

Research Article

## **The Effect of Character Strengths Training on Adolescents' Mastery Goal: The Role of Happiness**

**Zahra khosrojerdi<sup>1</sup>, Mahmood Heidari<sup>2\*</sup>, Saeed Ghanbari<sup>3</sup>, Shahla Pakdaman<sup>4</sup>**

1. PhD student in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
4. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

### **Abstract**

This study aimed to determine the effect of character strengths training on adolescents' mastery goals mediated by happiness. The research is quasi-experimental with pre-test, post-test, follow-up, and control group. The statistical population included the first female High school that 66 ninth-grade students (33 in the experimental group, 33 in the control group) from District 4 of Tehran participated by Multi-stage cluster sampling. Before and after the program and one month after the training, both groups answered the Questionnaires Values in Action Inventory of Strengths Scale of Park & Peterson, Elliott & McGregor Goal Orientation, and Happiness Scale Lyubomirsky & Lepper. Students in the experimental group participated in the training program of character strengths in a group manner (in-person and online) in 10 two-hour sessions. Data analysis was performed by mixed analysis of variance and covariance. Findings showed that the intervention program of character strengths through happiness increases mastery. The results showed that the character strengths training program could guide students towards mastery and make them happier.

*Keywords:* mastery, character strengths, happiness and adolescence

---

\*. mahmood.heidari@gmail.com

## تأثیر آموزش توانمندی‌های منش بر تبحرمداری نوجوانان: نقش شادی

زهرا خسروجردی<sup>۱</sup>، محمود حیدری<sup>۲\*</sup>، سعید قنبری<sup>۳</sup>، شهلا پاکدامن<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

Khosrojerdi.zahra1400@gmail.com

۲. دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

Mahmood.heidari@gmail.com

۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

Ghanbari\_sbu@yahoo.com

۴. دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

Pakdaman.shahla@gmail.com

### چکیده

هدف این پژوهش، تعیین اثر آموزش توانمندی‌های منش بر تبحرمداری نوجوانان با واسطه‌گری شادی بود. پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری و با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر متوسطه اول بود. ۶۶ دانش‌آموز پایه نهم (۳۳ نفر در گروه آزمایش و ۳۳ نفر در گروه کنترل) از منطقه ۴ تهران به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای خوشه‌ای انتخاب شدند. هر دو گروه، قبل و بعد از اجرای برنامه و یک ماه پس از آموزش به جهت‌گیری هدف‌لیوت و مک‌گرگور و شادی لیومیرسکی و لپر پاسخ دادند. برنامه آموزشی توانمندی‌های منش به شیوه گروهی (به صورت حضوری و مجازی) برای دانش‌آموزان گروه آزمایش در ۱۰ جلسه دو ساعته اجرا شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش تحلیل واریانس آمیخته و تحلیل کواریانس انجام شد. یافته‌ها نشان دادند برنامه مداخله‌ای توانمندی‌های منش از طریق شادی موجب افزایش تبحرمداری می‌شود. نتایج نشان دادند برنامه آموزشی توانمندی‌های منش نه تنها دانش‌آموزان را در راستای تبحرمداری هدایت می‌کند، موجب شادی بیشتری در دانش‌آموزان می‌شود.

واژه‌های کلیدی: تبحرمداری، توانمندی‌های منش، شادی و نوجوان

## مقدمه

توانمندی‌های منش<sup>۱</sup> صفات مثبتی در افکار، احساس و رفتار هستند که شناسایی آنها به زندگی خوب<sup>۲</sup> کمک می‌کند. برخی افراد، توانمندی‌ها را در زندگی روزانه خود به کار می‌برند و برای آنان پاداش‌دهنده و رضایت‌بخش است و به پیامدهای مثبتی برای خود و دیگران منجر می‌شود (راچ و هایز، ۲۰۱۹). از اقدامات مبتکرانه جنبش روانشناسی مثبت‌گرایی، گسترش طبقه‌بندی توانمندی‌هاست که به درک هرچه دقیق‌تر فضایل آدمی به‌طور خاص می‌پردازد (خسروجردی، پورشهریار و حیدری، ۱۳۹۸). طبقه‌بندی پیشنهادی پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) شامل ۲۴ توانمندی و ۶ فضیلت است. توانمندی‌های منش، موضوع محوری روانشناسی مثبت است که تلاش می‌کنند با استفاده از مداخلات توانمندی‌ها، بهزیستی و عملکرد افراد را افزایش دهند. شناسایی و کاربرد توانمندی‌ها به رشد فکری افراد کمک می‌کند (بایزواز-داینر، کاشدان و مینهوز، ۲۰۱۱). عموماً مداخلات توانمندی‌ها شامل سه بخش آگاهی، اکتشاف و کاربرد است. هدف آگاهی، افزایش آگاهی افراد نسبت به دانش توانمندی‌هاست. در اکتشاف، هدف این است که افراد، توانمندی‌های منش خود را با پیامدهای ارزشمند تجارب گذشته و حال مرتبط سازند تا بتوانند ارزش و اهمیت آن را درک کنند. کاربرد بر استفاده از توانمندی‌های منش در موقعیت‌های روزانه تمرکز دارد. بیشترین مداخلات توانمندی‌های منش در محیط آموزشی براساس همین سه بخش است (تانگ، لی، دوران، می و چینگ، ۲۰۱۹).

توانمندی‌های منش به‌عنوان منابع درونی، زندگی خوب را توصیف می‌کنند و با منابع بیرونی مانند آموزش و سلامتی، بهزیستی را برای نوجوانان فراهم

می‌آورند. پیترسون از بنیانگذاران روانشناسی مثبت، کاربرد مداخلات توانمندی‌ها را در محیط آموزشی به‌ویژه مدرسه مؤثر می‌داند که به تعالی علمی و پرورش اخلاق کمک می‌کند (وایت و واترز، ۲۰۱۵). برنامه‌های مداخلاتی توانمندی‌های منش در بلندمدت موجب می‌شوند نوجوانان در مسیر شکوفایی قرار گیرند و در شرایط دشوار از آنها به‌خوبی محافظت می‌کنند (فیتسیمون، ۲۰۱۳). کوومو (۲۰۲۰) در برنامه مداخله توانمندی‌های منش، افزایش رضایتمندی را در نوجوانان نشان داد. غیلن، وورکم و میرز (۲۰۱۷) در هیجده مداخله توانمندی‌های منش، پیامدهای مثبت بهزیستی مانند تعامل در فعالیت، رشد فردی و همکاری گروهی را نشان دادند. لوی (۲۰۱۹) مطرح کرد بیشتر مداخلات توانمندی‌های منش در مدرسه سه مؤلفه کلیدی از یادگیری را در بر دارند؛ نخست، دانش نظری از زبان توانمندی‌ها؛ دوم، به رسمیت شناختن توانمندی‌ها در خود و دیگران و سوم، تشویق به عمل و استفاده از توانمندی‌ها در موقعیت‌های مختلف زندگی. آموزش توانمندی‌ها، تعاملات مثبت، دستیابی به موفقیت، بهبود منحنی یادگیری و عملکرد، یادگیری سریع‌تر و با انگیزه‌تر، رضایت‌مندی و احساس تسلط و شایستگی را بهبود می‌بخشد (شانکلند و روست، ۲۰۱۶). مهارت و تسلط از ویژگی‌های دانش‌آموزان تبحرمدار<sup>۳</sup> است.

