

بررسی اثربخشی آموزش مثبت نگری بر بهزیستی روانشناختی، شاکامی، معنای زندگی و بخشش دختران دبیرستانی

مجله علمی پژوهش در علوم انسانی و مطالعات اجتماعی (سال چهارم)
شماره ۱۲ / تابستان ۱۳۹۷ / ص ۱۹۶-۲۰۸

فاطمه بیانفر^۱، زینب پرهیزگار^۲

^۱ استاد دانشگاه پیام نور سمنان

^۲ دانش آموخته کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور سمنان

چکیده:

پژوهش با هدف بررسی تاثیر آموزش مهارت مثبت نگری بر بهزیستی روانشناختی، شاکامی، معنای زندگی و بخشش دختران دبیرستانی انجام گرفت. نمونه مورد پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش آموزان دختر (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه) بود که به صورت نمونه گیری در دسترس از یکی از مدارس شهر تهران انتخاب و بطور تصادفی در دو گروه جایگزین شدند. آزمودنی ها با استفاده از پرسشنامه مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف فرم کوتاه (RSPWB-SF)، پرسشنامه شادکامی آکسفورد، پرسشنامه معنا در زندگی و مقیاس گرایش به بخشش هارتلند^۳ بعنوان پیش آزمون و پس آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند. مداخله ۸ جلسه ای بر روی گروه آزمایش اجرا شد. جهت سنجش اثر بخشی برنامه آموزشی مثبت نگری بر بهزیستی روانشناختی، شاکامی، معنای زندگی و بخشش دختران دبیرستانی از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. یافته های پژوهش نشان داد که آموزش گروهی مثبت نگری بر شادکامی و باورهای غیر منطقی (ضرورت تأیید و حمایت دیگران، انتظار بیش از حد از خود، تمایل به سرزنش خود، واکنش به ناکامی، بی مسئولیتی عاطفی، بیش نگرانی توأم با اضطراب، اجتناب از مشکلات، وابستگی به دیگران، ناامیدی نسبت به تغییر، کمال گرایی) تأثیر دارد. در نتیجه می توان از روش آموزش مهارت های مثبت نگری به عنوان روشی کارآمد برای آموزش مثبت نگری بر بهزیستی روانشناختی، شاکامی، معنای زندگی و بخشش دختران دبیرستانی استفاده نمود.

کلید واژه ها:

مثبت نگری، بخشش، معنای زندگی، بهزیستی روانشناختی، شادکامی

مقدمه:

نوجوانی، معرف مرحله عمیقی است که کودک را از بزرگسال جدا می کند، نوجوان از نظر روانشناختی و جسمانی دچار تغییرات دائمی می شود، با مسائلی همچون رشد هویت، دستیابی به استقلال از خانواده و در عین حال حفظ ارتباط با آن، پذیرفتن نقش های اجتماعی در ارتباط با گروه همسالان، تصمیم گیری در مورد آینده، سولاتی پیرامون جهان هستی و معنای زندگی، و بسیاری دیگر از مسائل روبه روست که همین امر موجب بروز بحران های در زندگی فرد می شود (باث^۴ و همکاران، ۲۰۱۵). از طرف دیگر تمام امیدها و آرزوهای اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی جامعه به نوجوانان برمی گردد، آنها سرمایه های بالقوه جامعه هستند و سالیانه هزینه های انسانی و مادی فراوانی صرف تعلیم و تربیت آنها می شود. اگر آنها در وضعیتی قرار گیرند که از سلامت روانی و جسمی برخوردار باشند و از فرایند تعلیم و تربیت بهره کافی ببرند، به بزرگسالانی سالم، متخصص و متعهد تبدیل می شوند و تمامی قشرهای جامعه از وجود آنها بهره مند می شود (کامو و آندرم^۵، ۲۰۱۵). بنابراین اهمیت به سلامت روانی دانش آموزان نوجوان یکی از محورهای مهم و پایه برای بهداشت و سلامت روانی جامعه است. مطالعات نشان می دهد که اگر دانش آموز مشکلات و تعارض های روانی داشته باشد قدرت سازگاری با محیط مدرسه، معلمان، دوستان، خانواده و جامعه را نخواهد داشت و مشکلات او روز به روز بیشتر می شود (شفیع آبادی، ۱۳۸۸). در همین راستا، در سالیان اخیر رویکرد آسیب شناختی به مطالعه ی سلامتی انسان مورد انتقاد قرار گرفته است بر خلاف این دیدگاه که سلامتی را به عنوان نداشتن بیماری تعریف می کند، رویکردهای جدید بر "خوب بودن" به جای "بد یا بیمار بودن" تأکید می کنند (ریف و همکاران^۶، ۲۰۰۴). از این منظر، عدم وجود نشانه های بیماری های روانی، شاخص سلامتی نیست. بلکه سازگاری، شادکامی، بهزیستی روانشناختی، اعتماد به نفس و دیگر ویژگی های مثبتی از این دست نشان دهنده ی سلامت بوده و هدف اصلی فرد در زندگی، شکوفاسازی قابلیت های خود است (۳). بررسی ها حاکی از آن است که می توان مهارت های لازم برای برخوردار بودن از خوشبینی و مثبت نگری مبتنی بر واقعیت را به کودکان و نوجوانان آموزش داد و آنها را در برابر مسائل و مشکلات ایمن سازی روانی کرد (سلیگمن، ۲۰۰۵؛ ترجمه داوری پناه، ۱۳۸۸). گروهی از پژوهشگران حوزه سلامت روان با الهام از، روانشناسی مثبت نگر، سلامت روانی را معادل کارکرد مثبت روانشناختی، تلقی نموده و آن را در قالب اصطلاح "بهزیستی روانشناختی" مفهوم سازی کرده اند. ریف (ریف و همکاران، ۱۹۸۹). الگوی بهزیستی روان شناختی را ارائه نمود. براساس این الگو، بهزیستی روانشناختی از ۶ عامل پذیرش خود (داشتن نگرش مثبت به خود)، رابطه مثبت با دیگران (برقراری روابط گرم و صمیمی با دیگران و توانایی همدلی)، خود مختاری (احساس استقلال و توانایی ایستادگی در مقابل فشارهای اجتماعی)، زندگی، هدفمند (داشتن هدف در زندگی و معنا دادن به آن)، رشد شخصی (احساس رشد مستمر)، و تسلط بر محیط (توانایی فرد در مدیریت محیط) تشکیل می شود (۱۳). بدون شک با تقویت بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان دختر آنها مهارت های لازم را برای مقابله با بحران های احتمالی و تسهیل شرایط برای پیشرفت در حوزه های علمی، اجتماعی و... کسب خواهند کرد. (ریف و همکاران، ۲۰۱۴). یکی دیگر از متغیرهای حوزه روانشناسی مثبت نگر شادکامی^۸ است. شادکامی و شادی اصیل، شناسایی و پرورش بنیادی ترین قابلیت ها و استفاده از آنها در عشق، فرزند پروری و کار روزمره است. و همین قابلیت ها و فضیلت ها به عنوان حفاظی در مقابل بدبینی ها و اختلالات روانشناختی عمل کرده، و می تواند کلید رسیدن به بهبودی باشد (سلیگمن^۹، ۱۳۹۱). در رابطه با اجزاء و مؤلفه های شادکامی اعتقاد بر این است که شادکامی دارای ۳ مؤلفه اصلی است: ۱- میزان و درجه عاطفه مثبت ۲- فقدان احساسات منفی همچون افسردگی و اضطراب ۳- سطح متوسطی از رضایت مندی طی یک دوره خاص از زندگی (امیر پور، ۱۳۹۱). همچنین برخی از انواع فعالیت های شناختی، مانند چهارچوب بندی مجدد موقعیت ها به شکل

