

اثربخشی آموزش توانمندی‌های منش فرهنگ‌محور بر تقویت توانمندی‌های منش و ارتقای بهزیستی ذهنی دانشجویان در دوره پیش‌بزرگسالی*

مرجان حسنی‌راد^۱، محمد خدایاری‌فرد^۲، الهه حجازی^۳

Effectiveness of culture-based character strengths training on reinforcing character strengths and promoting students' mental well-being

Marjan Hassaniraad¹, Mohammad Khodayarifard², Elahe Hejazi³

چکیده

زمینه: اخیراً مداخلات توانمندی‌های منش نتایج بسیار تأثیرگذاری بر افزایش بهزیستی در مطالعات متعدد در نقاط مختلف جهان داشته‌اند. **هدف:** هدف مطالعه حاضر بررسی اثربخشی آموزش توانمندی‌های منش فرهنگ‌محور بر تقویت توانمندی‌های منش و ارتقای بهزیستی ذهنی دانشجویان در دوره پیش‌بزرگسالی بود. **روش:** این مطالعه از نوع شبه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بودند که از میان آنها تعداد ۳۴ دانشجوی کارشناسی ارشد به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۹ نفر) گنجانده شدند. ابزارهای استفاده‌شده در این پژوهش شامل مقیاس بهزیستی ذهنی (اندروز و رایبسون، ۱۹۹۱) و نسخه ایرانی سیاهه توانمندی‌های منش (حسنی‌راد، ۱۳۹۹) بود. قبل از اجرای مداخله از دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد. سپس گروه آزمایش مداخله توانمندی‌های منش فرهنگ‌محور (حسنی‌راد، ۱۳۹۹) را طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دریافت نمود. پس از اجرای مداخلات، پس‌آزمون و یک ماه بعد از آن پیگیری از دو گروه به عمل آمد. داده‌های به‌دست‌آمده توسط تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. **یافته‌ها:** نتایج مرحله پس‌آزمون نشان داد که در گروه آزمایش، میزان نمرات رضایت از زندگی، عاطفه منفی، و توانمندی‌های منش و فضائل (شامل خرد، شجاعت، انسانیت، و تعالی) همه در مقایسه با گروه گواه بالاتر بوده است ($P < 0/01$). تغییرات مشاهده‌شده در گروه آزمایش در مرحله پیگیری نیز تا حدی پایدار بود. **نتیجه‌گیری:** بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که بسته‌تدوین‌شده در افزایش توانمندی‌های منش و بهزیستی ذهنی دانشجویان نقش مؤثری داشت. **واژه کلیدها:** توانمندی‌های منش، دانشجویان، پیش‌بزرگسالی، توانمندی‌های منش فرهنگ‌محور، بهزیستی ذهنی

Background: Recently, character strengths-based interventions have had very effective results on increasing well-being in numerous studies in different parts of the world. **Aims:** The aim of the present study was to evaluate the effectiveness of character strengths training on reinforcing of character strengths and promoting students' mental well-being in emerging adulthood period. **Method:** This study was a semi-experimental research with pre-test, post-test design and a control group. Research population consisted of students of the University of Tehran during 2019-2020 academic year from among whom 34 MA students were selected using convenient sampling method and were assigned to experiment (15 individuals) and control (19 individuals) groups. Research tools used in the study included Mental Well-being Questionnaire (Andrews & Robinson, 1991) and Iranian Character Strengths Questionnaire (Hassaniraad, 2020). Before the interventions, pretest was conducted for the two groups. Then, the experiment group received Character Strengths Culture-Based Interventions (Hassaniraad, 2020) for 12 60-minutes sessions. After the interventions, post-test and one month later, follow-up was performed on both groups. The obtained data were analyzed by repeated measures analysis of variance. **Results:** The post-test results showed that in the experiment group, the scores of life satisfaction, negative emotion, and character strengths (including wisdom, courage, humanity, and transcendence) all were at a higher level compared to the control group ($P < 0/01$). Observed changes in the experiment group were also somewhat stable at the follow-up stage. **Conclusions:** Based on the results, it can be concluded that the package developed has an effective role in reinforcing character strengths and promoting students' mental well-being. **Key Words:** Character strengths, students, positive psychology, culture, mental well-being

Corresponding Author: Khodayar@ut.ac.ir

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.

^۱ کاندیدای دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۱ Ph.D Candidate, Department of Educational Psychology & Counseling, University of Tehran, Tehran, Iran

^۲ استاد، گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ Professor, Department of Educational Psychology & Counseling, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author)

^۳ دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۳ Associate Professor, Department of Educational Psychology & Counseling, University of Tehran, Tehran, Iran

پذیرش نهایی: ۹۹/۰۵/۱۹

دریافت: ۹۹/۰۴/۳۱

مقدمه

ورزیده‌اند؛ زیرا این خطا رواج داشته است که تصور می‌شد نیازی به پروراندن توانمندی‌ها نیست، چون توانمندی‌ها به طور طبیعی شکل می‌گیرند و رشد می‌کنند. این تصور نادرست است، چون توانمندی‌های فرد نهایتاً به بازدهی متوسط می‌انجامد و تمام قابلیت‌های ذاتی فرد بالفعل نمی‌شود. از این رو، برای استفادهٔ بیشینه از توانمندی‌ها باید آنها را شناخت، پروراند و رشد داد (مگیارمو، ۲۰۰۹؛ ترجمهٔ براتی سده، ۱۳۹۱). در مجموع، روانشناسی مثبت به جای تمرکز بر نبود ضعف‌ها، بر نقاط قوت و توانمندی‌های فرد تمرکز دارد. به همین دلیل، روانشناسان مثبت به ارائهٔ الگوهای دربارهٔ منش و شخصیت خوب پرداخته‌اند که برجسته‌ترین این الگوها تا به امروز الگوی توانمندی‌های مِش و فضائل مؤسسهٔ وی^۴ (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴) محسوب می‌شود.

در حالی که ممکن است روانشناسی از توانمندی‌های منش و فضائل غفلت کرده باشد، مذهب و فلسفه از آن غافل نمانده‌اند و در طی اعصار مختلف و در میان فرهنگ‌ها، همگرایی شگفت‌انگیزی در مورد فضیلت‌ها و توانمندی‌های منش وجود دارد (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۵). بدین منظور، کریس پیترسون، مارتین سلیگمن و تیم تحقیقاتی آنها به مطالعهٔ آثار مکتوب تمامی مذاهب و رویکردهای فلسفی عمده و فهرست نمودن فضیلت‌ها از دیدگاه هر کدام از آنها و سپس بررسی موارد مشترک در میان تمامی آن سنت‌ها که در طول ۲۶۰۰ سال ارائه شده بودند، پرداختند. این رویکردهای فلسفی، مذهبی و / یا عرفانی هرچند در جزئیات با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند، اما همگی به شش فضیلت اساسی اشاره کرده‌اند. بنابراین، همگرایی سنت‌های فلسفی متفاوت در طی هزاران سال امری مشهود است و روانشناسی مثبت این توافق بین فرهنگی را راهنمای خویش قرار داده است (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). در این راستا، بررسی سنت‌های فلسفهٔ یونانی، کنفوسیونیس^۵، تائوئیسم^۶، بودیسم^۷، هندوئیسم^۸، مسیحیت، یهودیت و اسلام به طور گسترده انجام شد. آنها همچنین گسترهٔ کار را ورای مذاهب مهم جهانی و فلاسفهٔ بزرگ تا آن زمان قرار دادند و مرور

پیش‌بزرگسالی^۱، دوره‌ای از زندگی است که بین دورهٔ نوجوانی و بزرگسالی قرار دارد. آرنت (۲۰۰۰، ۲۰۱۴)، با هدف توجه بیشتر به این دورهٔ گذار بسیار حساس در زندگی افراد، این اصطلاح را مطرح کرد. آرنت معتقد است که این دوره باید به صورت دوره‌ای مجزا بین ۱۸ تا ۲۵ سالگی در نظر گرفته شود چرا که افراد اگرچه در این سن به استقلال بیشتری دست پیدا می‌کنند و به فرصت‌ها و گزینه‌های بیشتری برای زندگی آیندهٔ خود می‌اندیشند، هنوز کاملاً مستقل نشده‌اند، بدین معنی که درآمد کافی برای زندگی مستقل را ندارند، تشکیل خانواده ندادند، و دوره‌ای همراه با تلاش برای هویت‌یابی، بی‌ثباتی، تمرکز بر خود، و احساس گذار را تجربه می‌کنند (آرنت، ۲۰۱۴).

