

The Effect of Character Strengths Training on Psychological Well-Being and Positive and Negative Affect of Children

Zahra Khosrojerdi* 

Corresponding Author, Postdoctoral Student in Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: Khosrojerdi.zahra1400@gmail.com

Shahriar Shahidi 

Professor, Department of Clinical and Health Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: shahriarshahidi@hotmail.com

Abstract

The aim of the study was to investigate the effect of character strengths training on children's psychological well-being and its positive and negative effects. The research was a quasi-experimental study with a pretest, posttest, and follow-up with a control group. The statistical population included female elementary school students in the academic year 1403-1404. 78 fifth-grade students (39 in the experimental group and 39 in the control group) from District 4 of Tehran were selected using a multistage cluster sampling method. Both groups responded to the Psychological Well-Being Questionnaire (PWBS) and Positive and Negative Affect for Children (PANAS-C-SF) before and after the program, and one month after the training. The character strengths training program was implemented in a group manner in nine ninety-minute sessions. Data analysis was performed using independent T and repeated measures analysis of variance. The findings showed that character strengths training has a significant impact on children's psychological well-being and positive and negative effects. This effect remained stable at one-month follow-up. Therefore, it can be concluded that character strengths training increases children's psychological well-being and positive emotions and reduces their negative emotions. Therefore, educators can design and develop character strengths interventions in school to increase children's well-being and strengthen their positive emotions, and reduce their negative emotions.

Keywords: psychological well-being, character strengths, emotions, children

Cite this Article: Khosrojerdi, Z., & Shahidi, S. (2025). The Effect of Character Strengths Training on Psychological Well-Being and Positive and Negative Affect of Children. *Educational Psychology*, 21(78), 87-114.
<https://doi.org/10.22054/jep.2025.84523.4142>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Introduction

Character strengths are the foundation of positive psychology. Many studies have shown that character strengths can be developed through practice and use, and their development is a path to personal flourishing, enhanced well-being, personal growth, a sense of meaning, and participation (Park & Peterson, 2006; Gander et al., 2013; et al., 2017 Ghielen). One of the important concepts in this field is psychological well-being. The positive psychology approach to creating well-being emphasizes using an individual's strengths. The importance of developing strengths, such as character strengths, facilitates the development and character of children (And, 2016). Very little research has been conducted on children's psychological well-being (Opree et al., 2018), and more research is needed in this field. Children's feelings and emotions are another important factor in their development process. Historically, most research on children's emotions has been related to their negative emotions. As a result, less research has been conducted on the effects of positive emotions on children's development (Stifter et al., 2019). Therefore, this study will examine the effect of training character strengths on children's psychological well-being and positive and negative emotions in order to contribute to the research gap in this field.

Literature Review

The positive psychology movement began in 1999 with a speech by Seligman. She suggested that psychology's greatest focus is on disorders, and that it is necessary to emphasize the factors affecting the healthy functioning of individuals. Following the efforts of Seligman and Peterson, the classification of Values in Action (VIA) classification strengths and virtues was formed in 2004. Their goal was to provide a system of classification of human strengths as a complement to the statistical diagnostic system for mental disorders. A system that, in addition to its therapeutic aspect, also has a preventive aspect that serves as a shield against many diseases and aims to develop strengths, positive emotions, and well-being (Petersen and Seligman, 2004). Many schools in the United States, England, and elsewhere embraced positive psychology tools, aiming to promote happiness and develop character strengths in students. Schools have seen remarkable results in student behavior, such as reduced depression, increased self-confidence and self-esteem, increased academic performance, and enhanced social

and emotional development (Lavy, 2020; Park & Peterson, 2004). Many interventions have been implemented in schools. Character education programs and more general programs focusing on social-emotional learning have been implemented in schools, and most of these programs have been very effective (Lavy, 2020).

Methodology

The present study was a quasi-experimental study with a pretest, posttest, and follow-up design with a control group. The statistical sample was selected using a multi-stage cluster sampling method from among the girls' schools in Region 4. There were two fifth-grade classes, and both classes were selected. One class was placed in the experimental group and the other class in the control group. The research sample was 41 people in each class, of which 39 were included in the research data. After sampling, participants in two groups responded to the questionnaire on children's psychological well-being and positive and negative emotions in the first session and before presenting the educational package. Then, a character strengths training program was conducted for the participants in the experimental group. The training was conducted in nine ninety-minute sessions. After completing the sessions, the post-test was administered to two groups. Then, after one month, in order to test the durability of the training effect, Questionnaires were taken from both groups at the follow-up stage.

Conclusion

The purpose of the present study was to determine the effect of character strengths training on children's psychological well-being and positive and negative emotions. The results of the study showed that character strengths training increases children's psychological well-being. Character strengths are related to well-being indicators (Park et al., 2005). Researchers consider psychological well-being as one of the factors that is effective in shaping the psychological structure of children (Dwivedi & Harper, 2004). Also character strengths training increases positive emotions in children. Understanding children's emotions and how they relate to their character strengths can provide a suitable environment for optimal child development. Weber et al. (2016) showed that character strengths such as zest, love, perseverance, and social intelligence are associated with high levels of positive

emotions. In a study, Khosrojerdi and Heidari (2023) showed that teaching character strengths to parents increases psychological well-being in adolescents. Therefore, teaching character strengths is one of the paths that can contribute to children's well-being and flourishing. Also, character strengths training reduces negative emotions in children. In this regard, in a study by Khosrojerdi et al. (2021), they showed that training character strengths in adolescents is associated with increased happiness in them. In explaining the results, it can be said that developing character strengths in children helps them to replace negative emotions with positive ones in different situations and give responses based on their strengths.

Paying attention to children's strengths at home and at school makes them resilient and equipped to face challenges and hardships. It is very important to pay attention to children's past and present strengths, as it helps children overcome challenges. One of the limitations of the research is that the effectiveness of the character strengths training program was conducted on elementary school girls. Therefore, it is suggested that in future research, a character strengths training program be conducted on elementary school boys. Finally, considering the effect of character strengths training on increasing psychological well-being and positive emotions and reducing negative emotions, it is recommended that parents, educators, and therapists use this program in their relationships with children so that they can create happiness in children.

Acknowledgements

The authors would like to express their sincere gratitude to all the children, parents, and teachers whose participation and support made this research project possible. The article is taken from the postdoctoral project, and it was done with the financial support by the Iran National Science Foundation (INSF) and Shahid Beheshti University under project code 4006023.

تأثیر آموزش توانمندی‌های منش بر بهزیستی روان‌شناختی و عواطف مثبت و منفی کودکان

زهرا خسروجردی*

نویسنده مسئول، دانشجوی پسادکتری روانشناسی تربیتی، گروه آموزشی
روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه:
Khosrojerdi.zahra1400@gmail.com
استاد، گروه آموزشی روانشناسی بالینی و سلامت، دانشگاه شهید بهشتی، تهران،
ایران. رایانامه: shahriarshahidi@hotmail.com

شهریار شهیدی

چکیده

هدف پژوهش بررسی تأثیر آموزش توانمندی‌های منش بر بهزیستی روان‌شناختی و عواطف مثبت و منفی کودکان بود. پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دبستانی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. ۷۸ دانش‌آموز پایه پنجم (۳۹ نفر در گروه آزمایش و ۳۹ نفر در گروه کنترل) از منطقه چهار تهران با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. هر دو گروه قبل و بعد از اجرای برنامه و یک ماه پس از آموزش به پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی (PWBS) و عواطف مثبت و منفی برای کودکان (PANAS-C-SF) پاسخ دادند. برنامه آموزش توانمندی‌های منش به شیوه گروهی در نه جلسه نود دقیقه اجرا شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با t مستقل و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر انجام شد. یافته‌ها نشان داد که آموزش توانمندی‌های منش بر بهزیستی روان‌شناختی و عواطف مثبت و منفی کودکان به‌طور معناداری تأثیر دارد. این تأثیر در پیگیری یک ماه پایدار مانده بود؛ بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که آموزش توانمندی‌های منش، بهزیستی روان‌شناختی و عواطف مثبت کودکان را افزایش و عواطف منفی آنان را کاهش می‌دهد. لذا، مربیان برای افزایش بهزیستی و تقویت عواطف مثبت کودکان و کاهش عواطف منفی آن‌ها می‌توانند مداخلات توانمندی‌های منش را در مدرسه طراحی و توسعه دهند.

