

## **The Effectiveness of Character Strengths-based Intervention on the Psychological Well-being and Resilience among Adolescents**

Sara Ebrahimi<sup>1\*</sup>, Mohammad Esmaili<sup>2</sup>

1. Faculty Member of Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran  
2. M.A. in Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

(Received: December 3, 2020; Accepted: May 30, 2021)

### **Abstract**

This paper aims to study the effectiveness of character strengths-based educational program on psychological well-being and resilience in a group of male students. The study is quasi-experimental study with pre-test and post-test design with nonequivalent control group. 12 years old boy students (30 samples) in private school in district 3 of Tehran & in the academic year of (1399-1400) were selected using convenience sampling method and were randomly assigned to experimental and control groups. They answered the short version of psychological well-being scale (Reef, 1980) and 28-question version of child and adolescent resilience Liebenberg & Ungar (2009) before and after the training. Character strengths-based educational program implemented in 10 one-hour sessions in a group manner for the experimental group. The results of applying the statistical method of multivariate analysis of covariance showed that the character strengths-based educational program had a significant effect on increasing self-acceptance, positive relationships with others, purposeful life and personal growth and resilience among experimental group students. Overall, the findings of this study showed that the character strengths-based educational program is empirically effective on learners' well-being and psychological immunity through the strengthening of virtues such as wisdom, courage, humanity, justice, temperance, and transcendence, also cognitive and behavioral abilities such as creativity, curiosity, authenticity, courage, honesty, zest, kindness, social intelligence, teamwork, justice, self-regulation, appreciation of beauty, gratitude, hope & religiousness. Accordingly, it is recommended to hold training courses and workshops on improving and reinforcing the character strengths in order to increase the psychological well-being and resilience among adolescents.

**Keywords:** Character strengths, Psychological well-being, Resilience, Well-being.

---

\* **Corresponding Author, Email:** sa\_ebrahimi@sbu.ac.ir

## اثربخشی آموزش نیرومندی‌های منشی بر بهبودی روان‌شناختی و تاب‌آوری نوجوانان

سارا ابراهیمی<sup>۱\*</sup>، محمد اسماعیلی<sup>۲</sup>

۱. عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۹)

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزش نیرومندی‌های منشی بر بهبودی روان‌شناختی و تاب‌آوری در گروهی از دانش‌آموزان پسر انجام شد. در این پژوهش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل غیر معادل، ۳۰ دانش‌آموز پسر ۱۲ ساله در مدارس غیر دولتی منطقه ۳ شهر تهران در سال تحصیلی (۱۳۹۹-۱۴۰۰) با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. شرکت‌کنندگان قبل و بعد از آموزش به نسخه کوتاه مقیاس بهبودی روان‌شناختی (ریف، ۱۹۸۰) و نسخه ۲۸ سؤالی تاب‌آوری کودک و نوجوان انگار و لیببرگ (۲۰۰۹) پاسخ دادند. برنامه آموزش نیرومندی‌های منشی در ۱۰ جلسه یک‌ساعته به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد برنامه آموزش نیرومندی‌های منشی در افزایش پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، زندگی هدفمند و رشد فردی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان گروه آزمایش به‌طور معناداری مؤثر بود. در مجموع، یافته‌های این بررسی نشان داد برنامه آموزش نیرومندی‌های منشی از طریق تقویت فضایی مانند خرد، دلبری، انسانیت، عدالت، میانرویی و تعالی و توانمندی‌های شناختی و رفتاری مانند خلاقیت، کنجکاوی، وسعت دید، شجاعت، صداقت، شور و شوق، مهربانی، هوش اجتماعی، کار گروهی، عدالت، خودنظم‌دهی، ستایش زیبایی، قدرشناسی، امید، معنویت و... در تحقق ایده بهبودی و ایمن‌سازی روانی دانش‌آموزان به‌طور تجربی مؤثر است. بر این اساس، برگزاری دوره‌های آموزشی و کارگاهی در زمینه بهبود و تقویت نیرومندی‌های منشی به‌منظور افزایش بهبودی روان‌شناختی و تاب‌آوری در نوجوانان توصیه می‌شود.

**واژگان کلیدی:** آموزش نیرومندی‌های منشی، بهبودی، بهبودی روان‌شناختی، تاب‌آوری.

## مقدمه

نوجوانی دوره‌گذاری است که هر فرد در آن تغییرات فیزیکی، شناختی، هیجانی و اجتماعی عمده‌ای را تجربه می‌کند. مشکلات رفتاری نوجوان در مواجهه با این تغییرات اختلال محسوب نمی‌شوند، بلکه کنش‌هایی هستند که نیازمند حمایت و راهنمایی یا خدمات بهداشت روان است (هالینگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷).

روان‌شناسی مثبت‌نگر، با تمرکز بر افزایش هیجان‌ها، افکار و رفتارهای مثبت و ارضای نیازهای اساسی افراد مثل خودمختاری، عشق و تعلق خاطر و ارتباط کاهش افسردگی و افزایش شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی را در افراد به دنبال دارد (لیوبومیرسکی و لایون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). دسی و رایان<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) بهزیستی روان‌شناختی<sup>۴</sup> را حالتی از رضایتمندی، شادبودن، سلامتی و موفقیت برشمردند. به این ترتیب، بهزیستی روان‌شناختی، ارزیابی مثبت از زندگی و تعادل میان عاطفه مثبت<sup>۵</sup> و عاطفه منفی<sup>۶</sup> است (شریفی و سعیدی، ۱۳۹۴). بر اساس مدل ریف و سینگر<sup>۷</sup> (۲۰۰۸) بهزیستی روان‌شناختی شامل شش عامل پذیرش خود، رابطه مثبت با دیگران، خودمختاری، زندگی هدفمند، رشد شخصی و تسلط بر محیط است.

یکی از تحرکات مبتکرانه جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگر که در تحقق بهزیستی روان‌شناختی افراد اثرگذار است، توسعه ایده طبقه‌بندی نیرومندی‌ها و فضایل است. پارک، پیترسون و سلیگمن<sup>۸</sup> (۲۰۰۴)، نیرومندی‌های منشی<sup>۹</sup> را ویژگی‌های مثبتی برشمردند که در افکار، احساسات و رفتارها منعکس می‌شوند و به درجات مختلف در افراد وجود دارند و می‌توانند به عنوان تفاوت‌های فردی

1. Holling
2. Lyubomirsky & Layous
3. Deci & Ryan
4. Psychological well-being
5. Positive affect
6. Negative affect
7. Ryff & Singer
8. Park, Peterson & Seligman
9. Character strengths

در نظر گرفته شوند. این ابتکار، در طبقه‌بندی‌ها و فضایل پیشنهادی پیترسون<sup>۱</sup> و سلیگمن (۲۰۰۴) که در بیست و چهار نیرومندی منشی و شش فضیلت خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی گروه‌بندی می‌شوند، به اوج خود می‌رسد (دالساگارد<sup>۲</sup>، پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۵). یکی از ملاک‌های اصلی که یک توانمندی باید داشته باشد، تأثیر گسترده آن در کسب رضایتمندی، شادکامی برای فرد و دیگران و تحقق فردی است (پارک، پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). کشف توانمندی‌های شاخص هر فرد و پروراندن و به‌کار بستن آن‌ها می‌تواند بر کیفیت زندگی و سلامت روان افراد اثرگذار باشد (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۵). در تعریف سازمان بهداشت جهانی (۲۰۰۴) سلامت روان حالتی است که در آن فرد نسبت به توانمندی‌های خود شناخت دارد، توانایی مقابله با فشارهای طبیعی زندگی را دارد و می‌تواند به جامعه خدمت کند و مهارت تصمیم‌گیری و مشارکت جمعی داشته باشد. پژوهش‌های مختلف، آثار مثبت توانمندی‌ها را بر سلامت عمومی، پیش‌بینی و بهبود مشکلات روانی و خانوادگی و آموزش و پرورش نشان داده‌اند (وود، فرا و گرتی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ لیتمن-اودایا و استیگر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