در دوره پیش‌بزرگسالی بیش از هر دوره‌ای دیگر در زندگی، افراد به طور جدی به دنبال اکتشاف عمیق گرایش‌هایشان در روابط بین‌فردی و صمیمانه، شغلی و جهان‌بینی هستند (بوت، کروتر و اسنایدر، ۲۰۱۵). بنابراین، هویت‌یابی سالم و شناسایی توانمندی‌ها، برای داشتن سلامت روان در دورهٔ پیش‌بزرگسالی به نوعی مفاهیم اساسی تحولی مختص این دوره محسوب می‌شوند. البته سلامت روان مفهومی پیچیده است و در رویکردهای مختلف فلسفی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روانشناسی از زوایای مختلف و متفاوت بدان پرداخته شده است (آرنت، ۲۰۱۴). یکی از رویکردهای نوین و بسیار موفق در دههٔ اخیر، رویکرد توانمندی‌های منش و فضائل^۲ است که از شاخه‌های اصلی رویکرد روانشناسی مثبت^۳ محسوب می‌شود (بلیدورن و شوابا، ۲۰۱۷).

روانشناسی مثبت، مطالعهٔ علمی کارکردهای بهینه و مطلوب انسانی است. این رویکرد شاخه‌ای از علم روانشناسی محسوب می‌شود که سعی دارد از تمرکز صرف بر اختلالات و نقاط ضعف، و مداخله برای اصلاح آنها که سالیان دراز بر حوزهٔ روانشناسی سیطره داشته است، فراتر رفته و به مطالعهٔ فرایندها و شرایطی پردازد که به عملکرد بهینه، شکوفایی و بهزیستی افراد کمک می‌کند (نیمک، ۱۳۹۹). به بیان دیگر، سالیان سال، روانشناسان بر خطاها و ضعف‌ها تمرکز داشته و از توانمندی‌ها و قابلیت‌های افراد غفلت

4. VIA (Values in Action Classification of Character Strengths)

5. Confucianism

6. Taoism

7. Buddhism

8. Hinduism

1. emerging adulthood

2. character strengths and virtues

3. positive psychology

۲۰۰۵). با این حال، دانستن توانمندی‌های منش خود برای پیامدهای مهم همچون شکوفایی ضروری است، ولی کافی نیست. این «به‌کارگیری» توانمندی‌های منش است که به‌نظر می‌رسد تأثیرات اساسی در پی داشته باشد. همچنین این مسئله به‌طور روزافزون در حال آشکار شدن است که توانمندی‌های منش را می‌توان به‌صورت تعمدی رشد داد (هون، جاردن، دانکن و شوفیلد، ۲۰۱۵؛ لیتمن - اوادیا و استگر، ۲۰۱۰؛ بیسواس داینر و همکاران، ۲۰۱۱؛ سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۵).

پژوهش دوان، بو، ژاو، و گو (۲۰۱۹) در میان دانشجویان با هدف افزایش آگاهی از توانمندی‌های منش خود و کاربرد آن به شیوه‌های مختلف در زندگی فردی و اجتماعی، که منجر به افزایش چشمگیر در سلامت روان، بهزیستی و کاهش عواطف منفی (یکی از سه مولفه اصلی بهزیستی ذهنی) دانشجویان شد؛ پژوهش فراتحلیل در میان ۲۹ مطالعه توسط شوت و ملوف (۲۰۱۹) و بررسی ۱۸ مداخله شبه‌آزمایشی توسط گیلن، ون‌ورکم و کریستینامیرز (۲۰۱۸) در جمعیت‌ها و بافت‌های مختلف در رابطه با اثربخشی مداخلات توانمندی‌محور بر افزایش شادکامی افراد که نشان داد مداخلات مبتنی بر توانمندی‌ها اثرات معنادار مثبتی بر عواطف مثبت (یکی از سه مولفه اصلی بهزیستی ذهنی) و رضایت از زندگی (یکی دیگر از سه مولفه اصلی بهزیستی ذهنی) در حوزه‌های مختلف زندگی افراد شرکت کننده در مداخلات توانمندی محور داشته است؛

پژوهش‌های راث، سالدو و فرون (۲۰۱۷)، دوبرویل و همکاران (۲۰۱۶)، کویدمیر و سان‌سیلیچیک (۲۰۱۶) که نشان دهنده تأثیر بسزای مداخلات توانمندی‌محور در افزایش بهره‌گیری افراد از توانمندی‌های منش و ارتقای بهزیستی ذهنی افراد بود؛ و پژوهش دوان، هو، تنگ، لی، و زانگ (۲۰۱۴) که نشان داد برنامه مداخلاتی در بافت دانشگاهی دارای اثرات مثبت بر میزان رضایت از زندگی (یکی از سه مولفه اصلی بهزیستی ذهنی) دانشجویان است.

در ایران تاکنون پژوهشی در زمینه اجرای مداخلات توانمندی محور صورت نگرفته است، اما چند پژوهش شامل پژوهش‌های خلیلی و سرداری (۱۳۹۸)، حسین‌پور (۱۳۹۴) و خانجانی (۱۳۹۳) به اجرای بسته آموزشی مثبت‌نگر پرداخته و اثربخشی این برنامه را بر سلامت روان شرکت کنندگان گزارش کرده‌اند.

با توجه به آنچه که گفته شد، پیشگیری از بروز آسیب‌های روانی و توانمندسازی دانشجویان برای گذراندن هر چه بهتر دوره

کردند. پیش‌فرض اولیه این بود که همه جا کوش شود و هیچ نقطه‌ای شخم‌نخورده باقی نماند (پیترسون، ۲۰۰۶؛ دالسگارد، پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۵). آنچه به‌دست آمد شش مفهوم مشابه (فضایل) بود که عمدتاً این موضوعات موازی عبارت بودند از خرد و حکمت، شجاعت، انسانیت، عدالت، سنجیدگی و اعتدال، و تعالی (سلیگمن، ۲۰۰۲؛ ترجمه تبریزی، کریمی و نیلوفری، ۱۳۹۲).

بر اساس الگوی اصلی مفهوم‌پردازی در کتاب توانمندی‌های منش و فضایل (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴) بالاترین سطح سلسله مراتب، فضایل (شش فضیلت) را توصیف می‌کند که ۲۴ توانمندی منش، این شش فضیلت را می‌سازند. به بیان دیگر، هر کدام از این فضیلت‌های اساسی را می‌توان به‌منظور طبقه‌بندی و اندازه‌گیری به بخش‌های جزئی‌تر یعنی توانمندی‌های منش تقسیم کرد. به عنوان مثال، فضیلت خرد را می‌توان به توانمندی‌های خلاقیت، کنجکاوی، تفکر تحلیلی، عشق به یادگیری، و وسعت دید تقسیم نمود.

روانشناسان مثبت با استفاده از راهکارهای مختلف به افراد، درمان‌گران، مشاوران، مربیان، معلمان و سازمان‌ها کمک می‌کنند تا توانمندی‌هایشان را شناسایی کرده و از آنها برای افزایش بهزیستی بهره ببرند (مک‌گرث، ۲۰۱۵؛ نیمک، ۲۰۱۳). داینر یک مدل سه‌وجهی از بهزیستی ذهنی را در سال ۱۹۸۴ مطرح کرد، که سه مؤلفه متمایز اما غالباً مرتبط با بهزیستی را مطرح می‌کند: عاطفه مثبت مستمر، عاطفه منفی غیرمستمر و ارزیابی‌های شناختی مانند رضایت از زندگی (تاو و داینر، ۲۰۱۳). به بیان دیگر، در الگوی بهزیستی ذهنی، بر اهمیت ارزشیابی‌های افراد در دو حیطه گسترده از زندگی یعنی حیطه عاطفی (هیجان‌ها) و حیطه شناختی تأکید می‌شود. بر اساس این الگو، بهزیستی ذهنی یا فاعلی به معنای بیشتر بودن هیجان‌ات مثبت از هیجان‌های منفی و ارزشیابی مثبت کلی از شرایط زندگی که بدان رضایت از زندگی گفته می‌شود، است (داینر، سو، لوکاس، و اسمیت، ۱۹۹۹؛ داینر، ۲۰۰۰).

تقریباً هیچ‌یک از متخصصان حوزه روان‌شناسی توانمندی‌ها در این مورد اختلاف‌نظری ندارند که دانستن توانمندی‌های هر فرد برای بهزیستی مهم و ضروری است (نیمک، ۲۰۱۳؛ مدن، گرین و گرن، ۲۰۱۱؛ بیسواس داینر، کاشدان و مینهاس، ۲۰۱۱؛ فورستر، ۲۰۰۹؛ پروکتور، لینلی و مالتبی، ۲۰۰۹؛ کافمن، سیلبرمن و شارپلی، ۲۰۰۸؛ لینلی، ۲۰۰۸؛ لوپز، ۲۰۰۸؛ رت، ۲۰۰۷؛ پیترسون، ۲۰۰۶؛ کوپریدر و ویتنی، ۲۰۰۵؛ سلیگمن، استین، پارک و پیترسون،

بر این اساس، از جامعه مذکور ۳۴ دانشجوی دختر و پسر مشغول به تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد (۱۵ دانشجو بعد از افت دو نفر در گروه آزمایش، و ۱۹ نفر در گروه گواه) قرار گرفتند.