تبحرمداری در راستای دستیابی به شایستگی است و مبتنی بر تکلیف و استانداردهای بین‌فردی تعریف می‌شود (سوپروگی، راتاریانا و ولانداری، ۲۰۱۹). کرایگر، پاسمور، سانتوس و مالوزی (۲۰۱۵) در آموزش تبحرمداری نشان دادند تبحرمداری زمانی افزایش یافت که به شرکت‌کنندگان دستورالعمل‌هایی (مانند هر چقدر بیشتر تمرین کنید، توانایی شما بیشتر

1. character strengths  
2. good life

3. mastery goals

یک برنامه آموزشی، اثر بازخورد مبتنی بر تبحرمداری و عملکردمداری بررسی شد. در این آزمایش، دانش‌آموزان برای کامل کردن پازل، بازخوردهای مبتنی بر تسلط، مانند بهتر از همیشه و مبتنی بر مهارت است، خیلی بهتر شده است را دریافت کردند. آنان انگیزه درونی، رضایت از عملکرد و تمایل به ارتقا و بهبود بیشتر را نشان دادند و در جستجوی تکالیف چالش‌برانگیز بودند. در مقابل، دانش‌آموزانی که بازخورد عملکردمداری مبتنی بر اینکه در حال عقب‌افتادن از دیگران هستند را دریافت می‌کردند، رضایت کمتری از عملکرد خود داشتند و انگیزه‌های آنان، بیشتر بیرونی بود (استیک، ۲۰۱۵). مستروثی‌اودوروز، تالیاس و ماتی - استفانیدی (۲۰۱۷) مطرح کردند دانش‌آموز تبحرمدار شانس بیشتری برای بروز توانمندی‌های خود دارد. تانگ و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند توانمندی‌های منش با انواع پیامدهای هیجانی و آموزشی ارتباط مثبتی دارد و دربرگیرنده موفقیت تحصیلی و مهارت است. لاین برینگ و پنتریج (۲۰۰۲) نیز بیان می‌کنند دانش‌آموزان تبحرمدار هیجان مثبت بیشتری از لذت و شادی را تجربه می‌کنند.

سلیگمن بیان می‌کند شادی را می‌توان با پرورش توانمندی‌هایی مانند خوش‌بینی، امید، مهربانی و شوخ‌طبعی پرورش داد و در زندگی روزانه به کار برد (بایزوا - داینر و همکاران، ۲۰۱۱). سلیگمن، استین، پارک و پیترسون (۲۰۰۵) نشان دادند افرادی که توانمندی‌های خود را شناسایی و آنها را به کار می‌برند، سطح بالاتری از شادی و سطح کمتری از افسردگی را حتی بعد از گذشت ۶ ماه از برنامه مداخله نشان می‌دهند. شات و مالوف (۲۰۱۹) در ۹ فراتحلیل انجام‌شده درباره اثر توانمندی‌های منش بر شادی نشان

خواهد شد، تمرین فرصتی برای ارتقای مهارت‌ها است) مبتنی بر تبحرمداری و بازخوردهای مفیدی براساس عملکرد به آنها داده شد. در مداخلاتی که اهداف یادگیری مانند چگونگی کسب مهارت، اصول و راهبردهای آن به صورت واضح ارائه می‌شد، هدف‌های یادگیری ارتقا می‌یافت (کوزلوفسکی و همکاران ۲۰۰۱؛ کوزلوفسکی و بل، ۲۰۰۶). شواهد نشان می‌دهند مداخلات طولانی مدت عمیقاً بر یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است (بلنکی و نوکز - ملاح، ۲۰۱۳). دوپیرات و مارین (۲۰۰۵) نشان دادند وقتی بزرگسالان در دوره‌های آموزشی مداوم تبحرمداری قرار می‌گیرند، بر نتایج یادگیری آنان تأثیر مثبتی دارد. والیتینی و رادیس (۲۰۰۶) نیز مطرح کردند کودکان در محیط تبحرمداری، راهبردهای یادگیری، خودآموزشی و خودنظارتی را در فعالیتهای آموزشی به کار می‌برند (رانلیسی، هال، مویس و رایسنسون، ۲۰۱۷). مداخلاتی مانند درجه‌بندی ساختار کلاس، انواع فعالیت‌های یادگیری و اختیاراتی که به دانش‌آموزان داده می‌شود، بر تبحرمداری مؤثرند (بلنکی و نوکز - ملاح، ۲۰۱۳). این در حالی است که در سیستم آموزشی، عملکردمداری نسبت به تبحرمداری در اولویت قرار گرفته است. خوب عمل کردن در تست‌زنی، القای عملکردمداری در مقایسه با دیگران است (گیلمن، هوبنر و فورلانگ، ۲۰۰۹). مطالعات کمی برای آموزش تغییر جهت‌گیری هدف انجام شده است و بیشترین مداخلات تبحرمداری در محیط کلاس بررسی شده‌اند؛ در حالی که تلاش اندک انجام شده برای آموزش برنامه‌های جهت‌گیری هدف، نشان‌دهنده تغییر جهت‌گیری دانش‌آموزان به سوی تبحرمداری است (آتوم و ابو - هلال، ۲۰۱۷).

تبحرمداری به عاطفه و هیجان مثبت منجر می‌شود و با خودتنظیمی ارتباط دارد (کلر و همکاران، ۲۰۱۱). در

دادند توانمندی‌های منش اثرات مثبتی بر شادی افراد دارد. شادی با گسترش هیجان مثبت، همان‌گونه که فردریکسون (۲۰۰۱) مطرح می‌کند، فرایند تفکر و عمل افراد را گسترش می‌دهد و بر انعطاف‌پذیری و چشم‌انداز افراد در توجه به ابعاد مختلف مسئله اثرگذار است. همچنین، پذیرش تبهرمداری پیش‌بینی‌کننده قوی در بهره‌گیری دانش آموزان از راهبردهای یادگیری و اتخاذ نگرش‌های مثبت به یادگیری است. در بررسی مسیرهای شادی عمدتاً رشد و بهره‌گیری از مداخلات مؤثر آموزشی می‌تواند رفتارهای تبهرمداری را پرورش دهد (والکر، واین و لوتینز، ۲۰۱۲). مطالعات کمی در زمینه شادی و تبهرمداری انجام شده است (کهولت و جوکار، ۱۳۹۱). شادی در حوزه روانشناسی مثبت قرار دارد و پژوهش در زمینه شادی در حال افزایش است. شادی برای سلامتی، بهزیستی، توانمندی و استعداد اهمیت بسزایی دارد. افراد شادتر در مواجهه با سختی‌ها انعطاف‌پذیرترند. این یافته‌ها موجب گسترش مداخلات روانشناسی مثبت با هدف پرورش ویژگی‌های افراد شاد بوده است. چنین مداخلاتی موجب کاهش بیماری‌های ذهنی، ارتقای بهزیستی و کیفیت زندگی است (روس، ۲۰۱۶).

کاربرد توانمندی‌ها در آموزش به معنای شناسایی و ارتقای توانمندی‌های منش کودک و نوجوان است. توانمندی‌ها از همان اوایل کودکی ظاهر می‌شوند؛ متأسفانه بسیاری از بزرگسالان از آن آگاهی ندارند. با آگاهی معلم‌ها از توانمندی‌های منش می‌توان آنها را در کودک و نوجوان حمایت و پشتیبانی کرد (پراکتر، ۲۰۱۷). خسروجردی، حیدری، قنبری و پاکدامن (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند متغیر شادی میانجی رابطه هشت توانمندی (خودتنظیمی، ژرف‌نگری، شوخ‌طبعی، مهربانی، قدردانی، پشتکار، عشق به یادگیری و امید) با تبهرمداری است که بر اساس آن، بسته آموزش توانمندی‌های منش مبتنی بر تبهرمداری

طراحی شد؛ در حالی که مداخلات تبهرمداری صرفاً در محیط کلاس و عوامل مؤثر بر آن بررسی شده یا اینکه به تبهرمداری و عملکردمداری با هم توجه شده و مداخلات کمتری برای پرورش تبهرمداری انجام شده است (استیک، ۲۰۱۵، آتوم و ابوهلال، ۲۰۱۷)؛ در حالی که با رشد توانمندی‌ها احساس شایستگی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (شانکلند و روست، ۲۰۱۶). توانمندی‌ها احساس و رفتارهای مثبت را پرورش می‌دهند (پراکتر و لینلی، ۲۰۱۳) و می‌توانند شادی را برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۵؛ بایزواز - داینر و همکاران، ۲۰۱۱)؛ بنابراین، چنین مداخله‌ای، یک پدیده نوآورانه است که به هیجان و عواطف مثبت، همراه با مهارت و شایستگی توجه دارد و با استفاده از توانمندی‌های منش، محیط مناسبی برای پرورش تبهرمداری و شادی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد؛ از این رو، این پژوهش درصدد آن است با استفاده از آموزش توانمندی‌ها در راستای تبهرمداری گام بردارد و تجارب و صفات مثبت را همگام با تبهرمداری شایان توجه قرار دهد تا بتواند شادی را در محیط آموزشی برای دانش‌آموزان به ارمغان آورد؛ بنابراین، فرضیه اصلی پژوهش این است که آموزش توانمندی‌ها با افزایش شادی موجب افزایش تبهرمداری می‌شود.

## روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با پیگیری است. جامعه آماری شامل کلیه مدارس دخترانه متوسطه اول منطقه ۴ تهران (۶۲ مدرسه) است (سالنامه آماری آموزش و پرورش، ۱۳۹۹). نمونه آماری با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای خوشه‌ای از بین مدارس منطقه ۴، یک مدرسه انتخاب شد. دو کلاس از مدرسه دارای ۵ کلاس پایه نهم انتخاب شدند. یک کلاس در

نقل از حیدری و همکاران، ۱۳۸۸) مقیاس را تحلیل عاملی کرد. ضمن تأیید ساختار عاملی مقیاس، همسانی درونی را از ۰/۶۷ برای عملکردمداری اجتنابی تا ۰/۸۴ برای تبحرمداری گرایشی گزارش کرد. حیدری و همکاران (۱۳۸۸) در بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس نشان دادند ۱۸ ماده از مقیاس روی ۴ دارای بار عاملی است که از نظر محتوایی با ۴ زیرمقیاس ارائه‌شده الیوت و مک گرگور (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱؛ به نقل از حیدری و همکاران، ۱۳۸۸) هماهنگی دارد؛ اما تعداد و ترکیب مواد در هر یک از زیرمقیاس‌ها با مقیاس اصلی تفاوت دارد. همسانی درونی به‌دست آمده برای تبحرمدار اجتنابی با ۵ ماده ۰/۸۹، تبحرمدار گرایشی با ۵ ماده ۰/۸۲، عملکردمدار اجتنابی با ۵ ماده ۰/۷۷ و عملکردمدار گرایشی با ۳ ماده ۰/۷۷ است. در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی تبحرمداری اجتنابی ۰/۸۷، تبحرمداری گرایشی ۰/۸۲، عملکردمداری اجتنابی ۰/۶۳ و عملکردمداری گرایشی ۰/۷۳ است.

مقیاس شادی عمومی<sup>۱</sup>: مقیاس شادی عمومی (لیومیرسکی و لپر، ۱۹۹۹) مشتمل بر ۴ سؤال است که به منظور سنجش شادی ذهنی استفاده می‌شود. این مقیاس روی ۷ گویه لیکرتی نمره‌گذاری می‌شود. از جمع مقیاس، نمره شادی عمومی به دست می‌آید. مقیاس با دامنه ۴ تا ۲۸ است. نمره بیشتر نشان‌دهنده شادی بیشتر است. مقیاس در نمونه‌های متعددی که سازندگان آن به منظور سنجش ویژگی‌های روان‌سنجی آن را به کار گرفتند، همسانی درونی خوبی (۰/۷۹) تا (۰/۹۴) نشان داده است. پایایی بازآزمایی این مقیاس با فاصله زمانی ۱ ماه ۰/۸۵ گزارش شده است. روایی همگرا در ارتباط با بهزیستی، مقدار آن از ۰/۶۱ تا ۰/۷۲ است و با مقیاس‌های مرتبط با شادی از جمله خوش‌بینی

گروه آزمایش و کلاس دیگر در گروه کنترل قرار گرفت. نمونه پژوهش در هر گروه، ۳۳ دانش‌آموز بود. دلاور (۱۳۹۲) درباره حجم نمونه در گروه‌های شبه‌آزمایشی دست کم ۳۰ نفر در هر گروه را توصیه می‌کند. در این پژوهش، ملاک ورود، تحصیل در پایه نهم و نداشتن مشکل خاص روانشناختی (براساس اظهار نظر آزمودنی و معاون مدرسه) و ملاک خروج، پاسخ‌ندادن به سؤالات پرسشنامه و شرکت نداشتن مداوم در کلاس آموزشی است. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

ابزارهای سنجش: مقیاس جهت‌گیری هدف<sup>۱</sup>: مقیاس ۲۰ ماده‌ای الیوت و مک گرگور<sup>۲</sup> (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱) به نقل از حیدری، خداپناهی و دهقانی، (۱۳۸۸) دارای ۴ زیرمقیاس تبحرمداری گرایشی<sup>۳</sup>، تبحرمداری اجتنابی<sup>۴</sup>، عملکردمداری گرایشی<sup>۵</sup> و عملکردمداری اجتنابی<sup>۶</sup> است. برای هر یک از زیرمقیاس‌ها ۵ ماده در نظر گرفته شد. حیدری و همکاران (۱۳۸۸) آن را به مقیاس ۱۸ ماده‌ای تغییر دادند که روی طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) نمره‌گذاری می‌شود. از جمع هر کدام از سؤالات زیرمقیاس‌ها، نمرات مربوط به دست می‌آید. سؤالات (۳، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۵) تبحرمدار اجتنابی، (۲، ۵، ۸، ۱۱ و ۱۶) تبحرمداری گرایشی، (۱ و ۴، ۶، ۱۰ و ۱۷) عملکردمدار اجتنابی، (۷، ۱۳ و ۱۸) عملکردمدار گرایشی است. دامنه نمرات بین ۶ تا ۳۶ است. در هر خرده‌مقیاس نمرات بیشتر به معنای داشتن تبحرمداری (گرایشی یا اجتنابی) و عملکردمداری (گرایشی یا اجتنابی) است. اویانگ<sup>۷</sup> (اویانگ، ۲۰۰۸؛ به

1. Goal orientation scale
2. Elliott & McGregor
3. mastery approach
4. mastery avoidance
5. performance approach
6. performance avoidance
7. Ouyang

مناسب توانمندی‌ها طبق دستورالعمل کالینسکای، فرایزر، دی و ریچمن (۲۰۱۲) آماده شدند. دستورالعمل اول فرمول‌بندی<sup>۱</sup>، در این مرحله، رئوس مطالب و هسته اصلی ساختار توانمندی‌های منش مبتنی بر تبحرمداری مشخص شد که دربرگیرنده دانش، مهارت و ویژگی‌های تعریفی مداخلات و شامل ۱- مقدمه و منطق کار، ۲- اهداف برنامه و فعالیت که دربرگیرنده اهداف مشخص، محتوا و قالب جلسات، تعداد جلسات در هر موضوع، طول جلسات و درنهایت مقدار تمرین و مهارت برای اجرای موفق است؛ بنابراین، در بسته آموزشی، موضوع، اهداف، دستورالعمل هر جلسه براساس هشت توانمندی مشخص شد. گام چهارم، برگردان منابع مدنظر به فارسی و متناسب‌سازی آن با نمونه نوجوانان بود. برای انجام این گام، از دستورالعمل دوم کالینسکای و همکاران (۲۰۱۲) تفکیک و تمیز مطالب از یکدیگر<sup>۲</sup> استفاده شد که متناسب‌سازی و غنی‌سازی محتوا برای موقعیت و جمعیت مدنظر (دانش‌آموزان نوجوان) است. سپس بسته آموزشی شامل کتابچه چهارچوب نظری، کتابچه ویژه متخصص (راهنمایی متخصصان) و کتابچه کار (تمرین برای دانش‌آموزان) تهیه شد. در گام پنجم، بسته طبق دستورالعمل کالینسکای و همکاران (۲۰۱۲) بر بازمینی<sup>۳</sup> و بازخورد متخصصان حوزه روانشناسی مثبت مبتنی بود؛ بنابراین، پس از دریافت بازخورد و اطمینان از روایی بسته آموزشی (CVR=۸۵/۱۵) آموزش توانمندی‌های منش روی نوجوانان متوسطه اول اجرا شد. محتوای بسته آموزشی در جدول ۱ ارائه شده است. پس از اتمام جلسات، پس از آزمون از هر دو گروه گرفته شد و بعد از گذشت یک ماه به منظور آزمون ماندگاری اثر بسته آموزشی، مجدداً پرسشنامه‌ها در مرحله پیگیری