بر اساس نظریه بندورا<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) رضایت افراد از زندگی شخصی و بهزیستی روانی ناشی از سه فرایند مقایسه زمانی، اجتماعی و آرمان‌گرایانه است؛ در مقایسه زمانی، بهزیستی روانی به این موضوع بستگی دارد که آیا شخص در مقایسه با گذشته بهتر شده است. در مقایسه اجتماعی، بهزیستی روانی بستگی به این دارد که آیا کیفیت زندگی فرد در مقایسه با زندگی دیگران مطلوب است. در مقایسه آرمان‌گرایانه نیز بهزیستی روانی متأثر از آن است که افراد وضعیت زندگی‌شان را در ارتباط با معیارهای بالینی که برای خود تعیین کرده‌اند، چگونه ارزیابی می‌کنند.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند نوجوانانی که بهزیستی روان‌شناختی کمتری دارند، ممکن است سطح

- 
1. Peterson
  2. Dahlsgaard
  3. Wood, Froh & Geraghty
  4. Littman-Ovadia & Steger
  5. Bandura

کمتری از خوشبختی، رضایت از زندگی، عزت‌نفس و خودکارآمدی و در مقابل سطح بالایی از اضطراب و افسردگی را تجربه کنند (فلوری و بوکانان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). بر این اساس، مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر به منظور کاهش پیامدهای منفی و افزایش بهزیستی روانی به‌ویژه در مواجهه با چالش‌های دوره نوجوانی ضرورت می‌یابد (اندرسون و هین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲؛ چائو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). یافته‌های پژوهشی در بررسی برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر آموزش نیرومندی‌های منشی حاکی از تأثیر معنادار این برنامه‌ها بر هیجان‌های مثبت، شادکامی، امید، بهبود افکار و چشم‌اندازها، حرمت خود، رضایت از زندگی، خوش‌بینی، اهداف مثبت در زندگی، انگیزه پیشرفت، حمایت اجتماعی، سلامت جسمانی و بهزیستی روان‌شناختی بوده‌اند؛ بهادری خسروشاهی و هاشمی نصرآباد<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) نشان دادند بین اضطراب اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی رابطه منفی معنادار وجود دارد اما بین خوش‌بینی و خودکارآمدی با بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. بر اساس این یافته، با افزایش دیدگاه‌های خوش‌بینانه و خودکارآمدی و تدوین برنامه‌هایی برای کاهش اضطراب اجتماعی می‌توان بهزیستی روان‌شناختی افراد را بهبود بخشید. دی‌بیاز<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) در بررسی ارتقای رفاه و کاهش مشکلات رفتاری نوجوانان در معرض خطر دبیرستانی با استفاده از مداخله مدرسه‌محور روان‌شناسی مثبت‌نگر نشان داد مداخله به‌موقع، افزایش معنادار نگرش مثبت نسبت به یادگیری، رضایت از مدرسه، بهبود مهارت‌های اجتماعی و مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی و کاهش اضطراب و افسردگی را در پی دارد. پژوهش دوآن و بو<sup>۶</sup> (۲۰۱۹) در بررسی اثر بخشی مداخله شناختی مبتنی بر مدل نیرومندی‌های منشی بر سازگاری دانشجویان کارشناسی جدیدالورود نشان داد گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل به‌طور معناداری افزایش بهزیستی و کاهش افسردگی و اضطراب را گزارش کردند. تجادا-گالاردو<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۲۰) در فراتحلیلی بر روی ۹ کارآزمایی تصادفی و غیر تصادفی، اثر بخشی

1. Flouri & Buchanan
2. Anderson & Heyne
3. Chao
4. Bahadori Khosroshahi & Hashemi Nosratabad
5. DeBiase
6. Duan & Bu
7. Tejada-Gallardo

مداخلات روان‌شناختی چندجزئی مدرسه‌محور را بر روی بهزیستی روان‌شناختی و اضطراب و استرس و افسردگی بررسی کردند که یافته‌ها حاکی از اثربخشی این مداخلات بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان و کاهش علائم پریشانی بود. در پژوهش وارینن، هیتاجاروی و اوزیتالو<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) ارتباط به‌کارگیری نقاط قوت و نیرومندی‌ها با شادکامی عمومی و اهمیت آن در مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی تأیید شد. سوری، حجازی و سوری‌نژاد (۱۳۹۳) دریافتند تاب‌آوری توان پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی را با واسطه‌گری خوش‌بینی در دانشجویان دارد. همچنین، خوش‌بینی فرد، صرف نظر از میزان تاب‌آوری تا حدودی موجب بهزیستی روان‌شناختی می‌شود. جباری، شهیدی و موتابی (۱۳۹۳) در بررسی اثربخشی مداخله مثبت‌نگر گروهی در کاهش نشانه‌های افسردگی و اضطراب و افزایش میزان رضایت از زندگی دختران نوجوان نشان دادند در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، نشانه‌های افسردگی و استرس کاهش و میزان رضایت از زندگی افزایش داشت. نوفرستی و همکاران (۱۳۹۴) در بررسی تأثیر برنامه آموزشی مثبت‌نگری بر شادکامی و باورهای غیر منطقی نوجوانان بزهکار نشان دادند مداخله آموزش مثبت‌نگری باعث افزایش معنادار شادکامی و کاهش باورهای غیر منطقی می‌شود.

مطابق با مفهوم تاب‌آوری<sup>۲</sup> در نظریه گسترش و ساخت هیجان‌های مثبت (فردریکسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴)، هیجان‌های مثبت منجر به ایجاد شناخت‌های مثبت و کارآمد، دیدگاه مثبت نسبت به مسائل و تعبیر و تفسیر امیدوارانه از سختی‌های زندگی می‌شوند. هارت، بلینکو و توماس<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) تاب‌آوری را غلبه و گذار از حوادث ناگوار تعریف و از آن به‌عنوان ایده‌ای خوب و با ارزش کاربردی بالا برای کمک به افراد هنگام مواجهه با ناملایمات و محافظت از آنها در برابر خطراتی که در طول زندگی به وجود می‌آیند، یاد کرده‌اند. به عبارت دیگر، تاب‌آوری قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی-روانی و معنوی در مقابل شرایط مخاطره‌آمیز و نوعی ترمیم خود است که با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی همراه است (ماستن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱). بر اساس مدل عامل حفاظتی گارمزی، ماستن و

1. Vuorinen, Hietajärvi & Uusitalo
2. Resilience
3. Fredrickson
4. Hart Blincow & Thomas
5. Masten

تلگان (۱۹۸۴)، تاب‌آوری افراد از طریق تعامل بین عوامل خطرزا و عوامل حفاظتی تعیین می‌شود؛ به‌گونه‌ای که یک عامل حفاظتی برای کاهش احتمال پیامد منفی، با یک عامل خطرزا در تعامل قرار می‌گیرد (اعرابیان و ابوالمعالی، ۱۳۹۵). این عامل با تعدیل اثر رویارویی با خطر و به وسیله اصلاح و تغییر واکنش به یک عامل خطرزا می‌تواند تأثیر مستقیم بر پیامد داشته باشد، اما در حضور عامل فشارزا اثر آن قوی‌تر می‌شود. تاب‌آوری نه تنها به توانایی فرد برای مقابله با وقایع نامطلوب برای حفظ عملکرد روانی طبیعی اشاره دارد، بلکه شامل فرایند ادامه رشد ظرفیت‌ها، دانش، بینش و فضایل از طریق برآوردن خواسته‌ها و چالش‌های فرد است (ریف و سینگر، ۲۰۰۸).

