

اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی رفتاری مثبت‌گرا بر شادکامی دانش‌آموزان متوسطه دارای مشکلات سازگاری

دکتر مالک میرهاشمی^۱

میترا مصلحی جویباری^۲

دکتر نسترن شریفی^۳

تاریخ دریافت: 94/01/09

تاریخ پذیرش: 94/03/17

چکیده

هدف مطالعه حاضر تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌گرا بر شادکامی دانش‌آموزان متوسطه دارای مشکلات سازگاری بود. تحقیق براساس مطالعات آزمایشی میدانی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. با معرفی معلمان، اجرای آزمون‌ها و غربالگری، از بین جامعه دانش‌آموزان دختر 14-15 ساله دارای مشکلات سازگاری دوره متوسطه اول شهرستان ساری در سال تحصیلی 94-1393، 40 نفر انتخاب و با استفاده از روش آرایش تصادفی، 20 نفر در گروه آزمایش و 20 نفر گروه کنترل قرار گرفتند. ابزار سنجش پرسشنامه شادکامی آکسفورد بود. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش به مدت 14 جلسه (هر هفته دو جلسه 1/5 ساعته)، تحت آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌گرا (فریدنبرگ، 2010b) قرار گرفته و گروه کنترل هیچ گونه آموزشی را دریافت نکرد. نتایج تحلیل کوواریانس بیانگر تفاوت معنادار شادکامی در بین گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون بوده که نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌گرا می‌تواند به عنوان یک روش مداخله‌ای مفید جهت افزایش شادکامی و در نتیجه کارآمدی بهتر دانش‌آموزان دارای مشکلات سازگاری بکار رود.

کلید واژه‌ها: شادکامی، دانش‌آموزان ناسازگار، مهارت‌های مقابله‌ای، شناختی-رفتاری، روانشناسی

مثبت

1 دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران. mirhashemi@riau.ac.ir

2 - دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران.

3 استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران.

مقدمه

سال‌های نوجوانی در مقابل چالش‌های زیاد زندگی امروز یکی از پرآشوب‌ترین دوران زندگی می‌باشد. نوجوانان با استرس‌زاهای بسیاری از جمله استرس‌زاهای مزمن (از جمله بیماری نظیر دیابت) یا حاد (نظیر اتفاقی مهم در زندگی نظیر مرگ یا طلاق در خانواده) و نیز درگیری روزانه (نظیر تغییرات غیر منتظره در کار عادی یا عدم توافق‌ها) مواجه هستند (کامپس^۱، کانر اسمیت^۲، ساتزمن^۳، تامسن^۴ و ودسورث^۵، 2001؛ به نقل از فریدنبرگ^۶ و لوئیس^۷، 2009). در مجموع دغدغه‌های نوجوانان با بزرگسالان متفاوت است، برای نوجوانان نگرانی‌های مهم در خصوص مدرسه، همسالان، روابط خانوادگی و پیشرفت تحصیلی هستند و فشارها ابعاد مختلف عاطفی، اجتماعی و تحصیلی را در بر می‌گیرند (جادکینز^۸، آریس^۹ و کینر^{۱۰}، 2005) و پیامدهای زیادی نظیر اضطراب، ناامیدی و افسردگی را به همراه دارند.

پژوهشگران و روان‌شناسان مثبت‌گرا به دنبال راهکارهایی جهت توانمندسازی افراد برای مقابله با این عوامل استرس‌زا و پیامدهای آن در جهت ارتقاء سلامت، شادکامی و کاهش مشکلاتی نظیر ناسازگاری بوده‌اند. یکی از متغیرهای مطرح در حوزه روان‌شناسی سلامت، شادکامی^{۱۱} است. مولفه‌های شادی در نظریه شادکامی اصیل^{۱۲} شامل سه مولفه است: (1) قابلیت‌های اختصاصی، (2) زندگی مشارکتی و (3) زندگی معنادار. سلینگمن^{۱۳} (1389/2004) بیست و چهار فضیلت را بر می‌شمرد و دو معیار در تعریف قابلیت ذکر می‌کند. اول این که قابلیت یک خصیصه است، یک ویژگی روان‌شناختی که در موقعیت‌ها و زمان‌های مختلف مشاهده می‌شود. ثانیاً به خودی خود

-
1. Compas
 2. Conner-Smith
 3. Saltzman,
 4. Thomsen,
 5. Wadsworth
 6. Frydenberg
 7. Lewis
 8. Judkins
 9. Arris
 10. Keener
 11. happiness
 12. Authentic Happiness
 13. Seligman

ارزشمند است و پیامدهای خوب به دنبال دارد. قابلیت‌ها را می‌توان در آرزوهای والدین برای فرزندانشان مشاهده کرد. در نظریه شادکامی اصیل، زندگی مشارکتی شامل مشارکت، درگیر شدن، مجذوب کار بودن، ارتباط و تفریح می‌باشد (چک سنت میهالی^۱، 1990). شناسایی بالاترین استعدادها و توانمندی‌های افراد یکی از راههای ارتقاء مشارکت و سیالی بوده، سپس به آن‌ها در یافتن فرصت‌هایی برای استفاده بیشتر از این توانمندی‌ها کمک می‌شود، این‌ها توانمندی‌های دست‌چین شده^۲ نام دارند (پترسن^۳ و سلیگمن، 2004).

یکی دیگر از مولفه‌های شادی در نظریه شادکامی اصیل، یافتن معنا و شامل بکارگیری استعدادها دست‌چین شده و توانمندی در مورد کاری است که به نظر فرد بهتر از کارهای دیگر می‌تواند انجام شود. مصادیق چنین کارهای مثبتی در حوزه‌های سیاسی، مذهبی، اجتماعی و ملی فراوانند. چنین فعالیت‌هایی یک حس درونی معنا ایجاد کرده و تا حدودی با شادکامی همبسته هستند. هر سه این‌ها یعنی زندگی خوشایند، زندگی مشارکتی و زندگی معنادار با منشا خاص خود به عنوان سه مسیر متفاوت به سوی شادکامی هستند. سلامت، شادکامی و موفقیت در زندگی وابسته به رشد شایستگی روانی اجتماعی است (فریدنبرگ، 2010). شایستگی روانی^۴ مفهوم جدیدی در ادبیات روانشناسی نیست. تعریف نهایی شایستگی روانی به «ظرفیت قابل تغییر برای استفاده از منابع و مهارت به منظور انطباق همراه با انعطاف‌پذیری در مقابل چالش‌ها و یا منافی که منجر به رشد می‌گردد» گفته می‌شود. چهار اصل راهنما و نهایی عبارتند از: الف) شایستگی اصطلاح مثبت است بدون دلالت بر بیماری اشاره شده در بحث سلامت روان و یا بیماری‌های روانی ب) شایستگی روانی به روشی مشابه با آمادگی جسمانی قابل درک است ج) شایستگی روانی قابل اندازه‌گیری است و د) شایستگی روانی می‌تواند به روشی مشابه با تناسب جسمانی بهبود یابد (رابینسون^۵، اودز^۶ و کاپوتی^۷، 2015). ادبیات روانشناسی مثبت (به عنوان مثال سلیگمن، 2008) از این پیشنهاد پشتیبانی و

1 . Csikszentmihalyi
2 .signature strengths
3 .Peterson
4 .mental fitness
5 .Robinson
6 .Oades
7 .Caputi

تایید می‌کند که درک علمی سلامت روان مثبت و مداخلات موثر برای پیشرفت جوامع و افراد مهم است.