کلیدواژه‌ها: بهزیستی روان‌شناختی، توانمندی‌های منش، عواطف، کودکان

استناد به این مقاله: خسروجردی، زهرا، و شهیدی، شهریار. (۱۴۰۴). تأثیر آموزش توانمندی‌های منش بر بهزیستی روان‌شناختی و عواطف مثبت و منفی کودکان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۱(۷۸)، ۸۷-۱۱۴.
<https://doi.org/10.22054/jep.2025.84523.4142>

© ۲۰۱۶ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

رشد منش کودکان یکی از اهداف اصلی اجتماعی شدن است. والدین، مربیان و نهادهای اجتماعی خواهان آن هستند که ویژگی‌های مطلوب و شایسته در کودکان رشد یابد. بااین‌وجود، علیرغم تأیید منش خوب در بین کودک و نوجوان، مطالعات کمی به بررسی منش در دوران کودکی پرداخته است (Park & Peterson, 2006). منش سازه‌ای پیچیده است که به‌عنوان مجموعه‌ای یکپارچه از صفات خوب شخصیتی توصیف می‌شود (Shoshani & Shwartz, 2018) که در روان‌شناسی مثبت بر ساختار زندگی خوب با شناسایی توانمندی‌های منش و پرورش آن تأکید شده است (Moore & Lippman, 2005). توانمندی‌های منش، ویژگی‌های مثبت ارزشمندی هستند که ظرفیت وسیعی برای رشد و توسعه آن‌ها وجود دارد و بر تجارب فرد و محیط مبتنی است (Lavy, 2020). پیترسن (۲۰۰۶) در مورد توانمندی‌های منش می‌پرسد، «چطور می‌توان به کودک و نوجوان کمک کرد تا ظرفیت کامل خود را شناسایی کنند؟» چراکه توانمندی‌های منش، ویژگی‌های رشد بهینه را برای آنان مشخص می‌کنند.

بااین‌حال، توانمندی‌های منش و فضیلت‌ها در دوران کودکی مورد غفلت قرار گرفته است (Walt, 2018) و پژوهش‌های کمی به توانمندی‌های منش کودکان پرداخته‌اند (Walt, 2018؛ Park, 2009؛ Shoshani and Shwartz, 2018). در ایران نیز در حد بررسی پژوهشگر، پژوهش‌های مرتبط با کودکان در حوزه توانمندی‌های منش مورد غفلت قرار گرفته است. این در حالی است که در بسیاری از پژوهش‌ها مشخص شده است که توانمندی‌های منش را می‌توان از طریق تمرین و استفاده گسترش داد و رشد آن‌ها مسیری برای شکوفایی فردی، ارتقای بهزیستی، رشد فردی، احساسی از معنا و مشارکت است (Park & Peterson, 2006؛ Gander et al., 2013؛ Ghielen et al., 2017). Wagner and Ruch (2015) نیز در پژوهشی نشان دادند بین رفتارهای مثبت کلاس و توانمندی پشتکار، خودتنظیمی، آینده‌نگری و هوش اجتماعی ارتباط وجود دارد و با موفقیت تحصیلی و شایستگی در دانش‌آموزان همراه است. همچنین در بسیاری از مدارس آمریکا، انگلیس و غیره با انجام برنامه‌های توانمندی‌های منش در دانش‌آموزان با نتایج فوق‌العاده‌ای در رفتار دانش‌آموزان مانند کاهش افسردگی، افزایش اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس، افزایش عملکردهای تحصیلی و تقویت تحول اجتماعی و هیجانی روبه‌رو شدند (Lavy, 2020)؛

(Park & Peterson, 2006)؛ بنابراین لازم است به توانمندی‌های منش کودکان در برنامه‌ها، آموزش‌ها و مداخلات مرتبط با کودکان در کشور ایران نیز به آن توجه بیشتری شود و مسیر رشد و بهزیستی آن‌ها را به واسطه توانمندی‌های منش همواره‌تر کرد.

مداخلات بسیاری در این حوزه در مدارس انجام شده است که شامل برنامه‌های آموزش منش و برنامه‌های عمومی‌تری با تمرکز بر یادگیری اجتماعی عاطفی می‌شود و اکثر این برنامه‌ها بسیار مؤثر بودند. از این رو، ضروری است که آموزش توانمندی‌های منش در اجرا، ارزیابی و رشد شکوفایی و بهزیستی کودکان مورد توجه قرار گیرد (Lavy, 2020). همچنین افراد در صورتی می‌توانند منش خوبی داشته باشند که هم جامعه زمینه ارزیابی توانمندی‌ها را فراهم کند و هم به رشد آن‌ها اهمیت دهد (Sop & Bisen, 2021). یکی از بهترین زمان‌های آموزش ارزش‌ها و صفت مثبت شخصیتی در دوران کودکی است (برک، ۱۳۹۱). الگوهای مثبت، به‌ویژه در دوران کودکی (Bandura, 1997) اساس شخصیت خوب هستند. اطرافیان کودک، مسئول رشد شخصیت او هستند و باید آگاهانه رفتار کنند (Haslip & Donaldson, 2021, Park & Peterson, 2009) و عدم آگاهی والدین و مربیان از وجود توانمندی‌های منش در کودکان موجب می‌شود تا زمینه حمایت‌های لازم برای آن‌ها فراهم نشود (Sop & Bisen, 2021). درحالی‌که در پژوهش Khosrojerdi and shahidi (2025) مشخص شد که بین نظر والدین در مورد توانمندی‌های کودکان و نظر کودکان در مورد توانمندی‌هایشان ارتباط وجود دارد؛ بنابراین آگاهی والدین و مربیان و آموزش‌های مبتنی بر توانمندی‌ها در دوران کودکی موجب می‌شود تا والدین و مربیان از توانمندی‌های آن‌ها حمایت کنند.

از سوی دیگر، برخی از توانمندی‌های منش با مشکلات رفتاری و هیجانی مانند پرخاشگری، اضطراب، تکانش‌گری (Eisenberg et al., 2001; Erkan & Sop, 2018) و مشکلات سازگاری اجتماعی (Li-Grining et al., 2019) ارتباط منفی دارد. لذا، اجرای مداخلات توانمندی‌های منش در چارچوب رشدی مستلزم آگاهی والدین، مربیان و سیاست‌گذاران از پیامدهای مثبت توانمندی‌های منش در فرایند رشد شخصیت دوران کودکی است (Sop & Bisen, 2021). کاربرد توانمندی‌های منش در آموزش به معنای شناسایی و ترویج توانمندی‌های منحصر به فرد هر کودک است (Lottman et al., 2017) که زمینه رشد آن‌ها را فراهم می‌آورد. علاوه بر این، در پژوهش‌های توانمندی‌های منش،

شناسایی توانمندی‌ها و کاربرد آن اثرات سودمندی بر بهزیستی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (Sinha & Seligman et al., 2005؛ Govindji, & Linley, 2007؛ Tang et al., 2019؛ Malik, 2024)؛ بنابراین یکی از مفاهیم مهم در این حوزه، بهزیستی روان‌شناختی است که توجه به آن در فرایند رشد کودکان از اهمیت بسزایی برخوردار است. بهزیستی روان‌شناختی اشاره به پرورش نقاط قوت فردی و تحقق بخشیدن پتانسیل واقعی فرد دارد (Oprea et al., 2018). بهزیستی روان‌شناختی، مفهومی چند مؤلفه‌ای و شامل پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد فردی است (ریف، ۱۹۸۹). رویکرد روان‌شناسی مثبت برای ایجاد بهزیستی بر استفاده از توانمندی‌های فرد تأکید دارد. اهمیت رشد نقاط قوت مانند توانمندی‌های منش تسهیل‌کننده رشد و منش کودکان است که با تقویت و نگهداری از آن‌ها مسیر دستیابی به سلامتی، شادکامی و زندگی خوبی که کودکان سزاوار آن هستند را فراهم می‌سازد (Ang, 2016). پژوهش‌های بسیار اندکی در مورد بهزیستی روان‌شناختی کودکان انجام شده است (Oprea et al., 2018). در حالی که، بهزیستی روان‌شناختی جنبه ضروری در نظریه‌های شخصیت و رشد است که از لحاظ نظری و بالینی اهمیت دارد، چرا که افراد در طول زندگی برای دستیابی به بهزیستی در تلاش و تکاپو هستند؛ بنابراین درک و ارتقای جنبه‌های مثبت روان‌شناختی کودکان از اهمیت بسزایی برخوردار است (Yanes, 2006). از این رو، نیاز به پژوهش‌هایی داریم که مشخص سازد چگونه مداخلات توانمندی‌های منش بر بهزیستی روان‌شناختی کودکان با توجه به فرهنگ هر جامعه می‌تواند مؤثر باشد.