4. Booth

5. Corn, & Alderman

6. Riff et al

7. psychological well-being

8. Happiness

9. Seligman

مثبت (اموز و مک کالوگ، ۲۰۰۳)، اهداف فردی (شلدون و هوسر- مارکو، ۲۰۰۱)، داشتن امور با معنا در زندگی (اشنایدر و اومتو، ۲۰۰۱)، از جمله عوامل مهم اثرگذار بر شادکامی هستند. در تحقیقی دیگر مشخص شد که افراد شاد نه تنها درد را بهتر تاب می آورند و در زمان وجود تهدید، اقدامات احتیاطی بیشتری را در زمینه سلامتی و ایمنی به عمل آورند، بلکه هیجانات مثبت آنها، هیجانات منفی را هم بی اثر می گذارد (سلیگمن، ۲۰۰۵؛ ترجمه تبریزی و همکاران، ۱۳۹۱). بخشش شامل مجموعه ای از تغییرات انگیزشی در فرد آسیب دیده است که طی آن انگیزه های انتقام جویی نسبت به آسیب رسان و اجتناب از آسیب رسان کاهش می یابد و فرد آسیب دیده آرزوی خوشی، حسن نیت می کند و انگیزش خود را برای مصالحه با آسیب رسان افزایش می دهد (مکالخ و همکاران، ۲۰۰۱). تمایل به بخشش با سلامت روان ارتباط مثبت دارد و به صورت مثبت و معناداری سلامت روانی را در افراد پیش بینی می کند (مالتبی و دی، ۲۰۰۴). براساس مطالعه پژوهشگر بسیاری از مداخلات روانشناسی مثبت نگر بر روی افراد دارای اختلالات روانی، افراد با نیازهای ویژه، اعضای خانواده فرد دچار آسیب یا فقدان صورت گرفته است و کمتر این نوع مداخله در نوجوانان عادی به کار رفته است. این در حالی است که نوجوانان از نظر روانشناختی و جسمانی دچار تغییرات دائمی می شوند، که همین امر موجب بروز بحران های در زندگی آنان می شود. از طرف دیگر با توجه به اهمیت سلامت روان دانش آموزان نوجوان برای پیشبرد اهداف تحصیلی، اجتماعی، ورزشی، سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و پیشرفت کلی جامعه به نظر می رسد توجه به مفاهیم و مؤلفه هایی که نقاط قوت ممتاز شخصی فرد را مورد تأکید قرار می دهد و نمودی از گرایش شکوفا شده فرد باشد به عنوان یک سپر محافظتی در برابر بیماری روانی عمل می کند. همچنین برخی مطالعات انجام شده در حوزه روانشناسی مثبت گرا به تأثیر این مداخله در دانش آموزان بر روی متغیرهای چون پیشرفت تحصیلی، عزت نفس، کنترل خشم، تاب آوری، خلاقیت، خود پنداره، سبک اسنادی شادکامی، بدبینانه، کمرویی و متغیرهای دیگر پرداخته اند و هیچ یک از آنها به معنای زندگی، بخشش و بهزیستی روانشناختی توجهی نشان ندادند. حال آنکه این مفاهیم در دوره نوجوانی موضوعاتی هستند که نوجوان با آن درگیر است و بر تمام ابعاد وجودی دانش آموز می تواند تأثیرگذار باشد. همچنین این مطالعه از نظر جامعیت موضوع نیز حائز اهمیت می باشد. بیشتر پژوهش ها به تأثیر مداخله مثبت نگر بر یک یا دو متغیر پرداختند در صورتی که در این مطالعه بیشتر مفاهیم روانشناسی مثبت نگر برای بررسی مورد توجه محقق قرار گرفته است. بدون شک یافته های این مطالعه و توجه به اهداف کاربردی حاصل از آن برای چندین بخش مهم جامعه بسیار مفید است.

فرضیه:

آموزش مثبت نگر به شیوه گروهی باعث افزایش بهزیستی روانشناختی، شادکامی، معنای زندگی و بخشش می شود.

فرضیه های اختصاصی:

آموزش مثبت نگر به شیوه گروهی باعث افزایش بهزیستی روانشناختی می شود.

آموزش مثبت نگر به شیوه گروهی باعث افزایش شادکامی می شود.

آموزش مثبت نگر به شیوه گروهی باعث افزایش معنای زندگی می شود.

¹ . Emmons & M.C. McCullough

¹ . Sheldon & Houser - Marko

¹ . Snyder & Omoto

¹ . McCullough

¹ . Maltby

& Day,

آموزش مثبت نگری به شیوه گروهی باعث افزایش بخشش می شود.