یافته‌های مانیکاواساگار<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۴) حاکی از تأثیر معنادار بر افزایش رفاه و بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری و کاهش اضطراب، افسردگی و استرس و پیامدهای منفی آسیب‌های روانی در میان نوجوانان بود. پژوهش چانگ<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۵) حاکی از تأثیر معنادار بر کاهش علائم افسردگی و اضطراب در افراد شرکت‌کننده در پژوهش بود. پژوهش آرمسترانگ<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۸) در بررسی اثربخشی برنامه مداخله‌ای افزایش تاب‌آوری از طریق هیجان، نگرش و معنا در دانش‌آموزان حاکی از تأثیر معنادار این برنامه بر تقویت مهارت‌های تاب‌آوری و سلامت روان در دانش‌آموزان گروه آزمایش بود. کردمیرزانیکوزاده (۱۳۹۰) در مقایسه اثربخشی برنامه مداخله مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر و گروه درمانی آدلری در ارتقای تاب‌آوری افراد وابسته به مواد نشان داد روان‌درمانی آدلری و روان‌درمانی مثبت در ارتقای تاب‌آوری افراد وابسته به مواد به‌طور معناداری مؤثر است. حسین‌ثابت، جوبانیان و فرحبخش (۱۳۹۳) در بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر بر تاب‌آوری و کنترل خشم در دانش‌آموزان حاکی از آن بود که آموزش روان‌شناسی مثبت‌نگر با تأکید بر تقویت هیجان‌های مثبت و درک توانمندی‌ها، در افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین، این آموزش با استفاده از روش تجسم و تجربه ذهنی خشم و بخشایش به افراد کمک می‌کند تا خشم خود را کنترل کرده و هیجان مثبت را جایگزین آن کنند.

- 
1. Manicavasagar
  2. Chang
  3. Armstrong

با توجه به اینکه نوجوانی به عنوان دوره انتقال به بزرگسالی دوره‌ای پرچالش و پرخطر و استرس‌زا است و نیز با توجه به پیامدهای منفی روانی ناشی از فاصله اجتماعی در شرایط همه‌گیری ویروس کرونا، ارتقای سلامت روان نوجوانان با استفاده از مداخله‌های آموزشی به موقع در سنین ورود به این دوره می‌تواند در تحقق ایده کلاس شکوفا و ترویج آموزش مثبت‌نگر در مدارس ایران اثرگذار باشد. بر این اساس، پژوهش حاضر سعی دارد فرضیه‌های زیر را در دانش‌آموزان نوجوان مورد بررسی قرار دهد:

۱. آموزش نیرومندی‌های منشی باعث افزایش بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان می‌شود.
۲. آموزش نیرومندی‌های منشی باعث افزایش تاب‌آوری نوجوانان می‌شود.

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل غیر معادل است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر ۱۲ ساله در مدارس غیر دولتی منطقه ۳ شهر تهران تشکیل می‌دهند که از میان آن‌ها ۳۰ نفر از نوجوانانی که پایه پنجم را به اتمام رساندند با روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و به صورت تصادفی ۱۵ نفر از آن‌ها در گروه آزمایش و ۱۵ نفر دیگر که در دوره آموزشی شرکت نکردند، در گروه کنترل قرار گرفتند. ملاک ورود افراد به پژوهش رضایت آن‌ها برای شرکت در پژوهش، سن (۱۲ سال)، جنس (پسر) و نبود اختلالات روان‌شناختی بر اساس سیاهه رفتاری کودک (رسکورلا و آخن‌باخ، ۲۰۰۱) نسخه والدین بود. همچنین، هیچ یک از شرکت‌کنندگان نباید تحت درمان و یا مشاوره دیگری می‌بودند. ملاک خروج دانش‌آموزان از پژوهش عدم تمایل به شرکت در پژوهش بود. برای گردآوری داده‌های پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

**مقیاس بهزیستی روان‌شناختی<sup>۱</sup>:** مقیاس بهزیستی روان‌شناختی به منظور سنجش سلامت روان‌شناختی فردی توسط (ریف، ۱۹۸۰) در نسخه‌های بلند (۸۴ سؤالی)، متوسط (۵۴ سؤالی) و

---

1. Achenbach & Rescolar  
2. Ryff's Psychological Well-being Scale



کوتاه (۱۸ سؤالی) ساخته شد. در این پژوهش از نسخه کوتاه ۱۸ سؤالی استفاده گردید. این مقیاس دارای شش زیرمقیاس (پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد فردی) است. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان بر روی مقیاس شش‌گزینه‌ای لیکرت (از ۱ کاملاً مخالفم تا ۶ کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. روایی همگرایی این مقیاس در پژوهش (بیانی، کوچکی و بیانی، ۱۳۸۷) با همبستگی رضایت‌بخش با مقیاس رضایت از زندگی، پرسشنامه شادکامی آکسفورد و عزت‌نفس مورد تأیید قرار گرفت و همسانی درونی مقیاس در پژوهش (ریف، ۱۹۹۵) به روش آلفای کرونباخ بین (۰٫۶۵ تا ۰٫۸۹)  $a$  و در پژوهش حاضر (۰٫۸۲)  $a$  گزارش شد.

**مقیاس تاب‌آوری کودک و نوجوان نسخه ۲۸ سؤالی:** مقیاس تاب‌آوری کودک و نوجوان برای تشخیص منابع فردی، ارتباطی و بافتی تاب‌آوری نوجوانان سنین ۱۲ تا ۲۳ سال توسط (انگار و لیبنبرگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹) ساخته شد. این مقیاس شامل ۲۸ گویه است که پاسخ‌دهندگان میزان توافق‌شان را نسبت به هر یک از گویه‌ها بر روی مقیاس پنج‌گویه‌ای لیکرت (از ۱ اصلاً تا ۵ خیلی زیاد)، نشان می‌دهند. روایی همگرایی این مقیاس در پژوهش (کازرونی‌زند، سپهری‌شاملو و میرزائیان، ۱۳۹۲) با همبستگی رضایت‌بخش بین ابعاد مقیاس تاب‌آوری با نمره کل مورد تأیید قرار گرفت و همسانی درونی آن با استفاده از آلفای کرونباخ بین (۰٫۷۱ تا ۰٫۸۵)  $a$  و در پژوهش حاضر (۰٫۹۲)  $a$  به‌دست آمد.