با وجود پژوهش‌های بسیاری که در ارتباط توانمندی‌های منش و بهزیستی انجام شده است بخش عمده‌ای از پیشینه پژوهشی نقش نسبی توانمندی منش خاص را در بهزیستی کودک و نوجوان ارزیابی نکرده است و بیشتر بر عوامل سطح بالاتر ارزش‌ها در عمل نوجوانان تمرکز داشته است. برای مثال گیلهام و همکاران (۲۰۱۱) توانمندی منش فکری (مانند عشق به یادگیری و کنجکاوی)، تعالی (مانند قدردانی، امید)، اعتدال (مانند پشتکار، خودنظم‌دهی) نوجوان را با سطوح بالاتری از رضایت از زندگی تا کلاس دهم پیش‌بینی می‌کند. لذا، شناسایی عوامل زمینه‌ساز آن می‌تواند در ارتقای سطح بهزیستی روان‌شناختی کودکان عامل مهمی باشد. Peterson & Seligman (2004) فرض می‌کنند زندگی کردن بر اساس توانمندی‌های منش برای بهزیستی فرد مفید است. با این حال، بسیاری از پژوهش‌های

توانمندی‌های منش تابع پیامدهای فرهنگی است و لازم است مداخلات توانمندی‌های منش در ارتباط با بهزیستی روان‌شناختی در بافت فرهنگی هر جامعه مورد بررسی قرار گیرد. بهزیستی کودکان به اندازه اهمیت دارد که سازمان ملل متحد کودکان (یونیسف) شاخص‌هایی را برای بهزیستی کودکان درجه‌بندی کرده است (Unicef, 2013) و آن را به عنوان شاخصی از رفاه اجتماعی و مؤثر بودن سیستم آموزشی مدرسه در نظر گرفته می‌شود. لذا، بسیاری از محققان تأکید می‌کنند که ارتقای بهزیستی به عنوان اولویت آموزشی در نظر گرفته شود (Fomina et al., 2020). افزون بر این، احساس‌ها و هیجان کودکان عاملی مهم دیگری در فرایند رشد آنان است (Weber et al., 2016) که ضروری است در ابعاد مختلف روان‌شناختی بررسی شود.

نقش هیجان‌ها در زندگی و بهزیستی افراد و همچنین ضرورت بهره‌مندی از خلق و خوی مثبت مورد اذعان است. هیجان نقش مهمی در رشد و حفظ توانمندی‌های منش ایفا می‌کند. پژوهش‌های متداول در قرن بیستم و یکم نشان می‌دهند که هیجان‌های مثبت و منفی هر دو ممکن است چگونگی سازگاری ما را در زندگی و موقعیت‌های مختلف روزمره تعیین کند (Lopez et al., 2018). بنابراین ضروری به می‌رسد که به هیجان و عواطف مثبت و منفی کودکان در فرایند رشد آن‌ها توجه بیشتری نشان دهیم و از مداخلات و ابزارهای استفاده کنیم که در جهت تقویت عواطف مثبت کودکان پیش می‌رود. از آنجا که تحقیقات بین عواطف مثبت و منفی تمایز قائل شده‌اند، ظرفیت‌های عواطف مثبت در ۲۰ سال گذشته آشکارتر شده است (Lopez et al., 2018). در همین راستا، لازم است عوامل مؤثر در افزایش یا کاهش عواطف مثبت و منفی کودکان شناسایی شود.

هیجان از جنبه کارکردی به دو دسته عواطف مثبت و منفی تقسیم می‌شود. عواطف مثبت، گرایش به تجربه احساس‌های خوشایند و داشتن انرژی فعال است و دربرگیرنده حالت‌های خلقی مثبت مانند شادی، احساس توانمندی و اعتماد به نفس است. عاطفه منفی، حالات خلقی منفی مانند خشم و غم است و دربرگیرنده بعد عمومی از ناامیدی درونی و عدم تمایل به کار لذت‌بخش است (لطفی و همکاران، ۱۳۹۸). Diener و همکاران (2003) و Wolniewicz و همکاران (2018) نشان دادند عاطفه مثبت یکی از عوامل مهم در بهزیستی و حفظ سلامتی است. عواطف مثبت با رضایت از زندگی و بهزیستی مرتبط است و عواطف منفی با مشکلاتی در غلبه بر موقعیت‌های چالش‌برانگیز مرتبط است (Chavarria & Barra, 2018).

(2014). عاطفه مثبت حتی بر فرایندهای شناختی اثرات مثبتی دارد (محبوبیان و نیکدل، ۱۴۰۴). از طرفی فرد شاد احساس خوبی دارد و از زندگی خود لذت می‌برد (شبانی‌شاد و همکاران، ۱۴۰۲). Crawford and Manassis (2011) نشان دادند پیامدهای عواطف منفی در کودک و نوجوانان موجب می‌شود تا آن‌ها روابط ضعیف با همسالان خود را تجربه کنند و همکلاسی‌هایشان آن‌ها را فردی خجالتی و گوشه‌گیر توصیف کنند. در مطالعه طولی Daches و همکاران (2017) نشان دادند کودکانی که تجربه‌های بیشتری از رویدادهای نامطلوب زندگی داشتند، سطح بالاتری از عاطفه منفی را در دوران نوجوانی تجربه کردند. به لحاظ تاریخی بیشترین پژوهش‌ها در مورد عواطف کودکان مرتبط با عواطف منفی آن‌هاست. این مسئله قابل درک است به دلیل اینکه عاطفه و هیجان منفی برای سلامت جسمی و روانی کودکان مضر بوده است. علاوه بر این، تأثیرات همه‌جانبه‌ای بر فرایند رشد کودکان دارد. در نتیجه پژوهش‌های کمتری در ارتباط با عواطف و هیجان مثبت بر رشد کودکان صورت گرفته است (Stifter et al., 2019). درحالی‌که ضروری است عواطف مثبت و منفی کودکان با عوامل زمینه‌سازی مانند توانمندی‌های منش بررسی شود. چراکه زمانی که کودکان یاد بگیرند از توانمندی‌های خود استفاده کنند می‌توانند با استفاده از توانمندی‌ها، عواطف مثبت را جایگزین عواطف منفی کنند (O'Grady, 2013)؛ بنابراین درک عواطف و چگونگی آن با توانمندی‌های منش بستر مناسبی برای رشد بهینه کودکان فراهم می‌آورد. Weber و همکاران (2016) در پژوهشی نشان دادند توانمندی‌های منشی مانند سرزندگی، عشق، پشتکار و هوش اجتماعی با میزان بالای از عواطف مثبت در مدرسه ارتباط دارد. درحالی‌که کارگروهی، امید، خودتنظیمی و عشق، عواطف منفی مرتبط با مدرسه را کاهش می‌دهد. بنابراین روان‌شناسی مثبت با مطالعه شرایط احساس‌های مثبت (مانند عواطف و هیجان) و صفات مثبت شخصیتی (توانمندی‌های منش) امکان درک و شناسایی بهتر کودک را فراهم آورده است.

طبق نظر Park (2009) توانمندی‌های منش می‌تواند از طریق مدرسه و برنامه‌های رشدی که به‌طور خاص بر کودک و نوجوان متمرکز است و از طریق فرزندپروری رشد و تقویت شوند. Waters (2011) در بررسی‌های خود نشان داد توانمندی‌های منش کودکان زمانی رشد می‌یابد که در برنامه‌های درسی آنان گنجانده شود؛ بنابراین، کودکان لذت بیشتر، امید، تعامل و اعتماد تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند. چراکه توانمندی‌های منش و عملکرد

تحصیلی در رابطه متقابل با یکدیگر قرار دارند (Linkins et al., 2014). اگرچه مزایای مرتبط با توانمندی‌های منش به خوبی مستند شده است. با این حال، توجه پژوهشی کمتری را در گروه سنی کودکان در ایران به خود جلب کرده است. در حالی که، توجه به توانمندی‌های منش کودکان از دو جهت دارای اهمیت است؛ ۱) کار کردن با کودکان منابع و حمایت‌هایی را برای آنان افزایش می‌دهد. ۲) الگودهی والدین و مربیان برای توانمندی‌های منش و آموزش هیجانی اجتماعی کودکان حیاتی است (Haslip & Donaldson, 2021). همچنین کودکان با زبان توانمندی‌ها آشنا می‌شوند که می‌تواند به آن‌ها در غلبه بر چالش‌ها کمک کند؛ بنابراین توجه به چگونگی آموزش توانمندی‌های منش بر اساس پیامدهای مثبت آن در مسیر رشد و شکوفایی کودکان لازم و ضروری به نظر می‌رسد. چراکه در پژوهش‌ها (Peterson, 2006, O'Grady, 2013, Valiente et al., 2011) مشخص شده است زمانی که کودکان به درستی از توانمندی‌های خود استفاده می‌کنند، یاد می‌گیرند حالات هیجانی خودشان را با انتخاب آگاهانه کنترل کنند و راهبردهایی را برای جایگزین کردن هیجان منفی با هیجان مثبت به کار گیرند. برای مثال، قدردانی به منزله هیجان مثبتی تعریف می‌شود که ناشی از بازشناسی مثبت رویدادهای زندگی است که فواید مثبتی بر وضعیت جسمانی، بهزیستی هیجانی و پیامدهای اجتماعی دارد (Hartanto et al., 2020). نوجوانانی که در تمرینات قدردانی، شکرگزاری نعمت‌ها و تمرکز توجه از نداشته‌ها به داشته‌ها را یاد می‌گیرند با توانایی تغییر توجه به جنبه‌های مثبت از سوگیری منفی ذهن جلوگیری می‌کنند (Shankland, & Rosset, 2016).