روش شناسی پژوهش:

پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش و مراجعه به دبیرستان دخترانه معرفی شده توسط سازمان، پژوهشگر خود را به مدیران و معلمان مدرسه معرفی و در زمینه موضوع پژوهش خود و جلب رضایت آنان به گفتگو می پردازد. سپس حدود ۱۰ الی ۲۰ دقیقه در هر کلاس جهت توضیح کار خود حضور می یابد، و از دانش آموزان علاقه مند به شرکت در پژوهش دعوت به همکاری می کند. پس از حضور در همه کلاس های مقطع دبیرستان، پژوهشگر اقدام به اجرای پرسشنامه های بهزیستی روانشناختی، شادکامی، معنای زندگی و بخشش می کند. کسانی که نمره آنها در این متغیرها کمتر از میانگین باشد و دارای ملاک های ورود و خروج باشند (در ادامه اشاره شده است)، انتخاب می شوند. در مرحله بعدی افراد انتخاب شده به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم می شود. لازم به ذکر است گروه ها به صورت ۱۵ نفره تشکیل می شوند و بنابراین تعداد افراد انتخاب شده باید حداقل ۳۰ نفر باشد. در مرحله بعدی قبل از شروع مداخله با مراجعه به پرونده های دانش آموزان برگزیده شده نمره های ضریب هوشی آنان بررسی می شود. این کار جهت اطمینان از تناسب ضریب هوشی اعضای گروه می باشد. در مراحل بعدی مداخله ۸ جلسه ای (در ادامه اشاره شده است) بر روی گروه آزمایش آغاز می شود و این در حالتی است که گروه گواه مداخله ای را دریافت نمی کند. در پایان دوره بعد گذشت ۴۸ ساعت از اتمام مداخله دوباره پرسشنامه بهزیستی روانشناختی، شادکامی آکسفورد، معنای زندگی و بخشش بر روی هر دو گروه کنترل و آزمایش اجرا می گردد و برای گروه گواه نیز دو جلسه آموزش مثبت نگری برگزار می شود. در این پژوهش از پرسشنامه های بهزیستی روانشناختی، شادکامی، معنای زندگی و بخشش استفاده می شود

مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف فرم کوتاه (RSPWB-SF)

این مقیاس در سال ۱۹۸۹ توسط کارول ریف ساخته شده است. این آزمون ۸۴ سؤال ۶ و عامل را دربر می گیرد. شرکت کنندگان در مقیاسی ۶ درجه ای (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) به سؤالات پاسخ می دهند. چهل و هفت سؤال، مستقیم و سی و هفت سؤال به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. ریف برای بررسی روایی ابزار و سنجش رابطه آن با سنججه هایی که صفات شخصیتی را می سنجیدند، و در ضمن شاخص بهزیستی روانشناختی نیز به شمار می رفتند، از سنججه هایی مانند مقیاس تعادل عاطفی برادبورن (۱۹۶۹) رضایت زندگی نیوگارتن (۱۹۶۵) و حرمت خود روزنبرگ (۱۹۶۵) استفاده کرد. نتایج همبستگی آزمون ریف، با هر یک از مقیاس های فوق قابل قبول بود. بنابراین ابزار فوق از نظر سازه ای روا محسوب شد (ریف، ۱۹۸۹). آلفای کرونباخ به دست آمده در مطالعه ریف برای پذیرش خود (۰/۹۳)، ارتباط مثبت با دیگران (۰/۹۱)، خودمختاری (۰/۸۶)، تسلط بر محیط (۰/۹۰)، و رشد شخصی (۰/۸۷) گزارش شده است. در ایران طی پژوهشی که با نمونه ای دانشجویی انجام شده است، همسانی درونی با بهره گیری از آلفای کرونباخ سنجیده شد. نتایج حاصل برای تسلط بر محیط ۰/۷۷، رشد شخصی ۰/۷۸، ارتباط مثبت با دیگران ۰/۷۷، هدفمندی در زندگی ۰/۷۰، پذیرش خود ۰/۷۱، خودمختاری ۰/۷۸، و نمره کلی ۰/۸۳ بود. روایی این مقیاس نیز مناسب برآورد شده است (حاتم لوی، ۲۰۱۲).

پرسشنامه شادکامی آکسفورد

این آزمون در سال ۱۹۸۹ توسط مایل آرگایل و براساس پرسشنامه افسردگی بک (BDI, 1976) ساخته شده است. ۲۱ عبارت از عبارات این پرسشنامه از BDI گرفته شده است و معکوس گردیده است و ۱۱ پرسش به آن اضافه شده است تا سایر جنبه های سلامت ذهنی را پوشش دهد. نتایج تحلیل عاملی، ۷ عامل زیر را به دست داده است: شناخت مثبت، تعهد اجتماعی، خلق مثبت، احساس کنترل زندگی، سلامت جسمی، رضایت از خویش، هوشیاری روانی. (کار، ۲۰۰۴، ترجمه پاشا شریفی و همکاران، ۱۳۸۵). هر گویه پرسشنامه شادکامی دارای چهار گزینه است که آزمودنی باید بر طبق وضعیت فعلی خودش یکی از آن ها را انتخاب نماید. امتیاز هر ماده بین ۰ تا ۳ می باشد؛ و حداقل امتیاز کلی ۰ و حداکثر آن ۸۷ می باشد. آرگایل و همکاران پایایی پرسشنامه آکسفورد را به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و پایایی بازآزمایی آن را طی هفت هفته ۰/۷۸ گزارش کرده اند. روایی همزمان این پرسشنامه با استفاده از ارزیابی دوستان افراد درباره آنها ۰/۴۳ محاسبه شده است و اعتبار