و هیجانانگیز مثبت از ۰/۳۶ تا ۰/۶۰ با میانگین ۰/۵۱ بوده است (لیومیرسکی و لپر، ۱۹۹۹). همچنین، استگر، آلیشی و کاشدان (۲۰۰۹) همسانی درونی این مقیاس را برابر با ۰/۸۰ گزارش می‌دهند. در پژوهش احمدی (۱۳۹۵) همسانی درونی ( $\alpha = 0/85$ ) و پایایی بازآزمایی ( $r = 0/68$ ;  $p = 0/001$ ) به دست آمده است (احمدی، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر، همسانی درونی ۰/۷۶ است.

*روش اجرا و تحلیل:* دانش‌آموزان دو گروه در جلسه نخست و قبل از ارائه بسته آموزشی، به پرسشنامه‌های جهت‌گیری هدف (قسمت تبحرمداری پرسشنامه در این پژوهش مدنظر قرار گرفت) و شادی پاسخ دادند. سپس برای شرکت‌کنندگان به مدت ۱۰ هفته (۴ جلسه به صورت حضوری و ۶ جلسه به صورت مجازی به دلیل شیوع بیماری کرونا) و هر هفته به مدت ۲ ساعت، برنامه آموزش توانمندی‌های منش بر مبنای نظریه روانشناسی مثبت برگزار شد. هشت توانمندی خودتنظیمی، ژرف‌نگری، شوخ‌طبعی، قدردانی، مهربانی، پشتکار، عشق به یادگیری و امید بر مبنای پژوهش‌های پارک و پیترسون (۲۰۰۹)، لانس‌بری، فیشر، لوی و ولش (۲۰۰۹)، آنویوزی (۱۹۹۹) و نیمیک (۲۰۱۳)، وبر و راج (۲۰۱۲) و (واگنر و راج، ۲۰۱۵) انتخاب شدند که مؤثر بر موفقیت تحصیلی و تبحرمداری بودند؛ ازاین‌رو، مدل مفهومی توانمندی‌های منش مبتنی بر تبحرمداری تدوین شد. نتایج مدلیابی معادلات ساختاری نشان دادند مدل با داده‌های جمع‌آوری شده برازش مناسبی دارد (خسروجردی و همکاران، ۱۳۹۹). سپس براساس مدل تأییدشده، بسته آموزش توانمندی‌های منش در چند گام طراحی و ساخته شد. بعد از انتخاب توانمندی‌ها (هشت توانمندی)، در گام دوم، برای استخراج آموزش توانمندی‌های منش، کتاب‌ها، تکالیف، تصاویر، کاربرگ‌ها در زمینه مداخلات و برنامه‌های آموزشی بررسی شدند. در گام سوم، تکالیف و دستورالعمل‌های

1. formulation  
2. differentiation  
3. revision

از هر دو گروه گرفته شد. در جلسات، ابتدا تکالیف قبل از بازی شدند، سپس موضوع جلسه، مطرح و از اعضا خواسته می‌شد در بحث گروهی شرکت کنند. سپس

تکالیف جلسه آینده مشخص می‌شد. در پایان جلسه، مطالب ارائه شده جمع‌بندی می‌شد.

### جدول ۱. خلاصه جلسات برنامه آموزشی توانمندی‌های منش اقتباس شده از تدوین مدل تبحرمداری مبتنی بر توانمندی‌های منش در نوجوانان (خسروجردی و همکاران، ۱۳۹۹)

جلسه	عنوان جلسه	شرح جلسات (تمرین‌های جلسات)
اول	معرفی توانمندی‌ها	آشنایی و برقراری ارتباط با نوجوان، آشنایی دانش‌آموزان با توانمندی‌های خود و توانمندی‌های هم‌کلاسی‌ها و کاربرد آن در موقعیت‌های مختلف، بازی با کارت توانمندی حیوانات.
دوم	خودتنظیمی	مرور تمرین، آگاهی از انواع مختلف احساسات و ارتباط بین احساس و افکار، معرفی ABC.
سوم	کاربرد راهبردهای خودتنظیمی	آشنایی با چگونگی کنترل احساسات، آشنایی با هیجانات مثبت، راهبردهای خودتنظیمی.
چهارم	زُرف‌نگری	آشنایی با خردمندی و ویژگی‌های فرد خردمند، پذیرش دیدگاهها، پیامد تصمیم‌گیری.
پنجم	شوخ‌طبعی	کشف ماهیت شوخ‌طبعی در خود، سبک‌های شوخ‌طبعی، توانایی بازی با واژه‌ها، لطیفه‌گویی، یادگیری خندیدن به خود، کاربرد شوخی و خنده در اوج ناراحتی و تمرین.
ششم	مهربانی	مهربانی به خود، آشنایی با انتقادات از خود، پذیرش خود، مهربانی به دیگران و عمل مهربانی.
هفتم	قدردانی	آشنایی با مفهوم قدردانی، شناسایی افکار موانع قدردانی، فعالیت‌های مرتبط با قدردانی.
هشتم	پشتکار	آشنایی با توانمندی پشتکار، بررسی افکار خوش‌بینانه و بدبینانه، افکار دائمی و موقتی، تغییر دادن سبک فکری و تعهد به پشتکار و غلبه بر موانع.
نهم	عشق به یادگیری	آشنایی با انگیزه‌های درونی و بیرونی، احساس شایستگی و علاقه فردی، هدف یادگیری.
دهم	امید	تشریح فعالیت مغزی و تکنیک‌های افزایش امید، تشخیص امید از طریق داستان خود، هدف و مسیرهای رسیدن به آن، شناسایی موانع هدف و راه‌حل‌ها، اجرای آزمون

### یافته‌ها

بررسی شد. نتایج نشان دادند در گروه آزمایش متغیر تبحرمداری ( $P=0/13 > 0/05$ ) و  $Kolmogorov-0/13$  و  $Smirnov=0/20 > 0/05$  و  $Shapiro-0/95$  و  $Wilk=0/14$  و  $p=0/06 > 0/05$  و در گروه کنترل  $P=0/13 > 0/05$  و  $Kolmogorov-Smirnov=0/15$  و  $Shapiro-Wilk=0/95$  از توزیع نرمال برخوردار است. متغیر شادی در گروه آزمایش ( $P=0/04 < 0/05$ ) و  $P=0/21 > 0/05$  و  $Kolmogorov-Smirnov=0/15$  و  $Shapiro-Wilk=0/95$  از توزیع نرمال برخوردار است. در گروه کنترل ( $P=0/06 < 0/05$ ) و  $P=0/18$  و  $Kolmogorov-Smirnov=0/07 < 0/05$  و  $P=0/07 < 0/05$  و  $Kolmogorov-Smirnov=0/90$  از توزیع نرمال ندارند. جدول ۲

در این بخش، ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه می‌شوند. سپس به منظور بررسی تفاوت معناداری بین متغیرها از روش تحلیل واریانس آمیخته و تحلیل کواریانس استفاده شد. تعداد ۳۳ نفر در گروه آزمایش و ۳۳ نفر در گروه کنترل با میانگین سنی ۱۴/۸۱ و انحراف استاندارد ۰/۶۰ در هر دو گروه است. داده‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد و نرمالیتی است. میانگین و انحراف استاندارد در جدول ۲ ارائه شده است. پیش‌فرض نرمالیتی متغیر تبحرمداری و شادی با آزمون‌های کولموگراف اسمیرنوف و شاپیرو ویکس



میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای تبحرمداری و شادی را در دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری برای دانش آموزان نشان می‌دهد.

**جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به تفکیک در گروه آزمایش و کنترل**

گروه	مرحله	تبحرمداری	شادی
		M (s)	M (s)
آزمایش	پیش آزمون	۱۸/۱۸ (۲/۵۶)	۱۷/۰۶ (۳/۶۶)
	پس آزمون	۲۸/۱۸ (۲/۱۴)	۲۰/۳۰ (۳/۳۴)
	پیگیری	۲۸/۱۲ (۲/۳۹)	۲۰/۷۲ (۳/۴۰)
کنترل	پیش آزمون	۱۹/۱۸ (۳/۰۷)	۱۸/۱۲ (۳/۲۵)
	پس آزمون	۲۷/۲۷ (۲/۶۶)	۱۷/۰۶ (۳/۸۸)
	پیگیری	۲۵/۷۲ (۳/۷۲)	۱۸/۶۹ (۴/۱۱)

تحلیل واریانس آمیخته و در گام سوم از نمره تغییر شادی در طول آموزش به‌عنوان متغیر کوواریت با هدف نشان‌دادن اثر افزایش شادی بر تبحرمداری استفاده شده است.

گام اول: نتایج تحلیل واریانس آمیخته برای بررسی اثر آموزش توانمندی‌های منش بر تبحرمداری در جدول (۳) آمده‌اند.

پیش فرض‌های تحلیل آزمون واریانس آمیخته نشان دادند ( $p \leq 0/001$  و  $F=232/28$  و  $df=2$  و  $p \leq 0/001$  و  $df=2$  و  $p \leq 0/001$ )  $Box's =$  برای ماتریس کواریانس تأیید نشد و به دلیل مساوی بودن تعداد گروهها از آن صرف نظر شد. نتایج آزمون کرویت موجلی نشان دادند ( $p \geq 0/16$ )،  $df=2$  و  $Mauchly's W=0/94$  شرط کرویت برقرار است. نتایج آزمون پیلایی ( $P \leq 0/001$ )،  $df=2$ ،  $P \leq 0/001$  و  $F=232/28$  و  $Value=0/88$ ) معنادار است.

نتایج جدول ۲ نشان دادند میانگین و انحراف استاندارد پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش تبحرمداری و شادی نسبت به پیش آزمون افزایش داشته است. این نتیجه در مرحله پیگیری نیز پایدار مانده است؛ در حالی که نمرات میانگین متغیر شادی در گروه کنترل در هر سه مرحله (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) تفاوتی ندارد. در میانگین نمرات تبحرمداری در پس آزمون نسبت به پیش آزمون تفاوتی نشان داده که این تفاوت در پیگیری به دلیل ارائه نشدن آموزش، پایدار نمانده است.

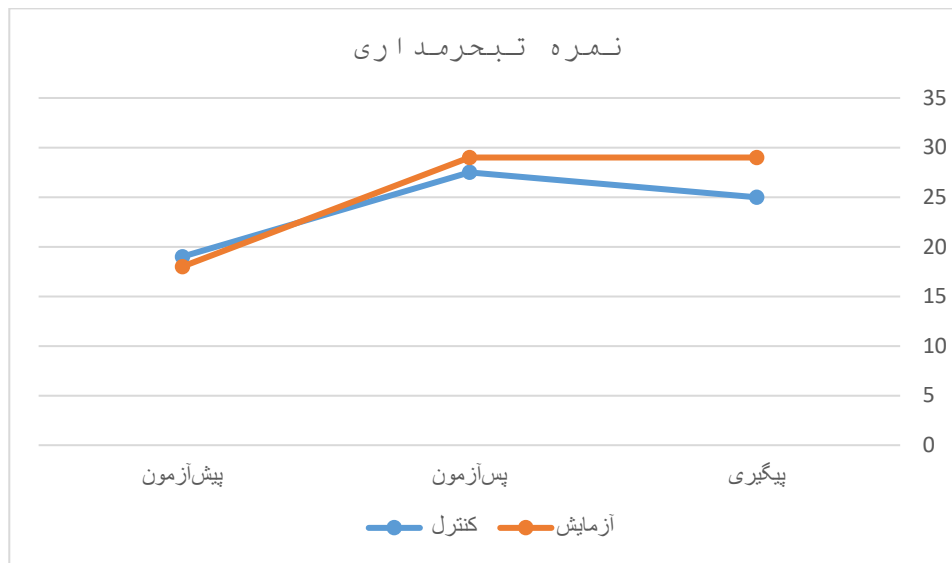
نتایج بررسی فرضیه در سه گام انجام شده‌اند که در جداول (۳ تا ۵) آمده‌اند. در گام اول با استفاده از تحلیل واریانس آمیخته، اثر آموزش توانمندی منش بر تبحرمداری در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری بررسی شده است. در گام دوم، برای نشان‌دادن افزایش شادی در طول دوره آموزش توانمندی‌های منش از

**جدول ۳. تحلیل واریانس آمیخته برای بررسی اثر آموزش توانمندی‌های منش بر تبحرمداری**

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	sig	اندازه اثر	توان آزمون
تبحرمداری	گروه	۲۹/۱۷	۱	۲۹/۱۷	۲/۳۷	۰/۱۲	۰/۰۳۶	۰/۳۲
	زمان	۳۳۰۸/۸۵	۲	۱۶۵۴/۴۲	۲۹۱/۰۴۲	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۱
اثر تعاملی گروه با زمان		۹۲/۵۲	۲	۴۷/۷۶	۸/۴۰۲	۰/۰۰۱	۰/۱۱	۰/۹۶

( $P \leq 0/11$ )

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهند اثر زمان (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و اثر تعاملی گروه با زمان معنادار است. ( $P < 0/001$ )؛ ولی اثر گروه معنادار نیست. نمودار تعاملی گروه با زمان در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل ۱. اثر تعاملی گروه و زمان بر تبهرمداری در گروه آزمایش و کنترل

پرسی پیش فرض‌های تحلیل آزمون واریانس آمیخته نشان داد ( $p \leq 0/001$ ) و  $F=737280$  و  $M Box's=16/49$  که برابری ماتریس کواریانس تأیید نشد و به دلیل مساوی بودن تعداد گروهها از آن صرف نظر شد. نتایج آزمون کرویت موجلی ( $0/001$ )  $Mauchly's W=1$  و  $df=0$ ،  $p \geq$  بنابراین، نتایج آزمون گرین هاوس - گیسر گزارش شده است. نتایج آزمون پیلایی ( $P \leq 0/01$ )،  $df=1$ ،  $F=5/94$  و  $Value=0/08$  معنادار است.

شکل (۱) نشان می‌دهد نتایج گروهها مرتبط با تبهرمداری در پس‌آزمون نزدیک به یکدیگرند که می‌تواند به دلیل عامل انتشار یا تقلید کاربردی‌ها باشد؛ ولی نتایج پیگیری نشان می‌دهند گروه آزمایش به لحاظ تبهرمداری جایگاه بالاتر خود را حفظ کرده است.