ارتباط بین شادکامی و موفقیت در پژوهش‌های مختلف ثابت شده است. برای نمونه، لیبومیرسکی^۱، کینگ^۲ و داینر^۳ (2005) در پژوهشی با ارائه یک مدل مفهومی نشان دادند که بین موفقیت و شادکامی رابطه وجود دارد، تنها نه به این دلیل که موفقیت افراد را شاد می‌کند بلکه به این خاطر که عاطفه مثبت نیز موفقیت را به وجود می‌آورد. وجود به‌زیستی روانی به نوبه خود با منافع زیادی برای فرد و جامعه همراه است (کیز^۴، 2007). افراد شادکام به مشکلات به منزله چالش می‌نگرند که باید با آن مقابله شود و آن‌ها را موجب سازندگی می‌دانند. شادکامی و هیجانات مثبت نقش مهمی در سازگاری تکاملی نیز دارند. طبق نظر فردریکسون برخلاف هیجانات منفی که توجه، شناخت و مقابله فیزیولوژی با هراس یا مشکل فوری را کم می‌کنند هیجانات مثبت در سازگاری این نقش را دارند که در ایجاد منابع پایدار عمل می‌کنند (کارور^۵، 2003؛ کاس میدز^۶ و توبی^۷، 2000؛ به نقل از کوهن^۸ و فردریکسون^۹، 2009). براساس نظریه بسط و ایجاد^{۱۰} هیجانات مثبت (فردریکسون، 2004) برخلاف هیجانات منفی که توجه و شناخت (درک) افراد را محدود می‌کند تنظیمات ذهنی گسترش یافته که به وسیله هیجانات مثبت برانگیخته می‌شود به افراد کمک می‌کند تا منابع مشخص و متنوعی را کشف کرده و یا بسازند، منابع روانشناختی، شناختی، اجتماعی و جسمی که نهایتاً به به‌زیستی کمک می‌کنند. اثر بسط یافته هیجانات مثبت امروزه از نظر پژوهشی در آزمایشگاه‌های مختلف حمایت شده است (فردریکسون و برنیگان^{۱۱}، 2005).

1. lyubomirsky

2. King

3. Diener

4. Keyes

5. Carver

6. Cosmides

7. Tooby

8. Cohn

9. Fredrickson

10. broaden-and-build theory

11. Branigan

کامپس^۱، اسکوبی^۲، گنزاگا^۳، گیبیل^۴ و کلتنر^۵ (2015) در دو پژوهش مرتبط دریافتند که افراد تا حد زیادی با هیجانات مثبت سایر افراد هماهنگ^۶ هستند و نسبت به هیجانات منفی، با هیجانات مثبت دیگران بیشتر می‌توانند خود را وفق دهند. مطالعات نشان می‌دهد که در لحظه هم‌نوایی مثبت^۷، آگاهی^۸ به طور خودکار بسط یافته و به افراد اجازه می‌دهد تا نسبت به معمول بیشتر قدرشناس باشند و با گذشت زمان این لحظات قدرتمند، افراد را تغییر می‌دهند. آن‌ها به گسترده‌تر شدن شبکه روابط کمک نموده، تاب‌آوری، خرد و سلامت جسمی را افزایش می‌دهند (فردریکسون، 2013b). فردریکسون (2013؛ به نقل از کک^۹، کفی^{۱۰}، کوهن، کاتالینو^{۱۱}، واکارکالکسمسوک^{۱۲} و همکاران، 2013) معتقد است که هیجانات مثبت تاثیر قابل توجهی بر پارامترهای روانی و سلامت جسمی ما دارند. از قبل ثابت شده هم‌نوایی مثبت با تن عصبی (وابسته به عصب دهم) قلب (معیار تغییرپذیری در ضربان قلب مرتبط با الگوهای تنفسی که عملکرد عصب دهم^{۱۳} را مشخص می‌کند) رابطه علی دارد.

نتایج مطالعه استلر^{۱۴} و همکاران (2015) نشان داد که هیجانات مثبت، به خصوص احساس شگفتی یا هیبت (احساس اوه^{۱۵})، به سطوح پایین‌تر سیتوکین‌های التهابی^{۱۶} (سیتوکین‌ها علاوه بر این که در سیستم ایمنی نقش دارند در فرایندهای مختلف فیزیولوژیک و پاتوفیزیولوژیک در سیستم عصبی مرکزی و محیطی نقش دارند. در مغز سالم و نرمال، بیان ژن‌های سیتوکین‌های التهابی پایین است) مرتبط شده‌اند. تحقیقات نشان می‌دهد که احساس مثبت ناشی از لذت بردن از زیبایی موجود در

-
1. Campos
 2. Schoebi
 3. Gonzaga
 4. Gable
 5. Keltner
 6. attuned
 7. in a moment of positivity resonance
 8. awareness
 9. Kok
 10. Coffey
 11. Catalino
 12. Vacharkulksemsuk
 13. Vagus
 14. Stellar
 15. The Feeling of Awe
 16. inflammatory cytokines

طبیعت و یا حس گم شدن در یک نقاشی یا سمفونی، در واقع می تواند به محافظت از بدن در برابر بیماری های قلبی، ورم مفاصل، افسردگی و حتی بیماری آلزایمر کمک نماید. شواهد پژوهشی نشان می دهد که تنظیم هیجانی می تواند در سازگاری افراد موثر بوده و به عنوان یک عامل بازدارنده در ارتباط بین عوامل زمینه ای و سازگاری عمل کند (کوای^۱، کریس^۲، هالتبرگ^۳ و سیلک^۴، 2014).