سازه آن با استفاده از عاطفه مثبت، خشنودی و عاطفه منفی به ترتیب ۳۲٪، ۵۷٪، ۵۲٪- گزارش شده است (آرگایل و همکاران، ۱۹۸۹). همبستگی این پرسشنامه با مقیاس عاطفه مثبت بردابرن (۰/۳۲)، با شاخص رضایت از زندگی آرگایل (۰/۵۷) و با پرسشنامه افسردگی بک (۰/۵۲-) محاسبه شده است. در پژوهشی که توسط علی پور و آگاه هریس (۱۳۸۶) به منظور بررسی اعتبار و پایایی فهرست شادکامی آکسفورد (آرگایل ۱۹۸۹) اجرا شد، نمونه ای متشکل از ۴۲ مرد و ۲۲۷ زن از بین کلیه کارمندان و دانشجویان ساکن استان تهران با میانگین سنی ۲۴ سال و ۱۱ ماه و دامنه سنی ۵۳-۱۸ انتخاب شدند. بررسی همسانی درونی فهرست شادکامی آکسفورد نشان داد که تمام ۲۹ گزاره این فهرست با نمره کل همبستگی بالایی داشتند. آلفای کرونباخ برای کل فهرست برابر با ۰/۹۱ بود. همبستگی پیروسون بین فهرست شادکامی آکسفورد با فهرست افسردگی بک و زیر مقیاس های برون گرایی و نوروز گرایی پرسشنامه شخصیتی آیزنگ به ترتیب برابر است با ۰/۴۵- و ۰/۳۹- بود که روایی همگرا و واگرایی فهرست شادکامی آکسفورد را تأیید کرد. نتایج تحلیل عاملی با استخراج ۵ عامل رضایت از زندگی، عزت نفس، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر و خلق مثبت توانستند با ارزش ویژه بزرگتر از ۱ در مجموع ۴۹/۷ درصد واریانس کل را تبیین کنند. میانگین نمره های آزمودنی ایرانی در فهرست شادکامی آکسفورد (۴۲/۰۷) با یافته های پژوهشی آرگایل (M=35/6) متفاوت بود. یافته های پژوهشی نشان دادند که OHI برای اندازه گیری شادکامی در جامعه ایرانی و پایایی مناسب برخوردار است. در پژوهشی که توسط علی پور و نوربالا (۱۳۷۸) با نمونه ای متشکل از ۱۰۱ نفر از دانشجویان دانشگاه های تهران صورت گرفت. همسانی درونی برای گروه مردان و زنان به ترتیب برابر ۰/۹۴ و ۰/۹ و اعتبار باز آزمایی پس از ۷ هفته ۰/۷۸ و ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله زمانی سه هفته در یک نمونه برابر ۰/۷۹ به دست آمده است.

پرسشنامه معنا در زندگی

پرسشنامه معنا در زندگی که توسط استگر و همکاران (۲۰۰۶) ساخته شده است، یک مقیاس ۱۰ گویه ای است که هر ۵ گویه آن یکی از دو مولفه "وجود معنا" و "جستجوی معنا" را مورد سنجش قرار می دهد. سؤالات این ابزار بر روی مقیاس ۷ گویه ای لیکرت (از ۱: کاملاً غلط تا ۷: کاملاً صحیح) نمره گذاری می شود. بدین ترتیب نمرات هردو زیر مقیاس بین ۵ تا ۳۵ متغیر بوده و نمره ی بالاتر نشان دهنده ی میزان بالاتر وجود و یا جستجوی معنای زندگی است. ساختار دو عاملی این ابزار در مطالعات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است و شواهد حاکی از آن است که این ساختار در فرهنگ های مختلف مشابه می باشد (استیگر همکاران، ۲۰۰۸؛ بویارزو همکاران، ۲۰۱۳). سازندگان آزمون روایی همگرا (با آزمون های رضایت از زندگی، عاطفه مثبت و عوامل شخصیتی برون گرایی و توافق پذیری) و واگرا (با آزمونهای افسردگی، عاطفه منفی، نوروز گرایی) را بررسی کرده و روایی خوبی برای آن گزارش کرده اند. همچنین در بررسی اعتبار آن، ضریب همسانی درونی در مطالعات مختلف برای هردو زیر مقیاس بالای ۰/۸ به دست آمده است (استگر و همکاران، ۲۰۰۶). پایایی بازآزمایی این مقیاس با فاصله زمانی ۱ ماه برای مقیاس های وجود و جستجوی معنا برابر با ۰/۷۰ و ۰/۷۳، گزارش شده است. در مطالعه نصیری و جوکار (۱۳۸۷) برای بررسی پایایی به روش بازآزمایی با فاصله زمانی ۱۵ روز برای زیر مقیاس وجود معنا برابر با ۰/۷۹ و برای زیر مقیاس جستجوی معنا برابر با ۰/۷۱، به دست آمد ($p < 0.001$). همچنین ضریب همسانی درونی دو زیر مقیاس وجود و جستجوی معنا به ترتیب برابر با ۰/۸۳ و ۰/۷۸ به دست آمد.

مقیاس گرایش به بخشش هارتلند^{۱۵}

این مقیاس یک ابزار خودگزارشی، مدادکاغذی است که توسط تامپسون^{۱۶} و همکاران (۲۰۰۵) ساخته و دارای ۱۸ گویه است که از سه خرده مقیاس بخشش خود (گویه های ۱ تا ۶)، بخشش دیگران (گویه های ۷ تا ۱۲) و بخشش موقعیت (گویه های ۱۳ تا ۱۸) تشکیل شده است. این گویه ها روی یک مقیاس ۷ درجه ای از ۱ (تقریباً همیشه غلط) تا ۷ (تقریباً همیشه صحیح) از سوی آزمودنی ها رتبه بندی می شوند. مقیاس بخشش کلی نیز از مجموع نمره های خرده مقیاس ها محاسبه می شود. ۹ گویه از این ۱۸ گویه (۲، ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵ و ۱۷) به صورت

1. Heartland Forgiveness Scale HFFS

1. Thompson 6

1. forgiveness of Self 7

1. forgiveness of Others 8

1. forgiveness of Situation 9

معکوس نمره گذاری می شود. در تحقیقات اولیه تامپسون و همکاران پایایی به روش آلفای کرونباخ را برای مقیاس گرایش به بخشش کلی ۰.۸۷ و برای خرده مقیاس های بخشش خود، دیگران و موقعیت به ترتیب ۰.۸۳، ۰.۸۵ و ۰.۸۵ گزارش می کنند. در پژوهش بساک نژاد و همکاران (۱۳۹۱) ضریب پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای مقیاس بخشش کلی ۰.۸۳ و برای خرده مقیاس های خود، دیگران و موقعیت نیز به ترتیب برابر با ۰.۷۸، ۰.۸۴ و ۰.۸۶ به دست آمد. همچنین روایی مقیاس گرایش به بخشش هارتلند به دو روش روایی سازه (از طریق محاسبه ضریب همبستگی بین کل آزمون با خرده مقیاس های آزمون که نتایج بیانگر همبستگی مقیاس گرایش به بخشش هارتلند با سه خرده مقیاس بخشش خود، دیگران و موقعیت به ترتیب برابر با ۰.۷۸، ۰.۷۷ و ۰.۷۳ می باشد همگی در سطح ۰.۰۱ معنی دار هستند) و روایی واگرا (از طریق همبسته کردن این مقیاس با خرده مقیاس های رضایت از زندگی، خوشبینی و مقیاس بهزیستی روانشناختی) صورت گرفت. نتایج روایی همگرا بیانگر ضریب همبستگی نمره کلی گرایش به بخشش و سه خرده مقیاس بخشش خود، دیگران و موقعیت با خرده مقیاس رضایت از زندگی به ترتیب برابر با ۰.۴۴، ۰.۳۲، ۰.۳۵ و ۰.۳۶ و با خرده مقیاس شادی و خوش بینی به ترتیب برابر با ۰.۵۵، ۰.۳۹، ۰.۴۱ و ۰.۴۸ می باشد که همگی در سطح ۰.۰۱ معنی دار هستند.