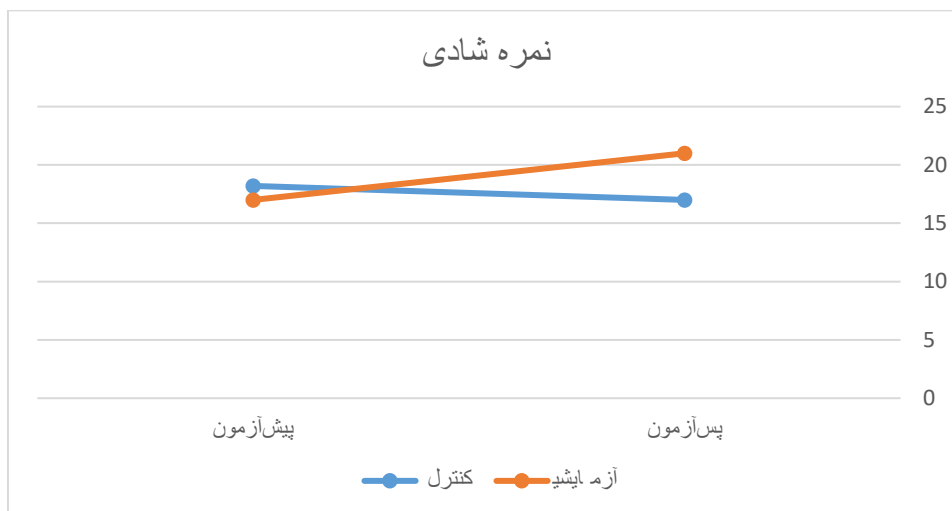
در گام دوم، اثر آموزش توانمندی‌های منش بر شادی با آزمون تحلیل واریانس آمیخته بررسی شد. نتایج در جدول (۴) آمده‌اند.

جدول ۴. تحلیل واریانس آمیخته برای بررسی تأثیر آموزش توانمندی‌های منش بر شادی

متغیر	منبع	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	sig	اندازه اثر	توان آزمون
شادی	گروه	۳۹/۲۷	۱	۳۹/۲۷	۲/۱۱	۰/۱۵	۰/۰۳	۰/۳۰
	زمان	۳۹/۲۷	۱	۳۹/۲۷	۵/۹۴	۰/۰۱	۰/۰۸	۰/۶۷
	اثر تعاملی گروه با زمان	۱۵۲/۷۵	۱	۱۵۲/۷۵	۲۳/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۲۶	۰/۹۹

نیست. نمودار تعاملی گروه با زمان در شکل (۲) نشان داده شده است.

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهند اثر اصلی زمان (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) و اثر تعاملی گروه با زمان معنادار است. ( $P < 0/001$ )؛ ولی اثر گروه معنادار



شکل ۲. اثر تعاملی گروه و زمان در شادی در گروه آزمایش و کنترل

تعداد گروه‌ها از آن صرف نظر شد. نتایج آزمون کرویت موچلی نشان دادند ( $p \geq 0/30$ ) و  $df=2$  و  $0/96$ . نتایج  $Mauchly's W$  شرط کرویت برقرار است. نتایج آزمون پیلابی تعامل شادی در پیش‌آزمون ( $P \leq 0/11$ )، تعامل شادی در پس‌آزمون ( $F=2/22$ ،  $df=2$ ،  $P \leq 0/04$ ) و  $F=3/33$ ،  $df=2$ ،  $P \leq 0/09$  و  $F=3/33$ ،  $df=2$ ،  $P \leq 0/05$ ) و تعامل گروه و زمان ( $P \leq 0/05$ )،  $df=2$ ،  $P \leq 0/05$ ) و تعامل گروه و زمان ( $Value = 0/09$  و  $F=3/06$ ) است.

شکل ۲ نشان‌دهنده اثر تعاملی گروه و زمان است؛ به این معنا که در پس‌آزمون گروه آزمایش به‌طور معناداری به لحاظ شادی بالاتر از گروه کنترل است. در گام سوم، نتایج بررسی اثر آموزش توانمندی‌های منش بر افزایش تبحرمداری با حذف اثر شادی آمده‌اند. نتایج در جدول (۵) آمده‌اند. پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس نشان داد ( $p \leq 0/001$ )،  $F=29676/67$  و  $M\ Box's = 86/81$ ) برابری ماتریس کواریانس تأیید نشد و به دلیل مساوی بودن

جدول ۵. آزمون تحلیل کواریانس برای اثر آموزش توانمندی‌های منش بر تبحرمداری با حذف اثر شادی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	sig	اندازه اثر	توان آزمون
تعامل شادی در پیش‌آزمون	۲۶/۳۳	۲	۱۳/۱۶	۲/۴۲	۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۴۸
تعامل شادی در پس‌آزمون	۴۴/۰۵	۲	۲۲/۰۲	۴/۰۵	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۷۱
تعامل گروه و زمان	۳۱/۹۰	۲	۱۵/۹۵	۲/۹۳	۰/۰۵	۰/۰۴	۰/۵۶

در مرحله اول که تحلیل بدون متغیر کوریت انجام شده بود، تعامل معنادار بود؛ بدین معنا که آموزش توانمندی‌ها موجب افزایش معناداری تبحرمداری در پس‌آزمون شده است. متغیر شادی در پیش‌آزمون با تبحرمداری تعامل معناداری نداشته است. تعامل متغیر شادی در پس‌آزمون با تبحرمداری تعامل معنادار داشته است. پس از حذف اثر تعاملی، متغیر شادی به‌عنوان

متغیر کوریت تعامل زمان با متغیر گروه معنادار نیست؛ بدین معنا که تبحرمداری گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد. مقایسه نتایج تحلیل انجام‌شده در جدول ۳ و جدول ۵ نشان‌دهنده اثر متغیر شادی در افزایش تبحرمداری گروه آزمایش در پیگیری است.

## بحث

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش توانمندی‌های منش بر تبحرمداری نوجوانان با واسطه‌گری شادی بود. نتایج نشان دادند آموزش توانمندی‌های منش از طریق شادی موجب افزایش تبحرمداری است. در بررسی فرضیه پژوهش، شادی در ارتباط با متغیر آموزش توانمندی‌ها متغیر وابسته است؛ اما برای تبحرمداری نقش متغیر مستقل را بازی می‌کند. به عبارتی، متغیر شادی مکانیزم ارتباط آموزش توانمندی‌ها با تبحرمداری است؛ بنابراین، فرضیه در سه گام بررسی شد. در گام اول، نتایج نشان دادند آموزش توانمندی‌ها موجب افزایش تبحرمداری می‌شود. شانکلند و روست (۲۰۱۶) نشان دادند آموزش توانمندی‌ها، دستیابی به موفقیت، بهبود منحنی یادگیری و عملکرد، رضایت‌مندی و احساس تسلط و شایستگی را بهبود می‌بخشند. استیک (۲۰۱۵) و کرایگر و همکاران (۲۰۱۵) در برنامه‌های مداخلاتی براساس بازخوردهای مبتنی بر تبحرمداری نشان دادند آموزش و یادگیری اهداف تبحرمداری بر افزایش تبحرمداری نقش بسزایی دارد. دوپیرات و مارین (۲۰۰۵) نشان دادند دوره‌های آموزشی مداوم تبحرمداری بر نتایج یادگیری تأثیر مثبتی دارد. با توجه به نتایج جدول (۳)، تعامل گروه و زمان آموزش در تبحرمداری تفاوت معنی‌داری دارد. نمودار تعاملی شکل (۱) نیز نشان داد آموزش توانمندی‌های منش موجب افزایش تبحرمداری می‌شود؛ اما تفاوت بین گروهها معنادار نیست که می‌تواند به دلیل اثر انتشار و تقلید کاربردی‌ها از طرف گروه کنترل باشد. زیرا تفاوت دو گروه در پیگیری معنادار است و میانگین گروه کنترل کاهش یافته است. همچنین، علاقمندی دانش‌آموزان به آموزش توانمندی‌ها موجب تفاوت معناداری در طول زمان و تعامل گروه و زمان است. همان‌طور که