شادکامی موجب سلامتی و افزایش عملکرد در مقابله با استرس نیز می شود. در رابطه با مقررات مدرسه و نقش استرس زای آن ها، نتایج نشان می دهد که با شادکامی و بهزیستی رابطه منفی دارند (ویلیامسون^۵ و کالینگفورد^۶، 2000)، یعنی افراد شاد بهتر با قوانین کنار می آیند. برخی از پژوهش ها، تاثیر مستقیم استفاده از راهبردهای مقابله ای و مداخلات شناختی بر شادکامی را تایید کرده اند. خدادادی سنگده، تولائیان و بلقان آبادی (1393) در پژوهش خود دریافتند که روان درمانی مثبت-نگر به شیوه گروهی بر افزایش شادکامی مادران دارای کودکان با نیازهای ویژه موثر بوده است. رستمی، یونسی، موللی، فرهود و بیگلریان (1393) در بررسی اثر توانبخشی روانی مبتنی بر آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر افزایش شادکامی نوجوانان دختر و پسر مقطع دبیرستان، آن را موثر دانستند. رحیمیان بوگر (1392) در پژوهشی بر روی 217 نفر (104 پسر و 113 دختر) از دانش آموزان دبیرستانی شهر سمنان نشان داد که بین شادکامی، خوش بینی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی با اقدام به رفتارهای مرتبط با سلامت، همبستگی مثبت معناداری وجود داشته و این متغیرها می توانند در مجموع 54% اقدام به رفتارهای مرتبط با سلامت را تبیین نمایند. سلیمی بجستانی و عابدی (1392) در بررسی اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر اضطراب، افسردگی و شادکامی مادران دانش آموزان مقطع راهنمایی شهرستان کرج در سه گروه آزمایشی نشان دادند که آموزش مهارت های زندگی منجر به کاهش اضطراب و افسردگی و افزایش شادکامی در هر سه گروه آزمایشی شده است. سیادتیان، قمرانی و یعقوبیان (1392) در فراتحلیلی اثربخشی مداخله های روان شناختی بر میزان شادکامی جامعه ایرانی را مورد بررسی قرار دادند. بر این اساس مشخص شد

1. Cui

2. Criss

3. Houtberg

4. Silk

5. Willamson

6. Cullingford

روی آورد درمانی فوردایس^۱ بالاترین اندازه اثر و آموزش راهبردهای شاكرانه كمتري ن اندازه اثر را در ارتقاء شادكامی دارند و نتیجه نهایی پژوهش مبین اثربخشی مداخله‌های روان شناختی بر ارتقاء شادكامی جامعه ایرانی بود.

مصلحی، راست بود، مصلحی، معتمدی و زارعی (1391) تأثیر آموزش حل مسأله و تصمیم گیری را بر شادكامی 30 نفر از بیماران مبتلا به سندرم كرونر حاد در بیمارستان فاطمه الزهرا شهرستان ساری بررسی نمودند. نتایج نشان داد كه آموزش حل مسأله و تصمیم گیری منجر به افزایش شادكامی بیماران سندرم كرونر حاد شده است. ون كپلن^۲، تات گاتیر^۳، ساروگلو^۴ و فردريكسون (2014) در مورد راهبردهای مقابله‌ای معنوی و رابطه آن‌ها با شادكامی و هیجانات مثبت دو پژوهش مقطعی در دو منطقه مختلف (افرادى كه به كليسا مى‌روند در يك كشور اروپايی و كاركنان دانشگاه علاقه مند به مراقبه در ايالات متحده آمريكا) نشان دادند كه رابطه بين مذهب (مطالعه 1)، معنويت (مطالعه 2) و به‌زیستی توسط هیجانات مثبت میانجی‌گری می‌شود. تمایز بين هیجانات مثبت كم و بیش مرتبط در يك بافت مذهبی / معنوی، مشخص نمود كه اثرات توسط هیجانات مثبت خود-متعالی^۵ (هيبت، قدردانی، عشق و صلح) و نه با ساير هیجانات مثبت (سرگرمی و غرور) واسطه‌گری شده است. اکتار و بونیول^۶ (2010) در يك طرح آزمایشی 10 نوجوان معتاد به الكل را در هشت كارگاه آموزشی مبتنی بر مدل‌های روانشناسی مثبت، جهت ارتقاء شادكامی، قابلیت‌ها، خوش بینی و قدرشناسی شركت دادند، در گروه دیگر، 10 نوجوان هیچ آموزشی را دریافت نکردند. مشخص شد كه گروه آزمایش، سطوح بالای شادكامی، خوش‌بینی و احساسات مثبت و سطوح بسیار پایین تر از وابستگی به الكل را نشان داده، پیشرفت در اهداف آینده و تغییرات زیادی نیز در این گروه وجود داشت كه باعث تحول شد. در مطالعه دیگری رابطه بين به‌زیستی، مقابله و ارتباط مدرسه^۷ بررسی شد. 536 (295 دختر و 241 پسر) دانش‌آموز هشت ساله به يك تحقیق زمینه‌یابی درون كلاسى و به مقیاس مقابله نوجوانان به عنوان بخشی از يك پژوهش بزرگتر پاسخ

1 .Fordyce
2. Van Cappellen
3 .Toth-Gauthier
4 .Saroglou
5. self-transcendent
6. Akhtar & Boniwell
3 .school connectedness

دادند. نتایج نشان داد که سبک مقابله مولد بطور مثبت هم با احساس بهزیستی گزارش شده و هم تا حد کمتری با ارتباط مدرسه رابطه داشت، سبک مقابله غیرمولد با احساس بهزیستی و ارتباط با مدرسه رابطه معکوس داشت. احساس بهزیستی هیجانی به گونه‌ای مثبت با ارتباط مدرسه رابطه داشت (فریدنبرگ، کیر^۱، فریمن^۲ و چان^۳، 2009). این داده‌ها نشان می‌دهند که در مجموع رابطه مهمی بین سطوح مشارکت دانش‌آموزی، بهزیستی هیجانی و سبک‌های مقابله‌ای وجود دارد. یعنی جوانانی که کمتر مشارکت دارند تمایل به استفاده از مهارت‌های حل مسئله کمتری داشته و مایلند بیشتر بر راهبردهای غیرمولد متکی باشند.

لم^۴ و فریدنبرگ (2009) در یک پروژه آزمایشی تحت عنوان مقابله در دنیای سایبری بررسی نمودند که چگونه یک برنامه آموزش مهارت‌های مقابله‌ای (بهترین برنامه مقابله^۵ یعنی BOC) و برنامه آموزشی امنیت سایبری (برنامه نوجوانان دانای سایبری^۶ یا CST) می‌تواند ظرفیت نوجوانان برای مقابله آنلاین را بهینه سازی نماید. سی و سه نوجوان به سه گروه تقسیم شدند: کنترل، BOC و CST. شرکت کنندگان پرسشنامه‌ای در تکمیل دانش سایبری و عادات قبل از برنامه؛ مقیاس مهارت مقابله‌ای و مقیاس درماندگی روانشناختی کسلر^۷ (K-10) را قبل و بعد از برنامه؛ و یک فرم ارزیابی برنامه را پس از مداخله پر کردند. عملکرد شرکت کنندگان در هر دو گروه مداخله در بخش سلامت روان کلی و در انتخاب بهینه برنامه‌های آنلاین بهتر شده بود. مشخص شد برنامه BOC به طور کلی برنامه برتری برای بهبود مقابله نسبت به CST بود، در حالی که برنامه CST در مقابله با موضوعات خاص سایبری بهتر بود. یان^۸ (2015) در پژوهشی این فرضیه را بررسی نمود که تفکر مثبت ناشی از بهزیستی روانی و رضایت شغلی میزان تجربیات الهام بخش را تا حد زیادی افزایش خواهد. شرکت کنندگان 180 طراح^۹ در تایوان بودند و از دو شرکت طراحی (با توجه به جستجوی گوگل جزء 15 شرکت طراحی برتر بودند) انتخاب شدند. با توجه به یافته‌ها، رضایت درونی ناشی از

4. Care

5. Freeman

3. Chan

4. lam

5. Best of Coping program

6. Cyber Savvy Teens program

7. Kessler Psychological Distress scale

8. Yuan

9. designer

شغل تا حد بالایی با تجربیات الهام بخش ارتباط داشته و سلامت روان نیز با تجربیات الهام بخش همبستگی مثبت داشت.