طرح پژوهش

انتخاب گروه های آزمایش و کنترل و انتساب کاربندی به هر گروه در دسترس است. این پژوهش یک مطالعه شبه آزمایشی دو گروهی (یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل) با طرح پیش آزمون-پس آزمون و گروه کنترل است. طرح نموداری پژوهش حاضر هم به صورت زیر خواهد بود. لامت جسمانی آنها در مقایسه با افراد مثبت نگر ضعیف تر است (سلیگمن، ۲۰۰۵).

تحقیق حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پژوهشی پیش آزمون با گروه کنترل است

مراحل گروهها	گمارش تصادفی	پیش آزمون	متغیر مستقل	پس آزمون
گروه آزمایش	R	T ₁	X	T ₂
گروه کنترل	R	T ₁	-	T ₂

روش تجزیه و تحلیل داده ها:

پس از جمع آوری داده ها و وارد کردن آن در **Spss** از میانگین و انحراف استاندارد برای توصیف نمرات بهزیستی روانشناختی، شادکامی، معنای زندگی و بخشش در بخش آمار توصیفی و از آزمون شاپیرو-ویلک (برای بررسی نرمال بودن متغیرها)، تحلیل کواریانس (برای آزمون فرضیه های اختصاصی) و مانکوا (برای آزمون فرضیه کلی) استفاده می شود. نوع مطالعه: این پژوهش به روش نیمه آزمایشی و به صورت پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل انجام خواهد گرفت. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دبیرستان خدیجه کبری واقع در شهر روانسر می باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ در مقطع دبیرستان مشغول به تحصیل می باشند. نمونه آماری پژوهش حاضر ۳۰ نفر از دانش آموزان دختر دبیرستانی است که ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل به صورت تصادفی قرار می گیرند. بر اساس منابع علمی حجم مناسب گروه برای تشکیل جلسات گروهی بین ۶ تا ۱۴ و یا ۸ تا ۱۵ عضو تعداد مناسبی خواهد بود (کوری، ۲۰۰۲). در چنین گروه هایی همراه بودن یک رهبر فرصت مناسبی را برای تعامل با دیگران و در مقابل حداقل زمان را برای فعالیت های فردی و احساس مهم بودن در گروه فراهم می گردد.

همچنین بنا بر فرمول زیر حجم نمونه برابر با ۳۰ نفر انتخاب می شود

طرح مداخله:

۱	اهداف: جلسه اول	معرفه و ایجاد رابطه، تعیین چارچوبها و قوانین گروه، بیان کلی مشاوره آموزش مهارت های مثبت اندشی
۲	اهداف: جلسه دوم	نوشتن نقاط مثبت در این جلسه اعضا در گروه های ۴ نفری به صورت دایره ای کنار همدیگر می نشینند. فرم های مخصوص برای نوشتن نقاط مثبت در اختیار آنان قرار می گیرد.
۳	اهداف: جلسه سوم	در این مرحله نیز فرم های مخصوص جهت ثبت عناوین تجربه های مثبت در اختیار دانش آموزان قرار می گیرد. از هر یک از اعضا خواسته می شود حداقل درباره پنج تجربه یا خاطره خوب خود فکر کند و عناوین آنها را یادداشت نماید.
۴	اهداف: جلسه چهارم	در این جلسه از اعضا خواسته می شود اهمیت نسبی نقاط قوت مطرح شده در مرحله اول و دوم را به ترتیب اولویت مشخص کند، از بین نقاط مطرح شده ۵ تا ۸ توانمندی را که نقاط قوت قابل اتکاء خوانده می شوند را انتخاب و شواهد و معیار هایی ارائه نماید، دال بر این که این نقاط با ارزش، نقاط قابل اتکاء او هستند.
۵	اهداف: جلسه پنجم	در این جلسه هریک از اعضا به نوبت اولین خاطره یا تجربه مثبت خود را بازگو می کند. این کار برای تمام اعضای گروه تکرار می شود تا هر عضوی تمام خاطره های نوشته شده را بازگویی کند.
۶	اهداف: جلسه ششم	در این جلسه سپس هر گوینده نقاط قوتی را که گروه در تجربه مثبت او تشخیص داده است را از زبان خود آنها می شنود و از آنها تشکر می کند.
۷	اهداف: جلسه هفتم	ادامه بازگویی خاطرات
۸	اهداف: جلسه هشتم	هر عضوی فهرست نقاط مثبت خود را تحویل می گیرد و با نقاط مثبت ارائه کرده در ابتدای شروع دوره مقایسه می کند و به نقاط مشترکی می رسد.

جدول شماره ۱

یافته های تحقیق:

نمونه شامل دختران دبیرستانی بودند که در حال تحصیل بودند. برای آزمون فرضیه ی پژوهش و با توجه به طرح پژوهش که پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل، برای سنجش تاثیر برنامه مثبت نگری بر شادکامی و همچنین سطح اندازه گیری متغیرها از آزمون آماری تحلیل کواریانس استفاده شد. قبل از اجرای آزمون پیش فرضها بررسی شدند. مقدار F محاسبه شده در آزمون لوین از F جدول کوچکتر بود که این حاکی از همگنی واریانسها در دو گروه داده بوده است. به منظور اثبات همگونی شیب رگرسیونی باید متغیر پراکندگی متغیر وابسته و همپراش را همزمان برای گروهها رسم کرد. یکسان بودن جهت شیب رگرسیونی برای گروهها حاکی از برقراری پیش فرض می باشد. بدین منظور از نمودار اسکاتر استفاده شد. بر اساس نمودار و از آنجا که جهت شیب نمودارها تقریباً یکسان می باشد این پیش فرض نیز برقرار بود.