ملاک های ورود افراد به مطالعه شامل اشتغال به تحصیل در یکی از دانشکده های دانشگاه تهران در دوره های کارشناسی یا کارشناسی ارشد، دارا بودن ویژگی های دوره پیش بزرگسالی با توجه به نشانگرهای بزرگسالی، و نبود سابقه اختلال روانی، بیماری روان پزشکی یا بیماری جسمی خاص می شد. پس از انتخاب گروه ها، تلاش شد که شرایط تا حد ممکن بین دو گروه آزمایش و گواه مشابه باشد. متغیرهای سن، رشته تحصیلی، جنسیت، سطح درآمد خانوار و مقطع تحصیلی در دو گروه مشابه بود. پیش از اجرای پروتکل آزمایشی، پیش آزمون روی هر دو گروه به اجرا درآمد. درست یک هفته بعد از اجرای تمام بسته آزمایشی، از هر دو گروه پس آزمون گرفته شد و آزمون پیگیری با فاصله یک ماه به اجرا درآمد.

پیش بزرگسالی و آماده شدن هر چه بیشتر برای مسئولیت های دوره بزرگسالی، در سلامت دانشجو و اجتماع تأثیر بسزایی خواهد داشت و تحقق چنین هدفی با استفاده از مداخلات مبتنی بر توانمندی های منش ممکن است. این در حالی است که در ایران تاکنون هیچ مداخله توانمندی محور بومی سازی شده به ویژه در جمعیت دانشجویی اجرا نشده است. از این رو، هدف پژوهش حاضر، طراحی مداخلات توانمندی های منش فرهنگ محور جهت تقویت توانمندی های منش دانشجویان و نیز افزایش بهزیستی ذهنی آنان و سپس اجرا و اعتباریابی این مداخلات بود.

روش

روش پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانشجویان دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ تشکیل دادند. حجم نمونه در این پژوهش با توجه به تعداد گروه ها و تعداد متغیرهای مورد بررسی تعیین شد. گروه های منتخب برای اجرای عمل آزمایشی و ایفای نقش گواه، از قبل دو کلاس متفاوت بودند.

جدول ۱. خلاصه پروتکل مداخلات توانمندی محور

جلسه	هدف	شرح جلسه
جلسه اول	آشنایی با توانمندی های منش و فواید مداخلات توانمندی محور در زندگی روزمره	بیان مقدمه ای درباره روان شناسی مثبت و توانمندی های منش، آشنایی با طبقه بندی توانمندی های منش و فضائل، آشنایی با روش های شناسایی و ارزیابی توانمندی های منش
جلسه دوم	آشنایی با توانمندی کنجکاوی و توانمندی انصاف و یادگیری شیوه بکارگیری آنها در زندگی روزمره	ارائه کاربرگ توانمندی کنجکاوی و توانمندی انصاف، بحث درباره عناصر کلیدی آنها، اجرای تمرین های داخل کلاس برای تقویت این توانمندی ها، ارائه کاربرگ های فعالیت منزل برای تقویت این توانمندی ها
جلسه سوم	آشنایی با توانمندی قدرشناسی و توانمندی عشق به یادگیری و یادگیری و یادگیری شیوه بکارگیری آنها در زندگی روزمره	ارائه کاربرگ توانمندی قدرشناسی و توانمندی عشق به یادگیری، بحث درباره عناصر کلیدی آنها، اجرای تمرین های داخل کلاس برای تقویت این توانمندی ها، ارائه کاربرگ های فعالیت منزل برای تقویت این توانمندی ها
جلسه چهارم	آشنایی با توانمندی جرأت و توانمندی تفکر تحلیلی/فرزانه گی و یادگیری شیوه بکارگیری آنها در زندگی روزمره	ارائه کاربرگ توانمندی جرأت و توانمندی تفکر تحلیلی، بحث درباره عناصر کلیدی آنها، اجرای تمرین های داخل کلاس برای تقویت این توانمندی ها، ارائه کاربرگ های فعالیت منزل برای تقویت این توانمندی ها
جلسه پنجم	آشنایی با توانمندی خود تنظیمی و توانمندی شوخ طبعی و یادگیری شیوه بکارگیری آنها در زندگی روزمره	ارائه کاربرگ توانمندی خود تنظیمی و توانمندی شوخ طبعی، بحث درباره عناصر کلیدی آنها، اجرای تمرین های داخل کلاس برای تقویت این توانمندی ها، ارائه کاربرگ های فعالیت منزل برای تقویت این توانمندی ها
جلسه ششم	آشنایی با توانمندی خلاقیت و توانمندی مهربانی / عشق و یادگیری شیوه بکارگیری آنها در زندگی روزمره	ارائه کاربرگ توانمندی خلاقیت و توانمندی مهربانی/عشق، بحث درباره عناصر کلیدی آنها، اجرای تمرین های داخل کلاس برای تقویت این توانمندی ها، ارائه کاربرگ های فعالیت منزل برای تقویت این توانمندی ها
جلسه هفتم	آشنایی با توانمندی هوش اجتماعی و توانمندی کار گروهی و یادگیری شیوه بکارگیری آنها در زندگی روزمره	ارائه کاربرگ توانمندی هوش اجتماعی و توانمندی کار گروهی، بحث درباره عناصر کلیدی آنها، اجرای تمرین های داخل کلاس برای تقویت این توانمندی ها، ارائه کاربرگ های فعالیت منزل برای تقویت این توانمندی ها
جلسه هشتم	آشنایی با توانمندی بخشایش و توانمندی رهبری و یادگیری شیوه بکارگیری آنها در زندگی روزمره	ارائه کاربرگ توانمندی بخشایش و توانمندی رهبری، بحث درباره عناصر کلیدی آنها، اجرای تمرین های داخل کلاس برای تقویت این توانمندی ها، ارائه کاربرگ های فعالیت منزل برای تقویت این توانمندی ها
جلسه نهم	آشنایی با توانمندی امید و توانمندی فروتنی و یادگیری شیوه بکارگیری آنها در زندگی روزمره	ارائه کاربرگ توانمندی امید و توانمندی فروتنی، بحث درباره عناصر کلیدی آنها، اجرای تمرین های داخل کلاس برای تقویت این توانمندی ها، ارائه کاربرگ های فعالیت منزل برای تقویت این توانمندی ها
جلسه دهم	آشنایی با توانمندی ستایش زیبایی و کمال و	ارائه کاربرگ توانمندی ستایش زیبایی و کمال و توانمندی احتیاط، بحث درباره عناصر کلیدی آنها، اجرای

جدول ۱. خلاصه پروتکل مداخلات توانمندی محور

جلسه	هدف	شرح جلسه
جلسه یازدهم	توانمندی احتیاط و یادگیری شیوه بکارگیری آنها در زندگی روزمره	تمرین‌های داخل کلاس برای تقویت این توانمندی‌ها، ارائه کاربرگ‌های فعالیت منزل برای تقویت این توانمندی‌ها
جلسه دوازدهم	آشنایی با توانمندی اشتیاق و توانمندی صداقت و یادگیری شیوه بکارگیری آنها در زندگی روزمره	ارائه کاربرگ توانمندی اشتیاق و توانمندی صداقت، بحث درباره عناصر کلیدی آنها، اجرای تمرین‌های داخل کلاس برای تقویت این توانمندی‌ها، ارائه کاربرگ‌های فعالیت منزل برای تقویت این توانمندی‌ها
	آشنایی با توانمندی پشتکار و توانمندی معنویت و یادگیری شیوه بکارگیری آنها در زندگی روزمره	ارائه کاربرگ توانمندی پشتکار و توانمندی معنویت، بحث درباره عناصر کلیدی آنها، اجرای تمرین‌های داخل کلاس برای تقویت این توانمندی‌ها، ارائه کاربرگ‌های فعالیت منزل برای تقویت این توانمندی‌ها

را در طول ۳۰ روز گذشته گزارش کنند. عواطف مثبت شامل ۶ مورد است: «بشاش»، «دارای روحیه خوب»، «فوق العاده شاد»، «آرام و آسوده»، «راضی» و «سرزنده». عواطف منفی نیز این موارد را شامل می‌شود: «آن قدر غمگینم که هیچ چیزی نمی‌تواند مرا سرحال بیاورد»، «عصبی»، «نا آرام یا بی‌قرار»، «ناامید»، «همه چیز برایم سخت و پرزحمت است» و «بی‌ارزش». گویه‌های مقیاس عاطفه منفی به طور معکوس کدگذاری می‌شوند، به طوری که نمرات بالا در آن نشان‌دهنده تجربه کمتر عواطف منفی است. بنابراین، بهزیستی ذهنی با استفاده از دو مقیاس رضایت از زندگی (کانتریل، ۱۹۶۵)، و مقیاس‌های عاطفه مثبت و عاطفه منفی (مرازک و کریستین، ۱۹۹۸) سنجیده می‌شود و شواهد گویای ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب این دو مقیاس است (اندروز و رابینسون، ۱۹۹۱). اندروز و رابینسون (۱۹۹۱) طی مرور مقیاس‌های مورد استفاده برای سنجش بهزیستی ذهنی در دنیا، این ابزارها را به عنوان مقیاس‌های روا و معتبر معرفی کرده‌اند. در ایران، شکری، کدیور و دانش‌پور (۱۳۸۶) برای سنجش بهزیستی ذهنی از این مقیاس‌ها استفاده کرده و به مطلوبیت ویژگی‌های روان‌سنجی آن اشاره کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای عاطفه مثبت، عاطفه منفی و کل مقیاس بهزیستی به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۸ و ۰/۸۹ بود.