دو نوع همبستگی ذکر شده در بالا نشان می‌دهد که خلاقیت و الهام بخشی یک ارتباط نزدیک با پاسخ‌های هیجانی ما دارند، به این معنی که هرچه احساس شادکامی یک کارمند بیشتر بوده و به-زیستی بهتری داشته باشد، احتمال تولید ایده‌های خلاقانه او بیشتر خواهد شد. در بررسی کلرک^۱ و آیزن^۲ (1982؛ به نقل از فردریکسون، 2000)، بچه‌های با خلق مثبت 75 درصد مسائل را در مقایسه با 16 درصد افراد با خلق منفی، حل کردند. مسائلی که به حل خلاقانه نیاز دارند و طبقه‌های پیچیده‌تری از حل مساله را به خود اختصاص می‌دادند که شامل موارد غیر معمولی بیشتری هستند نیز همین نتایج را نشان می‌داد. بری^۳ و هانسن^۴ (1996) از 105 دانش‌آموز خواستند که در مدت یک هفته، خاطرات روزانه زندگی اجتماعی خود را بنویسند. افرادی که در خلق مثبت نمره بالاتری گرفته بودند، زمان بیشتری را با دیگران گذرانده بودند، تعاملات اجتماعی بیشتری داشتند و آن تعاملات را بیشتر لذت‌بخش قلمداد می‌کردند، این رویارویی‌ها و تعامل‌های با دیگران عمدتاً در زمان اوقات فراغت و نه هنگام کار موظف ایشان بود.

در دوره نوجوانی افراد با موقعیت‌هایی مواجهند که فشار روانی زیادی را بر آن‌ها وارد می‌کند. شیوع روز افزون استرس و افسردگی و ناامیدی در بین نوجوانان بنا به گفته سلینگمن، راندال^۵، گیلهم^۶، ریویچ^۷ و لینکینز^۸ (2009) نگران کننده است که این خود موجب عملکرد ضعیف و مشکلات درسی و رفتاری می‌گردد. چنین دانش‌آموزانی در معرض خطر انفعال، رفتارهای مخرب و انزوای اجتماعی هستند. کودکان ناسازگار شانس کمی برای موفقیت در مدرسه دارند. در حالی که افراد شادکام به گونه مثبت‌تر به فعالیت‌های روزانه خود پاسخ داده و در نتیجه مکانیزم‌های مبتنی بر

1 .Clark
2 . Isen
3 .Berry
4 .Hanson
5 .Randal
6 .Gillham
7 .Reivich
8 .Linkins

هیجانان را بر می‌انگیزند که به‌زیستی آن‌ها را در طول زمان حفظ می‌کند (کاتالینو^۱ و فردریکسون، 2011). هدف روانشناسی مثبت که به عنوان یک روانشناسی اصلاح‌گر در تاکید زیاد روانشناسی بر بیماری، رنج و بدبختی در دهه 1990 شکل گرفت، غنی کردن و ارتقاء عملکرد بشر بود. مطالعه شادکامی و زندگی معنادار توجه ویژه‌ای در این جنبش دارد. مدارس در جامعه مسئولیت مهمی دارند زیرا باید "مؤسسات مثبت‌نگری"^۲ باشند (واترز^۳ و وایت^۴، 2015). سلیگمن (2002)، به نقل از رایینسون و همکاران، (2015) در حالی که توضیح می‌دهد موضع کلی روانشناسی مثبت پیشگیری است، تایید می‌کند که تمرکز بسیار کمی در مورد چگونگی آموزش، ترویج و درگیر کردن جامعه در فعالیت‌های پیشگیرانه سلامت روان مثبت وجود دارد. هدف مهارت‌های مقابله‌ای افزایش تاب‌آوری، ایجاد احساسات مثبت، شناسایی و گسترش توانمندی‌های شخصیتی، افزایش خوش‌بینی و مدیریت استرس و در نهایت به‌زیستی است. با توجه به اهمیت این اهداف، در این پژوهش در پی پاسخ به این سوال هستیم که آیا آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری بر پایه روان‌شناسی مثبت بر شادکامی دانش‌آموزان دارای مشکلات سازگاری مؤثر است؟

روش

این تحقیق بر مبنای مفروضه‌های تحقیقات آزمایشی میدانی از نوع طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر 14-15 ساله دارای مشکلات سازگاری دوره متوسطه اول مدارس شهرستان ساری در سال تحصیلی 93-1392 و روش نمونه‌گیری، تصادفی چند مرحله‌ای بود. به این ترتیب که ابتدا از بین مدارس دخترانه دوره متوسطه اول، چهار تا پنج مدرسه به طور تصادفی برگزیده، سپس از معلمان، مدیر و معاونان پرورشی درخواست شد تا دانش‌آموزان دارای مشکلات سازگاری پایه‌های هفتم و هشتم را به پژوهشگر معرفی نمایند. با اجرای آزمون‌ها و غربالگری، از بین دانش‌آموزان معرفی شده 40 نفر انتخاب و با استفاده از روش آرایش تصادفی، از طریق قرعه‌کشی 20 نفر در گروه آزمایش و 20 نفر گروه کنترل قرار گرفتند. همه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مرحله پیش‌آزمون، پرسشنامه

1. Catalino
2. positive institutions
3. Waters
4. White

شادکامی آکسفورد¹ (1989) را تکمیل نمودند. سپس گروه آزمایش به مدت 14 جلسه، تحت آموزش قرار گرفت. آموزش مهارت‌های مقابله‌ای به عنوان مداخله به کار برده شده و هر هفته دو جلسه 1/5 ساعته به گروه آزمایش ارائه گردید. گروه کنترل آموزشی را دریافت نکرد. بعد از پایان آموزش، از هر دو گروه پس از آزمون به عمل آمد. روش مداخله نیز شامل روش آموزش مهارت‌های مقابله‌ای عبارت است از یک بسته آموزشی که بر اساس کتاب آموزش مهارت‌های مقابله‌ای به نوجوانان با رویکرد شناختی-رفتاری بر مبانی روان‌شناسی مثبت توسط اریکا فریدنبرگ (2010) تألیف و توسط پژوهشگر ترجمه و طراحی شده و 12 مهارت، طی 14 جلسه 1/5 ساعته آموزش داده شد. فهرست کلی جلسات در جدول زیر خلاصه شده است:



جدول 1: فهرست کلی جلسات آموزشی مهارت‌های مقابله ای

جلسه	محتوای جلسات
اول	معارفه، ایجاد رابطه حسنه، ارائه برنامه کلی آموزش مهارت‌های مقابله ای. تعریف مهارت‌های مقابله ای، مؤلفه‌ها، محاسن، پیامدها و آثار روانشناختی آن
دوم	« گفتار مقابله ای ». معرفی مفهوم مقابله، کشف سبک‌های فردی و تسهیل درک راهبردهای مختلف مقابله ای. شناسایی تفاوت بین مقابله ی مولد و غیرمولد و دفاعاتی که راهبردهای بخصوصی استفاده می‌شوند.
سوم	گرفتن بازخورد، مرور جلسه قبل، بررسی تکالیف، عنوان « تفکر مثبت ». تسهیل آگاهی از ارتباط بین افکار و احساسات و معرفی مهارت‌های اصلی در ارزشیابی فکر و بازسازی آن. درک عمومی از نقش افکار بر احساسات و رفتار.
چهارم	« راهبردهایی که کمک نمی‌کنند ». شناسایی انواع مختلف راهبردهای مقابله ای غیرمولد و این که آن‌ها چطور می‌توانند کاهش یافته یا جایگزین شوند و بررسی برخی متغیرهای مولد.
پنجم	تمرین مهارت‌های مرتبط با ارتباط و گوش دادن. این مدل به دانش آموزان مکانیزم‌های ارتباط مؤثر را معرفی کرده و این که چطور از طریق ارتباط جرأت مندانه و مهارت‌های ارتباطی غیر کلامی برقرار کننده ارتباط مؤثر باشند.
ششم	« درخواست کمک ». هدف این مدل آگاهی دادن نسبت به اهمیت همراهی، هم با دیگران و هم با شبکه‌ها و کمک‌های در دسترس می‌باشد.
هفتم	« مقابله با تعارض ». هدف این مدل این است که تعارض در زندگی را یافته و راهبردهای رفع تعارض را بکار گیرد.
هشتم	معرفی مدل شش مرحله ای حل مسأله به دانش آموزان. بکارگیری مدل شش مرحله ای را برای یک سری موضوعات و مسائل وابسته به تجربیات خودشان.
نهم	«حل مسأله اجتماعی». آموزش مهارت‌های لازم برای بررسی موقعیت‌ها در ارتباطات را به دانش آموزان.
دهم	«تصمیم گیری». تصمیم گیری از طریق ارزیابی جایگزین‌های مختلف نسبت به یک موقعیت و انتخاب نتیجه مناسبی را که اهداف کوتاه مدت و بلندمدت و نیازها را برآورده می‌کند.
یازدهم	«مقابله در دنیای سایبری». تسهیل دانش آموزان در بکارگیری فعالانه مهارت‌های مقابله ای از مدل‌های قبلی در موقعیت‌های روزمره برای افزایش امنیت شخصی و انتخاب‌های آنلاین امن تر بخصوص هنگام استفاده از اینترنت.
دوازدهم	«تعیین هدف و رسیدن به هدف». ایجاد آگاهی درباره رابطه بین اهداف و پیشبرد و بررسی و تنظیم اهداف فردی دست یافتنی. درک مفهوم مقابله فعال و سیالی
سیزدهم	«مدیریت زمان». ارزیابی چگونگی صرف وقت و یاد گیری روش‌های موثر مدیریت زمان.
چهاردهم	گرفتن بازخورد، مرور جلسه قبل، بررسی تکلیف. مرور خلاصه تمام جلسات، انجام پس آزمون

از این پرسشنامه شادکامی آکسفورد جهت گردآوری اطلاعات استفاده شده است. پرسشنامه شادکامی آکسفورد^۱ (آرجیل^۲، 1989) که دارای 29 ماده است و میزان شادکامی فردی را می‌سنجد. این آزمون در سال 1989 توسط آرجیل و بر اساس پرسشنامه افسردگی بک ساخته شده است. آرجیل و همکاران (1989) پایایی پرسشنامه آکسفورد را به کمک آلفای کرونباخ 0/90 و پایایی بازآزمایی را طی هفت هفته 0/78 گزارش کرده‌اند. روایی همزمان این پرسشنامه 0/23 محاسبه شد. همچنین از آن جایی که شادکامی دارای سه بخش: عاطفه مثبت، رضایت و نبود عاطفه منفی دانسته شده و همبستگی این پرسشنامه با مقیاس عاطفه مثبت برابر (0/32)، با شاخص رضایت از زندگی آرجیل (0/57) و با پرسشنامه افسردگی بک (0/52) محاسبه می‌شود. علی‌پور و نوربالا (1378) اعتبار و پایایی این آزمون را در ایران تایید کرده‌اند. پرسشنامه شادکامی آکسفورد توسط علی‌پور و نوربالا (1378) ترجمه شده و درستی برگردان آن توسط هشت متخصص تأیید شده است. ضریب آلفای کرونباخ 0/98 و پایایی تنصیف 0/92 بوده است.

یافته‌ها

در این تحقیق، متناسب با متغیرهای مورد مطالعه و نوع داده‌های جمع‌آوری شده، در مرحله آمار توصیفی، به منظور توصیف آنان شاخص‌های مناسب نظیر شاخص‌های گرایش مرکزی، پراکندگی و توزیع نمره‌ها به تفکیک گروه‌ها (آزمایش و کنترل) محاسبه و تنظیم شد. در مرحله آمار استنباطی، با توجه به ماهیت مقیاس اندازه‌گیری که از نوع فاصله‌ای است و نوع روش جمع‌آوری اطلاعات که بر مبنای پژوهش نیمه آزمایشی از نوع طرح‌های پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود برای تحلیل داده‌های حاصل از طرح‌های آزمایشی در صورت برآورده شدن مفروضه‌های اساسی از تحلیل کوواریانس یک متغیری (ANCOVA) استفاده شد.

جدول 2: شاخص‌های توصیفی نمره‌های شرکت کنندگان گروه‌های کنترل و آزمایش در شادکامی

Sig	k-s	SD	M	N	متغیرها	گروه‌ها
0/200	0/133	16/39	40/45	20	پیش آزمون شادکامی	آزمایش
0/200	0/084	16/98	74/30	20	پس آزمون شادکامی	
0/200	0/134	17/23	40/45	20	پیش آزمون شادکامی	کنترل
0/200	0/107	18/50	37/45	20	پس آزمون شادکامی	

براساس اطلاعات جدول بالا درخصوص توزیع نمره‌های شرکت کنندگان گروه‌های کنترل و آزمایش در مراحل پیش و پس آزمون در متغیر شادکامی، شاخص‌های مختلف گرایش مرکزی، پراکندگی و نتایج آزمون نرمالیتی کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع نمره‌های شرکت کنندگان در همه متغیرها به توزیع نرمال نزدیک است. با توجه به این که هدف این پژوهش مقایسه متغیر شادکامی بین افراد گروه آزمایش با افراد گروه کنترل پس از اجرای متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت گرا) روی گروه آزمایش بود. از این رو، برای آزمون فرضیه مطرح شده، مشروط به برآورده شدن مفروضه‌ها از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری (ANCOVA) استفاده شد.