بنابراین با توجه به پیامدهای مطلوب توانمندی‌های منش که در قسمت بالا به آن اشاره شد، ضروری است که به آموزش توانمندی‌های منش در دوران کودکی توجه بیشتری شود. در حد بررسی پژوهشگر در ایران هنوز پژوهشی در زمینه اجرای مداخلات توانمندی‌های منش در مقطع سنی کودکان انجام نشده است. از این رو، هدف پژوهش حاضر طراحی مداخلات توانمندی‌های منش فرهنگ‌محور در جهت آموزش توانمندی‌های منش بر بهزیستی روان‌شناختی و عواطف مثبت و منفی کودکان است. از آنجایی که هیچ برنامه آموزشی یا مداخله‌ای برای بررسی، کشف یا توسعه توانمندی‌های منش کودکان در دسترس نیست. مطالعه حاضر درصدد آن است که با طراحی مداخله توانمندی‌های منش در جهت پشتیبانی توانمندی‌های منش کودکان و آگاهی والدین، مربیان و متخصصان در رشد و

توسعه نقاط قوت کودکان صورت پذیرد. از طرفی، یافته‌های این مطالعه به پیشینه پژوهشی و برنامه‌های آموزش مثبت دوران کودکی کمک خواهد کرد. همچنین مداخله توانمندی‌های منش در سطح کودکان اندک است که می‌تواند به خلأ پژوهشی نیز کمک کند؛ بنابراین، پژوهش این فرض را مدنظر قرار داده است که آموزش توانمندی‌های منش کودکان موجب افزایش بهزیستی روان‌شناختی کودکان می‌شود. آموزش توانمندی‌های منش کودکان موجب افزایش عواطف مثبت و کاهش عواطف منفی کودکان می‌شود.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل مدارس دبستان دخترانه منطقه ۴ تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. نمونه آماری با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود که از بین نواحی بیست و دوگانه آموزش و پرورش تهران، منطقه ۴ به شکل تصادفی انتخاب شد. از بین مدارس منطقه ۴ دخترانه یک مدرسه دولتی انتخاب شد. سپس پایه پنجم که دو کلاس بودند، انتخاب شد. انتخاب کلاس پنجم به این دلیل بود که کودکان این رده سنی نسبت به کودکان کوچک‌تر از رشد شناختی بالاتری برخوردار هستند. سپس یک کلاس به صورت تصادفی در گروه آزمایش و کلاس دیگر در گروه کنترل قرار گرفت. در هنگام اجرای یک آزمایش نوع دیگری از آرایش تصادفی یعنی تخصیص یا جایگزینی تصادفی افراد یا واحدهای نمونه‌گیری در عمل‌های آزمایشی در نظر گرفته می‌شود. تخصیص تصادفی به این معنا است که به هر واحد نمونه‌گیری (کلاس) شانس برابری برای قرار گرفتن در هر یک از عمل‌های آزمایشی پژوهش داده می‌شود (گال و همکاران، ۱۳۹۰). نمونه پژوهش در هر کلاس ۴۱ نفر بودند که ۳۹ نفر در داده‌های پژوهشی قرار گرفتند. به عبارتی، کودکانی که بیش از یک جلسه غیبت داشتند، اطلاعات آنان مورد تحلیل قرار نگرفت. دلاور (۱۳۹۲) در مورد حجم نمونه در گروه‌های نیمه آزمایشی حداقل ۳۰ نفر در هر گروه را توصیه می‌کند. پس از انجام نمونه‌گیری، شرکت‌کنندگان در دو گروه در جلسه نخست و قبل از ارائه بسته آموزشی، به پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی کودکان و عواطف مثبت و منفی پاسخ دادند. سپس برای شرکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت نه هفته و هر هفته به مدت نود دقیقه برنامه آموزش توانمندی‌های منش برگزار شد. علاوه بر این، معلم کلاس در طول هفته فعالیت‌های

گفته شده را در درس هنر و فعالیت‌های گروهی کودکان تکرار می‌کرد. محتوای جلسات در جدول ۱ ارائه شده است. پس از اتمام جلسات، پس از آزمون از هر دو گروه گرفته شد. سپس بعد از گذشت یک ماه به منظور آزمون ماندگاری اثر آموزش، مجدداً پرسشنامه‌ها در مرحله پیگیری از هر دو گرفته شد. در بسیاری از پژوهش‌های آزمایشی، پژوهشگران به بررسی ماندگاری اثر مداخله آزمایشی می‌پردازند؛ یعنی متغیر وابسته پس از اجرای پس‌آزمون، برای بار سوم بعد از مدت زمانی سنجیده می‌شود تا اثر مداخله آزمایشی سنجیده شود؛ یعنی اندازه‌گیری در شرایط مختلف انجام می‌شود که اساساً شرایط مختلف تدابیر آزمایشی را تشکیل می‌دهند (هویت و کرامر، ۱۳۸۸). پیگیری سه ماه و شش ماه زمان مناسبی برای ماندگاری اثر مداخله آزمایشی هستند که در این پژوهش در حد مقدمات و امکانات، پیگیری یک ماه در نظر گرفته شد. علاوه بر این، به دلیل اینکه پژوهش در مدرسه انجام شده، حداکثر زمان ممکن یک ماه بوده است.

ملاک ورود به پژوهش، (۱) تحصیل در پایه پنجم، (۲) والدین یا مدرسه اجازه شرکت کودک در پژوهش را داده باشند، (۳) کودک مشکل خاص روان‌شناختی (بنا بر اظهار نظر مدیر، معلم و پژوهشگر) نداشته باشد و (۴) کودک تمایل به شرکت در پژوهش را داشته باشد. ملاک خروج، عدم پاسخگویی به تمام سؤالات و غیبت بیش از یک جلسه در جلسات آموزشی بود. در هر مرحله از پژوهش، هدف از پژوهش برای دانش‌آموزان توضیح داده شد و پس از کسب رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و آزادی در ترک پژوهش از دانش‌آموزان خواسته شد تا به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دهند. همان‌گونه که گال و همکاران (۱۳۹۰) بیان می‌کنند در کسب رضایت آگاهانه اگر آزمودنی‌ها افراد بالغ هستند، باید رضایت خود را اعلام دارند در صورتی که سن افراد کمتر از سن قانونی باشد، اعلام موافقت آن‌ها کافی است، زیرا این افراد قانوناً نمی‌توانند رضایت رسمی بدهند؛ اما در اکثر موارد، رضایت سرپرست کودک و نیز رضایت کارکنان آموزشگاه در صورتی که تحقیق در مدرسه صورت می‌گیرد، ضرورت دارد. در این پژوهش با بیان هدف و چگونگی کاربرد اطلاعات رضایت دانش‌آموزان را جلب کرده است. علاوه بر این، در ابتدا مدیر مدرسه رضایت خود را در اجرای این پژوهش اعلام داشتند.

همچنین بسته آموزشی توانمندی‌های منش ویژه کودکان توسط خسرو جردی (۱۴۰۴) در حال چاپ) تدوین، طراحی و سپس اعتباریابی شد که در گام نخست به طراحی بسته

آموزشی توانمندی‌های منش ویژه کودکان اختصاص داده شد. برای این امر، در ابتدا از ادبیات پژوهش و مداخلات پیشین خارجی الگوبرداری شد. همچنین ترتیب جلسات بر اساس نظام طبقه‌بندی توانمندی‌های منش و فضیلت‌های Peterson and Seligman (2004) بود. در تدوین و طراحی از دستورالعمل Galinsky و همکاران (2013) استفاده شد و کلیه اهداف، محتوا، قالب جلسات و میزان تمرین بر آن اساس طراحی شد. سپس از نظر متخصصان در این حوزه نیز استفاده شد و در نهایت بسته آموزشی مورد بررسی قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از نرم‌افزار (SPSS) نسخه ۲۲ استفاده شد. سطح اطمینان برای آزمون فرضیه‌ها $p < 0/05$ در نظر گرفته شد.

ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر شامل موارد زیر بود:

مقیاس بهزیستی روان‌شناختی (PWBS): مقیاس توسط ریف در سال ۱۹۸۹ ساخته شده است که شامل ۱۸ سؤال در یک مقیاس لیکرت ۶ گزینه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) است. مقیاس ۶ عامل، تسلط بر محیط، عامل استقلال، عامل ارتباط مثبت با دیگران، عامل رشد شخصی، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود را در برمی‌گیرد. سؤال‌های ۱، ۴، ۶ عامل تسلط بر محیط، سؤال‌های ۹، ۲، ۱۷ عامل استقلال، سؤال‌های ۳، ۱۱، ۱۳ عامل ارتباط مثبت با دیگران، سؤال‌های ۷، ۱۵ عامل رشد شخصی، سؤال‌های ۵، ۱۴، ۱۶ عامل هدفمندی در زندگی، سؤال‌های ۲، ۸، ۱۰ عامل پذیرش خود را می‌سنجد. ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ است. در مطالعه بیانی و همکاران (به نقل از ترابی و همکاران، ۱۴۰۱) با روش بازآزمونی ۰/۸۲ است. در پژوهش ترابی و همکاران (۱۴۰۱) مقیاس بر روی کودکان ۱۰ تا ۱۸ ساله انجام شده است و مقیاس به ۱۷ سؤال تبدیل شد. روایی مقیاس با تحلیل عاملی تأییدی شاخص نیکویی برازش ۰/۸۷، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده ۰/۹۱، شاخص برازش تطبیقی ۰/۹۰ و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ۰/۰۹ بود. مقدار پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ است. همبستگی مقیاس با پرسشنامه روان‌شناسی مثبت ۰/۶۱ و با پرسشنامه شادکامی آکسفورد ۰/۶۹ و دارای ارتباط مثبت است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ ۰/۷۴ است.