پرسشنامه توانمندی‌های منش (نسخه ایرانی): نسخه ایرانی مقیاس توانمندی‌های منش توسط حسنی‌راد (۱۳۹۹) طراحی، رواسازی و اعتباریابی شد. نسخه ایرانی پرسشنامه حاضر چهار ویژگی و ۱۹ توانمندی شامل، تعالی و کمال (امید، معنویت، قدرشناسی و ستایش زیبایی و کمال)، انسانیت (عدالت، مهربانی، بخشایش، کار گروهی، عشق و هوش اجتماعی)، شجاعت (جرأت، صداقت، پشتکار و اشتیاق) و خرد و عقلانیت (تفکر تحلیلی، خودتنظیمی، عشق به یادگیری، احتیاط و فروتنی) را می‌سنجد. گویه‌های این مقیاس (۷۷ گویه) روی طیف ۵ درجه ای لیکرت

بسته مداخلاتی آموزش توانمندی‌های منش ایرانیان توسط حسنی‌راد (۱۳۹۹) طراحی و اعتباریابی شد. گام نخست به طراحی و استخراج بسته آموزشی فرهنگ محور اختصاص داشت. این گام به شکل ترکیبی و با ۱. بهره‌گیری از ادبیات پژوهش و مداخلات پیشین خارجی، ۲. نظر متخصصان و ۳. بر اساس الزامات طراحی شیوه‌نامه‌های (پروتکل) استاندارد (خدایاری‌فرد، طاهری، اکبری زردخانه و غباری بناب، منتشر نشده) صورت گرفت. در گام دوم، پروتکل طراحی شده شامل ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای اجرا و نتایج آن بر بهبود بهزیستی ذهنی و توانمندی‌های منش بررسی شد.

در هر جلسه از پروتکل، دو توانمندی مورد بررسی قرار گرفته در رابطه با آن توضیحات ارائه شد (تنها در دو جلسه، سه توانمندی بررسی شد چرا که تشخیص داده شد توانمندی عشق بهتر است همراه توانمندی مهربانی و توانمندی فرزاندگی در جلسه توانمندی تفکر تحلیلی همزمان با هدف مقایسه این دو ارائه شود)، تمرین‌های کلاسی با مشارکت اعضا انجام شد و برای منزل تکالیفی در هر کاربرگ ارائه شد. همین‌طور پژوهشگر تصمیم گرفت توانمندی‌ها را به ترتیبی بچیند که هیچ‌گاه دو توانمندی از یک فضیلت در یک جلسه ارائه نشوند تا در آن واحد به فضائل مختلف نیز پرداخته شود.

ابزار

مقیاس بهزیستی ذهنی: مقیاس مورد استفاده در این پژوهش (اندروز و رابینسون، ۱۹۹۱) شامل مقیاس تک‌گویه‌ای رضایت کلی از زندگی و مقیاس‌های عواطف مثبت و منفی بود. مقیاس رضایت از زندگی بر گرفته از مقیاس مرجع خود کانتریل (۱۹۶۵) است که از پاسخ‌دهندگان می‌خواهد «به طور کلی زندگی خود را در این روزها رتبه‌بندی کنند». این مقیاس به صورت پیوستاری از بدترین شرایط ممکن (۰) تا بهترین شرایط ممکن (۱۰) است. مقیاس‌های عواطف مثبت و عواطف منفی (مرازک و کریستین، ۱۹۹۸) از شرکت کنندگان می‌خواهد میزان تجارب هیجان‌های مثبت و منفی

پژوهش را می‌توان در جدول ۲ مشاهده کرد. همانگونه که می‌توان دید، نمرات پس‌آزمون توانمندی‌های منش نسبت به نمرات پیش‌آزمون در گروه آزمایش افزایش یافته است. این الگو در گروه گواه مشاهده نشد. نتایج نشان داد که نمرات سه مرحله آزمون همبستگی قابل توجهی دارند (مقدار همبستگی: بین ۰/۵۹ و ۰/۷۳). آزمون ام باکس ($F_{78, 2863, 0.1} = 1/27, P > 0/05$) (Box's M = $71/39, F_{78, 2863, 0.1} = 1/27, P > 0/05$) به لحاظ آماری معنادار نبود و نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس کوواریانس‌ها برقرار است. نتایج آزمون لوین نیز از برابری واریانس نمرات در دو گروه حمایت کرد. کرویت توزیع‌ها با استفاده از آزمون کرویت ماخلی نشان داده شد. معنی‌دار نبودن ارزش‌های w ماخلی نشان داد که فرض کرویت توزیع نیز در این تحلیل برقرار بود. در جدول ۳ می‌توان نتایج تحلیل‌های چند متغیره را مشاهده کرد. اثرات زمان (عامل درون آزمودنی)، گروه (عامل بین آزمودنی) و اثر تعاملی زمان*گروه در جدول ۲ قابل مشاهده است. در جدول ۳ ارزش‌های اثر پیلایی (محافظه کارترین آزمون) و ویلکس لامبدا (رایج ترین آزمون) برای سه منشا اثر گروه ($F_{4, 29} = 2/65, P < 0/05$)، زمان ($F_{8, 25} = 9/73, P < 0/01$) و زمان*گروه ($F_{8, 25} = 13/25, P < 0/01$) گزارش شده است. با توجه به معناداری مقادیر F برای زمان، معلوم می‌شود که بدون در نظر گرفتن گروه‌ها، نمرات در سه مرحله اندازه‌گیری تفاوت دارد. مقادیر F برای اثر تعاملی نیز معنادار بود. به عبارت دیگر، این یافته بیانگر وجود اثر عمل آزمایشی در تعامل با زمان است و معلوم می‌کند که تفاوت نمرات در سه مرحله آزمون برای هر دو گروه یکسان نبوده است. همچنین، معنی‌دار شدن اثر تعامل نشان می‌دهد که بین گروه‌ها در مراحل مختلف اندازه‌گیری تفاوت‌هایی وجود دارد. با در نظر گرفتن نتایج تحلیل اثرات بین‌آزمونی معلوم می‌شود که در هر چهار گروه توانمندی منش (فضائل) این روند وجود داشته است (جدول ۴). یافته‌های جدول ۴ در بخش اثر گروه، نشان می‌دهد که در گروه آزمایش، میزان خرد ($F = 14/12, P < 0/01$) در مقایسه با گروه گواه بالاتر بوده است. نمرات شجاعت ($0/01 < P < F = 9/40$) در گروه آزمایش به نسبت گروه گواه بالاتر بود. همچنین نمرات انسانیت ($0/01 < P < F = 10/89$) و تعالی ($0/01 < P < F = 8/74$) طی زمان برای گروه آزمایش افزایش قابل توجهی داشته است. همچنین معنی‌دار شدن اثر زمان نشان می‌دهد که تغییرات نمرات بدون در نظر گرفتن گروه، طی سه زمان سنجش متفاوت

(کاملاً برعکس من = ۱، برعکس من = ۲، خنثی = ۳، شبیه من = ۴، و خیلی شبیه من = ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. هر گویه به شکلی نمایانگر ادراک فرد از میزان برخورداری از توانمندی منش است: «در موقعیت‌ها همه جوانب را می‌سنجم و متناسب با آن رفتار می‌کنم» (تفکر تحلیلی)، «همیشه دوست دارم دیگران را از موفقیت‌هایم باخبر کنم» (فروتنی) و «همه انسان‌ها را محترم می‌دانم و طبقه اجتماعی، نژاد و قومیتشان برایم مهم نیست» (عدالت و انصاف). شاخص همسانی درونی نشان‌دهنده اعتبار بالای مؤلفه‌های این مقیاس است (خرد، $\alpha = 0/87$ ؛ شجاعت، $\alpha = 0/86$ ؛ انسانیت، $\alpha = 0/80$ ؛ کمال، $\alpha = 0/90$). همچنین پایایی نمرات این مقیاس به شیوه بازآزمایی تأیید شد (خرد، $r = 0/86$ ؛ شجاعت، $r = 0/82$ ؛ انسانیت، $r = 0/85$ ؛ کمال، $r = 0/79$). نتایج تحلیل عاملی نیز نشان‌دهنده روایی سازه مقیاس بود به گونه‌ای که ۳۹/۴۶ درصد واریانس ویژگی‌های منش توسط چهار عامل تبیین می‌شود (حسنى راد، ۱۳۹۹).