جدول ۲. تحلیل کواریانس تاثیر آموزش مثبت نگری بر شادکامی

شاخصها منابع تغییرات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر	سطح معنی داری
پیش آزمون	۱	۱۴۹۷/۶۰۳	۳۶/۳۱۶	۰/۰۰۱	۰/۳۸۹	۰/۰۵
گروه	۱	۱۷/۳۵۱	۱۷/۳۵۱	۰/۰۰۱	۰/۲۳۳	۰/۰۵

نتایج جدول (۲) به مقایسه نمرات شادکامی در دو گروه با کنترل اثر پیش‌آزمون می‌پردازد که حاکی از آن است که دریافت مداخله مثبت‌نگری منجر به افزایش معنادار شادکامی می‌شود ($p < 0.05$) و میانگین‌های تعدیل شده مربوط به دو گروه آزمایش و گروه کنترل به شرح زیر است.

جدول ۳. میانگین‌های تعدیل شده نمرات شادکامی در پس‌آزمون

گروه	میانگین	انحراف معیار
گروه کنترل	۴۵/۳۲۸	۱/۱۳۷
گروه آزمایش	۵۸/۶۰۵	۱/۱۳۷

نتایج جدول (۳) به مقایسه میانگین‌های تعدیل شده دو گروه آزمایش و کنترل می‌پردازد که حاکی از آن است که نمرات گروه آزمایش بیشتر از نتایج میانگین گروه کنترل است.

تبیین:

در زمینه تاثیر مثبت‌نگری بر شادکامی و متناسب با فرضیه شماره یک تحقیق، تحقیقات لی و کوهن (۲۰۱۰)؛ آلبرتو و جوینر (۲۰۱۰)؛ اصلانی و همکاران (۱۳۹۴)؛ حیدرآبادی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داده‌اند که برنامه مثبت‌نگری باعث افزایش شادکامی می‌شود. در افزایش شادکامی متغیرهای گوناگون از جمله شرایط محیطی، ساختار ژنتیکی فرد و گسترش رفتارهایی که به درگیری و تعاملات بیشتر فرد در زندگی اجتماعی منجر می‌شود اثر گذار هستند (لینلی و برنز، ۲۰۱۰). سلیگمن (۲۰۰۰) بیان می‌کند از جمله استراتژی‌هایی که به طور موفقیت‌آمیزی باعث افزایش ماندگار شادکامی می‌شود، شناسایی و استفاده از ظرفیت‌های درونی در راه‌های جدیدتر است. همسو با مطالب گفته شده، تحقیق حاضر هم نشان داد که آموزش مثبت‌نگری می‌تواند شادکامی را در نوجوانان افزایش دهد. این اتفاق در گروهی رخ داده است که از یکی از حواس عمده خود محروم هستند؛ حسی که به شدت بر عزت نفس و سایر مولفه‌های سلامت روان فرد اثرگذار است (اوسلی و همکاران، ۲۰۰۶). در ارتباط با مکانیزم اثرگذاری این برنامه آموزشی، سلیگمن و سیکزیت میهالی (۲۰۰۰) معتقدند که دانش آموزان در آموزش شادکامی و مثبت‌اندیشی تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب را بازشناسند و نقش آن‌ها را در افزایش و ارتقای احترام به خود و عزت نفس بدانند و همزمان با آن، توانایی شناخت جنبه‌های مثبت دیگران را کسب کنند. آنان همچنین می‌آموزند تا در جهان، موضعی فعال اتخاذ کنند و زندگی خود را شخصا شکل دهند و هر آنچه را که بر سرشان می‌آید، به گونه‌ای منفعلانه نپذیرند. در رابطه با افزایش معنادار میزان شادکامی می‌توان گفت، یکی از اهداف مهم مداخلات مثبت‌نگر، افزایش شادکامی، بهزیستی و رضایت از زندگی است (لوپز، ۲۰۱۳). لازم به ذکر است که مداخلات مثبت‌نگری، تاکید هم بر اصلاح شناخت‌ها و پرهیز از بدبینی و منفی‌بافی دارند. موضوعی که در نیمرخ افسردگی امری محتوم است و در پژوهش حاضر هم مثبت‌نگری توانسته شادکامی را افزایش دهد. در زمینه تاثیر مثبت‌نگری بر کاهش باورهای غیر منطقی در راستای بررسی فرضیه دوم، پژوهش‌هایی انجام شده است. پژوهش‌های سلیمی و همکاران (۱۳۸۸)، گراوند و همکاران (۱۳۹۱) و گوردن و همکاران (۲۰۰۸) از این دست هستند و نتایجشان با نتایج پژوهش حاضر همسو است بهزیستی به خودی خود در ایجاد باورهای غیرمنطقی نقش ندارد (شید و لاروین، ۲۰۱۵). طبعاً رویکرد و مواجهه بخشش تعیین‌کننده است. آموزش مثبت‌نگری می‌تواند مواجهه و نگرش نوجوانان را تحت تاثیر قرار دهد. اگر نوجوانان بتوانند افکار خود را بشناسند و کنترل کنند، از وضعیت روانی بهتری برخوردار خواهند بود. لاندین، نیز معتقد است که طرز تفکر فرد بر نحوه‌ی پاسخگویی او به زندگی، تاثیرات آشکاری باقی می‌گذارد. افرادی که مثبت‌اندیش هستند شکست را قابل تغییر می‌دانند و این توانایی را به دست می‌آورند که در نوبت بعدی موفق شوند. آن‌ها در واکنش به این ناامیدی به صورت فعال و امیدوار پاسخ می‌دهند، برنامه‌ای برای فعالیت تنظیم می‌کنند یا در جست و جوی کمک بر می‌آیند، آن‌ها موانع را به گونه‌ای می‌بینند که می‌توانند آن را کنار بزنند (مهدی‌زاده، ۱۳۹۲). همچنین الیس (۲۰۰۵) معتقد است که این محرک‌ها یا رویدادهای برانگیزاننده نیستند که اهمیت دارند، بلکه برداشت افراد از این رویدادها، مهم هستند. وی ۱۷ نوع باور غیرمنطقی را مشخص می‌کند که افراد به واسطه‌ی آن‌ها رویدادها را تفسیر می‌کنند. باورهای خوب و مثبت، نوعی احساس خوب و مثبت در مورد خود، دیگران و جهان پیرامون ایجاد می‌کند و باورهای منفی، تحریف‌هایی هستند که در واقعیت صورت می‌گیرند. آموزش مهارت مثبت‌اندیشی به فرد کمک می‌کند تا با استفاده از منطق مشکل را حل کند؛ در برخورد با موقعیت‌ها انعطاف‌پذیر باشد؛ با آرامش و به گونه‌ای متفکرانه محیطی که در آن زندگی یا کار می‌کند را بهبود بخشد. این دیدگاه به افراد یاد می‌دهد که سبک تبیینی متفکرانه را انتخاب نمایند و به این باور برسند که حوادث ناپایدار هستند و در مورد رویدادهای ناخوشایند به صورت سازنده و غیر جبری فکر کنند و به توانایی خود برای مقابله با مشکلات استرس‌زا اعتماد داشته باشند (فورگود و سلیگمن، ۲۰۱۲). در این طرح سبک تبیین افراد و یا به عبارتی نوع تفسیری که افراد از رویدادها می‌کنند مورد بررسی قرار گرفت. نوجوانان یاد گرفتند که افکار خود را پس از هر اتفاقی شناسایی و احساس مرتبط با آن را که بلافاصله به وجود می‌آید را شناسایی کنند و صحت باورهای خود را ارزیابی کنند. این تکنیک‌ها به نوجوانان کمک کردند تا تاثیر این باورهای غیر منطقی را ارزیابی و باورهای منطقی بیشتری را جایگزین کنند. رودریگز (رودریگز، ۲۰۰۶ به نقل از رعیت ابراهیم‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۴) در پژوهشی نشان داد سبک تبیین و رضایت از زندگی و شادی با هم رابطه دارند. کسانی که سبک تبیین مثبت دارند در مجموع شادی و رضایت بیشتری از زندگی دارند. نوجوانان نیز با مجهز شدن به مهارت مثبت‌نگری می‌توانند زندگی شادتر و با باورهای غیرمنطقی کمتری را تجربه کنند و به نحو شایسته‌تری با چالش‌های پیش‌رو مواجه شوند و کیفیت زندگی خود را ارتقا بخشند. چراکه در تحقیق حاضر مشخص شد که نوجوانان دختر در پرتوی مثبت‌نگری مسئولیت‌پذیری عاطفی بیشتری پیدا کردند، بر خود مسلط‌تر شدند و خود را بی‌نیازتر از قبل حس کردند. پژوهش

