *Iranian Nursing Journal*, 34(133), 16-27. [In Persian]. <https://doi.org/10.32598/ijn.34.5.2>
- Deichman, C. L. (2023). *Gratitude Training for Promoting Subjective Well-Being: A Randomized Controlled Trial Comparing Journaling to a Personalized Menu Approach* (Master's thesis, Brigham Young University). <https://lib.byu.edu/about/copyright/>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34, 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Diebel, T. (2014). *The effectiveness of a gratitude diary intervention on primary school children's sense of school belonging*, Doctoral dissertation, University of Southampton.
- Ducasse, D., Dassa, D., Courtet, P., Brand-Arpon, V., Walter, A., Guil-laume, S., ... Olié, E. (2019). Gratitude diary for the management of suicidal inpatients: A randomized controlled trial. *Depression and Anxiety*, 36(5), 400-411. <https://doi.org/10.1002/da.22877>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Fazeli, M., Ehteshamzadeh, P., & Hashemi Sheikh Shabani, S. I. (2014). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy on cognitive flexibility in depressed individuals. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, 9(34), 27-36. [In Persian]. <https://sanad.iau.ir/Journal/jtbcP/Article/1118228/FullText>
- Fredrickson, B. L. (2004). *Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds*. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 145–166). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195150100.003.0008>
- Froh, J. J., Sefick, W. D., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-233. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005>
- Ghadempour, E., Abbasi, M., Alipur, K., & Maleki, M. (2020). The effect of gratitude training on expected social behavior and teacher-student relationships in students. *Positive Psychology Research Journal*, 6(2), 65-78 [In Persian]. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.24764248.1399.6.2.5.6>
- Ghamarani, A. (2010). *The effectiveness of gratitude training on hope, resilience, optimism, and happiness in martyr and war-veteran adolescents and non-martyr and non-war-veteran adolescents*. Doctoral dissertation, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology [In Persian].
- Ghamarani, A., Kajbaf, M. B., Arizi, H. R., & Amiri Sholeh, S. (2010). Validity and reliability of the gratitude questionnaire in high school students. *Quarterly Journal of Research in Psychological Health*, 3(1), 77-86. [In Persian]. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.20080166.1388.3.1.7.3>
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. *Handbook of affective sciences*, 11, 852-870. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195126013.003.0045>
- Howells, K. (2014). An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 42(12), 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.004>
- Katsantonis, I., McLellan, R., & Marquez, J. (2023). Development of subjective well-being and its relationship with self-esteem in early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 41(2), 157-171. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12436>

- Keyes, C. L., & Shapiro, A. D. (2004). Social well-being in the United States: A descriptive epidemiology. *How healthy are we*, 15(3), 350-372.
- Keyes, C.L.M. (2005). Mental illness and or mental health? Investigating axioms of the complete state Model of Health. *Journal of Consoling and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Khosroujordi, Z., Heydari, M., Ghanbari, S., & Pakdaman, S. (2020). Developing a competency-based model of moral character in adolescents. *Positive Psychology Research Journal*, 5(4), 77-92. [In Persian]. <https://doi.org/10.22108/ppls.2020.120535.1854>
- Kreitzer, M. J., Telke, S., Hanson, L., Leininger, B., & Evans, R. (2019). Outcomes of a gratitude practice in an online community of caring. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 25(4), 385-391. <https://doi.org/10.1089/acm.2018.0460>
- Kumar, P. K. (2013). *The Role of Social Rituals in Well-Being. In An Integrated View of Health and Well-being: Bridging Indian and Western Knowledge* (pp. 83-98). Dordrecht: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6689-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6689-1_6)
- Lambert, N. M., & Fincham, F. D. (2011). Expressing gratitude to a partner leads to more relationship maintenance behavior. *Emotion*, 11(1), 52-60. <https://doi.org/10.1037/a0021557>
- Li, B., Zhu, Q., Li, A., & Cui, R. (2023). Can good memories of the past instill happiness? Nostalgia improves subjective well-being by increasing gratitude. *Journal of Happiness Studies*, 24(2), 699-715. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00616-0>
- Liang, H., Chen, C., Li, F., Wu, S., Wang, L., Zheng, X., & Zeng, B. (2020). Mediating effects of peace of mind and rumination on the relationship between gratitude and depression among Chinese university students. *Current Psychology*, 39(4), 1430-1437. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9847-1>
- Lin, C. C. (2015). Gratitude and depression in young adults: The mediating role of self-esteem and well-being. *Personality and Individual Differences*, 87, 30-34. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.017>
- Makyian, R. S., & Kalantar Kushe, S. M. (2015). Standardization of the school belonging questionnaire and its relationship with academic burnout and achievement motivation in students of Tehran city. *Educational Measurement Quarterly*, 5(20), 119-138. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/jem.2015.1790>
- Markow, K., Klenke, W. (2018). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. *Journal of Personality and Individual Differences*, 46(4), 443-447. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.012>
- Martin, A. (2015). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J.A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect?, *Psychological Bulletin*, 127(2), 249-266. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.249>
- Moradzadeh, F., & Pirkhoyafi, A. (2017). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on marital satisfaction and cognitive flexibility in married employees of the Welfare Organization. *Psychological Nursing Journal*, 5(6), 1-7. [In Persian]. <http://dx.doi.org/10.21859/ijpn-05061>
- Moshaveri Izadi, R., Pirani, Z., Zangeneh, F., & Abbasi, M. (2023). Designing and Testing the Fit of the Academic Help-Seeking Model Based on the Sense of Connectedness to the School, Social-Emotional Competence and Teacher's Communication Styles with the Mediation of Academic Procrastination. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 11(21), 157-175. [In Persian]. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2023.27874.2588>
- Mousavi Asl, S. A., & Mousavi Sadat, Z. (2014). The effectiveness of schema therapy in reducing the intensity of maladaptive schema activities in male veterans with post-traumatic stress disorder. *Ermaghan Danesh*, 19(1), 89-99. [In Persian]. <https://armaghanj.yums.ac.ir/article-1-233-fa.html>
- Nelson, K. S., & Lyubomirsky, S. (2016). *Gratitude. In H. S. Howard (Ed.), Encyclopedia of mental health* (2nd ed., pp. 277-280). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00040-9>