فرضیه تحقیق: آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت گرا بر شادکامی دانش آموزان متوسطه دارای مشکلات سازگاری مؤثر است.

جدول 3: خلاصه آزمون برابری واریانس خطای لیون

Sig	Df2	Df1	F
0/260	38	1	1/309

با توجه به مقدار F به دست آمده (1/309) و احتمال معناداری آن که از 0/05 بزرگتر است مفروضه همسانی واریانس‌ها تایید می‌شود. برای بررسی سایر مفروضه‌ها، با محاسبات زیر به بررسی همگنی رگرسیون آماری پرداخته شد.

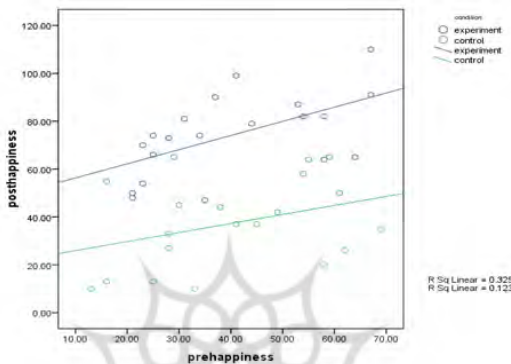
sig	F	MS	df	SS	منابع تغییر
/046 0	4/286	1119/023	1	1119/023	گروه‌ها
/001 0	9/615	2510/308	1	2510/308	پیش آزمون
0/497	0/470	122/671	1	122/671	گروه‌ها * پیش آزمون

خطا	9399/252	36	261/090
-----	----------	----	---------

جدول 4 : نتایج آزمون‌های اثرهای بین آزمودنی‌ها (متغیر وابسته : شادکامی)

همان طور که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، احتمال پذیرش فرض صفر برای مقایسه عملکرد گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش آزمون متغیر شادکامی از 0/05 بزرگتر است ($\text{sig} = 0/497$). بنابراین،

می‌توان نتیجه گرفت که شیب‌های شیب‌های شود. بنابراین، کوواریانس را درک بهتر این پراکندگی رابطه پیش آزمون و



وابسته (رسم شد (شکل 1).



شکل 1 : نمودار پراکندگی رابطه بین نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون (متغیر وابسته: شادکامی)

نمودار پراکندگی شکل بالا نشان می‌دهد که نوعی رابطه خطی بین دو متغیر وجود دارد. همچنین، شیب خطوط رگرسیون نیز موازی اند. علاوه بر این، شکل نمودار پراکندگی و تحلیلی که پیشتر انجام شد نشان داد که مفروضه همگنی رگرسیون‌ها رد نشده است. بنابراین، می‌توان تحلیل

کوواریانس را انجام

آزمودنی‌های

کنترل در پس آزمون

استفاده از طرح یک

آزمودنی‌ها انجام شد.

جدول 5: نتایج

آزمودنی‌ها (متغیر وابسته):

داد. مقایسه عملکرد

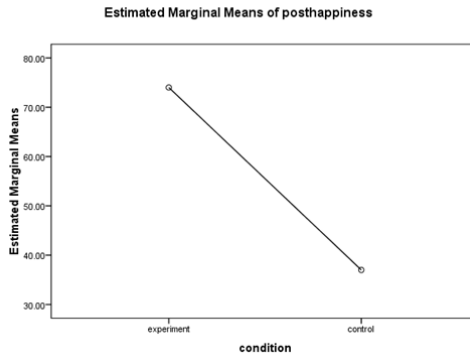
گروه‌های آزمایش و

متغیر شادکامی با

بین طرفه

آزمون‌های اثرهای بین

شادکامی)



منابع تغییر	SS	df	MS	F	p	مجذور ای‌تا
پیش آزمون	2461/227	1	2461	9/564	/004	0/205
گروه‌ها	13579/225	1	13579	766**	/001	0/588
خطا	9521/923	37	257/349	52		

** معنادار در سطح 0/01



شکل 2: توزیع میانگین‌های اصلاح شده نمره‌های شادکامی آزمودنی‌های دو گروه در پس آزمون

همان طور که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، احتمال پذیرش فرض صفر برای مقایسه

گروه‌های آزمایش و کنترل در پس آزمون متغیر شادکامی از 0/05 کوچکتر است

($F=52/766, P<0/01$). به عبارت دیگر، پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، عامل بین آزمودنی‌های دو گروه اثر معنادار دارد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین عملکرد اعضای دو گروه در پس‌آزمون متغیر شادکامی تفاوت معنادار وجود دارد. در نتیجه، شواهد برای پذیرش فرضیه تحقیق کافی است. آخرین ستون این جدول، یعنی مجذور ایتا ضریب تبیین را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که 58/8 درصد (0/588) واریانس شادکامی به وسیله متغیر مستقل یعنی، آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌گرا تبیین می‌شود. در نهایت، با توجه به شواهد جمع‌آوری شده در این تحقیق می‌توان نتیجه گرفت که به طور کلی، آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌گرا می‌تواند شادکامی را افزایش دهد. مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که میانگین متغیر شادکامی در پس‌آزمون در گروه آزمایش بالاتر از گروه کنترل بوده است.



بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌گرا به طور معناداری موجب افزایش شادکامی دانش‌آموزان متوسطه دارای مشکلات سازگاری شده است. از آنجایی که تاکنون پژوهشی تحت عنوان تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌گرا بر شادکامی دانش‌آموزان متوسطه دارای مشکلات سازگاری صورت نگرفته در تبیین فرضیه‌ها سعی شده به نزدیکترین تحقیقات موجود با موضوع حاضر اشاره شود. یافته‌های پژوهش تا حدی با یافته‌های خدادادی سنگده و همکاران (1393)، رستمی و همکاران (1393)، رحیمیان بوگر (1392)، مصلحی و همکاران (1391)، ون کپلن و همکاران (2014)، لم و فریدنبرگ (2009) و بری و هانسن (1996) همخوان، همچنین هم راستا با پژوهش سیادتیان، قمرانی و یعقوبیان (1392) در تایید اثربخشی مداخله‌های روان‌شناختی بر ارتقاء شادکامی جامعه ایرانی می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که آموزش مهارت‌ها

ابزاری مفید در جهت رویارویی با این مشکلات و نیز دادن آموزش‌های خوش بینی و شادکامی به بچه‌ها قبل از رسیدن به بلوغ جنسی و در زمانی که می‌توانند در این باره اندیشه کنند راهکاری بسیار مؤثر و مفیدی است. این بچه‌ها در مواجهه با مسائل مختلف واکنش می‌شوند و هنگام برخورد با دشواری‌ها به نحو مطلوب از این مهارت استفاده می‌کنند. نتایج بیشتر این پژوهش‌ها حاکی از این بود که آموزش مهارت‌ها با رویکرد شناختی بر ارتقاء مولفه‌های روانشناسی مثبت از جمله شادکامی تاثیر مثبت دارد و با این که تأثیر کلی مداخلات رضایت‌بخش ارزیابی شد، با این حال مرور مطالعات پیشین نشان داده‌اند که روش‌های مداخله‌ای که بر هر دو بعد شناختی و هیجانی تأکید می‌کنند، اثربخشی بیشتری دارند. شواهد تجربی متعدد نشان داده‌اند که اثربخشی و دوام تنوعی از مهارت‌های مقابله‌ایی و با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌نگر نسبت به یک روش درمانی واحد بیشتر است. بنابراین، پژوهشگران باید با پیش رفتن به سوی مدل‌های جدیدی که دربردارنده مداخلات شناختی و با رویکرد روانشناسی مثبت هستند توازن مناسبی را بین طیف وسیع روش‌ها یا آموزش‌ها ایجاد نمایند.