یافته‌ها

به منظور ایجاد شرایط آزمایشی، نمرات منتخب به دو گروه گماشته شدند. گروه آزمایش با ۱۵ و گروه گواه با ۱۹ دانشجوی تشکیل شد. در گروه آزمایش، ۸ دختر و ۷ پسر شرکت داشتند. همچنین گروه گواه شامل ۱۱ دختر و ۸ پسر بود. از گروه آزمایش ۴ نفر و از گروه گواه ۶ نفر متاهل بودند. آزمون مورد نظر در سه مرحله، پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به اجرا در آمد. به دلیل اینکه تعداد سنجش بیش از دو بار و تعداد متغیرهای وابسته بیش از یک مورد بود، آزمون F تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر چند متغیری مورد استفاده قرار گرفت. عامل بین‌آزمونی (گروه) و عامل درون‌آزمونی (زمان) و اثر تقاطعی (زمان*گروه) بدین وسیله قابل بررسی است. مفروضه‌های تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر چند متغیری مورد بررسی قرار گرفت.

پیش از بررسی اثربخشی آموزش منش بر بهبود بهزیستی ذهنی (به عنوان متغیر وابسته اصلی)، میزان تغییر توانمندی‌های منش در پی کلاس‌های آموزشی و پایداری این تغییر طی زمان بررسی شد. پرسشنامه توانمندی منش (نسخه ۱۹ عاملی برای سنجش چهار توانمندی اصلی خرد، شجاعت، انسانیت و تعالی) در سه مرحله، پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به اجرا در آمد. در ادامه نتایج به طور خلاصه گزارش می‌شود. شاخص‌های توصیفی متغیرهای

بوده است. در نهایت، اثر زمان در گروه معنی‌دار است. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که تغییرات نمرات دو گروه در سه مرحله آزمایش متفاوت بوده است.

جدول ۲. شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی بهزیستی ذهنی و توانمندی‌های منش برای گروه‌های آزمایش و گواه						
متغیر	میانگین	پس‌آزمون		پیش‌آزمون		انحراف استاندارد
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
رضایت از زندگی	۵/۷۳	۱/۶۶	۸/۴۷	۱/۶۶	۵/۷۳	۱/۵۰
عاطفه مثبت	۲۲/۱۳	۴/۵۱	۲۳/۷۳	۴/۵۱	۲۲/۱۳	۴/۶۶
عاطفه منفی	۱۱/۶۷	۲/۶۶	۶/۶۷	۲/۶۶	۱۱/۶۷	۱/۹۱
خرد	۶۷/۲۰	۷/۵۶	۷۵/۹۳	۷/۵۶	۶۷/۲۰	۷/۹۱
شجاعت	۶۳/۳۵	۶/۴۳	۶۹/۵۴	۶/۴۳	۶۳/۳۵	۸/۱۶
انسانیت	۸۵/۹۰	۶/۳۷	۹۴/۸۶	۶/۳۷	۸۵/۹۰	۷/۲۷
تعالی	۶۳/۱۸	۶/۱۲	۶۹/۴۰	۶/۱۲	۶۳/۱۸	۵/۲۴
گروه گواه						
رضایت از زندگی	۶/۱۰	۱/۴۸	۶/۴۲	۱/۴۸	۶/۱۰	۱/۸۸
عاطفه مثبت	۲۱/۱۰	۴/۱۶	۲۱/۳۱	۴/۱۶	۲۱/۱۰	۳/۴۶
عاطفه منفی	۱۰/۱۰	۳/۴۶	۹/۹۴	۳/۴۶	۱۰/۱۰	۳/۲۱
خرد	۶۸/۲۹	۹/۵۷	۶۸/۳۹	۹/۵۷	۶۸/۲۹	۹/۹۲
شجاعت	۶۳/۳۴	۵/۷۶	۵۹/۴۷	۵/۷۶	۶۳/۳۴	۶/۸۳
انسانیت	۸۸/۰۱	۸/۱۴	۸۸/۴۳	۸/۱۴	۸۸/۰۱	۸/۴۴
تعالی	۶۳/۱۵	۷/۳۷	۶۳/۸۹	۷/۳۷	۶۳/۱۵	۶/۴۰

حجم نمونه = ۳۴

جدول ۳. نتایج آزمون چندمتغیری شاخص‌های توانمندی‌های منش با منشا اثر بین‌گروهی و درون‌گروهی							
اثر	ارزش	F	df مفروض	df خطا	P	اندازه اثر	
بین‌گروهی	گروه	۲/۶۵	۴	۲۹	P<۰/۰۵	۰/۲۷	اثر پیلایی
درون‌گروهی	زمان	۲/۶۵	۴	۲۹	P<۰/۰۵	۰/۲۷	لامبدای ویلکس
درون‌گروهی	زمان * گروه	۹/۷۳	۸	۲۵	P<۰/۰۱	۰/۷۶	اثر پیلایی
		۹/۷۳	۸	۲۵	P<۰/۰۱	۰/۷۶	لامبدای ویلکس
		۱۳/۲۵	۸	۲۵	P<۰/۰۱	۰/۸۱	اثر پیلایی
		۱۳/۲۵	۸	۲۵	P<۰/۰۱	۰/۸۱	لامبدای ویلکس

جدول ۴. نتایج آزمون تک‌متغیری شاخص‌های توانمندی‌های منش و فضائل با منشا اثر بین‌گروهی و درون‌گروهی							
اثر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	اندازه اثر
بین‌گروهی	گروه	۳۷۵/۰۷	۱	۳۷۵/۰۷	۴/۱۶	P<۰/۰۱	۰/۱۳
درون‌گروهی	زمان	۱۳۴۲/۸۵	۱	۱۳۴۲/۸۵	۱۱/۳۹	P<۰/۰۱	۰/۲۶
درون‌گروهی	زمان * گروه	۱۴۵/۰۴	۱	۱۴۵/۰۴	۴/۳۴	P<۰/۰۱	۰/۱۱
		۲۲۰/۶۸	۱	۲۲۰/۶۸	۳/۰۹	P<۰/۰۱	۰/۰۷
		۴۰۶/۸۹	۲	۲۰۳/۴۴	۱۷/۳۰	P<۰/۰۱	۰/۳۵
		۱۴۸/۱۶	۲	۷۴/۰۸	۵/۸۱	P<۰/۰۱	۰/۱۵
		۳۹۶/۹۱	۲	۱۹۸/۴۵	۱۴/۰۱	P<۰/۰۱	۰/۳۱
		۲۲۶/۰۱	۲	۱۱۳/۰۱	۱۵/۴۹	P<۰/۰۱	۰/۳۳
		۳۳۲/۰۸	۲	۱۶۶/۰۴	۱۴/۱۲	P<۰/۰۱	۰/۳۱
		۲۳۹/۵۵	۲	۱۱۹/۷۸	۹/۴۰	P<۰/۰۱	۰/۲۳
		۳۰۸/۶۵	۲	۱۵۴/۳۳	۱۰/۸۹	P<۰/۰۱	۰/۲۵
		۱۲۷/۶۷	۲	۶۳/۸۴	۸/۷۴	P<۰/۰۱	۰/۲۲

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه سه مرحله اندازه گیری نمرات توانمندی های منش و فضائل