مقیاس عاطفه مثبت و منفی برای کودکان^۲ (PANAS-C-SF): مقیاس توسط لارنت و همکاران در سال ۱۹۹۹ ساخته شد. مقیاس فرم کوتاه دارای ۱۰ آیتم است که دو بعد خلقی؛

1. Psychological Well-Being Scale
2. Positive and Negative Affect Scale

عاطفه مثبت و منفی کودک و نوجوان را می‌سنجد. آیت‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای بسیار کم (۱) تا بسیار زیاد (۵) است. از جمع نمرات، عاطفه مثبت و منفی به دست آمده است. نمرات همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ برای عاطفه مثبت ۰/۸۶ و عاطفه منفی ۰/۸۲ به دست آمده است. در پژوهش لطفی و همکاران (۱۳۹۸) در بررسی روایی مقیاس، عامل اول عاطفه مثبت و عامل دوم عاطفه منفی بود. در تحلیل عاملی ضریب آلفای کرونباخ برای کل سؤالات ۰/۸۵ و برای عاطفه مثبت و منفی به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۹۲ بود. همچنین همسانی درونی برای کل سؤالات و دو عامل عاطفه مثبت و منفی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۹ و ۰/۸۵ به دست آمده بود. همچنین همبستگی کل مقیاس با عاطفه مثبت ۰/۵۶ و با عاطفه منفی ۰/۸۳ بود. علاوه بر این، مقیاس با نشانه‌های اختلالات اضطراب و افسردگی رابطه دارد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای عاطفه مثبت ۰/۸۲ و عاطفه منفی ۰/۸۵ به دست آمد.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش توانمندی‌های منش

جلسه	محتوا
اول	آشنایی مدرس با کودکان، تشریح برنامه آموزش، اجرای پیش‌آزمون و انجام بازی مارپله توانمندی‌ها و آشنایی کودکان با مبحث توانمندی‌های منش
دوم	معرفی توانمندی خلاقیت، کنجکاوی، عشق به یادگیری، ذهن باز و وسعت دید به همراه کلیپ‌ها، داستان‌ها، فعالیت‌ها و بازی‌های مرتبط با آن‌ها
سوم	معرفی توانمندی دلیری، پشتکار، صداقت، سرزندگی به همراه کلیپ، داستان‌ها، فعالیت‌ها و بازی‌های مرتبط با آن‌ها
چهارم	معرفی توانمندی عشق، مهربانی و هوش اجتماعی به همراه کلیپ‌ها، داستان‌ها، فعالیت‌ها و بازی‌های مرتبط با آن‌ها
پنجم	معرفی توانمندی کارگروهي، انصاف و رهبری به همراه کلیپ‌ها، داستان‌ها، فعالیت‌ها و بازی‌های مرتبط با آن‌ها
ششم	معرفی توانمندی بخشش، فروتنی و تواضع، احتیاط و خودتنظیمی به همراه کلیپ، داستان‌ها، فعالیت‌ها و بازی‌های مرتبط با آن‌ها
هفتم	معرفی توانمندی ستایش زیبایی‌ها و کمالات، قدردانی، امید، شوخ‌طبعی به همراه کلیپ، داستان‌ها، فعالیت‌ها و بازی‌های مرتبط با آن‌ها
هشتم	معرفی توانمندی معنویت به همراه فعالیت‌ها آن، آشنایی کودکان با توانمندی‌های برجسته و جشن توانمندی‌ها
نهم	شناسایی توانمندی‌های دیگران و اجرای پس‌آزمون

یافته‌ها

ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود. تعداد ۳۹ نفر در گروه آزمایش و تعداد ۳۹ نفر در گروه کنترل بودند. میانگین سنی هر دو گروه ۱۰/۸۹ و انحراف استاندارد ۰/۹۲ بود. بدین جهت، میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی در متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی و عواطف مثبت و منفی به تفکیک در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۲ آمده است.

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

گروه	مرحله	بهزیستی روان‌شناختی M (S)	عواطف مثبت M (S)	عواطف منفی M (S)
آزمایش	پیش‌آزمون	۶۱/۲۳ (۶/۳۸)	۳۵ (۴/۴۱)	۱۹/۱۶ (۷/۱۱)
	پس‌آزمون	۶۵/۶۸ (۷/۳۲)	۳۹/۹۶ (۴/۶۳)	۱۴/۸۶ (۴/۵۴)
	پیگیری	۶۵/۶۶ (۷/۴۱)	۳۹/۳۰ (۴/۷۳)	۱۳/۷۱ (۳/۲۰)
کنترل	پیش‌آزمون	۵۹/۷۴ (۷/۹۹)	۳۶/۲ (۵/۸۳)	۱۸/۰۵ (۴/۶۷)
	پس‌آزمون	۵۸/۴۳ (۷/۹۶)	۳۵/۵۸ (۴/۵۶)	۱۸/۱۸ (۴/۱۴)
	پیگیری	۵۸/۱۵ (۷/۶۸)	۳۶/۰۵ (۵/۶۳)	۱۸/۲۳ (۳/۹۵)

نتایج جدول ۲ نشان داد میانگین و انحراف استاندارد پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش در بهزیستی روان‌شناختی و عواطف مثبت افزایش داشته است. درحالی‌که، در عواطف منفی کاهش را نشان داده است. این نتایج در مرحله پیگیری نیز پایدار مانده است. همان‌گونه که از نتایج جدول مشاهده می‌شود، نمرات میانگین بهزیستی روان‌شناختی، عواطف مثبت و منفی در گروه کنترل در هر سه مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) تفاوتی ندارد.

برای بررسی آزمون فرضیه‌های پژوهش در ابتدا با استفاده از آزمون t مستقل به مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی، عواطف مثبت و منفی پرداخته می‌شود تا اثرگذاری آموزش توانمندی‌های منش در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تأیید شود. درنهایت بعد از اطمینان از معناداری اثر، برای بررسی پایداری اثر از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بین سه مرحله، پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استفاده خواهد شد.

در جدول ۳ نتایج آموزش توانمندی‌های منش t مستقل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سه متغیر بهزیستی روان‌شناختی، عواطف مثبت و منفی آمده است. آزمون لون برای همگنی واریانس گروه‌ها است و یکی از پیش‌فرض‌های t مستقل است که در جدول ۳ آمده است سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ که حاکی از آن است که واریانس گروه‌ها در متغیر وابسته در تمام گروه‌ها تقریباً یکسان است. لذا واریانس هر دو گروه در سه متغیر بهزیستی روان‌شناختی، عواطف مثبت و منفی همگن و تقریباً یکسان است.

جدول ۳. آزمون t مستقل برای بررسی اثر آموزش توانمندی‌های منش

متغیر	آزمون لون		آزمون t		df	sig	تفاوت میانگین	خطای استاندارد
	F	sig	t					
بهزیستی روان‌شناختی	۱/۰۶	۰/۳۰	۴/۱۸		۷۶	۰/۰۰۱	۷/۲۵	۱/۷۳
عواطف مثبت	۲/۲۴	۰/۱۳	۳/۷۷		۷۶	۰/۰۰۱	۴/۳۷	۱/۱۵
عواطف منفی	۰/۴۴	۰/۵۰	-۳/۳۷		۷۶	۰/۰۰۱	-۳/۳۲	۰/۹۸

نتایج جدول نشان می‌دهد که تفاوت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در آزمون t معنادار است که حاکی از اثرگذاری آموزش توانمندی‌های منش بر متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی، عواطف مثبت و عواطف منفی است. سطح معناداری ($P < ۰/۰۰۱$) است، بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که تفاوت مشاهده‌شده بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار است.

جدول ۴. پایداری اثر را با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را در سه متغیر بهزیستی روان‌شناختی، عواطف مثبت و منفی نشان می‌دهد. پیش‌فرض‌های تحلیل آزمون واریانس اندازه‌گیری مکرر نشان داد ($p < ۰/۰۰۱$) و ۶ و $df = ۴۱۸۴۸/۷۵$ و $M Box's = ۱۳۹/۴۵$ که برابری ماتریس کوواریانس تأیید شد. نتایج آزمون کرویت موچلی نشان داد که شرط کرویت برقرار نیست. لذا، نتایج آزمون گرین هاوس - گیسر گزارش شده است. نتایج آزمون لون نیز از برابری واریانس نمرات در دو گروه حمایت کرد.