انجام شده مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است. این پژوهش به جهت تعطیلی مدارس مرحله پیگیری نداشت و این امر باعث می‌شود که تأثیر دراز مدت روش آموزشی مثبت‌نگری بر شادکامی و باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان دختر مبهم بماند. لذا پیشنهاد می‌گردد در تحقیقات آینده پیامدهای برنامه آموزشی مثبت‌نگری مورد توجه و پیگیری قرار گیرد. از سوی دیگر با توجه به انتخاب نمونه‌ی در دسترس و محدود بودن آن به دختران دبیرستانی پیشنهاد می‌گردد به منظور آشکار شدن بیشتر اثرات آموزش مثبت‌نگری در افزایش شادکامی و کاهش باورهای غیرمنطقی و افزایش توان، در مطالعه‌ای با روش نمونه‌گیری تصادفی و با حجم نمونه‌ی بیشتر انجام شود و نتایج آن با یافته‌های این پژوهش مقایسه گردد.

منابع:

- اسمرود فرامز، سهراب و عبدالرحمان، جوان بخش (۱۳۸۸). اثربخشی تقویت مهارت های مثبت اندیشی به شیوه گروهی بر منبع کنترل دانش آموزان دبیرستانی شهر گرگان، دانشور رفتار : دوره ۱۶، شماره ۳۷ (روان شناسی بالینی و شخصیت ۱۳)؛ از صفحه ۵۹ تا صفحه ۶۸.
- احمدی، سمیه؛ حیدری، محمد؛ باقریان، فاطمه؛ و کشفی، عبدالرسول (۱۳۹۴). نوجوانی و تحول معنا: مقایسه منابع و ابعاد معنای زندگی در دختران و پسران نوجوان. مطالعات روان شناسی بالینی، ۶(۲۳)، ۱۷۷-۱۴۹.
- احتشام زاده، پروین؛ احدی حسن؛ عنایتی، میر صلاح الدین؛ مظاهری، محمد مهدی؛ حیدری، علیرضا (۱۳۸۷). رابطه برونگرایی، روان نژگرای، بخشودگی و راهبرد های مقابله اسلامی با شادکامی در دانشجویان دانشگاه های اهواز در سال ۱۳۸۷. دانش و پژوهش در روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان) شماره سی و هشتم- زمستان ۱۳۸۷، صص ۶۳-۹۲.
- امیرپور برزو (۱۳۹۱). رابطه تفکر انتقادی و ابعاد آن با شادکامی و عزت نفس اجتماعی دانشجویان. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی؛ ۵ (۳): ۱۴۷-۱۴۳.
- برخوری، حمید؛ رفاهی، ژاله؛ فرح بخش، کیومرث (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی به شیوه گروهی بر انگیزه ی پیشرفت، عزت نفس و شادکامی دانش آموزان پایه اول دبیرستان جیرفت، فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. سال دوم، شماره پنجم، پاییز ۱۳۸۸
- بساک نژاد، سودابه؛ امینی، فاطمه و هاشمی شیخ شبانی، اسماعیل (۱۳۹۱). طراحی و آزمون الگوی علی رابطه بین سبک های مقابله و عاطفه مثبت و منفی با بخشش در دانشجویان. روانشناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)، دوره ۲۰، شماره ۸؛ ۹۹ تا ۱۰۸. پاییزی، مریم؛ شهرآرای، مهرناز؛ فرزاد، ولی اله؛ صفایی، پروش (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی آموزش ابزار وجود بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی دبیرستان های تهران. مطالعات روان شناختی، دوره ۳، شماره ۴؛ از صفحه ۲۵ تا صفحه ۴۳.
- چم زاده قنوتی، مانا، آقایی، اصغر، گل پرور، محسن (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر سبک اسنادی بدبینانه دانش آموزان پسر دوره ابتدایی، پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه ریزی درسی) : دوره ۱۲، شماره ۲۰ (پیاپی ۴۷)؛ ۴۳ - ۵۰.
- حسین ثابت، فریده؛ جوبانیان، فرحناز؛ فرحبخش، کیومرث (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر روان شناسی مثبت نگر بر تاب آوری و کنترل خشم در دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر یزد. فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش های مشاوره، ۱۳ (۵۲): ۲۳-۵.
- خداپاری فرد، محمد (۱۳۷۹). کاربرد مثبت نگری در روان درمانگری با تأکید بر دیدگاه اسلامی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دوره جدید سال پنجم، شماره ۱.
- احمري طهران، هدی؛ حیدری، سعیده؛ جعفر بگلو عصمت؛ عابدینی، زهرا؛ بطحایی سید، احمد (۱۳۹۲). ارتباط هوش معنوی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی؛ ۱۳ (۵): ۴۴۰-۴۳۱.
- سلیگمن، مارتین ای. پی (۱۹۹۶). کودک خوش بین. (ترجمه فروزنده داور پناه، ۱۳۸۳). تهران. رشد، چاپ اول.
- سلیگمن، مارتین ای پی (۱۳۸۹)، شادمانی درونی، (ترجمه مصطفی تبریزی، رامین کریمی، علی نیلوفری). تهران. دانژه، چاپ اول
- سهرابی، فرامز؛ جوانبخش، عبدالرحمان (۱۳۸۸). اثر بخشی تقویت مهارت های مثبت اندیشی به شیوه گروهی بر منبع کنترل دانش آموزان دبیرستانی شهر گرگان. ماهنامه علمی- پژوهی دانشور رفتار / روانشناسی بالینی و شخصیت/ دانشگاه شاهد/ آبان ماه ۱۳۸۸.
- شفیع آبادی، ع. (1388). راهنمایی تحصیلی و شغل. تهران: سمت
- شولتز، دوان؛ شولتز، سیدنی ال (۱۹۹۸). نظریه های شخصیت: ترجمه سید محمدی، یحیی (۱۳۸۸). تهران: نشر یرایش.