**سیاهه رفتار کودک<sup>۳</sup>:** این سیاهه برای سنجش مشکلات درون‌سازی و برون‌سازی‌شده کودکان (۶ تا ۱۸ سال) توسط آخن‌باخ و رسکورلا (۲۰۰۱) ساخته شد. اطلاعات این ابزار از سه منبع والدین، معلم و خود کودک به‌دست می‌آید که نسخه والدین توسط یکی از والدین یا فردی که سرپرستی و مراقبت از کودک را بر عهده دارد، یا هر کسی که در محیط‌های شبه‌خانوادگی کودک را به‌طور کامل می‌شناسد، تکمیل می‌شود و نظر وی را مبنی بر این‌که کودک در ۶ ماه گذشته مشکلات خاصی را از خود بروز داده یا خیر بر رو مقیاس ۳ گویه‌ای لیکرت (از ۰ نادرست تا ۲ کاملاً درست) منعکس می‌کند. تعداد سؤال‌های این فرم ۱۱۳ می‌باشد و با توجه به سؤال‌های بازپاسخ و چندقسمتی به ۱۲۰

1. Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28)
2. Ungar & Liebenberg
3. Child Behavior Checklist (CBCL)

سؤال افزایش می‌یابد. این سیاهه دارای ۸ بعد اضطراب/افسردگی، گوشه‌گیری/افسردگی، مشکلات اجتماعی، شکایات جسمانی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، رفتارهای قانون‌شکنانه و رفتارهای پرخاشگرانه است. این ابعاد در دو گروه عمده مشکلات درون‌سازی شده و برون‌سازی شده قرار می‌گیرند. همسانی درونی این ابزار در پژوهش (خدابخشی و همکاران، ۱۳۹۴) برای کل آزمون ( $a=0.97$ ) به دست آمد. در این پژوهش، سیاهه رفتار کودک در بررسی نیم‌رخ سلامت روان دانش‌آموزان توسط والدین تکمیل شد و در نهایت، هیچ اختلالی در مورد شرکت‌کنندگان گزارش نشد.

قبل از شروع آموزش، پیش‌آزمون اجرا شد و گروه‌های آزمایش و کنترل به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. برای آموزش نیرومندی‌های منشی از مدل روان‌درمانی مثبت‌نگر لینکینز و همکاران (۲۰۱۴) استفاده شد که در آن طی ۵ مرحله به نوجوانان کمک می‌شود تا نسبت به توانمندی‌های خود آگاه گردند و آن‌ها را به کار گیرند. این مراحل دامنه گسترده و اولویت‌های آموزش توانمندی‌های منشی را شامل می‌شوند: ایجاد یک زبان و مفهوم مشترک درباره توانمندی‌های منشی، شناسایی توانمندی‌های دیگران و تفکر درباره آن‌ها، شناسایی توانمندی‌های خود و تفکر درباره آن‌ها، تمرین و استفاده از توانمندی‌ها و در نهایت، تشکیل گروه شناسایی، تجلیل و پرورش توانمندی‌ها در کلاس، مدرسه و غیره. در این مدل فعالیت‌های مداخله روان‌شناسی مثبت‌نگر به روشنی توصیف شده‌اند و این امکان برای مداخله‌کننده فراهم است تا در صورت لزوم بتواند با توجه به تجربه شخصی و تعدیل‌های مقتضی و برای همخوانی با نیازهای دانش‌آموزان، تغییرات لازم را در آن اعمال کند. بر این اساس، مداخله نیرومندی‌های منشی به صورت یک برنامه متناسب شده و مبتنی بر مبانی نظری و طبق تعاریف ارائه شده از نیرومندی‌های منشی نوجوانان در جامعه ایرانی (جباری و همکاران، ۱۳۹۸) طرح‌ریزی شد و توسط ۵ نفر از متخصصان روان‌شناسی مثبت‌نگر نیز مورد بازبینی قرار گرفت. در نهایت، مداخله گروه آزمایش در طی ده جلسه به صورت گروهی و هفته‌ای یک بار به مدت یک ساعت به اجرا درآمد. در مدت زمان برگزاری جلسات آموزش، گروه کنترل به فعالیت عادی خود می‌پرداختند. بعد از برگزاری آخرین جلسه، پس‌آزمون در هر دو گروه اجرا شد. خلاصه جلسات آموزش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش نیرومندی‌های منشی بر اساس مدل لینکینز و همکاران (۲۰۱۴)

جلسه	عنوان هر جلسه	محتوا	هدف
اول	معارفه	پیش از حضور در کلاس، هر یک از دانش‌آموزان مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری را تکمیل کردند. هر دانش‌آموزی فردی را که تحسین می‌کرد و به او احترام می‌گذاشت، انتخاب کرد و ویژگی‌های تحسین برانگیز آن فرد را یادداشت نمود. در کلاس در مورد آن ویژگی‌ها گفت‌وگوی مختصری صورت گرفت. لیست ۲۴ توانمندی منشی شامل کنجکاو، قضاوت، علاقه به یادگیری، روشن‌بینی، راستی، شجاعت، پشتکار، اشتیاق، مهربانی، عشق، هوش اجتماعی، انصاف، رهبری، شهروندی، تواضع، احتیاط، خودسامان‌دهی، زیبایی‌شناسی، قدردانی، امید، شوخ‌طبعی و معنویت در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و هر یک از آن ویژگی‌ها توضیح داده شد. هماهنگی بین دو لیست با همراهی خود دانش‌آموزان بررسی شد. هر فرد تا جلسه بعد به توانمندی‌های فردی خود پرداخت.	جهت‌دادن به دانش‌آموزان در چهارچوب مداخلات مثبت‌نگر، ایجاد یک زبان و مفهوم مشترک درباره نیرومندی‌های منشی، یافتن ویژگی‌های خودآرمانی و خود فعلی دانش‌آموزان بر اساس نیرومندی‌های منشی.
دوم	تمرین شریک مخفی	تمرین انتخاب و بیان ویژگی‌های «شریک مخفی» در کلاس انجام شد. هر کدام از دانش‌آموزان از اعضای کلاس یک نفر را به عنوان «شریک مخفی» انتخاب کرد و طبق الگویی که پیش از این در اختیارشان قرار گرفته بود، هر نمونه‌ای از توانمندی‌ها را ثبت کرده و توضیح داد که چه توانمندی‌هایی در این مثال‌ها به کار گرفته شده و نحوه استفاده از آن‌ها و هرگونه شواهدی از نتایج مثبت ناشی از استفاده از آن‌ها چگونه بوده است.	شناسایی نیرومندی‌های دیگران و تفکر درباره آن‌ها و توانایی تجزیه و تحلیل و درک عمیق‌تر در خصوص نیرومندی‌ها از طریق تحلیل رفتار دیگران.
سوم	ارائه توانمندی‌های شریک مخفی	هر یک از دانش‌آموزان اطلاعات خود را برای همراهان خود آشکار کردند و مشاهدات خود را با آن‌ها به اشتراک گذاشتند. هر دانش‌آموز نیز به نوبه خود، در پایان این فعالیت همین کار را برای دیگری انجام می‌داد.	شناخت و آگاهی دانش‌آموزان از نوع نگاه همسالان به توانمندی‌های شخصی آن‌ها، ایجاد مثبت‌نگری بیشتر در تعاملات اجتماعی.
چهارم	توانمندی‌های من از نگاه دیگران	از دانش‌آموزان پرسیده شد که شنیدن درباره توانمندی‌هایشان از نگاه دیگران چه احساسی داشت؟ این فعالیت باعث ایجاد آگاهی از توانمندی‌ها (در خود و دیگران) و به‌طور کلی، از وقایع مثبت می‌شود. درباره نحوه اجرای فعالیت توانمندی‌های ۳۶۰ درجه با دانش‌آموزان گفت‌وگو شد و فرم مصاحبه که بخش‌هایی از ساختار آن به وسیله خود آزمودنی‌ها تکمیل می‌شد، در اختیار ایشان قرار گرفت.	شناخت و آگاهی دانش‌آموزان از نوع نگاه بزرگسالان اثرگذار به توانمندی‌های شخصی آن‌ها، ایجاد فضای مثبت‌نگری در فضای خانه و مدرسه.