متغیر	گروه	زمان	میانگین	خطا استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵ درصدی	
					حد بالا	حد پایین
خرد	آزمایش	پیش آزمون	۶۷/۲۰	۲/۱۰	۶۲/۹۱	۷۱/۱۳
		پس آزمون	۷۵/۹۳	۲/۳۶	۷۱/۴۸	۸۰/۷۳
		پیگیری	۷۴/۴۰	۲/۳۵	۶۹/۶۱	۷۹/۱۹
	گواه	پیش آزمون	۶۸/۲۸	۱/۸۷	۶۴/۴۸	۷۲/۰۹
		پس آزمون	۶۸/۳۹	۲/۰۹	۶۴/۱۲	۷۲/۶۵
		پیگیری	۶۹/۲۷	۲/۰۹	۶۵/۰۲	۷۳/۵۳
شجاعت	آزمایش	پیش آزمون	۶۳/۳۵	۱/۵۷	۶۰/۱۶	۶۶/۵۴
		پس آزمون	۶۹/۵۵	۱/۸۵	۶۵/۷۹	۷۳/۳۱
		پیگیری	۶۸/۷۵	۱/۹۲	۶۴/۸۳	۷۲/۶۶
	گواه	پیش آزمون	۶۰/۳۵	۱/۳۹	۵۷/۵۱	۶۳/۱۸
		پس آزمون	۵۹/۴۸	۱/۶۴	۵۶/۱۳	۶۲/۸۲
		پیگیری	۵۹/۶۰	۱/۷۱	۵۶/۴۲	۶۳/۷۳
انسانیت	آزمایش	پیش آزمون	۸۵/۹۰	۱/۹۲	۸۱/۹۹	۸۹/۸۱
		پس آزمون	۹۴/۸۷	۱/۸۷	۹۱/۰۵	۹۸/۶۸
		پیگیری	۹۱/۷۸	۱/۹۵	۸۷/۸۹	۹۵/۸۵
	گواه	پیش آزمون	۸۸/۰۲	۱/۷۰	۸۴/۵۴	۹۱/۴۵
		پس آزمون	۸۸/۴۴	۱/۶۶	۸۵/۰۴	۹۱/۸۳
		پیگیری	۸۸/۸۹	۱/۷۴	۸۵/۴۴	۹۲/۵۲
تعالی	آزمایش	پیش آزمون	۶۳/۱۸	۲/۱۱	۵۸/۸۸	۶۷/۴۵
		پس آزمون	۶۹/۴۰	۱/۵۶	۶۶/۲۲	۷۲/۵۸
		پیگیری	۶۷/۶۰	۱/۵۳	۶۴/۴۸	۷۱/۷۲
	گواه	پیش آزمون	۶۳/۱۵	۱/۸۸	۵۹/۳۳	۶۶/۹۸
		پس آزمون	۶۳/۸۹	۱/۳۹	۶۱/۰۶	۶۶/۷۱
		پیگیری	۶۴/۲۶	۱/۳۶	۶۱/۴۹	۶۷/۰۳

نداشت. نمره انسانیت گروه آزمایش نیز در مرحله پیگیری با مرحله پیش آزمون تفاوت معنی دار داشت. در گروه گواه نمرات انسانیت در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری تفاوت معنی داری نداشتند. بین گروه گواه و گروه آزمایش در پیش آزمون انسانیت تفاوتی وجود نداشت. در مرحله پس آزمون و مرحله پیگیری نمرات انسانیت گروه آزمایش و گروه گواه تفاوت معنی دار داشت. نمرات پیش آزمون تعالی گروه آزمایش و گروه گواه مشابه بود. در مرحله پس آزمون، بین گروه گواه و گروه آزمایش تفاوت قابل توجهی ایجاد شد و این تفاوت در مرحله پیگیری نیز همچنان باقی بود. در گروه آزمایش، نمره پس آزمون به طور معنی داری افزایش یافت و در مرحله پیگیری تا حدی پایدار ماند. در حالی که نمره سه مرحله آزمون در گروه گواه تفاوت معنی داری نداشت. افزون بر بررسی اثربخشی مداخلات آموزشی توانمندی های منش بر بهبود مؤلفه های چهارگانه، اثربخشی این مداخلات بر بهبود بهزیستی ذهنی آزموده شد، در ادامه نتایج به تفصیل گزارش می شود. شاخص های توصیفی

همانگونه که می توان مشاهده کرد، بر اساس نتایج بدست آمده در جدول ۵، نمرات خرد در گروه آزمایش از پیش آزمون به پس آزمون تغییر قابل توجهی داشته است، در حالی که از مرحله پس آزمون به مرحله پیگیری، میزان تغییر معنی دار نیست. نمرات خرد گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون با نمرات گروه گواه تفاوت معنی داری نداشت. در مرحله پس آزمون و مرحله پیگیری، نمرات خرد گروه آزمایش و گروه گواه تفاوت معنی دار داشت. نمره انسانیت گروه آزمایش از پیش آزمون به پس آزمون تفاوت معنی دار داشت. نمرات شجاعت گروه گواه و گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون مشابه بود. در مرحله پس آزمون و پیگیری، نمرات شجاعت دو گروه تفاوت معنی دار داشت. نمره شجاعت گروه آزمایش از مرحله پیش آزمون به مرحله پس آزمون تفاوت معنی دار داشت، اما از مرحله پس آزمون به مرحله پیگیری تفاوت معنی داری ایجاد نشد. در گروه گواه، نمرات شجاعت از پیش آزمون به پس آزمون و از پس آزمون به پیگیری تفاوت معنی داری

نیز از برابری واریانس نمرات در دو گروه حمایت کرد. مقادیر F بدست آمده برای هیچ‌یک از متغیرها به لحاظ آماری معنادار نبود. بدین ترتیب واریانس نمرات سه نوبت آزمون در دو گروه برابر است.

برای بررسی مفروضه کرویت توزیع‌ها از آزمون کرویت ماخلی استفاده شد. معنی دار نبودن ارزش‌های w ماخلی نشان داد که فرض کرویت توزیع نیز در این تحلیل برقرار بود.

نتایج تحلیل‌های چندمتغیره در جدول ۵ نشان داده شده است. در این جدول می‌توان اثرات زمان (عامل درون آزمودنی)، گروه (عامل بین آزمودنی) و اثر تعاملی زمان*گروه را مشاهده کرد.

در جدول ۶ ارزش‌های اثر پیلایی (محافظه کارترین آزمون) و ویلکس لامبدا (رایج ترین آزمون) برای سه منشا اثر گروه ($F_{3,30} = 2/78, P < 0/01$)، زمان ($F_{6,27} = 15/62, P < 0/01$) و زمان*گروه ($F_{6,27} = 12/34, P < 0/01$) گزارش شده است. با توجه به معناداری مقادیر F برای زمان، معلوم می‌شود که بدون در نظر گرفتن گروه‌ها، نمرات در سه مرحله اندازه‌گیری تفاوت دارد. پیشتر مشاهده شد که تفاوت در نمرات پیش آزمون و پس آزمون قابل توجه است. همچنین مقادیر F برای اثر تعاملی معنادار است. این یافته بیانگر وجود اثر عمل آزمایشی در تعامل با زمان است. به عبارت دیگر، تفاوت نمرات در دو مرحله آزمون برای هر دو گروه یکسان نبوده است.

متغیرهای پژوهش را می‌توان در جدول ۲ مشاهده کرد. بر اساس یافته‌های پژوهش، نمرات پس آزمون نسبت به نمرات پیش آزمون در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه تغییرات چشمگیری داشته است. در مورد رضایت از زندگی و عاطفه منفی این روند بیشتر مشاهده می‌شود. مقایسه نمرات آزمون پیگیری نیز به صورت شهودی حاکی از آن است که با وجود تفاوت با پس آزمون، اثرات تا حد زیادی پایدار مانده‌اند. اگرچه مرور شهودی اطلاعات توصیفی گویای برخی تغییرات است اما آیا آزمون‌های استنباطی تصادفی نبودن این روند را تأیید می‌کنند؟ برای پاسخ به این سؤال، در ادامه نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر با اثرات بین آزمودنی و درون آزمودنی گزارش می‌شود.

از آنجا که مراحل آزمون بیش از دو بار و تعداد متغیرهای وابسته بیش از یکی بود. آزمون تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر چندمتغیره مورد استفاده قرار گرفت. این آزمون همچنین می‌تواند عامل بین آزمودنی (گروه) را در نظر بگیرد. پیش از اجرای آزمون مفروضه‌های آن مورد توجه قرار گرفت. بر پایه نتایج متغیرهای پژوهش در سه مرحله آزمون همبستگی داشتند (مقدار همبستگی: بین ۰/۶۰ و ۰/۷۹). همگنی ماتریس کوواریانس به عنوان یک پیش فرض مهم در تحلیل واریانس چند متغیره نیز در پژوهش حاضر مد نظر قرار گرفت. آزمون ام باکس ($F_{45} = 1/13, P > 0/05$)، $F_{45} = 2975/75$ ، $Box's M = 61/19$) به لحاظ آماری معنادار نبود و نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس کوواریانس‌ها برقرار است. آزمون لوین

جدول ۶. نتایج آزمون چندمتغیره شاخص‌های توانمندی‌های منش با منشا اثر بین گروهی و درون گروهی						
اثر	ارزش	F	df مفروض	df خطا	P	اندازه اثر
بین گروهی	اثر پیلایی	۲/۷۸	۳	۳۰	$P < 0/05$	۰/۴۲
	لامبدای ویلکس	۲/۷۸	۳	۳۰	$P < 0/05$	۰/۴۲
درون گروهی	اثر پیلایی	۱۵/۶۲	۶	۲۷	$P < 0/01$	۰/۲۹
	لامبدای ویلکس	۱۵/۶۲	۶	۲۷	$P < 0/01$	۰/۳۵
زمان*گروه	اثر پیلایی	۱۲/۳۴	۶	۲۷	$P < 0/01$	۰/۲۵
	لامبدای ویلکس	۱۲/۳۴	۶	۲۷	$P < 0/01$	۰/۳۰

بر اساس یافته‌ها، بین دو گروه از نظر میزان رضایت از زندگی به نسبت پیش آزمون افزایش داشته است. همچنین معنی دار شدن اثر تعامل نشان می‌دهد که تغییر در گروه آزمایش و گواه متفاوت بوده است. با در نظر گرفتن نتایج تحلیل اثرات بین آزمونی معلوم می‌شود که در هر سه مولفه این روند وجود داشته است (جدول ۶).