جدول ۴. تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای بررسی پایداری اثر آموزش توانمندی‌های منش

متغیر	منبع	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	sig	اندازه اثر
بهزیستی	گروه	۱۷۱۴/۸۹	۱	۱۷۱۴/۸۹	۱۲/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۱۴
	روان‌شناختی	۱۱۷/۵۷	۱/۱۰	۱۰۶/۴۰	۳/۹۲	۰/۰۴	۰/۰۴۹
	اثر تعاملی گروه با مراحل	۴۵۲/۰۸	۱/۱۰	۴۰۹/۱۳	۱۵/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۱۶
	خطا	۲۲۶۶/۹۵	۸۳/۹۷	۲۶/۹۹			
عواطف مثبت	گروه	۱۸۳/۸۰	۱	۲۸۳/۸۰	۴/۰۶	۰/۰۴	۰/۰۵۱
	مراحل	۲۵۴/۴۴	۱/۳۴	۱۸۹/۵۷	۳۳/۹۹	۰/۰۰۱	۰۰/۳۰
	اثر تعاملی گروه با مراحل	۳۱۵/۷۸	۱/۳۴	۲۳۵/۲۷	۴۲/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۳۵
	خطا	۵۶۸/۸۶	۱۰۲	۵/۵۷			
عواطف منفی	گروه	۲۹۴/۲۴	۱	۲۴/۲۹۴	۶/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۰۷
	مراحل	۳۰۲/۹۰	۱/۳۱	۲۳۱/۲۸	۱۵/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۱۷
	اثر تعاملی گروه با مراحل	۳۴۳/۳۸۸	۱/۳۱	۲۶۲/۱۹	۱۷/۸۶	۰/۰۰۱	۰/۱۹
	خطا	۱۴۶۰/۶۳	۹۹/۵۳	۱۴/۶۷			

یافته‌های جدول نشان می‌دهد که پایداری اثر آموزش توانمندی‌های منش در سه متغیر بهزیستی روان‌شناختی، عواطف مثبت و منفی نیز معنادار است. در جدول ۵ نتایج آزمون بونفرونی برای مقایسه سه مرحله اندازه‌گیری متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی، عواطف مثبت و منفی آمده است.

جدول ۵. آزمون بونفرونی برای سه مرحله اندازه‌گیری

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵ درصدی
بهزیستی روان‌شناختی	آزمایش	پیش‌آزمون	۶۱/۲۳	۱/۱۵	۵۸/۹۲ - ۶۳/۵۳
		پس‌آزمون	۶۵/۶۸	۱/۲۲	۶۳/۲۴ - ۶۸/۱۲
		پیگیری	۶۵/۶۶	۱/۲۰	۶۳/۲۵ - ۶۸/۰۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۵۹/۷۴	۱/۱۵	۵۷/۴۳ - ۶۲/۰۵
		پس‌آزمون	۵۸/۴۳	۱/۲۲	۵۵/۹۹ - ۶۰/۸۷
		پیگیری	۵۸/۱۵	۱/۲۰	۵۵/۷۴ - ۶۰/۵۶
عواطف مثبت	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۵	۰/۸۱	۳۳/۳۹ - ۳۶/۶۲
		پس‌آزمون	۳۹/۹۶	۰/۸۲	۳۸/۳۳ - ۴۱/۵۹
		پیگیری	۳۹/۳۰	۰/۸۰	۳۷/۶۹ - ۴۰/۹۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۶/۰۲	۰/۸۱	۳۴/۴۱ - ۳۷/۶۴
		پس‌آزمون	۳۵/۵۹	۰/۸۲	۳۳/۹۵ - ۳۷/۲۲

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵ درصدی
					حد بالا حد پایین
		پیگیری	۳۶/۰۵	۰/۸۰	۳۷/۶۶ ۳۴/۴۴
عواطف منفی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۹/۱۶	۰/۹۶	۲۱/۰۸ ۱۷/۲۵
		پس‌آزمون	۱۴/۸۶	۰/۶۹	۱۶/۲۵ ۱۳/۴۷
		پیگیری	۱۳/۷۱	۰/۵۷	۱۴/۸۵ ۱۲/۵۶
کنترل		پیش‌آزمون	۱۸/۰۵	۰/۹۶	۱۹/۹۷ ۱۶/۱۳
		پس‌آزمون	۱۸/۱۸	۰/۶۹	۱۹/۵۷ ۱۶/۷۹
		پیگیری	۱۸/۲۳	۰/۵۷	۱۹/۳۷ ۱۷/۰۸

همان‌گونه که از نتایج جدول مشخص است نمرات پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش در متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی، عواطف مثبت و عواطف منفی نسبت به پیش‌آزمون تغییر قابل توجهی داشته است. این در حالی است که نمرات پس‌آزمون و پیگیری در گروه کنترل نسبت به پیش‌آزمون تغییر قابل توجهی نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، تعیین تأثیر آموزش توانمندی‌های منش بر بهزیستی روان‌شناختی و عواطف مثبت و منفی کودکان بود. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش توانمندی‌های منش موجب افزایش بهزیستی روان‌شناختی کودکان می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش Govindji and Linley (2007)، Seligman و همکاران (2005)، Sinha and Malik (2004)، Tang و همکاران (2019)، Gander و همکاران (2013)، Ghielen و همکاران (2017)، Waters (2011)، Ruch and Lottman (2015) و همکاران (2017)، Park (2009)، Fomina و همکاران (2020) همسو است. پژوهشگران عوامل بسیاری را در شکل‌دهی ساختار روانی کودک مؤثر می‌دانند که یکی از آنها بهزیستی روان‌شناختی است (Dwivedi & Harper, 2004). توانمندی‌های منش با شاخص‌های بهزیستی مرتبط هستند (Park et al., 2005). بهزیستی روان‌شناختی به این امر اشاره دارد که چطور افراد چالش‌های زندگی را تحلیل می‌کنند و به تلاش‌های حیاتی زندگی مانند یافتن هدف در زندگی، ایجاد روابط بین فردی با کیفیت و رشد فردی به‌عنوان یک انسان پاسخ می‌دهند (Keyes et al., 2002)؛ بنابراین در تبیین نتایج می‌توان گفت، آموزش توانمندی‌های منش یکی از مسیرهایی است که می‌تواند به بهزیستی کودکان و

شکوفایی آنان کمک کند. در همین راستا، Ryff and Singer (1996) معتقدند یکی از ویژگی اصلی عملکرد روان‌شناختی مثبت، مشخصه بلوغ، خودشکوفایی و عملکرد بهینه انسان، پذیرش خود و داشتن نگرش‌های مثبت نسبت به خویشتن است که یک ویژگی مرکزی سلامت روان خوب است. چنین امری می‌تواند از طریق آموزش توانمندی‌های منش به کودکان صورت پذیرد، چراکه آموزش شناسایی و استفاده از توانمندی‌ها در خود و دیگران، عملکرد زندگی خوب را برای کودک هموار می‌سازد و آن‌ها یاد می‌گیرند با تکیه بر توانمندی‌های خود بر چالش‌ها غلبه کنند و در جهت سلامت روان خود پیش رود.

همچنین آموزش توانمندی‌های منش موجب افزایش عواطف مثبت در کودکان می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش Diener و همکاران (2003)، Wolniewicz و همکاران (2018)، Chavarría and Barra (2014)، Lopez و همکاران (2018)، Hartanto و همکاران (2020)، Weber و همکاران (2016)، Stifter و همکاران (2019)، Peterson (2006)، Valiente و همکاران (2011) و Shankland and Rosset (2016) همسو است. عاطفه مثبت یکی از عوامل مهم در بهزیستی و حفظ سلامتی است و با رضایت از زندگی نیز مرتبط است (Wolniewicz et al., 2018؛ Chavarría, & Barra, 2014) که به سازگاری خوب افراد کمک می‌کند. Weber و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند توانمندی‌های منشی مانند سرزندگی، عشق، پشتکار و هوش اجتماعی با میزان بالای از عواطف مثبت در ارتباط هستند. در تبیین نتایج می‌توان گفت، آموزش توانمندی‌های منش یا صفات مثبت شخصیتی زمینه پرورش عواطف مثبت در کودکان را فراهم می‌آورد و به آن‌ها یاد می‌دهد که در موقعیت‌های مختلف با استفاده از توانمندی‌ها، عواطف و هیجان مثبت را جایگزین عواطف منفی کنند. از طرفی، تمرکز بر نقاط قوت می‌تواند در افزایش عواطف مثبت نقش مؤثری داشته باشد؛ بنابراین ضروری است که در آموزش به کودکان به این امر توجه بیشتری داشته باشیم.