- علی پور، احمد، نور بالا، احمد علی (۱۳۷۸). شادکامی و عملکرد ایمنی‌بدن، مجله روانشناسی، سال چهارم، شماره ۳.
- غیاثی، سیده الهه؛ طباطبایی تکتک، سادات و نصری، مریم (۱۳۹۵). اثر آموزش مثبت اندیشی بر تنظیم هیجانی و بهزیستی روانشناختی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه بیرجند در سال ۹۳-۹۴. مجله علمی پژوهان. ۱۳۹۵؛ ۱۴ (۴): ۳۷-۲۷.
- کار، الان (۱۳۸۵)، روانشناسی مثبت، ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زند، تهران، سخن. کویلیام، سوزان (۲۰۰۳). مثبت اندیشی و مثبت گرایی، ترجمه فرید براتی سده، افسانه صادقی. تهران، جوانه رشد، ۱۳۸۶.
- نصیری، حبیب الله و جوکار، بهرام (۱۳۸۷). معنا داری زندگی، امید، رضایت از زندگی و سلامت روان در زنان. پژوهش در زنان، دوره ۶، شماره ۲، ص ۱۵۷-۱۷۶.
- یونسی، جلال؛ رستمی، محمد (۱۳۹۲) بررسی اثربخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر افزایش شادکامی معلولین جسمی- حرکتی پسر. طرح تحقیقاتی مصوب دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران. شماره ثبت ۴۳۲.
- Argyle, M. Martin, & Crosland, J (1989). Happiness as a Function of Personality and Social Encounters. In J. M. Innes & J. P. Forges (Eds.), *Recent Advantages in Social Psychology: An International Perspective* (Pp. 73-95). North Holland: Elsevier.
- Brassie, L., Pico, B. F., & Steger, M. F. (2012). Existential Attitudes and Eastern European Adolescents' problem And Health Behaviors: Highlighting the Role of the Search for Meaning in Life. *The Psychological Record*, 62(4), 719.
- Brown, R. P. (2003). Measuring individual differences in the tendency to forgive: Construct validity and links with depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(6), 759-771.
- Boyars, G., Lightest Jar, O. R., & Can, A. (2013). The Turkish version of the Meaning in Life Questionnaire: assessing the measurement invariance across Turkish and American adult samples. *Journal of personality assessment*, 95(4), 423-431.
- Booth, A., Croute, A. C., & Snyder, A. (Eds.). (2015). *Romance and sex in adolescence and emerging adulthood: Risks and opportunities*. Rutledge.
- Bechtel, A. K. (2017). Positive Thinking Training Intervention for Caregivers of Persons with Autism: Establishing Fidelity. *Archives of psychiatric nursing*, 31(3), 306-310.
- Corn, L., & Alderman, E. M. (Eds.). (2015). *Handbook of educational psychology*. Rutledge.
- Corey, Marianne Schneider (2002). Corey, Gerald. *Groups: process and practice* 6th ed., c. Pages 47-50.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 377.
- Hatamlooye, S. M., & Hashmi, N. T. (2012). The comparison of psychological well-being and marital satisfaction in the fertile and infertile women.
- Hills, P., & Argyle, M. (2001). Emotional stability as a major dimension of happiness. *Personality and individual differences*, 31(8), 1357-1364.
- Keyes, C. L., Shamokin, D., & Riff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Lawler-Row, K. A., & Pilfer, R. L. (2006). The forgiving personality: Describing a life well lived? *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1009-1020.
- McCullough, M. E., Argument, K. I., & Thorsten, C. E. (Eds.). (2001). *Forgiveness: Theory, research, and practice*. Guilford Press.
- Malty, J., & Day, L. (2004). Forgiveness and defense style. *The Journal of genetic psychology*, 165(1), 99-112.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.

Maliki K. The relationship between the meaning of life and Coping strategies with feelings of happiness among Tabriz University Persian} {students. MA thesis. Tabriz University; 1387.

Quinn, P. D., & Duckworth, A. L. (2007, May). Happiness and academic achievement: Evidence for reciprocal causality. In The Annual Meeting of the American Psychological Society (Vol. 24, No. 27.5, p. 2007).

Riff CD, Singer BH, Love GD. Positive health:

359: 1383-1394. biology. Philosophical Transactions of the Royal Society of London 2004; Connecting wellbeing with

Riff, 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.

Riff CD. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudemonia. Psychotherapy and psychosomatics; 83(1):10-28.

Riff CD. Happiness Is Everything, Or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. Journal of Personality and Social Psychology. 1989; 57(6):1069.

Sheldon, K. M., & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? Journal of personality and social psychology, 80(1), 152.

Snyder, M., & Omoto, A. M. (2001). Basic research and practical problems: Volunteerism and the psychology of individual and collective action.

Steger, M. F., Frazier, P., Odisa, S., & Kale, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. Journal of counseling psychology, 53(1), 80.

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. American psychologist, 60(5), 410.

Steger, M. F., Kawabata, Y., Shimla, S., & Take, K. (2008). The meaningful life in Japan and the United States: Levels and correlates of meaning in life. Journal of Research in Personality, 42(3), 660-678.