نتایج بدست آمده نشان داد که نمرات پس آزمون در دو گروه به نسبت پیش آزمون افزایش داشته است. همچنین معنی دار شدن اثر تعامل نشان می‌دهد که تغییر در گروه آزمایش و گواه متفاوت بوده است. با در نظر گرفتن نتایج تحلیل اثرات بین آزمونی معلوم می‌شود که در هر سه مولفه این روند وجود داشته است (جدول ۶).

طی زمان به نسبت گروه گواه ($F= 2/01, P> 0/05$) بیشتر بوده است.

میزان رضایت از زندگی ($F= 13/44, P< 0/01$) طی زمان تفاوت معنی دار داشته است. تغییرات مشاهده شده در نمرات گروه آزمایش

اثر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	اندازه اثر
بین گروهی	رضایت از زندگی	۲۹/۰۵	۱	۲۹/۰۵	۴/۹۵	$P<0/01$	۰/۱۳۴
	عاطفه مثبت	۹۲/۵۲	۱	۹۲/۵۲	۲/۷۶	$P>0/05$	۰/۰۸
	عاطفه منفی	۴۳/۸۴	۱	۴۳/۸۴	۲/۹۹	$P<0/05$	۰/۱۱
درون گروهی	رضایت از زندگی	۴۲/۷۲	۲	۲۱/۳۶	۲۰/۹۹	$P<0/01$	۰/۴۰
	عاطفه مثبت	۱۵/۰۳	۲	۷/۵۱	۳/۰۱	$P>0/05$	۰/۰۹
	عاطفه منفی	۱۲۸/۶۳	۲	۶۴/۳۱	۲۷/۹۴	$P<0/01$	۰/۴۷
زمان* گروه	رضایت از زندگی	۲۷/۳۴	۲	۱۳/۶۷	۱۳/۴۴	$P<0/01$	۰/۳۰
	عاطفه مثبت	۱۰/۰۱	۲	۵/۰۰	۲/۰۱	$P>0/05$	۰/۰۶
	عاطفه منفی	۱۰۸/۹۴	۲	۵۴/۴۷	۲۳/۶۷	$P<0/01$	۰/۴۳

این حال، نمره عاطفه منفی گروه آزمایش در مرحله های پس آزمون و پیگیری به طور معنی داری کمتر از گروه گواه بود. نمره رضایت از زندگی گروه آزمایش از مرحله پیش آزمون به مرحله پس آزمون افزایش معنی دار داشت. نمره رضایت از زندگی گروه آزمایش از مرحله پس آزمون به مرحله پیگیری تفاوت معنی دار نداشت. نمره رضایت از زندگی گروه گواه طی سه مرحله آزمون برابر بود. نمره عاطفه منفی گروه گواه و گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون مشابه بود. در مرحله پس آزمون و مرحله پیگیری، گروه آزمایش در قیاس با گروه گواه میانگین بالاتری داشت.

بر اساس یافته های آزمون پیگیری بنفرونی، نمرات عاطفه مثبت در گروه آزمایش طی سه مرحله آزمون، تفاوت معنی داری نداشت. در گروه گواه نیز طی سه مرحله اندازه گیری نمرات عاطفه مثبت تفاوت قابل توجهی مشاهده نشد. نمره عاطفه منفی در گروه آزمایش از مرحله پیش آزمون به مرحله پس آزمون کاهش معنی داری داشت. نمره پس آزمون گروه آزمایش در قیاس با نمره پیگیری تفاوت معنی داری نداشت. در گروه گواه سه مرحله آزمون عاطفه منفی میانگین مشابهی داشتند. گروه گواه و گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون میانگین یکسانی در نمرات عاطفه منفی داشتند. با

متغیر	گروه	زمان	میانگین	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
عاطفه مثبت	آزمایش	پیش آزمون	۲۲/۱۳	۱/۱۱	۱۹/۸۶	۲۴/۴۱
		پس آزمون	۲۳/۷۳	۹/۸۳	۲۲/۰۴	۲۵/۴۲
		پیگیری	۲۳/۴۷	۰/۸۰	۲۱/۸۴	۲۵/۰۹
	گواه	پیش آزمون	۲۱/۱۰	۰/۹۹	۱۹/۰۹	۲۳/۱۲
		پس آزمون	۲۱/۳۱	۰/۷۴	۱۹/۸۲	۲۲/۸۱
		پیگیری	۲۱/۱۶	۰/۷۱	۱۹/۷۲	۲۲/۶۰
عاطفه منفی	آزمایش	پیش آزمون	۱۱/۶۷	۰/۸۱	۱۰/۰۲	۱۳/۳۲
		پس آزمون	۶/۶۷	۰/۶۶	۵/۳۳	۸/۰۰
		پیگیری	۷/۶۰	۰/۷۰	۶/۱۷	۹/۰۳
	گواه	پیش آزمون	۱۰/۱۰	۰/۷۲	۸/۶۴	۱۱/۵۷
		پس آزمون	۹/۹۴	۰/۵۸	۸/۷۶	۱۱/۱۳
		پیگیری	۹/۸۴	۰/۶۳	۸/۵۷	۱۱/۱۲
رضایت از زندگی	آزمایش	پیش آزمون	۵/۷۳	۰/۴۱	۴/۹۱	۶/۵۶
		پس آزمون	۸/۴۷	۰/۴۱	۷/۶۴	۹/۲۹
		پیگیری	۷/۸۷	۰/۴۵	۶/۹۶	۸/۷۸
	گواه	پیش آزمون	۶/۱۰	۰/۳۶	۵/۳۷	۶/۸۴
		پس آزمون	۶/۴۲	۰/۳۶	۵/۶۹	۷/۱۵
		پیگیری	۶/۳۲	۰/۴۰	۵/۵۱	۷/۱۳

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی مداخلات توانمندی منش فرهنگ‌محور بر تقویت توانمندی‌های منش دانشجویان و نیز افزایش بهزیستی ذهنی آنان بود. همان‌طور که یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند، در پی اجرای برنامه طراحی‌شده مداخلاتی توانمندی‌محور مبتنی بر فرهنگ در میان دانشجویان ایرانی، از بین مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی، میزان نمرات رضایت از زندگی بهبود قابل توجهی داشت. با این حال میزان عاطفه مثبت تغییر قابل توجهی نشان نداد. توانمندی‌های منش (شامل خرد، شجاعت، انسانیت، و تعالی؛ همه در سطح $P < 0/05$) نیز در گروه آزمایش به نسبت گروه گواه تغییر محسوسی داشتند. همچنین، مقایسه نمرات آزمون پیگیری نیز حاکی از آن است که علی‌رغم تفاوت با پس‌آزمون، اثرات تا حد زیادی پایدار مانده‌اند.

بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش دوان، بو، ژاو، و گو (۲۰۱۹)، شوت و ملوف (۲۰۱۹)، گیلن، ون‌ورکم و کریستینامیرز (۲۰۱۸)، راث، سالدو و فرون (۲۰۱۷)، دوبرویل و همکاران (۲۰۱۶)، کویدمیر و سان‌سیلیچیک (۲۰۱۶)، و دوان، هو، تنگ، لی، و زانگ (۲۰۱۴) در زمینه اثرگذاری مداخلات توانمندی‌محور بر افزایش بهزیستی ذهنی دانشجویان، هم‌سو است.