- Omidpoor, A., Baradaran, M., & Ranjbar Nooshari, F. (2020). The effectiveness of gratitude training on empathy and communication skills of adolescent girls. *Social Psychological Research*, 10(38), 151-166. [In Persian]. <http://sjnmp.muk.ac.ir/article-1-313-fa.html>
- Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., ... & Viner, R. M. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387(10036), 2423-2478. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1)
- Pillay, N., Park, G., Kim, Y.K., Lee, S. (2020). Thanks for your ideas: Gratitude and team creativity. *Journal of Behavior and Human Decision Processes*, 156, 69-81. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2019.11.005>
- 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.
- Prince, E.J. & Hadwin, J. (2012). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 1-25. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>
- Rand, K.L., Feldman, DB. (2020). Relationship among dispositional forgiveness of others, interpersonal adjustment and psychological well-being: implication for interpersonal theory of depression. *Journal of Personality and individual differences*, 46, 365-368. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.001>
- Rezaei, Z., Badrbar, M., & Zarei Zardini, F. (2022). Teacher-student relationship and academic engagement in adolescents: The mediating role of school belonging. *Scientific Journal of Developmental Psychology*, 11(9), 45-56. [In Persian]. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.9.5.8>
- Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school Connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107(6), 524-542. <https://doi.org/10.1108/09654280710827920>
- Sadat, S., Vahedi, S., Fathi Azar, S., & Badri Gorgiri, R. (2022). Designing a school-centered positive education training package and evaluating its effectiveness on the social well-being of sixth-grade male students in Tehran District 1. *Cognitive Strategies in Learning*, 18(10), 59-88. [In Persian]. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2020.21141.2113>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Seligman, M. E. P. (2013). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*, New York: Free Press.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Sherman, A. C., Simonton-Atchley, S., O'Brien, C. E., Campbell, D., Reddy, R. M., Guinee, B., ... Anderson, P. J. (2020). Longitudinal associations between gratitude and depression 1 year later among adult cystic fibrosis patients. *Journal of Behavioral Medicine*, 43(4), 596-604. <https://doi.org/10.1007/s10865-019-00071-y>
- Soltani, I., Shareh, H., Bahrinayan, A., & Gharamani, A. (2013). The mediating role of cognitive flexibility in the relationship between coping styles, resilience, and depression. *Researcher Journal*, 18(2), 88-96 [In Persian]. <http://pajoohande.sbm.u.ac.ir/article-1-1518-fa.html>
- Szczesniak, M., Soares, E. (2019). Are proness to forgiveness, optimism and gratitude associated with life satisfaction?, *Polish psychological bulletin*, 42(1), 20-23. <https://doi.org/10.2478/v10059-011-0004-z>
- Tanhan, F., Özok, H. İ., Kaya, A., & Yıldırım, M. (2023). Mediating and moderating effects of cognitive flexibility in the relationship between social media addiction and phubbing. *Current Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04242-8>
- Tong, E. M. W., & Oh, V. Y. S. (2021). Gratitude and adaptive coping among Chinese Singaporeans during the beginning of the COVID- 19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 628937. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.628937>
- Totak, M., & Abadanzadeh, R. (2020). The effectiveness of a brain exercise training program on cognitive flexibility in elderly men. *Cognitive Science Updates*, 22(4), 65-74. [In Persian]. <http://dx.doi.org/10.30514/icss.22.4.65>

- Tsang, J.A. (2007). Gratitude for small and large favors: A behavioral test. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 157-167. <https://doi.org/10.1080/17439760701229019>
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32(3), 55-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Wang, D., Chen, X., Zhai, S., & Fan, F. (2022). Gratitude and internalizing/externalizing symptoms among adolescents after the Wenchuan earthquake: Mediating roles of social support and resilience. *Journal of Adolescence*, 94(6), 867-879. <https://doi.org/10.1002/jad.12070>
- Watkins, P. C. (2013). *Gratitude and the good life: Toward a psychology of appreciation*. New York: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7253-3>
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(5), 431-451. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.5.431>
- Williams, L. A., & Bartlett, M. Y. (2015). Warm thanks: gratitude expression facilitates social affiliation in new relationships via perceived warmth. *Emotion*, 15(1), 1-5. <https://doi.org/10.1037/emo0000017>
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890-905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- YE, Y., ZHANG, L., ZHAO, J., & KONG, F. (2023). The relationship between gratitude and social well-being: Evidence from a longitudinal study and a daily diary investigation. *Acta Psychologica Sinica*, 55(7), 1087. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2023.01087>
- Zaljarcholo, S., Entesari Foomani, G., Kiani, Q., & Hajazi, M. (2021). Determining the effectiveness of self-regulation strategies training on academic vitality and creativity of procrastinating students. *Women and Family Studies*, 53(14), 73-90. [In Persian]. <https://doi.org/10.30495/jwsf.2021.1918154.1524>