جلسه	عنوان هر جلسه	محتوا	هدف
پنجم	توانمندی‌های من از نگاه معلم	هر دانش‌آموز گزارش مصاحبه با معلم خود را در کلاس ارائه داد. در هر مصاحبه، دانش‌آموز توضیح می‌داد طبقه‌بندی «ارزش‌ها در عمل» چیست و لیستی از ۲۴ توانمندی و تعاریف آن‌ها را در اختیار مصاحبه‌شونده قرار می‌داد. از مصاحبه‌شونده خواسته می‌شد که حداقل ۳ مورد از توانمندی‌های منشی را که در دانش‌آموز مشاهده می‌کند، شناسایی نموده و برای هر یک نمونه مثال بزند.	پرورش احساس خودکارآمدی از طریق آموزش موضوعی نوبه معلم، ایجاد فضای مثبت در کلاس و به‌ویژه ارتباط معلمان با دانش‌آموزان.
ششم	توانمندی‌های ۳۶۰ درجه	در این جلسه ۷ نظر متفاوتی که از توانمندی‌های دانش‌آموز وجود داشت، تحلیل و بررسی شد. علاوه بر ۵ مصاحبه انجام شده، نظر اولیه خود دانش‌آموز و نظر «شریک مخفی» او هم اضافه شد. نقاط اشتراک بین همه نظرها و نقاط افتراق آن‌ها مشخص شد و با توجه به شواهد و مثال‌هایی که هر یک از مصاحبه‌شونده‌ها بیان کرده بودند، دلیل انتخاب آن توانمندی از جانب آن‌ها هم بررسی شد.	خودآگاهی دقیق‌تر با نگاه موشکافانه به نگرش خود و دیگران، پرورش خوش‌بینی واقع‌بینانه در یافتن ویژگی‌های مثبت.
هفتم	کاربست توانمندی‌ها	هر یک از دانش‌آموزان در خصوص دو توانمندی شاخص خود که در دو محیط مدرسه و خانه تمایل دارند به کار بگیرند، در کلاس صحبت کردند. برای آن‌ها بیان شد که با اجرای این طرح، فرصت‌های دوره‌ای دارند تا در مورد پیشرفت خود به بحث و یا نوشتن بپردازند. همچنین، آن‌ها روی نتایج واقعی مربوط به استفاده از توانمندی‌ها تأمل کردند و نتایج واقعی را با نتایج پیش‌بینی‌شده مقایسه کردند.	کاربست نیرومندی‌ها در زندگی روزمره، ایجاد فضای مثبت در خانه و مدرسه، آگاهی نسبت به نتایج مثبت‌اندیشی.
هشتم	توانمندی‌های گروه ما	بعد از بیان نتایج اجرای توانمندی‌ها در زندگی روزمره، در خصوص توانمندی‌های گروهی و اهمیت توجه به توانمندی‌های گروهی علاوه بر توانمندی‌های فردی برای رسیدن به نتایج مثبت مشابه در گروه، گفت‌وگویی شکل گرفت.	توجه به مثبت‌نگری در نگاه جمعی علاوه بر در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، ایجاد همدلی و همبستگی گروهی در راستای تحقق کلاس شکوفا.
نهم	تفاوت‌های گروهی	در خصوص توانمندی‌های شاخص هر یک از گروه‌ها گفت‌وگو شد و اعضای دیگر گروه‌ها نیز در مورد توانمندی‌های گروه‌های متفاوت نظر دادند. بعضی از گروه‌ها پس از گفت‌وگوهای کلاسی به نتایج متفاوتی رسیدند. همچنین، همه دانش‌آموزان نسبت به توانمندی‌های شاخص گروه‌های دوستی در دو پایه متوالی مدرسه آگاهی یافتند.	تجلیل نیرومندی‌های منشی گروهی، توجه به دریافت‌ها و نگاه‌های دیگران و تغییر دید پس از تجزیه و تحلیل.
دهم	کاربست توانمندی‌های گروهی	در خصوص نتایج طرح‌های نوشته‌شده توسط گروه‌های دانش‌آموزی مختلف و راه‌های اجرایی آن‌ها گفت‌وگو شد. هر گروه به مدت ۱۰ دقیقه فرصت ارائه در کلاس داشت و پیشنهادهای دیگر اعضای کلاس را هم شنید. همچنین، در انتهای کلاس علاوه بر برنامه‌ریزی زمانی برای هماهنگی بیشتر دانش‌آموزان با یکدیگر در کاربست توانمندی‌های فردی و گروهی در فضای مجازی، در خصوص نتایج کلی کلاس‌ها از ابتدا تا انتها با دانش‌آموزان گفت‌وگو شد.	کاربست نیرومندی‌های گروهی، ایجاد خوش‌بینی و نگرش مثبت در گروه‌های دوستی، جهت‌دهی به دانش‌آموزان درباره سبک زندگی توانمندمحور در زندگی شخصی و اجتماعی.

در پژوهش حاضر، به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

جدول ۲ شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد ابعاد بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری را در گروه‌های آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد ابعاد بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	مرحله	گروه	M	SD
پذیرش خود	پیش‌آزمون	آزمایش	۹,۷۳	۱,۹۴
		کنترل	۱۰,۹۳	۱,۱۶
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۳,۵۳	۱,۸۸
		کنترل	۱۰,۸۰	۱,۱۴
روابط مثبت با دیگران	پیش‌آزمون	آزمایش	۸,۸۰	۲,۵۶
		کنترل	۷,۰۶	۱,۹۰
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۲,۸۰	۱,۶۹
		کنترل	۷,۳۳	۱,۵۸
خودمختاری	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲,۰۰	۲,۶۷
		کنترل	۱۳,۶۰	۲,۳۸
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۴,۱۳	۲,۵۰
		کنترل	۱۴,۸۰	۱,۶۵
تسلط بر محیط	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۰,۳۶	۲,۴۳
		کنترل	۱۲,۶۰	۲,۱۹
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۲,۴۰	۲,۰۹
		کنترل	۱۲,۹۳	۱,۳۳
زندگی هدفمند	پیش‌آزمون	آزمایش	۹,۹۳	۲,۲۱
		کنترل	۱۰,۱۳	۲,۴۴
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۳,۴۰	۱,۵۰
		کنترل	۹,۶۶	۲,۹۴

متغیر	مرحله	گروه	M	SD
رشد فردی	پیش آزمون	آزمایش	۹,۱۳	۲,۵۰
		کنترل	۱۱,۴۶	۱,۶۸
	پس آزمون	آزمایش	۱۴,۸۰	۱,۲۶
		کنترل	۱۱,۳۳	۲,۴۱
تاب‌آوری	پیش آزمون	آزمایش	۴۷,۱۳	۱۰,۱۲
		کنترل	۴۹,۸۶	۹,۳۵
	پس آزمون	آزمایش	۸۰,۴۶	۱۴,۰۹
		کنترل	۵۱,۶۶	۵,۵۱

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار ابعاد بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون تغییر چشمگیری دارد، اما میانگین و انحراف معیار این متغیرها در گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون تغییر محسوسی نداشته است. در بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، سطوح معناداری شاخص کولموگروف-اسمیرنوف برای متغیرهای ابعاد بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ( $P=0,20$ ) به دست آمد. بنابراین، با توجه به اینکه این شاخص بیش از ( $0,05$ ) است، معنادار نمی‌باشد و نرمال بودن توزیع داده‌های پژوهش تأیید می‌شود. نتیجه آزمون ام‌باکس ( $F=2,18, P=0,07, \text{Box M}=84,20$ ) در بررسی مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد با توجه به این‌که سطح معناداری ابعاد بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری بزرگ‌تر از ( $0,05$ ) است، بنابراین می‌توان گفت که ماتریس‌های کواریانس مشاهده‌شده متغیرهای وابسته بین گروه‌ها برابر هستند. همچنین، با بزرگ‌تر بودن سطح معناداری  $F$  از ( $0,05$ ) می‌توان نتیجه گرفت که واریانس نمرات متغیرها تفاوت معناداری با هم ندارند.