در تبیین اثرگذاری آموزش‌های توانمندی‌محور بر ارتقای بهزیستی دانشجویان می‌توان گفت که دانستن توانمندی‌های خود و یادگیری روش‌های مختلف و متنوع بکارگیری آنها در زندگی روزمره، به ویژه تعاملات فرد، برای بهزیستی مهم و ضروری است (بیسواس‌داینر و همکاران، ۲۰۱۱؛ مدن و همکاران، ۲۰۱۱؛ نیمک، ۲۰۱۳). همان‌طور که نیمک (۲۰۱۸)؛ ترجمه خدایاری‌فرد، حسنی‌راد و حلمی، (۱۳۹۹) بیان می‌کند، رویکرد مبتنی بر توانمندی‌ها در بهترین حالت عامل ایجاد تغییر، و در بدترین حالت فقط یک برنامه خوب است. بنابراین، آموزش توانمندی‌های منش هیچ‌گاه تأثیر منفی بر بهزیستی افراد نداشته است. همچنین، بدیهی است که آگاهی فرد از انواع توانمندی‌های شخصی یا حتی توانمندی‌های دیگر اعضای گروه یا توانمندی‌هایی که در طول جلسات مداخله‌ای آموزش داده می‌شوند و شرکت‌کنندگان هرگز نسبت بدان‌ها به عنوان توانمندی منش آگاهی نداشته یا با مفهوم دقیق و عمیق آن یا شیوه‌های بکارگیری آن در زندگی روزمره آشنایی نداشته‌اند، آگاهی و تحسین فرد نسبت به توانمندی‌های خود را بر می‌انگیزد، اشتیاق

یادگیری دیگر توانمندی‌ها که فرد در آنها دچار ضعف است تحریک می‌کند، راهکارهای ساده رفتاری برای ابراز این توانمندی‌ها در زندگی روزمره را در اختیار فرد قرار می‌دهد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نظیر محدودبودن نتایج پژوهش به گروه خاص (دانشجویان مشغول به تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه تهران)، و نبود شاخص‌های عینی برای همتا کردن دو گروه از جنبه‌های مختلف است. همچنین در این پژوهش روشی برای در نظر گرفتن میزان و کیفیت درک محتوای جلسات برای شرکت‌کنندگان وجود نداشت و پژوهشگر به پرسش‌های شفاهی در این باره اکتفا کرد. از این رو، پیشنهاد می‌شود نظیر این پژوهش در جامعه‌های آماری دیگر (به ویژه در میان نوجوانان) صورت گیرد تا سبب افزایش امکان تعمیم یافته‌ها شود. در مجموع به نظر می‌رسد که لازم است نظام آموزشی کشور شامل آموزش و پرورش، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، سازمان نظام روانشناسی و مشاوره، مسئولان آموزشی دانشگاه‌ها و دیگر سازمان‌ها و گروه‌های مربوطه، دوره‌هایی جهت آشنایی افراد با توانمندی‌های منش و فضائل خود و دیگران، و نام‌گذاری توانمندی‌ها و یادگیری شیوه‌هایی برای ابراز توانمندی‌های خود و دیگران ترتیب دهند چرا که این اقدامات جهت ارتقای فرهنگ مثبت‌نگری، بهبود وضعیت روانی افراد و ارتباط‌های بین‌فردی می‌شود. همچنین، لازم است در پژوهش‌های آینده روابط ساختاری ویژگی‌های منش با متغیرهای روانشناسی مثبت بررسی شود تا روند اثرگذاری و فرآیند و شیب اثر مشخص شود. آموزش توانمندی‌های منش در پژوهش حاضر به عنوان منشأ اثر برای تفاوت نمرات در بهزیستی ذهنی بررسی شد که یک شاخص ذهنی و خودگزارشی است. شایسته است که در پژوهش‌های بعدی، مقیاس‌های عینی‌تری از بهزیستی بررسی شود و همچنین متغیرهایی به عنوان پیامد در نظر گرفته شود که کمتر تحت تأثیر ذهن پاسخ‌دهنده و تلاش او برای بازنمایی مثبت است. یافته‌های پژوهش فعلی همچنین نشان می‌دهد که آموزش توانمندی‌های منش می‌تواند به عنوان یکی از بخش‌های محتوای آموزشی در سیستم‌های آموزشی و درمانی لحاظ شود تا بتواند با دیدی مثبت‌گرا، منجر به بهبود وضعیت رضایت از زندگی و تعادل هیجانی شود.

منابع

- strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9(3), 203-213.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34.
- Duan, W., Bu, H., Zhao, J., & Guo, X. (2019). Examining the mediating roles of strengths knowledge and strengths use in a 1-year single-session character strength-based cognitive intervention. *Journal of Happiness Studies*, 20(6), 1673-1688.
- Duan, W., Ho, S. M., Tang, X., Li, T., & Zhang, Y. (2014). Character strength-based intervention to promote satisfaction with life in the Chinese university context. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1347-1361.
- Dubreuil, P., Forest, J., Gillet, N., Fernet, C., Thibault-Landry, A., Crevier-Braud, L., & Girouard, S. (2016). Facilitating well-being and performance through the development of strengths at work: Results from an intervention program. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1(1-3), 1-19.
- Forster, J. R. (2009). *Articulating strengths together: An interactive process to enhance positivity*. New York, NY: Booksurge.
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241-1259.
- Hone, L. C., Jarden, A., Duncan, S., & Schofield, G. M. (2015). Flourishing in New Zealand workers: Associations with lifestyle behaviors, physical health, psychosocial, and work-related indicators. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 57(9), 973-983.
- Kauffman, C., Silberman, J., & Sharpley, D. (2008). Coaching for strengths using VIA. In J. Passmore (Ed.), *Psychometrics in coaching: Using psychological and psychometric tools for development* (pp. 239-253). Philadelphia, PA: Kogan Page.
- Koydemir, S., & Sun-Selşik, Z. E. (2016). Well-being on campus: Testing the effectiveness of an online strengths-based intervention for first year college students. *British Journal of Guidance and Counselling*, 44(4), 434-446.
- Linley, P. A. (2008). *Average to A+: Realising strengths in yourself and others*. Coventry, UK: CAPP Press.
- Littman-Ovadia, H., & Steger, M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *Journal of Positive Psychology*, 5(6), 419-430.
- Lopez, S. J. (Ed.). (2008). *Positive psychology: Exploring the best in people. Volume 1: Discovering human strengths*. Westport, CT: Praeger.
- Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for
- حسنی‌راد، مرجان (۱۳۹۹). اثربخشی برنامه مداخلات مبتنی بر توانمندی‌های منش و فضائل بر ارتقای بهزیستی ذهنی دانشجویان در دوره پیش‌بزرگسالی: طراحی و اعتباریابی. رساله دکتری. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- حسین‌پور، مریم (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی مهارت مثبت‌اندیشی بر تنظیم شناختی هیجان و سازگاری دانش‌آموزان سال اول دبیرستانی منطقه ۱۸ شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- خانجانی، مهدی (۱۳۹۳). اثربخشی بسته‌های آموزشی مثبت‌نگر بر اساس الگوی رشید و برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سلامت روان دانشجویان. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه شهید بهشتی.
- سرداری باقر و خلیلی سالار (۱۳۹۸). اثربخشی مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌گرا بر کاهش مشکلات نظم جویی هیجان در نوجوانان با نشانه اختلالات خوردن. فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی، ۱۸ (۷۶)، ۴۸۷-۴۷۹.
- سلیگمن، مارتین (۲۰۰۲). *شادمانی درونی*. ترجمه مصطفی تبریزی، رامین کریمی و علی نیلوفری (۱۳۹۲). چاپ سوم. تهران: نشر داتزه.
- مگیارمو، جینا. ال (۲۰۰۹). *فنون روان‌شناسی مثبت‌گرا*. ترجمه فرید براتی سده (۱۳۹۱). تهران: انتشارات رشد.
- نیمک، رایان (۲۰۱۸). *مداخلات توانمندی‌های منش: راهنمای کاربردی برای متخصصان بالینی*. ترجمه محمد خدایاری‌فرد، مرجان حسنی‌راد و کتابیون حلمی (۱۳۹۹). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood*. Boston, MA: Pearson.
- 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.
- Bleidorn, W., & Schwaba, T. (2017). Personality development in emerging adulthood. In *Personality Development Across the Lifespan* (pp. 39-51). Academic Press.
- Booth, A., Crouter, A. C., & Snyder, A. (Eds.). (2015). *Romance and sex in adolescence and emerging adulthood: Risks and opportunities*. Routledge.
- Cooperrider, & D. Whitney. D. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. Berrett-Koehler Publishing.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human

- primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 71-83.
- McGrath, R. E. (2015). Integrating psychological and cultural perspectives on virtue: The hierarchical structure of character strengths. *The Journal of Positive Psychology*, 10(5), 407-424.
- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In *Well-being and cultures* (pp. 11-29). Springer Netherlands.
- Peterson, C. (2006). *A premier in positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630.
- Rath, T. (2007). *StrengthsFinder 2.0*. New York, NY: Gallup Press.
- Roth, R. A., Suldo, S. M., & Ferron, J. M. (2017). Improving middle school students' subjective well-being: Efficacy of a multicomponent positive psychology intervention targeting small groups of youth. *School Psychology Review*, 46(1), 21-41.
- 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.