مستروثی‌اودوروز و همکاران (۲۰۱۷) مطرح کردند، دانش‌آموز تبحرمدار شانس بیشتری برای بروز تحول مثبت و شناسایی توانمندی‌های خود دارد. آموزش توانمندی‌های منش در بافت آموزشی، زمینه و بستر مناسبی را برای تبحرمداری در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند تا با درک توانایی‌ها و استعدادها، شایستگی و مهارت را در خود پرورش دهند. تانگ و همکاران (۲۰۱۹) مطرح کردند توانمندی‌های منش اثر مثبتی بر موفقیت تحصیلی و مهارت دارد؛ بنابراین، آموزش توانمندی‌های منش اثرات مثبتی در نوجوانان دارد (کوومو، ۲۰۲۰). همان‌طور که لوی (۲۰۱۹) بیان کرد مداخلات توانمندی‌ها موجب افزایش دانش نظری درباره توانمندی‌ها، بازشناسی توانمندی‌ها در خود و دیگران و کاربرد آن در فعالیت‌های مختلف روزمره می‌شود؛ بنابراین، توانمندی‌ها در یادگیری، کسب مهارت و افزایش دانش، اثرات سودمندی برای دانش‌آموزان در بافت مدرسه دارد. کاربرد مداخلات توانمندی‌ها در محیط مدرسه در رشد علمی دانش‌آموزان مؤثر است (وایت و واترز، ۲۰۱۵).

سلیگمن و همکاران (۲۰۰۵) در برنامه مداخله‌ای خود نشان دادند افرادی که توانمندی‌های خود را شناسایی و آنها را به کار می‌برند، سطح بالاتری از شادی را دارند. ۹ فراتحلیل انجام شده درباره اثر توانمندی‌های منش نشان داد آموزش توانمندی‌های منش بر افزایش شادی اثر دارد (شات و مالوف، ۲۰۱۹). در گام دوم، فرضیه پژوهش و نتایج جدول (۴) نشان دادند آموزش توانمندی‌های منش بر شادی مؤثر بوده است. در نمودار تعاملی شکل (۲) نیز مشخص شد آموزش توانمندی‌های منش به افزایش شادی در گروه آزمایش منجر شده است. فردریکسون (۲۰۰۱) در نظریه ایجاد و گسترش هیجان مثبت مطرح می‌کند گسترش هیجان مثبت می‌تواند منابع و مهارت‌های فرد

برای تقویت توانمندی‌ها در نوجوانان، علاوه بر آگاهی، نیاز به کاربرد و رشد آنها نیز وجود دارد تا فواید واقعی آن پدیدار شود. همان‌گونه که بایزواز - داینر و همکاران (۲۰۱۱) و راج و هاینز (۲۰۱۹) مطرح می‌کنند، مداخلات موجب رشد فکری افراد می‌شود و استفاده از توانمندی‌های منش، پاداش‌دهنده و رضایت‌بخش برای فرد است. یکی از نکات مهم در پرورش توانمندی‌های نوجوانان این است که برنامه‌ها و آموزش‌های مداخلاتی توانمندی‌های منش در بلندمدت موجب می‌شوند آنها در مسیر شکوفایی قرار گیرند و در شرایط دشوار از نوجوانان به‌خوبی محافظت شود (فیتسیمون، ۲۰۱۳)؛ به‌ویژه زمانی که چنین مداخلاتی در محیط مدرسه انجام شود، به آنها در رشد و تعالی فکری و علمی کمک می‌کند تا مهارت و تسلط را با کاربرد توانمندی‌ها توأم سازند که می‌تواند هیجان مثبت بیشتری را در فضای مدرسه تجربه کنند (لاین پرینگ و پنتریج، ۲۰۰۲).

از جمله محدودیت‌های پژوهش، عدم کنترل بر کلیه متغیرهای اثرگذار به دلیل این است که نمونه‌گیری به‌صورت گروه‌های دست‌نخورده برای گروه‌های آزمایش و کنترل در مدرسه انجام شده که انتشار یا تقلید کاربردی‌ها در بین گروه‌ها نیز رخ داده است. همچنین، این پژوهش روی دختران نوجوان متوسطه اول انجام شده است؛ بنابراین، در تعمیم آن به گروه نوجوان پسران و متوسطه دوم باید احتیاط صورت گیرد. نداشتن گروه مقایسه برای بسته آموزشی از جمله محدودیت‌های دیگر پژوهش است؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود برنامه مداخله در کلیه مقاطع تحصیلی انجام شود تا زمینه تبهرمداری با آموزش توانمندی‌های منش در دانش‌آموزان فراهم شود. همچنین، اثر بسته آموزشی توانمندی‌های منش در ارتباط با سایر مداخلات مثبت‌گرا بررسی شود. درنهایت، با توجه به اثر برنامه

را در مواجهه با موقعیت‌های مختلف گسترش دهد و فرد پردازش بهتری در موقعیت انجام می‌دهد که به‌نوبه خود به پیامدهای بهتری منجر می‌شود. سلینگمن نیز مطرح کرد با پرورش توانمندی‌های منش، شادی افزایش می‌یابد (بایزواز - داینر و همکاران، ۲۰۱۱). شادی برای سلامتی، بهزیستی، توانمندی و استعداد اهمیت بسزایی دارد. چنین مداخلاتی موجب کاهش بیماری‌های ذهنی، ارتقای بهزیستی و کیفیت زندگی می‌شود (روس، ۲۰۱۶). تبهرمداری پیش‌بینی‌کننده قوی در بهره‌گیری دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری و اتخاذ نگرش‌های مثبت به یادگیری مانند شادی است و چنین دانش‌آموزانی تمایل به انتخاب تکالیف چالش‌برانگیز دارند. پژوهش‌ها به‌طور مداوم ارتباط تبهرمداری را با رفتارهای مثبت تحصیلی مانند پشتکار و تلاش نشان می‌دهند؛ بنابراین، در بررسی مسیرهای شادی و بهره‌گیری از مداخلات مؤثر آموزشی می‌توان رفتارهای تبهرمداری را پرورش داد (والکر و همکاران، ۲۰۱۲). بنابراین، ضروری است به مسیرهای متفاوت شادی که مرتبط با چگونگی وضعیت‌های آموزشی و تحصیلی است، توجه بیشتری شود و کسانی که با دانش‌آموزان کار می‌کنند، بتوانند از چنین پژوهش‌هایی سود ببرند. در گام سوم، فرضیه و نتایج جدول (۵) نشان دادند شادی برای تبهرمداری نقش متغیر مستقل دارد و مکانیزم ارتباط آموزش توانمندی‌ها با تبهرمداری از طریق شادی صورت می‌پذیرد؛ بنابراین، با حذف آن، تفاوت معناداری بر تبهرمداری در گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان نمی‌دهد که نشان‌دهنده اثر متغیر شادی در افزایش تبهرمداری گروه آزمایش است. به عبارتی، آموزش توانمندی‌ها بر تبهرمداری و شادی مؤثر است که اثر آموزش توانمندی‌ها بر تبهرمداری با واسطه‌گری شادی است.

کهلوت، ن.، و جوکار، ب. (۱۳۹۱). ارائه مدل علی برای شادی براساس ابعاد هویت با واسطه جهت‌گیری هدف، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۳ (۲)، ۹۴-۸۱.

Atoum, A. Y., & Abu-Hilal, H. H. (2017). The Effectiveness of a Training Program Based on Goal Orientations Among Jordanian Students. *Sage Journal*, 7(4) 1-6.

Belenky, D. M., & Nokes-Malach, T. J. (2013). Mastery-approach goals and knowledge transfer: An investigation into the effects of task structure and framing instructions. *Learning and Individual Differences*, 25, 21-34.

Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B. & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention, *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 106-118.

Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K. Haynes, S., Twichell, E., Arnold, K. A., Royer, K., Denning, B. L., Riester, D. (2011). Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A Meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 26, 467-483.

Cuomo, M. (2020). *The Effects of a character strengths intervention on life satisfaction and self-esteem of high school student*. [Unpublished dissertation psychology in school psychology, Fairleigh Dickinson University]. Retrieved from <http://search.proquest.com/openview/f69b079bbfcfa75fcfb777beb845bf23/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Dupeyrat, C., & Marine, C., (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults, *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.

FitzSimons, E. M. (2013). *Character education: A role for literature in cultivating character strength*, [Unpublished Thesis Applied Positive Psychology (MAPP) Capstone Projects, University of Pennsylvania]. Retrieved from [http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=mapp\\_capstone](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=mapp_capstone)

Dupeyrat, C., & Marine, C., (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults, *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.

FitzSimons, E. M. (2013). *Character education: A role for literature in cultivating character strength*, [Unpublished Thesis Applied Positive Psychology (MAPP) Capstone Projects, University of Pennsylvania]. Retrieved from [http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=mapp\\_capstone](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=mapp_capstone)

Dupeyrat, C., & Marine, C., (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults, *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.

FitzSimons, E. M. (2013). *Character education: A role for literature in cultivating character strength*, [Unpublished Thesis Applied Positive Psychology (MAPP) Capstone Projects, University of Pennsylvania]. Retrieved from [http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=mapp\\_capstone](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=mapp_capstone)

آموزشی که آگاهی از توانمندی‌ها، شادی و مهارت را در دانش‌آموزان به همراه دارد، به کلیه درمانگران والدین و آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود از این برنامه مداخله در ارتباط با دانش‌آموزان استفاده کنند. همچنین، برنامه آموزش توانمندی‌ها می‌تواند در کنار دروس تحصیلی مانند تفکر و سبک زندگی دانش‌آموزان استفاده شود. از جمله پیشنهادات کاربردی دیگر، ارائه بسته آموزشی توانمندی‌های منش در اپلیکیشن است که ضروری است در این زمینه اقدام شود.

### منابع

احمدی، س. (۱۳۹۵). بررسی تحولی منابع، ابعاد و همبسته‌های معنای زندگی. [رساله دکتری روانشناسی تربیتی منتشر نشده]، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

حیدری، م.، خدایپناهی، م. ک.، و دهقانی، م. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودنا توان‌سازی، تحقیقات علوم رفتاری، ۷ (۲)، ۹۷-۱۰۶.

خسروجردی، ز.، حیدری، م.، قنبری، س.، و پاکدامن، ش. (۱۳۹۹). تدوین مدل تبحرمداری مبتنی بر توانمندی‌های منش در نوجوانان، پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت، ۵ (۴)، ۸۰-۶۵.

خسروجردی، ز.، پورشهریار، ح.، و حیدری، م. (۱۳۹۸). پیش‌بینی توانمندی منش نوجوانان و دل بستگی به والدین و همسالان براساس تعارض با پدر و مادر، خانواده‌پژوهی، ۷ (۵۷)، ۳۶۰-۳۴۷.

دلاور، ع. (۱۳۹۲). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی، ویرایش.

سالنامه آماری آموزش و پرورش (۱۳۹۹). بازیابی شده در:

<https://sdb.thmporg.ir/statistic/public?id=5d7db5cddc953633144eceed>.

- construct validation. *Social Indicators Research*, 46 (2), 137- 155.
- Mastrotheodoros, S., Talias, M. A., & Motti-Stefanidi, F. (2017). Goal orientation profiles, academic achievement and well-being of adolescents in Greece. *Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology*, 12, 104-120.
- McGrath, R. E., & Walker, D. I. (2016). Factor structure of character strengths in youth: consistency across ages and measures, *Journal of Moral Education*, 45(4), 400-418.
- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years), perspectives on positive psychology, In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology* (pp. 11-30). Springer.
- Onwuegbuzie, A. J. (1999). Relation of hope to self-perception. *Perceptual and Motor Skills*, 88, 535-540.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10 (4), 1-10.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A Handbook and classification*, Oxford university press.
- Proctor, C. I. (2017). *Positive Psychology Interventions in Practice*. Springer International Publishing.
- Proctor, C., & Linley, P.A. (2013). *Research, applications, and interventions for children 13 and adolescents: A Positive Psychology Perspective*. Publisher Springer Netherlands.
- Ranellucci, J., Hall, N., Muis, K., & Robinson, K. (2017). Mastery, Maladaptive Learning Behaviour, and Academic Achievement: An Intervention Approach. *Canadian Journal of Education*, 40(4), 704- 738.
- Ross, C. N. (2016). The Three Pathways to Happiness: How Orientations to Pleasure, Engagement, and Meaning Relate to Grit and Well-Being in a Longitudinal, International Sample. [Unpublished thesis Science in Psychology, Victoria University of Wellington]. Retrieved from <http://core.ac.uk/download/pdf/46582701.pdf>
- Ruch, W., & Heintz, S. (2019). Character strengths and job satisfaction: differential relationships across occupational groups and adulthood. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 503-527.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Galinsky, M. J., Fraser, M. W., Day, S. H., & Richman, J. M. (2013). A Primer for the Design of Practice Manuals: Four Stages of Development. *Research on Social Work Practice*, 32(2), 219-228.
- Ghielen, S., Woerkom, M. & Meyers, M., (2017) Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*. 13(6) 573-585.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. j. (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. Routledge /Taylor & Francis group.
- Kozlowski, S. W. J., Gully, S. M., Brown, K. G., Salas, E., Smith, E. M., & Nason, E. R. (2001). Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85, 1–31.
- Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2006). Disentangling achievement orientation and goal setting: Effects on self-regulatory processes. *Journal of Applied Psychology*, 91, 900–916.
- Kraiger, K., Passmore, J., Santos, N. R. D., & Malvezzi, S. (2015). *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement*, Wiley Black well publication.
- Lavy, S. (2019). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 573- 596.
- Linenbrink EA, & Pintrich PR (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model, *Education Psychology*, 37(2), 69-78.
- Lounsbury, J. W., Fisher, L. A., Levy, J. J., & Welsh, D. P. (2009). An investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research*, 7(1), 52-69.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and

- Tang, X., Li, Y., Duan, W., Mu, W., & Cheng, X. (2019) Character strengths lead to satisfactory educational outcomes through strength use: A longitudinal analysis. *Frontiers in Psychology, 10*(1829), 1-9.
- Valentini, N. C. Rudisill, M. E. (2006). Goal orientation and mastery climate: a review of contemporary research and insights to intervention. *Estudos de Psychologies (campinas), 23*(2), 159-171.
- Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school: Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology, 6*(610), 1-13.
- Walker, C. O., Winn, T. D., & Lutjens, R. M. (2012). Examining relationships between academic and social achievement goal and routes to happiness. *Education Research International, 2012*, 1-7.
- Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research, 5*, 317-334. 746.
- White, M. A., & Waters, L. E. (2015). A case study of 'The Good School:' examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students, *The Journal of Positive Psychology, 10*(1), 69-76.
- Schutte, N.S. & Malouff, J.M. (2019). The Impact of Signature Character Strengths Interventions: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies, 20*(4), 1179-1196.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410- 421.
- Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of brief school-based positive psychological interventions: A Taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review, 27*(4), 363-392.
- Stec, G. (2015). Encouraging mastery in the classroom: The effect of goal orientation on academic performance. [Degree of Master of Education], Goucher College.
- Steger, M. F., Oishi, S. & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology, 4*(1), 43-52.
- Suprayogi, M. N., Ratriana, L., & Wulandari, A. P. J. (2019). The interplay of academic efficacy and goal orientation toward academic achievement. *Journal of Physics: conference Series, 1175*, 1-6.