Fredrickson (1998) مطرح می‌کند هیجانات مثبت به ما این امکان را می‌دهد تا منابع فکری و فیزیکی خود را گسترش دهیم و آن را تقویت کنیم و در صورت لازم از آن‌ها استفاده کنیم. او مطرح می‌کند هیجان‌های مثبت دارای ویژگی سلامتی محافظتی هستند که در برابر اثرات هیجان‌های منفی (مانند فشارخون بالا) مقابله می‌کنند. علاوه بر این، هیجان و عواطف مثبت ممکن است تاب‌آوری روان‌شناختی افراد را تقویت کند، چیزی که به‌نوبه

خود منجر به ارتقای بهزیستی هیجانی می‌شود. از سوی دیگر، هیجان مثبت در گسترش دوستی‌ها و ارتباطات نیز مؤثر هستند. هیجان مثبت به افراد امکان می‌دهد تا خلافتانه و انعطاف‌پذیرتر فکر کنند و تمایل بیشتری برای دریافت ایده‌ها و تجربه‌های جدید داشته باشند.

در همین راستا، Seligman (2002) نیز عنوان می‌کند زمانی که فرد هیجان‌های مثبت را تجربه می‌کند تفکر در نواحی متفاوتی از مغز اتفاق می‌افتد و احتمالاً نورشیمی متمایزی نسبت به زمانی که تفکر در حالت خلق منفی است، وجود دارد؛ بنابراین خلق مثبت موجب می‌شود تا به گونه‌ای کاملاً متفاوتی نسبت به هیجان منفی تفکر کنیم که می‌تواند در سلامتی و بهزیستی افراد نقش بسزایی داشته باشد. برای مثال؛ hunter and Csikszentmihalyi (2003) در پژوهشی با ۱۲۰۰ کودک، (کودکان با کنجکاوی زیاد و کم) نشان دادند که کودکان با کنجکاوی بالا خوش‌بینی، امید، خودفرمانی و خودکارآمدی بالاتری دارند و بر این باور بودند که بر عمل و تصمیم خود کنترل دارند. در مقابل کودکان بی‌حوصله احساس می‌کردند که بر سرنوشت خود هیچ کنترلی ندارند. Xanthopoulou و همکاران (2007) نیز نشان دادند توانمندی‌های منش به افراد کمک می‌کند منابع فردی خود را گسترش دهند؛ فرایندی که به افراد در دستیابی به پیامدهای مطلوب فردی و اجتماعی کمک می‌کند.

در یافته‌ها مشخص شد که آموزش توانمندی‌های منش موجب کاهش عواطف منفی در کودکان می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش Weber و همکاران (2016)، Lopez و همکاران (2018)، Stifter و همکاران (2019)، Peterson (2006)، Valiente و همکاران (2011)، Crawford and Manassis (2011) و Daches و همکاران (2017) همسو است. سؤالات زیادی وجود دارد که چرا به عواطف منفی توجه زیادی می‌شود. سلینگمن معتقد است شاید پاسخ را بتوان در نظریه تکاملی یافت. عواطف منفی مانند ترس، خشم و غیره ما را در برابر تهدیدات خارجی آماده می‌کند تا هوشیار باشیم. تهدیدات خارجی ممکن است بقای ما را به خطر بیندازد و به ما آسیب بزند؛ بنابراین، Seligman (2002) به این نتیجه می‌رسد عواطف منفی احتمالاً انتخاب طبیعی است. با وجود این، زمانی که کودکان یاد می‌گیرند از توانمندی‌های خود آگاه باشند و آن‌ها را در فعالیت‌های روزمره خود استفاده کنند در پرورش عواطف مثبت آنان مؤثر است. پرورش توانمندی‌های منش در کودکان به آن‌ها کمک می‌کند تا بتوانند در موقعیت‌های مختلف هیجان مثبت را جایگزین هیجان منفی کنند

و پاسخ‌هایی مبتنی بر توانمندی‌ها را بدهند. همان‌گونه که Weber و همکاران (2016) مطرح کردند با مطالعهٔ عواطف مثبت و صفات مثبت شخصیتی امکان درک و شناسایی بهتر کودک فراهم می‌شود؛ بنابراین با آموزش توانمندی‌های منش می‌توان به کودکان کمک کرد تا آگاهی خود را از توانمندی‌هایشان افزایش داد تا بتواند در جهت افزایش عواطف مثبت و کاهش عواطف منفی پیش روند؛ بنابراین همان‌گونه که Lavy (2020) مطرح می‌کند بسیار مهم است به توانمندی‌های کودکان در گذشته و حال توجه شود، چراکه به کودکان در غلبه بر چالش‌ها یاری می‌رساند. این فرایند هرچند نیاز به زمان دارد، اما آنچه مسلم است که تکرار آن موجب تقویت تاب‌آوری کودکان در مواجهه با چالش‌ها می‌شود.

ازجمله محدودیت‌های پژوهش این است که اثربخشی برنامه آموزش توانمندی‌های منش بر روی دختران دبستانی انجام شده است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، برنامه آموزش توانمندی‌های منش بر روی پسران دبستانی نیز انجام شود. علاوه‌براین، آموزش توانمندی‌های منش در حوزه کودکان از محدود مطالعاتی است که انجام شده است، بنابراین نیاز به پژوهش‌های بیشتری در حوزه‌های مختلف مرتبط با روان‌شناسی مثبت در این گروه سنی هستیم. درنهایت، با توجه به اثر آموزش توانمندی‌های منش در افزایش بهزیستی روان‌شناختی و عواطف مثبت و کاهش عواطف منفی به والدین، مربیان و درمانگر پیشنهاد می‌شود تا از این برنامه در ارتباط با کودکان استفاده کنند تا بتوانند شادمانی کودکان را همواره سازند. همچنین نظام آموزشی کشور شامل آموزش و پرورش، سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره و دیگر سازمان‌ها و گروه‌های مربوطه دوره‌هایی جهت آشنایی افراد مرتبط با کودکان و همچنین کودکان با توانمندی‌های منش، نام‌گذاری آن‌ها و استفاده از آن‌ها در فعالیت‌های مختلف جهت ارتقای توجه به نقاط قوت کودکان ترتیب دهند، چراکه این امر می‌تواند در سلامت روان کودکان و افزایش هیجان مثبت آن‌ها مؤثر باشد.

تعارض منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی وجود نداشته است.

سپاسگزاری

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی پسادکتری نویسندهٔ اول است که با حمایت مالی بنیاد ملی علم ایران (Iran National Science Foundation: INSF) و دانشگاه شهید بهشتی به شمارهٔ

کد طرح ۴۰۰۶۰۲۳ انجام شده است. به این وسیله از حمایت مالی دانشگاه شهید بهشتی و بنیاد ملی علم ایران تشکر و قدردانی دارم. همچنین از دانش‌آموزان، معلم‌ها و مدیر مدرسه که در انجام این پژوهش به پژوهشگران کمک کردند، کمال تشکر و قدردانی را دارم.

منابع

- برک، لورا. (۲۰۱۴). *روانشناسی رشد (از لقاح تا کودکی)* جلد اول، ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات ارسباران. (۱۳۹۱).
- ترابی، بیتا، امیرفرخایی، آذیتا، رضایی گزکی، پوین، و محمدی سلیمانی، محمدرضا. (۱۴۰۱). بررسی ساختار عاملی و اعتباریابی مقیاس بهزیستی روان‌شناسی Ryff در کودکان کار در بحران کرونا؛ یک مطالعه توصیفی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، (۲۱) ۲، ۱۴۹-۱۶۴. <http://dx.doi.org/10.52547/jrums.21.2.149>
- خسروجردی، زهرا. (۱۴۰۴ در حال چاپ). *راهنمای توانمندی‌های منش ویژه کودکان*. تهران: انتشارات ارجمند.
- خسروجردی، زهرا، و حیدری، م. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش شیوه فرزندپروری مبتنی بر توانمندی‌ها بر بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان و خودکارآمدی والدین. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، (۱۸) ۷۰، ۶۶-۷۴. <https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.16518>
- خسروجردی، زهرا، حیدری، محمود، قنبری، سعید، و پاکدامن، شهاب. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش توانمندی‌های منش بر تبحرمداری نوجوانان: نقش شادی. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۴ (۳۳)، ۱۰۸-۹۳. <https://doi.org/10.22108/ppls.2021.125165.1993>
- دلاور، علی. (۱۳۹۲). *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران: انتشارات ویرایش شعبانی‌شاد، نعیمه، سعدی‌پور، اسماعیل، و باقری، فریبرز. (۱۴۰۲). تدوین مدل شادکامی بر اساس بهزیستی روان‌شناختی با میانجیگری هوش هیجانی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، (۱۹) ۷۰، ۳۳-۶. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.76097.3929>
- گال، مردیت، بورگ، والتر، و گال، جیس. (۱۳۹۰). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمه احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، محمود ابوالقاسمی، محمدجعفر پاک‌سرشت، علیرضا کیامنش، خسرو باقری، محمد خیر، منیجه بیلاق، و زهره خسروی، جلد ۱. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- لطفی، مژگان، بهرام‌پور، لیلا، امینی، مهدی، فاطمی‌تبار، ریحانه، بیرشک، بهروز، و شیاسی، یاسمن. (۱۳۹۸). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی فرم بلند و فرم کوتاه مقیاس عاطفه مثبت

و منفی برای کودکان، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۲۵ (۴)، ۴۵۲-۴۴۰.
<https://doi.org/10.32598/ijpcp.25.4.7>
 محبوبیان، طاهره، و نیکدل، فریبرز. (۱۴۰۲). بررسی رابطه اهداف پیشرفت با عملکرد حافظه فعال: نقش واسطه‌های عواطف. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۹ (۶۹)، ۲۲۲-۲۴۸.
<https://doi.org/10.22054/jep.2023.72221.3783>
 هویت، دنیس، و کرامر، دانکن. (۱۳۸۸). روش‌های آماری در روان‌شناسی و سایر علوم رفتاری. ترجمه حسن پاشاشریفی، جعفر نجفی‌زند، مالک میرهاشمی، داوود معنوی پور و نسترن شریفی. تهران: سخن.