در نظریه‌های شناختی، فرایندهای شناختی عوامل اصلی نگهدارنده رفتار فرض می‌شوند. بنابراین، یکی از فرض‌های روش‌ها و فنون شناخت درمانی این است که شناخت‌های غلط سبب اختلال‌های هیجانی می‌گردند. بنابراین، هدف عمده شناخت درمانی ایجاد تغییر در فرایندهای شناختی افراد است. به اعتقاد سیف (1389) درمانگران و تغییر دهندگان رفتار شناختی نیز معتقدند که تغییرات مطلوب در رفتار مددجویان (از جمله رفتار هیجانی آنان) از راه تغییر دادن الگوهای فکری، باورها، نگرش‌ها و عقایدشان امکان پذیر است. هدف اصلی در شناخت درمانی، حذف سوگیری‌ها یا تحریف‌های فکری است تا انسان‌ها بهتر کار کنند. شناخت درمانگرها تحریف‌های شناختی مراجعان را زیر سوال برده، می‌آزمایند و مورد بحث قرار می‌دهند تا احساسات، رفتارها و تفکر مثبت‌تری در مراجعین خود ایجاد کنند. آن‌ها هدف‌هایی را بر می‌گزینند که مشخص و ارجح باشند؛ این هدف‌ها مولفه‌های عاطفی، رفتاری و شناختی دارند (شارف، 1389). به لطف روانشناسی شناختی مثبت^۲ که یک گرایش جدید در روانشناسی مثبت بشمار می‌رود، مشخص شده که تفکر مثبت افرادی را که

1. Sharf

2. positive cognitive psychology

مایل به حل مساله هستند ترغیب نموده و نیروهای مثبت را برای گام برداشتن جهت مقابله با مشکلات تقویت می‌نماید (یان^۱، 2015).

با وجود این که این مطالعه شواهدی در جهت اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌گرا بر شادکامی دانش‌آموزان متوسطه دارای مشکلات سازگاری فراهم نمود، ولی شامل برخی محدودیت‌ها نیز بود. منحصر بودن نمونه‌ها به دختران مقطع متوسطه اول و شهر ساری، از محدودیت‌های مطالعه حاضر است که تعمیم‌پذیری نتایج را محدود و روایی بیرونی تحقیق را کاهش می‌دهد. احتمالاً نمی‌توان نتایج به دست آمده را به پسران، سایر شهرها و سایر جمعیت‌ها تعمیم داد. تکرار مطالعات دیگری با نمونه‌های متفاوت عادی و بالینی و مقایسه آن‌ها توصیه می‌گردد. همچنین ضروری است که نقش عوامل میانجی که تأثیر مداخلات آموزشی بر شادکامی را تعدیل می‌کند، مورد بررسی قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌گرا برای مشاوران مدارس برگزار شود تا آنان با این رویکرد آشنا شوند و این مهارت‌ها برای دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری و سازگاری به کار گرفته شود. آموزش مهارت‌های مقابله‌ای به این دانش‌آموزان نه تنها موجب تقویت شادکامی در آن‌ها شده بلکه به دنبال آن پیشرفت همه جانبه دانش‌آموزان را نیز در پی خواهد داشت. از جمله توانمندی‌های این پژوهش این است که در جامعه ما بدیع و تازه بوده و بر اهمیت نقش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌گرا در جهت ارتقاء توانمندی‌های افراد برای مقابله با عوامل استرس‌زا و پیامدهای آن تأکید می‌نماید.

امروزه با مشکلات زیادی از جمله استرس‌های زندگی روزمره عصر فناوری در وضع زندگی مواجه هستیم. بسیار مهم است که افراد از نقطه نظر فردی چطور با این مشکلات برای رسیدن به نتیجه موفقیت‌آمیز مواجه شوند. به عقیده سلیگمن و همکاران (2009) مدارس نباید تنها به آموزش مواد درسی و نظم و انضباط در مدارس بپردازند بلکه باید به‌زیستی را نیز آموزش دهند. آموزش و پرورش باید در جهت تربیت یادگیرندگانی اقدام کند که مسئولیت‌پذیر بوده و هوشمندانه دست به انتخاب بزنند. یادگیرندگانی که درجات مختلفی از خودکارآمدی^۲ را تجربه کرده و اهداف خاص خود را از موفقیت دارند و شادکام و سازگارند.

1. Yuan

2. self- efficacy

ارتقاء سلامت، شادمانی و تقلیل ناسازگاری همواره مورد توجه پژوهشگران و روانشناسان مثبت‌گرا بوده است، این از بروز افسردگی در آنان جلوگیری می‌کند، آسیبی که امروزه در جهان به شدت رایج است (سلیگمن، 2006 / 1388). موفقیت در مدارس به تحقق اهداف آموزشی و پرورشی بستگی دارد و یکی از عوامل مؤثر در تحلیل هدف‌های آموزشی و پرورشی، سلامتی دانش‌آموزان به عنوان بخشی مهم از درون‌داد نظام آموزشی است. آن‌چه در مطالعات و بررسی‌های انجام شده در این زمینه مشهود بوده و در واقع اصل زیربنایی برنامه مهارت‌های مقابله‌ای این است که می‌توانیم هر آن‌چه را که انجام می‌دهیم بهتر انجام دهیم. اگر شیوهٔ مقابله در موقعیت‌های مشخص را دوست نداشته باشیم می‌توانیم راهبردهای جدیدی را یاد بگیریم. اگر چارچوبی داشته و با توجه به آن عمل کنیم، امکان ارتقاء و رشد مقابله وجود دارد (فریدنبرگ، 2010). ارتقاء شادکامی و رشد بهینهٔ دانش‌آموزان دارای مشکلات سازگاری تا حد زیادی از طریق آموزش موثر امکان‌پذیر می‌باشد.