جدول ۳. بررسی مفروضه برابری واریانس خطای ابعاد بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری با استفاده از آزمون لون

متغیرها	F	df۱	df۲	Sig
پذیرش خود	۳,۲۳	۱	۲۸	۰,۰۸
روابط مثبت با دیگران	۲,۴۵	۱	۲۸	۰,۱۳
خودمختاری	۲,۷۷	۱	۲۸	۰,۱۰
تسلط بر محیط	۰,۹۳	۱	۲۸	۰,۳۴
زندگی هدفمند	۲,۵۵	۱	۲۸	۰,۱۲
رشد فردی	۲,۹۴	۱	۲۸	۰,۰۹
تاب‌آوری	۲,۹۱	۱	۲۸	۰,۰۹

جدول ۳ نتیجه بررسی مفروضه برابری واریانس خطای ابعاد بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری را با استفاده از آزمون لون، در دانش‌آموزان نشان می‌دهد که در مجموع واریانس خطای ابعاد بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری در دو گروه یکسان بوده و تفاوت معناداری میان آن‌ها وجود ندارد.

جدول ۴. بررسی مفروضه برابری همگنی شیب‌های رگرسیونی

منبع	SS	df	MS	F	P
گروه+پیش‌آزمون بهزیستی روان‌شناختی	۱,۷۰	۱	۱,۷۰	۰,۰۳	۰,۸۵
گروه+پیش‌آزمون تاب‌آوری	۱۳۶,۶۳	۱	۱۳۶,۶۳	۱,۳۳	۰,۲۵

بررسی مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی در جدول ۴ با هدف آزمون تأثیر عامل گروه بر متغیرهای پژوهش پس از تفکیک اندازه‌های پیش‌آزمون از اثرات خطا، محاسبه شد. نتایج مربوط به عدم معناداری اثر تعاملی عامل گروه و پیش‌آزمون در توضیح پراکندگی نمرات متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری، شواهدی تجربی در دفاع از مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی در پیش‌آزمون ( $F=۰,۰۳, P=۰,۸۵$  و  $F=۱,۳۳, P=۰,۲۵$ ) فراهم آورد. با توجه به اینکه مفروضه‌های تحلیل کوواریانس برقرار است، می‌توان از تحلیل کوواریانس برای آزمون فرضیه‌های پژوهش استفاده کرد.

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس گروه‌های آزمایش و کنترل در ابعاد بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری در مرحله پس‌آزمون

متغیرها	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	$\eta^2$
پذیرش خود	پیش‌آزمون	۱,۴۶	۱	۱,۴۶	۰,۵۳	۰,۴۷	۰,۰۲
	گروه	۲۳,۵۹	۱	۲۳,۵۹	۸,۶۲	۰,۰۰	۰,۲۹
	خطا	۵۷,۴۵	۲۱	۲,۷۳			
روابط مثبت با دیگران	پیش‌آزمون	۶,۵۸	۱	۶,۵۸	۲,۴۹	۰,۱۲	۰,۱۰
	گروه	۱۱۵,۶۰	۱	۱۱۵,۶۰	۴۳,۸۸	۰,۰۰	۰,۶۸
	خطا	۵۵,۳۲	۲۱	۲,۶۳			
خودمختاری	پیش‌آزمون	۲,۲۵	۱	۲,۲۵	۰,۴۴	۰,۵۱	۰,۰۲
	گروه	۱۰,۹۴	۱	۱۰,۹۴	۲,۱۴	۰,۱۵	۰,۰۹
	خطا	۱۰۷,۱۴	۲۱	۵,۱۰			

متغیرها	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	$\eta^2$
تسلط بر محیط	پیش‌آزمون	۰,۷۷	۱	۰,۷۷	۰,۲۳	۰,۶۳	۰,۰۱
	گروه	۲,۶۸	۱	۲,۶۸	۰,۸۲	۰,۳۷	۰,۰۴
	خطا	۶۸,۳۲	۲۱	۳,۲۵			
زندگی هدفمند	پیش‌آزمون	۴,۱۲	۱	۴,۱۲	۰,۶۳	۰,۴۳	۰,۰۳
	گروه	۴۵,۴۲	۱	۴۵,۴۲	۷,۰۲	۰,۰۱	۰,۲۵
	خطا	۱۳۵,۷۷	۲۱	۶,۴۶			
رشد فردی	پیش‌آزمون	۰,۰۱	۱	۰,۰۱	۰,۰۰	۰,۹۵	۰,۰۰
	گروه	۱۸,۴۹	۱	۱۸,۴۹	۵,۱۱	۰,۰۳	۰,۲۰
	خطا	۷۵,۹۴	۲۱	۳,۶۱			
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۴۶۵,۵۴	۱	۴۶۵,۵۴	۴,۲۵	۰,۰۵	۰,۱۶
	گروه	۲۷۲۵,۹۲	۱	۲۷۲۵,۹۲	۲۴,۹۲	۰,۰۰	۰,۵۴
	خطا	۲۲۹۶,۶۳	۲۱	۱۰۹,۳۶			

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری، معناداری تفاوت بین میانگین‌های نمره‌های پس‌آزمون در ابعاد بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری در هر دو گروه آزمایش و کنترل پس از در نظر گرفتن تفاوت اولیه بین دو گروه در پیش‌آزمون بررسی شد و نتایج نشان داد دو گروه در پس‌آزمون جز در ابعاد خودمختاری و تسلط بر محیط، در پذیرش خود ( $F=۸,۶۲, P=۰,۰۰, \eta^2=۰,۲۹$ )، روابط مثبت با دیگران ( $F=۴۳,۸۸, P=۰,۰۰, \eta^2=۰,۶۸$ )، زندگی هدفمند ( $F=۷,۰۲, P=۰,۰۱, \eta^2=۰,۲۵$ )، رشد فردی ( $F=۵,۱۱, P=۰,۰۳, \eta^2=۰,۲۰$ ) و تاب‌آوری ( $F=۲۴,۹۲, P=۰,۰۰, \eta^2=۰,۵۴$ ) به‌طور معناداری تفاوت داشته‌اند، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان گروه آزمایش پس از برگزاری جلسات آموزش نیرومندی‌های منشی به‌طور معناداری از بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری بیشتری نسبت به گروه کنترل برخوردار بودند. همچنین، ضرایب اتا بیان‌کننده میزان اثربخشی خوب برنامه آموزشی نیرومندی‌های منشی در دانش‌آموزان است. بر این اساس، برنامه آموزشی نیرومندی‌های منشی بر بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری دانش‌آموزان در سطح معناداری ( $P<۰,۰۵$ ) تأثیرگذار است.



## بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر اثربخشی برنامه آموزش نیرومندی‌های منشی بر بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری در میان گروهی از دانش‌آموزان پسر ۱۲ ساله بررسی شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری از نقش تعیین‌کننده آموزش نیرومندی‌های منشی در تقویت بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری در نوجوانان به‌طور تجربی حمایت می‌کند. یافته پژوهش در زمینه بررسی اثربخشی مداخله مثبت‌نگر بر بهزیستی روان‌شناختی، همسو با یافته‌های پژوهش‌ها (از جمله سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۵؛ دی‌بیاز، ۲۰۱۷؛ دوآن و بو، ۲۰۱۹؛ تجادا-گالاردو و همکاران، ۲۰۲۰؛ وارین و همکاران، ۲۰۲۰؛ جباری و همکاران، ۱۳۹۳؛ نوفرستی و همکاران، ۱۳۹۴) حاکی از تأثیر معنادار آموزش نیرومندی‌های منشی بر ابعاد بهزیستی روان‌شناختی شامل پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، زندگی هدفمند و رشد فردی در دانش‌آموزان بود. در تبیین این یافته، شایان ذکر است که دانش‌آموزان در فرایند آموزش، به تعیین نیرومندی‌های منشی خود می‌پردازند و نسبت به آن‌ها آگاهی پیدا می‌کنند و متوجه این موضوع می‌شوند که دیگران (معلم، دوست و والدین) نیز شاهد توانمندی‌های آن‌ها هستند. این آگاهی از نیرومندی‌ها، فرد را امیدوارتر، خوش‌بین‌تر و کارآمدتر می‌کند و پذیرش خود (مارتینز-مارتی و راک، ۲۰۱۷) و کاهش عواطف منفی و پیشگیری از پیامدهای منفی آینده (پیزارو-روویز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱) را به دنبال دارد. همچنین، این آگاهی که دیگران توانمندی‌های آن‌ها را مشاهده و درک می‌کنند و به آن‌ها در این خصوص بازخورد می‌دهند، در شکل‌گیری خودپنداره مثبت و تجربه هیجان‌های مثبت و به‌طور کل رضایت عمومی (فردریکسون، ۲۰۰۴) که می‌تواند بهزیستی روانی را به دنبال داشته باشد، اثرگذار است. بخش مهمی از برنامه آموزشی به این موضوع اختصاص داده شد که دانش‌آموزان بعد از آگاهی از نیرومندی‌ها بتوانند آن‌ها را به کار بندند. از آنجا که توانمندی‌های منشی به‌عنوان تفاوت‌های فردی لحاظ می‌شوند (پارک، پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴)، کاربست توانمندی‌ها باعث انتخاب سبک زندگی متناسب با شخصیت شده و در نتیجه در بالابردن بهزیستی روانی اثرگذار است. آموزش نیرومندی‌های منشی نه تنها با

۱. Pizarro-Ruiz

یادآوری نقاط قوت و توانمندی‌های فرد، منجر به نگرش مثبت نسبت به خود و دیگران می‌شود، بلکه نگرش مثبت به گذشته را در پی دارد که یکی از عوامل بهزیستی روان‌شناختی است. بر اساس نظریه بندورا (۲۰۱۱) آموزش نیرومندی‌های منشی منجر می‌شود فرد خود را در مقایسه با قبل بهتر بشناسد و با بازشناسی تجارب مثبت خود، به نقش این تجارب در افزایش احترام به خود آگاه شوند. توجه به تجارب خوب گذشته احتمال بروز برداشت‌های مثبت از خود و دیگران را افزایش می‌دهد و سبب می‌شود فرد مسئولیت بیشتری را در مورد ارزشمندی خود و زندگی‌اش بپذیرد و به درک کاملی از خود نائل آید.

همچنین، یافته‌های پژوهش همسو با پژوهش‌ها (از جمله مانیکا و اساکار و همکاران، ۲۰۱۴؛ آرمسترانگ و همکاران، ۲۰۱۸؛ حسین‌ثابت و همکاران، ۱۳۹۳) نشان داد برنامه آموزش نیرومندی‌های منشی بر افزایش نمرات تاب‌آوری نوجوانان تأثیر معنادار دارد. بر اساس نظریه فردریکسون (۲۰۰۴)، زمانی که فرد هیجان‌های مثبت دارد، ذهن باز و دیدگاه گسترده‌تری را تجربه می‌کند که اغلب به تفکرات مثبت و خوش‌بینانه منجر می‌شود که این تفکرات نیز به نوبه خود هیجان‌های مثبت بیشتری را ایجاد می‌کنند و به این ترتیب، حلقه‌های صعودی شکل می‌گیرند که این حلقه‌ها باعث افزایش تاب‌آوری فرد می‌شوند. تاب‌آوری صرف مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها و اجتناب از بیماری‌ها و پیامدهای رفتاری منفی در موقعیت‌های تهدیدکننده نیست، بلکه فرد تاب‌آور برای حفظ یا بازیابی سطوح بالای بهزیستی مشارکت فعال و سازنده دارد (ریف و سینگر، ۲۰۰۸). بر این اساس، آموزش نیرومندی‌های منشی می‌تواند به فرد کمک کند تا با افزایش خودنظم‌دهی و توجه و کنترل بر خود، به صورت موفقیت‌آمیزی با موقعیت‌های استرس‌زا مواجه شود و در نتیجه استرس کمتری را تجربه کند؛ کنار آمدن موفقیت‌آمیز فرد با عوامل استرس‌زا و موقعیت‌های دشوار، تاب‌آوری فرد را نسبت به آن موقعیت نشان می‌دهد. آموزش نیرومندی‌های منشی با افزایش احساسات مثبت و تغییر جهت‌گیری کلی زندگی و ایجاد معنا و هدفمندی در زندگی سبب می‌شود افراد بر جنبه‌های مثبت زندگی خود تمرکز کنند (سانسون و سانسون، ۲۰۱۰). در واقع، تغییر فرایندهای پردازش اطلاعات سبب می‌شود افراد رویدادهای خاص و روزمره زندگی را مثبت

پردازش کنند و با افزایش احساس‌ها و هیجان‌های مثبت، مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، امید، شور و شوق و رضایت از زندگی رشد یابند (چانگ و همکاران، ۲۰۱۵). یافته‌های پژوهش کردمیرزانیکوزاده (۱۳۹۰) عوامل مثبت در زندگی می‌توانند در کاستن پیامدهای منفی همزمان با عامل خطر به تعامل پرداخته و برخی کاستی‌ها و خطرات آن را جبران کنند. به این ترتیب، نیرومندی‌های منشی علاوه بر ایجاد منابع مثبت می‌توانند در مقابل وقوع مجدد نشانگان منفی مانع ایجاد کنند.

نتایج پژوهش حاضر همسو با نظریه‌ها و گروه وسیعی از پژوهش‌های مرتبط با توسعه برنامه‌های آموزشی برای تقویت منابع بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری نشان می‌دهد مداخله آموزشی نیرومندی‌های منشی با کمک به دانش‌آموزان در شناسایی و تقویت توانمندی‌ها و ویژگی‌های مثبت فردی مانند شایستگی‌های شناختی مانند استدلال اخلاقی، بینش، آگاهی‌های میان‌فردی، عزت نفس و خلاقیت و شایستگی‌های رفتاری و اجتماعی مانند مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های حل مسئله، همدلی، نظم‌دهی هیجانی و شوخ‌طبعی و تأکید بر استفاده از آن‌ها در زندگی روزمره و در نتیجه افزایش رشد مهارت‌های فردی و اجتماعی، احساس لذت، معنا و هدفمندی در زندگی، می‌تواند در تحقق بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری دانش‌آموزان به‌طور تجربی مؤثر واقع شود.

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود اثربخشی برنامه آموزشی نیرومندی‌های منشی در دانش‌آموزان دختر و پسر مقایسه شود تا توان تفسیری این برنامه برای بهزیستی روان‌شناختی و ایمن‌سازی در مواجهه با موقعیت‌های مختلف مشخص شود. با توجه به اهمیت اوقات فراغت در ساعات مدرسه و زندگی نوجوانان می‌توان کاربست توانمندی‌ها را در اوقات فراغت مورد ارزیابی قرار داد. همچنین، پیشنهاد می‌شود مؤلفه‌های کلاس‌های توانمندمحور شناسایی شده و الگوی متناسب با آن طراحی شود. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به حجم کم نمونه، نبود مرحله پیگیری به دلیل عدم دسترسی به اعضای نمونه و جمع‌آوری اطلاعات تنها از خودگزارشی‌های دانش‌آموزان اشاره کرد که می‌توان با حجم بیشتر نمونه، وجود مرحله پیگیری و به‌کارگیری مصاحبه، مشاهدات بالینی و گزارش‌های اولیای خانه و مدرسه، به اطلاعات دقیق‌تری در مورد تغییرات دانش‌آموزان دست یافت.

## منابع

- اعرابیان، اقدس، و ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۷). تبیین روابط ساختاری بین توانایی حل مسأله، تاب‌آوری و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۷(۱)، ۱۶۳-۱۴۰.
- بیانی، علی‌اصغر، محمدکوجکی، عاشور، و بیانی، علی (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف. *روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۴(۲)، ۱۵۱-۱۴۶.
- جباری، مهسا، شهیدی، شهریار، پناغی، لیلی، و مظاهری، محمدعلی (۱۳۹۸). مطالعه کیفی تعریف توانمندی‌های منشی نوجوانان در جامعه ایرانی. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱۳(۲)، ۸۰-۶۴.
- جباری، مهسا، شهیدی، شهریار، و موتابی، فرشته (۱۳۹۳). اثربخشی مداخله مثبت‌نگر گروهی در کاهش نگرش‌های ناکارآمد و افزایش میزان شادکامی دختران نوجوان. *روان‌شناسی بالینی*، ۶(۲)، ۷۴-۶۵.
- حسین‌ثابت، فریده، جوبانیان، فرحناز، و فرحبخش، کیومرث (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر بر تاب‌آوری و کنترل خشم در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر یزد. *پژوهش‌های مشاوره*، ۵۲، ۲۳-۵.
- خدابخشی کولایی، آناهیتا، شاهی، عبدالستار، نویدیان، علی، و مصلی‌نژاد، لیلی (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش برنامه والدگری مثبت به مادران کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی در کاهش مشکلات برونی‌سازی کودک. *اصول بهداشت روانی*، ۱۷(۳)، ۴۳-۳۷.
- سوری، حسین، حجازی، الهه، و سوری‌نژاد، محسن (۱۳۹۳). رابطه تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی: نقش واسطه‌ای خوش‌بینی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱(۵۵)، ۱۵-۵.
- شریفی، کبیر، و سعیدی، حمیدرضا (۱۳۹۴). پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی بر اساس جهت‌گیری زندگی و خوش‌بینی. *رویش روان‌شناسی*، ۴(۱)، ۵۹-۴۲.
- کازرونی‌زند، بهناز، سپهری‌شاملو، زهره، و میرزائیان، بهرام (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی

- مقیاس تاب‌آوری کودک و نوجوان-۲۸ در جمعیت ایرانی: روایی و پایایی. سلامت خانواده، ۲(۳)، ۲۱-۱۵.
- کردمیرزانیکوزاده، عزت‌الله (۱۳۹۰). مقایسه اثربخشی برنامه مداخله مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر و گروه‌درمانی آدلری در ارتقای تاب‌آوری افراد وابسته به مواد. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۲(۵)، ۲۷-۱.
- نوفرستی، اعظم، روشن، رسول، فتی، لادن، حسن‌آبادی، حمیدرضا، پسندیده، عباس، و شعیری، محمدرضا (۱۳۹۴). تأثیر برنامه آموزشی مثبت‌نگری بر شادکامی و باورهای غیرمنطقی نوجوانان بزهکار. پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، ۱(۱)، ۱۸-۱.
- Achenbach, T. M., & Rescoliar, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-age forms and profiles*. Burlington: ASEBA.
- Anderson, L. S., & Heyne, L. A. (2012). Flourishing through leisure: An ecological extension of the leisure and well-being model in therapeutic recreation strengths-based practice. *Therapeutic Recreation Journal*, 46(2), 129-152.
- Armstrong, L. L., Desson, S., St. John, E., & Watt, E. (2018). The DREAM program: Developing resilience through emotions, attitudes, & meaning (gifted edition)—a second wave positive psychology approach. *Counseling Psychology Quarterly*, 32(3-4), 307-332.
- Bahadori Khosroshahi, J., & Hashemi Nosratabad, T. (2012). The relationship between social anxiety optimism and self-efficacy with psychological well-being in students. *J Urmia Univ Med Sci*, 23(2), 115-122.
- Bandura, A. (2011). A social cognitive perspective on positive psychology. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 7-20.
- Chang, C. E., Jilana, Z., Yu, T., Lin, J., Muyan, M., Hirsch, K. J. (2015). Relation between sexual assault and negative affective conditions in female college students: Does loss of hope account for the association? *Interpersonal Violence*, 1, 1-18.
- Chao, R. C. L. (2015). *Counseling psychology: An integrated positive psychological approach*. John Wiley & Sons.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9(3), 203-213.
- DeBiase, E. (2017). *Improving well-being and behavior in adolescents utilizing a school-based positive psychology intervention*. Doctoral Dissertation, University of Connecticut.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonic, eudemonia, and well-being: An introduction. *Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
- Duan, W., & Bu, H. (2019). Randomized Trial Investigating of a Single-Session Character-Strength-Based Cognitive Intervention on Freshman's Adaptability. *Research on Social Work Practice*, 29(1), 82-89.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement and mother involvement

- in adolescents' psychological well-being. *British Journal of Social Work*, 33, 399–406.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society*, 359, 1367–1377.
- Hart, A., Blincow, D., & Thomas, H. (2007). *Resilient therapy: Working with children and families*. London: Brunner Routledge.
- Holling, H., Erhar, T. M., Ravens, S., & Schlak, R. (2007). Behavioral problems in children and adolescence. *J Psychol Gesundheitschutz*, (S-6) 784-93.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. E., & Mayerson, D. (2014). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *Positive Psychology*, 10(1), 64–68.
- Littman-Ovadia, H., & Steger, M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *Positive Psychology*, 5(6), 419-430.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase wellbeing? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62.
- Manicavasagar, V., Horswood, D., Burekhardt, R., Lum, A., Hadzi-Pavlovic, D., & Parker, G. (2014). Feasibility and effectiveness of a web-based positive psychology program for youth mental health: randomized controlled trial. *Medical Internet Research*, 16(6), 1-17.
- Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *Positive Psychology*, 12(2), 110-119.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association; Oxford University Press.
- Pizarro-Ruiz, J. P., Ordóñez-Cambor, N., Del-Líbano, M., & Escolar-LLamazares, M. C. (2021). Influence on Forgiveness, Character Strengths and Satisfaction with Life of a Short Mindfulness Intervention via a Spanish Smartphone Application. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 1-14.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudemonic approach to psychological well-being. *Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Sansone, R. A., & Sansone, L. A. (2010). Gratitude and well-being: The benefits of appreciation. *Psychiatry*, 7(11), 18–21.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 401-421.
- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). Effects of school-based multicomponent positive psychology interventions on well-being and distress in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Youth and Adolescence*, 1-18.

- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2009). Cross-cultural consultation leading to the development of a valid measure of youth resilience: The international resilience project. *Studia Psychologica*, 51, 259-268.
- Vuorinen, K., Hietajärvi, L., & Uusitalo, L. (2020). Students' usage of strengths and general happiness are connected via school-related factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13.
- World Health Organization (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice*. A report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne.
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890-905.