References

- Ang, A. P. S. (2016). *An observational study of character strengths and subjective well-being in Australian and Singaporean pre-adolescents* [Unpublished doctoral dissertation]. Flinders University.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barak, L. (2014). *Developmental psychology (From conception to childhood)* (Y. Seyed Mohammadi, Trans.; Vol. 1). Arasbaran Publications. (Original work published 2012). [in Persian]
- Chavarría, M. P., & Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: Relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido [Life satisfaction in adolescents: Relationship with self-efficacy and perceived social support]. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000100004>
- Crawford, A. M., & Manassis, K. (2011). Anxiety, social skills, friendship quality, and peer victimization: An integrated model. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(7), 924-931. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.05.005>
- Daches, S., Kovacs, M., George, C. J., Yaroslavsky, I., Kiss, E., Vetró, Á., Dochnal, R., Benák, I., Baji, I., Halas, K., & Kapornai, K. (2017). Childhood adversity predicts reduced physiological flexibility during the processing of negative affect among adolescents with major depression histories. *International Journal of Psychophysiology*, 121, 22-28. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2017.09.008>
- Delavar, A. (2013). *Research method in psychology and educational sciences*. Virayesh Publications. [in Persian]
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Dwivedi, K. N., & Harper, P. B. (Eds.). (2004). *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental ill health*. Jessica Kingsley Publishers.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Erkan, N. S., & Sop, A. (2018). Analysing the relationship between parenting styles, behavioural problems and school readiness through the mediating role of self-

- regulation. *Education and Science*, 43(196), 27–47. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7474>
- Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, E., & Morosanova, V. (2020). Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 10(3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- 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*, 23(2), 219–228. <https://doi.org/10.1177/1049731512468957>
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2011). *Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology* (A. R. Nasr, H. Arizi, M. Abolghasemi, M. J. Pakserasht, A. Kiamanesh, K. Bagheri, M. Khair, M. Yilagh, & Z. Khosravi, Trans.; Vol. 1). Shahid Beheshti University Press. (Original work published 1996). [in Persian]
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0>
- Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M., & Meyers, M. C. (2017). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 573–585. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164>
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., Winder, B., Peterson, C., Park, N., Abenavoli, R., Contero, A., & Seligman, M. E. P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31–44. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536773>
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143–153. <https://doi.org/10.53841/bpsicpr.2007.2.2.143>
- Hartanto, A., Ong, N. C. H., Ng, W. G., & Majeed, N. M. (2020). The effect of state gratitude on cognitive flexibility: A within-subject experimental approach. *Brain Sciences*, 10(7), 413. <https://doi.org/10.3390/brainsci10070413>
- Haslip, M. J., & Donaldson, L. (2021). How early childhood educators resolve workplace challenges using character strengths and model character for children in the process. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 337–348. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01072-2>
- Howitt, D., & Cramer, D. (2009). *Introduction to statistics in psychology* (H. Pasha Sharifi, J. Najafi Zand, M. Mir Hashemi, D. Manavipour, & N. Sharifi, Trans.). Sokhan Publications. (Original work published 2005). [in Persian]
- Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 27–35. <https://doi.org/10.1023/A:1021028306392>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Khosrojerdi, Z. (2025). *A guide to children's character strengths*. Arjmand Publications. [in Persian]

- Khosrojerdi, Z., & Heydari, M. (2023). The effect of strength-based parenting training on the psychological well-being of adolescents and the self-efficacy of parents. *Journal of Modern Psychological Research*, 18(70), 66–74. <https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.16518> [in Persian]
- Khosrojerdi, Z., & Shahidi, S. (2025). Psychometric characteristics of children's character strengths inventory. *The Journal of Genetic Psychology*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00221325.2025.2544576>
- Khosrojerdi, Z., Heidari, M., Ghanbari, S., & Pakdaman, S. (2021). The effect of character strengths training on adolescents' mastery goal: The role of happiness. *Positive Psychology Research*, 6(4), 93–108. <https://doi.org/10.22108/ppls.2021.125165.1993> [in Persian]
- Lavy, S. (2020). 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. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>
- Li-Grining, C. P., McKinnon, R. D., & Raver, C. C. (2019). Self-regulation in early and middle childhood as a precursor to social adjustment among low-income, ethnic minority children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 65*(2), 198–234. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.65.2.0198>
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., & Mayerson, D. (2014). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64–68. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>
- Lopez, S. J., Pedrotti, J. T., & Snyder, C. R. (2018). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths* (4th ed.). SAGE Publications.
- Lotfi, M., Bahrampoori, L., Amini, M., Fatemitabar, R., Birashk, B., & Shiasi, Y. (2020). Developing the Persian version of Positive and Negative Affect Scale for Children (original and short form) and assessing its psychometric properties. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 25(4), 440–453. <https://doi.org/10.32598/ijpcp.25.4.7> [in Persian]
- Lottman, T. J., Zawaly, S., & Niemiec, R. M. (2017). Well-being and well-doing: Bringing mindfulness and character strengths to the early childhood classroom and home. In C. Proctor (Ed.), *Positive psychology interventions in practice* (pp. 83–105). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51787-2_6
- Mahbodian, T., & Nikdel, F. (2023). Investigating the relationship between achievement goals and working memory functioning: The mediating role of affects. *Educational Psychology*, 19(69), 222–248. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.72221.3783> [in Persian]
- Moore, K. A., & Lippman, L. H. (Eds.). (2005). *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. Springer.
- O'Grady, P. (2013). *Positive psychology in the elementary school classroom*. W. W. Norton & Company.
- Oprea, S. J., Buijzen, M., & Reijmersdal, E. A. (2018). Development and validation of the Psychological Well-Being Scale for Children (PWB-c). *Societies*, 8(1), 18. <https://doi.org/10.3390/soc8010018>
- Park, N. (2009). Building strengths of character: Keys to positive youth development. *Reclaiming Children and Youth*, 18(2), 42–47.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891–909. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.011>

- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4). <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14–23. <https://doi.org/10.1159/000289026>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Shabanishad, N., Saadipour, E., & Bagheri, F. (2024). Developing a happiness model based on psychological well-being with the mediation of emotional intelligence. *Educational Psychology*, 19(70), 6–33. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.76097.3929> [in Persian]
- Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Shoshani, A., & Shwartz, L. (2018). From character strengths to children's well-being: Development and validation of the character strengths inventory for elementary school children. *Frontiers in Psychology*, 9, 2123. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02123>
- Sinha, N., & Malik, A. (2024). Exploring the relationship between character strengths and well-being in nursing students: An analysis. *Mental Health and Social Inclusion*, 28(4), 289–301. <https://doi.org/10.1108/MHSI-12-2023-0137>
- Sop, A., & Bissen, S. O. (2021). Character strengths in early years: Teachers' awareness and practices. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(2), 227–253.
- Stifter, C. A., Augustine, M., & Dollar, J. M. (2020). The role of positive emotions in child development: A developmental treatment of the broaden and build theory. *The Journal of Positive Psychology*, 15(1), 89–94. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1695877>
- 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01829>
- Torabi, B., Amirfakhraei, A., Rezaei Gazaki, P., & Mohammadi Soleimani, M. R. (2024). Investigating the factor structure and validation of the Ryff Psychological Well-Being Scale in child laborers during the Corona crisis: A descriptive study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 21(2), 149–164. [in Persian]
- UNICEF Innocenti Research Centre. (2013). *Child well-being in rich countries: A comparative overview* (Report Card 11). UNICEF Office of Research.

- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
- 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00610>
- Walt, C. M. van der. (2018). *Parents' descriptions of the character strengths of their children* [Master's dissertation, University of the Free State].
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341–355. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>
- Wolniewicz, C. A., Tiamiyu, M. F., Weeks, J. W., & Elhai, J. D. (2018). Problematic smartphone use and relations with negative affect, fear of missing out, and fear of negative and positive evaluation. *Psychiatry Research*, 262, 618–623. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.09.058>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Yanez, A. P. (2006). *Character strengths and psychological well-being as predictors of life satisfaction among multicultural populations* [Doctoral dissertation, University of Nevada, Las Vegas].