کتابنامه:

- خدادادی سنگده، ج، تولائی، ع، بلقان آبادی، م. (1393). اثر بخشی روان درمانی مثبت نگر به شیوه گروهی بر افزایش شادکامی مادران کودکان با نیازهای ویژه. *روان شناسی خانواده: دوره 1، شماره 1، 62 - 53*.
- رحیمیان بوگر، ا. (1392). نقش پیش بین شادکامی، خوش بینی و وضعیت جمعیت شناختی در اقدام به رفتارهای مرتبط با سلامت. *مجله دانش و تندرستی. دوره 8، شماره 1، 17-23*.
- رستمی، م، یونسی، ج، موللی، گ، فرهود، د، بیگلریان، ا. (1393). بررسی اثر توان بخشی روانی مبتنی بر آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر افزایش شادکامی نوجوانان کم شنوا. *شنوایی شناسی: دوره 23، شماره 3، 39 - 45*.
- سلیگمن، م. (1388). *از بدبینی به خوش بینی*. ترجمه م. قراچه داغی. تهران: پیکان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی 2006).
- سلیگمن، م. (1389). *شادی درونی*. ترجمه م. تبریزی، ر. کریمی و ع. نیلوفری. تهران: دانژه. (تاریخ انتشار به زبان اصلی 2004).
- سلیمی بجستانی، ح، عابدی، ف. (1392). عنوان اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر اضطراب، افسردگی و شادکامی مادران دانش آموزان مقطع راهنمایی شهرستان کرج در سال تحصیلی 1391-1392. *مطالعات روانشناسی بالینی، دوره 3، شماره 11، 29-48*.
- سپادتیان، ح، قمرانی، ا، و یعقوبیان، ف. (1392). فراتحلیل اثر بخشی مداخله‌های روان شناختی بر میزان شادکامی جامعه ایرانی. *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی): دوره 10، شماره 37، 61-69*.
- سیف، ع. (1389). *تغییر رفتار و رفتار درمانی: نظریه‌ها و روش‌ها*. تهران: دوران.
- شارف، ر. (1389). *نظریه‌های روان درمانی و مشاوره*. ترجمه م. فیروز بخت. تهران: خدمات فرهنگی رسا.
- علی پور، ا، و نوربالا، ا. (1378). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسشنامه شادکامی اکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های تهران، *فصلنامه اندیشه و رفتار، سال پنجم، شماره‌های 2 و 1، 550-630*.
- مصلحی، م، راست بود، زهرا، مصلحی، س، معتمدی، ح، و زارعی، م. (1391). تأثیر آموزش حل مسأله و تصمیم گیری بر شادکامی بیماران مبتلا به سندرم کرونر حاد. *مجموعه مقالات چهارمین کنگره بین المللی سایکوسوماتیک - روان تنی*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.

Akhtar, M., & Boniwell, I. (2010). Applying positive psychology to alcohol-misusing adolescents: A group intervention. *An Interdisciplinary Journal for Working with Groups*, 20(3), 6-31. Doi:10.1921/095182410X576831

Argyle M, Martin M, Grossland J. (1989). Happiness as a function of personality in: JP Forgas and JM Innes (eds). *Recent advances in social psychology: An international perspective*. North Holland: Elsevier Science Publisher. pp.189-203.

Berry, D.S & Hansen, J.S, (1996). Positive asset, negative affect, and social interaction, *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 796-809.

Campos, B., Schoebi, D., Gonzaga, G. C., Gable, S.L., Keltner, D. (2015). Attuned to the positive? Awareness and responsiveness to others' positive emotion experience and display, *Motivation and Emotion*. DOI 10.1007/s11031-015-9494-x

Catalino LI, Fredrickson BL.(2011) . A Tuesday in the life of a flourisher: the role of positive emotional reactivity in optimal mental health. *Emotion*. 11(4):938-50.

Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2009). Positive emotions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 13–24). New York: Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal experience*. New York: Harper and Row.

Cui, L., Morris A.S., Criss M. M., Houltberg, B.J., & Silk J.S. (2014). Parental Psychological Control and Adolescent Adjustment: The Role of Adolescent Emotion Regulation. *Parenting: Science and Practice*, 1, 14(1), 47-67.

Fredrickson, B. L. (2000). Extracting meaning from past affective experiences: The importance of peaks, ends, and specific emotions. *Cognition and Emotion*, 14, 577–606.

Fredrickson, B. L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In Emmons, R. A. & McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 145–166). New York: Oxford University Press.

Fredrickson, B. L. (2013). *Love 2.0: Creating Happiness and Health in Moments of Connection*. Plume; Reprint edition.

Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19, 313–332. doi:10.1080/02699930441000238

Frydenberg, E. (2010). *think positively: A course for developing coping skills to adolescents*. Ashford color press. Ltd, hams shire.

Frydenberg, E. Care, E. Freeman, E., & Chan, E. (2009). Interrelationships between coping, school connectedness and wellbeing. *Australian Journal of Education*, 5 (3), pp. 261–276.

Frydenberg, B., & Lewis, R. (2009). Relations among wellbeing, avoidant coping, and active coping in a large sample of Australian adolescents. *Psychological Reports*, 104, 745-758.

Judkins, S. K., Arris, L., & Keener, E. (2005). Program Evaluation in Graduate Nursing Education: Hardiness as a Predictor of Success among Nursing Administration Students. *Journal of Professional Nursing*, 21, 314-321.

Keyes, L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing. *American Psychologist*, 62, 95-108. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>

Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Alge, S. B., Brantley, M., & Fredrickson, B. L. (2013). How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science*, 24, 1123-1132.

Lam, C., Wing, Chi., & Freudenberg, E. (2009). Coping in the Cyber World: Program implementation and evaluation – A pilot project. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. Vol 19 (2), pp. 196-215.

Lyubomirsky, Sonja; King, Laura; Diener, Ed. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, Vol, 131(6), 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.

Robinson, P., Oades, L. G., & Caputi, P. (2015). Conceptualizing and measuring mental fitness: A Delphi study. *International Journal of Wellbeing*, 5(1), 53-73. doi:10.5502/ijw.v5i1.4

Seligman, M. E. P.; Randal, M. E.; Gillham, J.; Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. Vol. 35, No.3, 293-311.

Stellar, J. E.; John-Henderson, N.; Anderson, C. L.; Gordon, A. M.; McNeil, G. D.; & Keltner, D. (2015). Positive Affect and Markers of Inflammation: Discrete Positive Emotions Predict Lower Levels of Inflammatory Cytokines. *Emotion*, Vol, 15(2), 129-133., DOI: 10.1037/emo0000033

Van Cappellen, P., Toth-Gauthier, M., Saroglou, V., & Fredrickson, B. (2014). Religion and well-being: The mediating role of positive emotions. *Journal of Happiness Studies*. DOI: 10.1007/s10902-014-9605-5.

Willamson, I., & Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation, its correlates and consequence, *Educational Studies*, 24, 333-343.

Yuan, L. (2015). The Happier One Is, the More Creative One Becomes: An Investigation on Inspirational Positive Emotions from Both Subjective Well-Being and Satisfaction at Work. *Psychology*, 6, 201-209. doi: 10.4236/psych.2015.63019.

Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Wellbeing*, 5(1), 19-32. doi:10.5502/ijw.v5i1.2.



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی