



Research Article

The Effectiveness of Psychological Well-Being Training based on the PERMA Model for 14 to 16-Year-Old Girls with Anxiety Symptoms

Zahra Daneshian: M.A. Student of Child and Adolescent Clinical Psychology, Faculty of Educational and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

daneshian.z@gmail.com

Shahriar Shahidi *: Professor of Psychology, Department of Clinical Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

s-Shahidi@sbu.ac.ir

Saeed Ghanbari Assistant Professor of Psychology, Department of Clinical Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

S_ghanbari@sbu.ac.ir

Abstract

Well-being combines good feeling and effective performance, which means flourishing. It is achieved by successfully pursuing PERMA's five components: positive emotions, engagement, relationships, meaning, and achievement. Adolescents often experience emotional problems such as anxiety and stress that can negatively impact their psychological well-being and life satisfaction. To address this issue, a research study was conducted to train psychological well-being based on the PERMA model to 14-16-year-old girls with anxiety symptoms. The study used a non-random sampling of accessible and purposeful type by considering 9th and 10th-grade female students (1st and 2nd high school) of Tehran as the statistical population. The research was a quasi-experimental type of group with a pre and post-test and follow-up test design. The training course consisted of 6 weekly sessions of one and a half hours each. The findings showed that after the training course, there was a significant increase in the total score of PERMA and its components, such as positive emotion, engagement, positive relationships, and meaning. Moreover, there was a significant decrease in anxiety symptoms among adolescents. In the three-month follow-up, these positive changes in positive emotion, engagement, and positive relationships were permanent, and engagement increased significantly over time. Despite the improvement in achievement, the changes did not reach a significant level. Based on these findings, it can be concluded that PERMA model training increases flourishing and reduces anxiety symptoms in 14 to 16-year-old girls.

Keywords: Positive-Psychology, Well-being, PERMA, Anxiety, Adolescents

Introduction

Adolescence is a critical period marked by significant psychological and social changes. Teenagers today face

numerous challenges, including environmental issues and mental health concerns (Morrish et al., 2018). They often experience emotional problems such as anxiety and stress that can negatively impact their psychological well-being and

*. Corresponding author



life satisfaction. Effective interventions are needed to support their well-being and academic performance. Positive psychology focuses on fostering positive emotions and traits to enhance mental health. Seligman's PERMA model outlines five pillars of well-being: positive emotions, engagement, relationships, meaning, and achievement. Each pillar contributes to overall happiness and fulfillment, emphasizing the importance of personal strengths and resilience (Seligman, 2011).

Methods

The study employed a quasi-experimental design with pre-test, post-test, and follow-up phases, targeting 9th and 10th-grade female students in Tehran. Based on Jabari et al. (2013), the sample size was calculated to be 15 participants using G*Power software, considering a significance level of 5% and power of 80%. Non-random sampling was conducted among female students aged 14-16 with anxiety symptoms identified via a self-assessment questionnaire (Achenbach Youth Self-Report (YSR)). The PERMA questionnaire, developed by Rashid and Seligman (2013), assesses well-being across five subscales through 25 items scored on a Likert scale. Participants completed the pre-test of the Perma questionnaire before attending six weekly training sessions based on the Perma model. Post-tests and a follow-up questionnaire were conducted three months later. Data analysis utilized SPSS 26, employing descriptive statistics and non-parametric tests, including Friedman's test for comparison among pre-test, post-test, and follow-up scores, and the Wilcoxon test when significant differences were found. A significance level of 5% was applied.

Results

The average age of 15 participants was 15.2 ± 0.86 . When comparing pre-test, post-test, and follow-up scores, the results

showed that scores generally increased post-test ($p < 0.05$), except for positive emotion and meaning, which saw slight decreases. Anxiety scores among adolescent girls also decreased, confirming the effectiveness of the PERMA model training on biology grades and anxiety ($p = 0.04$). Friedman's test revealed significant improvements in biological quality scores ($p < 0.05$) and components like positive emotions, fascination, participation, and positive relationships among girls aged 14-16. However, meaning and achievement showed no significant change. The Wilcoxon test indicated significant differences between pre-test and post-test scores in positive emotion ($p = 0.005$), engagement ($p = 0.018$), positive relationships ($p = 0.008$), and meaning ($p = 0.04$). The overall PERMA score also demonstrated significant improvement ($p = 0.001$). However, achievement scores showed no significant change ($p = 0.15$). The comparison of anxiety indices before and after the training showed significance ($p = 0.04$), highlighting the training's effect. Post-test and follow-up results indicated a significant increase in the engagement component ($p = 0.002$). However, no significant differences were found for positive emotion, positive relationships, meaning, or achievement. The follow-up test showed a notable increase in engagement. Participants noted that exercises related to positive emotions, such as gratitude and reflecting on positive experiences, were the most frequently used (22%).

Conclusion

The present study explores the impact of training psychological well-being using the PERMA model on adolescent girls aged 14 to 16 who are grappling with anxiety symptoms. Through statistical analysis, the findings reveal a significant increase ($p = 0.001$) in the participants' PERMA scores following the training, which aligns closely with previous studies conducted by Honarmandzadeh et al. (2016) and others.

The program's emphasis on recognizing and nurturing individual strengths through positivity education has profoundly enriched the flourishing components among these female students, showcasing the transformative power of such interventions. The results provide compelling evidence of significant enhancements across multiple dimensions of well-being. Specifically, there were notable increases in positive emotions ($p = 0.005$), engagement, relationships ($p = 0.008$), and the search for meaning in life. The study underscores that while positive emotions may be fleeting, they serve as vital catalysts for personal growth and strengthen social connections. Engagement is characterized by a genuine interest and deep investment in activities, while positive relationships are essential for enhancing overall life satisfaction and fostering gratitude. In terms of the achievement component, the results indicated improvement, although they did not reach a statistically significant level. This limitation likely stems from the course duration not being adequate to facilitate observable academic successes, traditionally measured by awards or high grades. However, it is significant to note that students reported an increased sense of happiness derived from recognizing and celebrating small daily successes, illustrating the importance of incremental progress. Teenagers' self-assessments indicate a significant reduction in anxiety symptoms post-test ($p = 0.04$), supporting positive psychology's assertion that boosting positive emotions decreases emotional issues (Rashid & Seligman, 2014). Conversely, Tejada-Gallardo et al.

(2020) found no significant effects from school-based interventions. While 9 participants reported decreased anxiety, 4 experienced increases, likely due to final exams coinciding with the post-test.

In conclusion, this study effectively establishes that the positive training program is a highly impactful approach to enhancing the well-being of adolescents, offering valuable insights into the development of future training interventions aimed at fostering mental health and resilience among young individuals. The present study faces several limitations, including time constraints related to the execution of end-of-semester exams and challenges in practical implementation. Additionally, the absence of a comparison group should be taken into account in future research.

Ethical Consideration

In conducting this research, informed consent was obtained from participants and their parents. Confidentiality was maintained in the results of the questionnaire. This study received ethical approval under the code IR.SBU.REC.1402.039 from the Martyr Paradise University Ethics Committee.

Authors' Contributions

All authors contributed to the study. The first author conducted the training for participants and wrote the first draft of the manuscript. The second and third authors edited the manuscript.

Conflict of Interest

According to the authors, this article has no financial sponsor or conflict of interest.

Funding

This research received no external funding.

Acknowledgment

I would like to express my sincere gratitude to all the experts, students, parents, and teachers who contributed to this research, as well as my colleagues who supported me throughout the process.

اثر بخشی آموزش نیک‌زیستی روانشناختی بر اساس مدل پرما به دختران ۱۴ تا ۱۶ ساله با علائم اضطراب

زهرا دانشیان: دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی کودک و نوجوان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید

بهشتی، تهران، ایران.

daneshian.z@gmail.com

شهریار شهیدی *: استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

s-Shahidi@sbu.ac.ir

سعید قنبری: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

S_ghanbari@sbu.ac.ir

چکیده^۱

نیک‌زیستی ترکیبی از احساس خوب و عملکرد مؤثر است که در معنای گسترده‌تر آن یعنی بالندگی، از پیگیری موفقیت‌آمیز پنج مولفه پرما شامل احساسات مثبت، مجذوبیت و اشتغال، روابط، معنا و دستاورد به دست می‌آید. با توجه به اینکه اضطراب و استرس از جمله مشکلات هیجانی در نوجوانی هستند که می‌تواند باعث کاهش نیک‌زیستی روانی و رضایت از زندگی شود، هدف از انجام این پژوهش آموزش مدل پرما به دختران ۱۴ تا ۱۶ ساله با علائم اضطراب بود. بدین منظور، نمونه‌گیری غیر تصادفی از نوع دردسترس و هدفمند از دانش‌آموزان دختر پایه نهم و دهم (دوره اول و دوم متوسطه) شهر تهران انجام گرفت. پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی یک گروه با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و آزمون پی‌گیری بود. پرسش‌نامه خودسنجی آخنباخ برای تعیین نمونه‌ها با علائم اضطرابی و پرسش‌نامه پرما در ابتدا و انتهای دوره آموزشی و پیگیری پس از گذشت سه ماه اجرا شد. دوره آموزشی در ۶ جلسه هفتگی یک و نیم ساعته برگزار شد. یافته‌ها نشان داد نمره کل پرما و مؤلفه‌های هیجان مثبت، مجذوبیت، روابط مثبت و معنا پس از دوره آموزشی افزایش معنادار و نمره علائم اضطراب، کاهش معنادار داشت. در پیگیری سه ماهه نیز تغییرات در هجان مثبت و روابط مثبت ماندگار و مؤلفه مجذوبیت افزایش معنادار یافت. با وجود بهبود در مؤلفه دستاورد، تغییرات به سطح معناداری نرسید. براساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت، آموزش مدل پرما باعث افزایش نیک‌زیستی و کاهش علائم اضطراب در نوجوانان دختر ۱۴ تا ۱۶ ساله می‌شود و این تغییرات در طول زمان ماندگار است.

واژه‌های کلیدی: روانشناسی مثبت، نیک‌زیستی، پرما، اضطراب و نوجوان

^۱ مقاله برگرفته‌شده از پایان‌نامه کارشناسی ارشد

* نویسنده مسئول:



مقدمه

نوجوانی مرحله‌ای از رشد جهشی شامل تغییرات گسترده در حوزه‌های روانشناختی، اجتماعی، تحصیلی و حرفه‌ای است. مشکلات رویارویی با این چالش‌های رشدی می‌تواند تأثیر شایان توجه و طولانی مدتی بر نیک‌زیستی نوجوان داشته باشد. علاوه بر چالش‌های رشدی، نوجوانان امروزه با شرایط پیچیده محیطی از جمله تخریب محیط زیست، گرم‌شدن زمین، قحطی، فقر، بیماری‌های همه‌گیر بهداشتی، انفجار جمعیت، تروریسم، بلایای فزاینده طبیعی و سایر مسائل زیست محیطی و اجتماعی روبه‌رو هستند و این پیچیدگی‌ها و استرس به‌نوبه‌خود بر سلامت روان آنها تأثیر می‌گذارد (Morrish et al., 2018). با توجه به اینکه دوران کودکی و نوجوانی مرحله اصلی خطر برای ایجاد علائم و سندرم‌های اضطراب است و بر عملکردهای نوجوان به‌ویژه عملکرد تحصیلی آنها نیز تأثیر بسزایی دارد، جستجو برای یافتن رویکرد مداخله‌ای بهینه که در مدت زمان کم، بیشترین و بهترین تأثیر را بر نوجوان با توجه به شرایط رشدی آنان داشته باشد، دارای اهمیت و ضرورت است. مداخله‌های بسیاری توسط رویکردهای مختلف روانشناسی از جمله روانشناسی مثبت برای کاهش مشکلات هیجانی نوجوانان معرفی شده است.

روانشناسی مثبت که به مطالعه احساسات و ویژگی‌های شخصیتی مثبت و نهادهای توانمند و به دنبال آن سلامت و نیک‌زیستی^۱ روانی می‌پردازد، افراد و جوامع را قادر می‌سازد تا شکوفا شوند (Seligman, 2000, VanderWeele, 2017).

نیک‌زیستی به‌طور گسترده به تجربه خوب از زندگی اشاره دارد و ترکیبی از احساس خوب و عملکرد مؤثر است. نیک‌زیستی روانشناختی می‌تواند از طریق منابع

محیطی به‌طور غیرمستقیم بر نتایج سلامتی تأثیر بگذارد و نه تنها رفتارهای مرتبط با سلامتی را بهبود می‌بخشد، به افراد کمک می‌کند تا با کاهش اثرات منفی بر سلامت، با رویدادهای استرس‌زا کنار بیایند (Dias Lopes et al., 2020). نیک‌زیستی روانی به‌طور هم‌زمان فقدان عناصر فلج‌کننده تجربه انسانی (افسردگی، اضطراب، خشم، ترس) و وجود عناصر توانمندساز مانند احساسات مثبت، معنا، روابط سالم، تسلط بر محیط، تعامل و خودشکوفایی است. همچنین، فراتر از فقدان بیماری روانی است و طیف وسیع‌تری از سازه‌ها را نسبت به آنچه که به‌طور سنتی به‌عنوان شادی تصور می‌شود، در نظر می‌گیرد (Seligman, 2011).

سلیگمن در نظریه رفاه (شکوفایی) خود به مفهوم گسترده‌تر «نیک‌زیستی» اشاره کرد که از پیگیری موفقیت‌آمیز پنج ستون ناشی می‌شود: احساسات مثبت (شادی و رضایت از زندگی)، معذوبیت و اشتغال (تجربه حس روانگی)، روابط (یکپارچگی اجتماعی، مراقبت و حمایت متقابل با افراد)، معنا (ارزشمندی زندگی) و دستاورد (پیشرفت به سمت اهداف، احساس توانایی برای انجام فعالیت‌های روزانه و داشتن حس موفقیت) (مدل پرما^۲). سلیگمن پیشنهاد کرد هر عنصر به رفاه کمک می‌کند و هر کدام مستقل از دیگری تعریف و اندازه‌گیری می‌شوند. در نظریه شادکامی و نیک‌زیستی سلیگمن، نقاط قوت و توانمندی‌ها زیربنای تمام پنج عنصر یاد شده را تشکیل می‌دهند. به کار بستن برترین نقاط قوت منجر به تجربه هیجانات مثبت بیشتر، معنای عمیق‌تر، دستاورد بیشتر، تجربه سیلان و روابط بهتر خواهد شد (Hill et al., 2010; Howell et al., 2007, Seligman, 2018). مدل پرما یکی از مدل‌های مداخله مبتنی بر ذهن‌آگاهی است که در کاهش علائم اضطراب و افزایش رضایت شخصی مؤثر است.

² PERMA

¹ Well-being

آن به‌عنوان مکانیزمی برای معرفی مداخلات مثبت در مدارس، به اثربخشی مداخلات روانشناسی مثبت چند جزئی در نوجوانان به‌طور مناسبی پرداخته نشده است (Hendriks et al., 2020; Koydemir et al., 2021).

کرن و همکاران (2015) به‌طور تجربی مدل چند بعدی پرما را روی ۵۱۶ دانش آموز پسر استرالیایی (سن ۱۳ تا ۱۸) بررسی کردند. نتایج تجزیه و تحلیل عاملی چهار عنصر از پنج عنصر پرما و دو عامل بیماری (افسردگی و اضطراب)، همبستگی‌های مثبت و متفاوتی را با رضایت از زندگی، امید، قدردانی، مشارکت در مدرسه، رشد طرز فکر، معنویت، سرزندگی فیزیکی، فعالیت بدنی، کاهش علائم جسمانی و رویدادهای استرس‌زا نشان داد. نتایج مطالعات داخلی برای بررسی اثربخشی مداخله مثبت نیز حاکی از افزایش نیک‌زیستی روانشناختی، تاب‌آوری و شادکامی و همچنین، تأثیر معنادار مثبت بر رشد شخصی، خودمختاری، تسلط بر محیط، روابط مثبت با دیگری، هدف در زندگی و پذیرش خود در نوجوانان داشت (HonarmandZadeh & Sajjadian, 2016; Farnam & Madadizade, 2017; Mirzakhani et al., 2017; Yaghoobi & Nesai Moghadam, 2019). درفشان و فولادچنگک (2020) نیز

در مطالعه خود، اثربخشی مثبت آموزش مبتنی بر مدل پرما و ماندگاری آن در طول زمان را نشان دادند. نتایج یک برنامه مداخله روانشناسی مثبت برای دانشجویان دانشگاه از ۳۹ کشور مختلف که در امارات متحده عربی مشغول تحصیل بودند، نیز نشان‌دهنده ماندگاری اثرات مثبت آموزش تا ۳ ماه پس از مداخله بود (Lambert et al., 2019). همچنین، نتایج مطالعات در زمینه تأثیر آموزش و مداخله مثبت بر مشکلات هیجانی از جمله افسردگی و اضطراب روی دانشجویان (Kotsoni et al., 2020) و دانش‌آموزان (Shoshani & Steinmetz, 2014) نیز بیانگر کاهش معنادار افسردگی، اضطراب، استرس و هیجانات منفی و

با توجه به اهمیت دوره نوجوانی و اهمیت آموزش نیک‌زیستی در این دوره، برنامه‌های آموزش مثبت الگوی پرما یکی از چهارچوب‌های مؤثر است که می‌تواند یادگیری و موفقیت تحصیلی را نیز ارتقا دهد (Butler & Kern, 2016; Waters, 2011). از سوی دیگر، اضطراب و استرس که از جمله مشکلات هیجانی در نوجوانی هستند، باعث کاهش نیک‌زیستی روانی و رضایت از زندگی می‌شوند؛ در نتیجه، در مواجهه با سطوح فزاینده افسردگی و پریشانی، بسیار مهم است که نوجوانان را با مهارت‌هایی برای ایجاد انعطاف‌پذیری و امید به‌منظور پیشگیری از بیماری‌های روانی مجهز کرد (Waters, 2011). شواهد متعددی وجود دارد که نشان می‌دهد افزایش نیک‌زیستی می‌تواند به‌طور درخور توجه‌ای خطر بروز اختلالات اضطرابی را کاهش دهد (Schotanus-Dijkstra et al., 2017). نتایج مطالعات روی نوجوان بین ۱۳ تا ۱۷ سال نشان‌دهنده نقش مثبت‌نگری به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده، میانجی و محافظ سلامت روان و محافظی در برابر تأثیر استرس و اضطراب، علائم پاتولوژیک و رفتارهای پرخطر در دوران نوجوانی است (Rincon Uribe et al., 2022).

در طول چند دهه گذشته، تحقیقات درباره نیک‌زیستی روانشناختی در حوزه چهار بعد رفاه صورت گرفته است: آگاهی، ارتباط، بینش و هدف. این ابعاد برای تجربه ذهنی نیک‌زیستی، مرکزی هستند و می‌توانند از طریق آموزش تقویت شوند. از این نظر می‌توان آنها را به مهارت‌ها و پرورش رفاه را به ساخت مجموعه‌ای از مهارت‌ها تشبیه کرد؛ بنابراین، پرورش رفاه مستلزم استفاده از فرآیندهای خودتنظیمی برای یادگیری، تمرین و به‌کارگیری این مهارت‌ها در زندگی روزمره است (Dahl et al., 2020).

باوجود محبوبیت روزافزون مداخلات روانشناسی مثبت چند جزئی در جمعیت عمومی و ظهور آموزش

«آیا آموزش مدل پرما در نیک‌زیستی و کاهش اضطراب دختران نوجوان ۱۴ تا ۱۶ ساله با علائم اضطراب تأثیر دارد و در صورت اثربخشی، آیا تأثیر آن در طول زمان ماندگار است؟». تعیین چگونگی پایدارماندن تأثیرات مثبت در نوجوان نیز از اهداف دیگر این پژوهش است.

روش

روش، جامعه آماری و نمونه: پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی یک گروه با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و آزمون پی‌گیری بود و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه نهم و دهم (دوره اول و دوم متوسطه) شهر تهران بود. با توجه به نتایج مطالعه مشابه وصالی محمود و همکاران (1720) و میانگین \pm انحراف استاندارد نمره اضطراب قبل و بعد از مداخله ذهن آگاهی به ترتیب $31/16 \pm 10/57$ و $25/78 \pm 8/55$ گزارش شده است (اندازه اثر برابر $0/78$ است). با استفاده از نرم‌افزار *G*Power* نسخه $3,1,9,4$ و در نظر گرفتن سطح معنی‌داری ۵ درصد و توان ۸۰ درصد در آزمون‌های دو طرفه آماری، حجم نمونه ۱۵ نفر برآورد شد. با توجه به اینکه نمونه‌ها باید دارای ویژگی خاص یعنی دارای علائم اضطرابی می‌بودند، نمونه‌گیری غیر تصادفی از نوع دردسترس و هدفمند از میان دانش‌آموزان دختر ۱۴-۱۶ ساله با علائم اضطرابی مشغول به تحصیل در مدارس دوره اول متوسطه شهر تهران انجام گرفت. معیارهای ورود شامل تمایل و رضایت برای شرکت در پژوهش، قراردادن نوجوان در رده سنی ۱۴ تا ۱۶ سال، عدم قراردادن تحت درمان‌های موازی روانشناختی یا روانپزشکی، وجود نشانه‌های اضطرابی براساس پرسشنامه خودسنجی نوجوان، عدم ابتلا به اختلال روانشناختی یا روانپزشکی حاد یا مزمن با توجه به نمرات پرسش‌نامه خودسنجی نوجوان بود. معیارهای خروج نیز شامل

همچنین، افزایش رضایت از زندگی در بین افرادی بود که در برنامه شرکت کردند. نتایج مطالعات داخلی نیز نشان‌دهنده اثربخشی مداخله مثبت گروه در کاهش نشانه‌های افسردگی و اضطراب و افزایش میزان رضایت از زندگی دختران نوجوان (Jabbari et al., 2015) و نوجوانان بزهدکار (Nikmanesh & Zandvakili, 2015) بود. با وجود این، نتایج یک متآنالیز از مداخلات روانشناسی مثبت چند جزئی مبتنی بر مدرسه، هرچند افزایش نیک‌زیستی روانشناختی و کاهش علائم افسردگی را نشان داد؛ اما گزارش کرد این مداخلات بر کاهش اضطراب تأثیری نداشته است (Tejada-Gallardo et al., 2020).

به دلیل عدم دسترسی بیشتر نوجوانان به مشاوره‌های روانشناختی، آموزش مدل پرما به نوجوانان با علائم اضطراب می‌تواند به‌عنوان یک راهکار مؤثر برای کاهش علائم اضطراب و افزایش رضایت شخصی آنها مطرح شود. آموزش این مدل به نوجوانان می‌تواند باعث افزایش آگاهی آنها از خودشان، بهبود توجه به لحظه، کاهش تحلیل‌گری، کاهش ترس و اضطراب، بهبود خودمراقبتی و بهبود روابط بین فردی شود. نتایج بررسی چگونگی تأثیر این آموزش در نوجوانان ایرانی می‌تواند به‌طور عمومی به‌عنوان راهکاری جدید در استفاده از فرصت‌های آموزشی در مدارس، کاهش اضطراب و افزایش نیک‌زیستی ایشان فراهم کند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان در سنین ۱۴ تا ۱۶ سال با تغییر مقطع تحصیلی و لزوم تعیین رشته در دوره دوم دبیرستان مواجه‌اند، به‌طور طبیعی طیف متنوعی از شدت و علائم اضطراب را تجربه می‌کنند. همچنین، به نظر می‌رسد در مطالعات پیشین تغییرات و ماندگاری مؤلفه‌های مدل پرما به‌طور مجزا و به‌ویژه در این دوره سنی خاص بررسی نشده است. با توجه به دوره حساس نوجوانی و اهمیت شکوفایی و نیک‌زیستی در نوجوانان، هدف از انجام این پژوهش بررسی این پرسش بود که

نمره‌گذاری می‌شود. نمره این سیاهه در محدوده بین ۲۵ تا ۱۲۵ قرار دارد که نمره کلی فرد را در نیک‌زیستی می‌سنجد. همسانی درونی نسخه اولیه در پژوهش رشید (۲۰۰۸) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹ به دست آمد و در پژوهش خانجانی و همکاران (۱۴۲۰) با استفاده از آلفای کرونباخ همسانی درونی سیاهه ۰/۸۴ به دست آمد. نتایج پژوهش قلی‌پور و همکاران (۲۱۲۰) نشان داد پرسشنامه پرما برای استفاده در جامعه جوان ایرانی از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است (پایایی ابزار با ضرایب آلفای کرونباخ و گاتمن برای زیرمقیاس‌ها و نمره کل (۰/۶۶ تا ۰/۹۵). و بازآزمایی با ضرایب بالا (۰/۷۴ تا ۰/۸۶) نشان‌دهنده ثبات ابزار بود.

روش اجرا و تحلیل: پرسش‌نامه خودسنجی نوجوان برای ۱۱۰ دانش‌آموزان پایه نهم و دهم اجرا شد که براساس معیارهای ورود، ۲۱ داوطلب، انتخاب و در دوره آموزشی شرکت کردند. در نهایت، تعداد نمونه‌ها با توجه به معیارهای خروج (۳ نفر به دلیل عدم تکمیل پرسش‌نامه پیگیری، دو نفر به دلیل غیبت بیش از دو جلسه و یک نفر با انصراف به دلیل عقب‌ماندن از تکالیف مدرسه) به ۱۵ نفر تقلیل یافت. رضایت‌نامه شرکت در پژوهش از والدین داوطلبین دریافت شد. در آغاز دوره آموزشی، شرکت‌کنندگان پیش‌آزمون پرسش‌نامه پرما را تکمیل کردند و دوره آموزشی در ۶ جلسه هفتگی یک و نیم ساعته برگزار شد. محتوای جلسات طبق پروتکل آموزشی مبتنی بر الگوی روانشناختی پرما رشید و سلیگمن (۱۴۲۰) ارائه شد. (جدول ۱) پس از پایان دوره، پس‌آزمون پرسش‌نامه پرما و خودسنجی نوجوان انجام شد و پس از گذشت سه ماه، آزمون پیگیری پرسش‌نامه پرما تکرار شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، از نرم‌افزار SPSS26 استفاده شد و همچنین، از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد)، پاسخ آزمون‌های YSR

همکاری نکردن و انجام‌ندادن تکالیف ارائه شده در جلسات، غیبت بیش از ۲ جلسه در دوره آموزش، استفاده از درمان‌های روانشناختی هم‌زمان براساس خوداظهاری شرکت‌کنندگان، تکمیل نکردن پرسشنامه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری بود.

ابزار سنجش: پرسش‌نامه خودسنجی آخنباخ (YSR¹): برای انتخاب نمونه‌ها با علائم اضطرابی از پرسش‌نامه خودسنجی آخنباخ (YSR) استفاده شد. آخنباخ (۱۹۹۱) این فرم ۱۲۲ سؤالی را برای افراد ۱۱-۱۸ ساله که خود نوجوان تکمیل می‌کند، طراحی کرد و زیرمقیاس‌هایی شامل اضطراب، افسردگی، شکایات جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکل تفکر، مشکلات توجه، رفتار قانون‌گریز، رفتار پرخاشگرانه، مشکلات دیگر، مشکلات وسواسی - اجباری، مشکلات اختلال پس از سانحه و حالات مطلوب را می‌سنجد. آزمودنی‌ها طبق یک مقیاس سه نمره‌ای (۰، ۱، ۲) در عددی را که با وضعیت آنها مطابقت دارد، خط می‌کشند. این پرسشنامه دارای روایی محتوا، روایی هم‌زمان (با فرم والد پرسش‌نامه علائم مرضی کودکان CSI-۴ در مقیاس‌های مبتنی بر تجربه بین ۰/۱۵ تا ۰/۲۴، و در مقیاس‌های مبتنی بر DSM، بین ۰/۱۷ تا ۰/۲۴) و پایایی با آلفای کرونباخ در مقیاس‌های شایستگی بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۸، مقیاس‌های مبتنی بر تجربه بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۷، مقیاس‌های مبتنی بر DSM بین ۰/۶۴ تا ۰/۷۸، است (Minaee, 2006).

پرسش‌نامه پرما (PERMA): برای سنجش نمرات پرما دانش‌آموزان نیز از پرسش‌نامه پرما استفاده شد. رشید و سلیگمن (۱۴۲۰) این سیاهه را برای اندازه‌گیری میزان زندگی کامل یا نیک‌زیستی افراد با استفاده از ۵ خرده‌مقیاس هیجان‌های مثبت، تعهد، معنی، روابط و موفقیت ساختند و شامل ۲۵ سؤال است و در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از همیشه = ۵ تا هیچ وقت = ۰

¹ Youth Self Report

با فرض نرمال بودن توزیع استفاده شد و داده‌های پرت با استفاده از نمودار جعبه‌ای (اگر داده‌ای بزرگ‌تر از $Q3+1.5IQR$ یا کوچک‌تر از $Q1-1.5IQR$ باشد، داده پرت در نظر گرفته می‌شود) بررسی شد و داده پرت مشاهده نشد. داده‌های کمی نمونه‌ها به صورت میانگین و انحراف استاندارد توصیف شدند و داده‌های کیفی به صورت تعداد و درصد گزارش شدند. پس از بررسی فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو ویلک و برقراری پیش‌فرض‌های روش‌های پارامتری، از آزمون‌های ناپارامتری برای بررسی اهداف پژوهش استفاده شد. ابتدا برای مقایسه میانگین نمرات

افراد تحت پژوهش در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری از آزمون فریدمن استفاده شد (مقایسه میانگین در سه گروه وابسته) و با معنی‌دار شدن نتایج، برای مقایسه نمرات در هر سه مقطع زمانی از آزمون ویلکاکسون استفاده شد (مقایسه میانگین در دو گروه وابسته). سطح معنی‌داری در تمام آزمون‌های آماری ۵ درصد در نظر گرفته شد. با بررسی الگوهای استفاده‌شده افراد برای ایجاد و پایدارماندن تغییرات مثبت در خود، چگونگی ماندگاری تأثیر آموزش مدل پرما در افراد تفسیر شد.

جدول ۱

پروتکل آموزشی مبتنی بر الگوی روانشناختی پرما (Rashid & Seligman; 2014)

Table 1

Training protocol based on psychological model of PERMA (Rashid & Seligman, 2014)

جلسه	محتوای جلسه
۱	آشنایی اولیه و پیش‌آزمون پرسشنامه پرما، انجام پیش‌آزمون، آشنایی با داوطلبان و صحبت درباره اهداف دوره، معرفی روانشناسی مثبت و الگوی نیک‌زیستی روانشناختی، توضیح مدل پرما و آشنایی با اولین اصل «هیجان مثبت» (P)، تعریف انواع هیجانات و بیان تأثیرات آنها بر زندگی، تفاوت هیجانات مثبت و منفی، کاربرد هیجانات مثبت، راه‌هایی برای افزایش هیجانات مثبت، اجرای فعالیت‌های قدرانی و «آنچه خوب پیش رفت» برای استفاده از تجربیات مثبت. تهیه آلبوم مثبت، روش تن‌آرامی، ارائه تمرین معرفی مثبت خود.
۲	آشنایی با دومین اصل مدل پرما «مجدوبیت و مشارکت» (E)، تعریف مجدوبیت و تأثیرات آن بر زندگی، درگیر کردن و توانمندسازی دانش‌آموزان برای آگاهی از لحظه حال، تمرین و به‌کارگیری نقاط قوت و ارزش‌های خود در یادگیری، ارائه راهکارهایی برای افزایش مجدوبیت
۳	آشنایی با سومین اصل مدل پرما «روابط مثبت» (R)، روابط مثبت و اثر آن بر زندگی، واکنش‌گری فعال و سازنده، شنونده فعال، ارتباط با کیفیت: الف) توجه حاکی از احترام؛ ب) حمایت؛ ج) اعتماد؛ شناسایی توانمندی‌های منشی خود و اطرافیان و توجه به اشتراکات و تعارضات
۴	آشنایی با چهارمین اصل مدل پرما «معنا» (M)، تعریف غایت‌مندی، هدف‌مندی و معناگرایی و بیان تأثیرات آن بر زندگی، انجام تمرین‌های بیشتر با تأکید بر شناسایی علاقه، استعداد، درآمد و نیاز جامعه، تأکید بر ارزش تاب‌آوری در هنگام ناملايمات و تجربیات آسیب‌زا
۵	آشنایی با پنجمین اصل مدل پرما «دستاورد» (A)، احساس شادی با توجه به موفقیت، شایستگی و موفقیت در زندگی روزمره. بررسی موارد مثبت به دست آمده، شناسایی نقاط قوت فردی در انجام تمرینات
۶	جمع‌بندی/پس‌آزمون، مرور جلسات قبل و رسیدگی به تمرین‌ها، جمع‌بندی دوره و تشکر و قدرانی از اعضا، اخذ بازخورد و بحث درباره اثرات دوره بر زندگی اعضا، انجام پس‌آزمون پرسشنامه پرما.

یافته‌ها

بنابراین، میانگین سنی افراد تحت مطالعه $\pm ۰/۸۶$ سال است. افراد میانگین و انحراف معیار محاسبه‌شده برای متغیرهای بررسی‌شده در جدول ۲ گزارش شده است.

از ۱۵ شرکت‌کننده، بیشتر افراد در (۴۶/۷ درصد) رده سنی ۱۶ سال بودند و در رده‌های سنی ۱۴ و ۱۵ سال (۲۶/۷ درصد) به نسبت یکسان قرار داشتند؛

جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد هر یک از متغیرهای اندازه‌گیری‌شده به تفکیک برای هر مرحله از آزمون و نتایج آزمون فریدمن

Table 2

Mean and standard deviation of each of the measured variables separately for each stage of the test and Friedman's test

متغیرها	مراحل آزمون	کمترین نمره	بیشترین نمره	میانگین	انحراف معیار	مقدار آماره آزمون فریدمن	سطح معنی داری
هیجان مثبت	پیش آزمون	12	18	15.33	2.05	۶/۵۰	۰/۰۳*
	پس آزمون	14	24	17.20	2.90		
	پیگیری	11	23	16.40	3.18		
مجدوبیت و مشارکت	پیش آزمون	14	24	17.73	2.84	۲۱/۳۸	۰/۰۰۰۱*
	پس آزمون	14	24	19.53	2.72		
	پیگیری	16	30	23.87	4.32		
روابط مثبت	پیش آزمون	8	19	15.13	2.69	۱۷/۱۲	۰/۰۰۰۱*
	پس آزمون	10	23	18.00	4.12		
	پیگیری	11	25	18.40	3.39		
معنا	پیش آزمون	9	21	15.20	3.38	۳/۰۰	۰/۲۲
	پس آزمون	12	23	17.47	3.09		
	پیگیری	12	23	16.93	2.89		
دستاورد	پیش آزمون	14	23	18.07	2.60	۲/۱۵	۰/۳۴
	پس آزمون	13	25	19.40	3.48		
	پیگیری	13	24	19.80	2.83		
نمره کل پرما	پیش آزمون	65	99	81.47	8.81	۱۳/۴۵	۰/۰۰۱*
	پس آزمون	82	118	91.60	11.41		
	پیگیری	68	112	91.20	10.79		
علائم اضطراب	پیش آزمون	65	78	69.93	4.48		
	پس آزمون	51	75	64.60	6.85		

با مقایسه نمرات پیگیری نسبت به پیش آزمون بجز مؤلفه‌های هیجان مثبت و معنا که با کاهش جزئی همراه بود، نمرات سایر مؤلفه‌ها افزایش داشت. مقایسه پیش آزمون با پس آزمون نمرات اضطراب نیز بیانگر کاهش اضطراب

مقایسه میانگین نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری پرما و ابعاد آن و همچنین، نمرات اضطراب نشان داد میانگین نمرات پرما و ابعاد آن، در مرحله پس آزمون نسبت به مرحله پیش آزمون افزایش داشت.

نمره کل نیک‌زیستی ($\chi^2 = ۱۳/۴۵$, $p < ۰/۰۵$) و مؤلفه‌های هیجان مثبت ($\chi^2 = ۶/۵۰$, $p < ۰/۰۵$)، مجذوبیت و مشارکت ($\chi^2 = ۲۱/۳۸$, $p < ۰/۰۵$) روابط مثبت ($\chi^2 = ۱۷/۱۲$, $p < ۰/۰۵$) دختران ۱۴-۱۶ سال با علائم اضطراب تأثیرگذار است؛ اما بر مؤلفه‌های معنا ($\chi^2 = ۲/۱۵$, $p > ۰/۰۵$) و دستاورد ($\chi^2 = ۲/۱۵$, $p > ۰/۰۵$) تأثیر معنادار ندارد (جدول ۲). در ادامه، برای بررسی این تأثیرات در هر دو مقطع زمانی از آزمون ویلکاکسون استفاده شد.

نوجوانان دختر بود. این تغییرات مؤید آن است که در آموزش پرما، نمرات پس‌آزمون شرکت‌کنندگان در پرما و اضطراب تأثیر داشته است (جدول ۲). برای بررسی روند تغییرات از ابتدای دوره آموزشی (پیش‌آزمون)، پس از پایان دوره (پس‌آزمون) و آزمون پیگیری پس از سه ماه، از آزمون فریدمن استفاده شد.

نتایج آزمون فریدمن نشان داد آموزش مدل پرما بر

جدول ۳

نتایج آزمون ویلکاکسون برای بررسی تفاوت میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرما نوجوانان دختر

Table 3

Wilcoxon test results for investigate the difference between pre-test and post-test of PERMA in adolescent girls

p-value	Z	سطح اطمینان		تفاوت میانگین	میانگین	مراحل آزمون	متغیر
		حد بالا	حد پایین				
۰/۰۰۵*	-۲/۷۸	-۰,۷۴	-۲,۹۹	-۱,۸۶	۱۵,۳۳ ۱۷,۲۰	پیش‌آزمون پس‌آزمون	هیجان مثبت
۰/۰۱۸*	-۲/۳۶	-۰,۴۷	-۳,۱۲	-۱,۸۰	۱۷,۷۳ ۱۹,۵۳	پیش‌آزمون پس‌آزمون	مجدوبیت مشارکت
۰/۰۰۸*	-۲/۶۴	-۱,۱۵	-۴,۵۷	-۲,۸۶	۱۵,۱۳ ۱۸	پیش‌آزمون پس‌آزمون	روابط مثبت
۰/۰۴*	-۲/۰۳	-۰,۲۸	-۴,۲۴	-۲,۲۶	۱۵,۲۰ ۱۷,۴۷	پیش‌آزمون پس‌آزمون	معنا
۰/۱۵	-۱/۴۲	۰,۳۶	-۳,۰۲	-۱,۳۳	۱۸,۰۷ ۱۹,۴۰	پیش‌آزمون پس‌آزمون	دستاورد
۰/۰۰۱*	-۳/۳۰	-۵,۰۲	-۱۵,۲۳	-۱۰,۱۳	۸۱,۴۷ ۹۱,۶۰	پیش‌آزمون پس‌آزمون	نمره کل نیک‌زیستی

*سطح معناداری $p < ۰/۰۵$

Z، نمره کل پرما ($p = ۰/۰۰۱$ و $Z = -۳/۳۰$)؛ در نتیجه، با سطح اطمینان ۰/۹۵ تفاوت میزان هیجان مثبت، مجذوبیت و مشارکت، روابط مثبت، معنا و نمره کل پرما دختران با علائم اضطراب بعد از آموزش معنی‌دار بود؛ اما در مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه دستاورد با توجه به $p < ۰/۱۵$ و $Z = -۱/۴۲$ به‌دست آمده، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. همچنین،

برای بررسی اثر مداخله آموزشی بر مؤلفه‌های پرما، نتایج آزمون ویلکاکسون به مقایسه پیش‌آزمون با پس‌آزمون، بین وضعیت میانگین رتبه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرداخت که تفاوت معنی‌داری مشاهده شد؛ هیجان مثبت ($Z = -۲/۷۸$ و $p = ۰/۰۰۵$)، مجذوبیت و مشارکت ($Z = -۲/۳۶$ و $p = ۰/۰۱۸$)، روابط مثبت ($Z = -۲/۶۴$ و $p = ۰/۰۰۸$)، معنا ($Z = -۲/۰۳$ و $p = ۰/۰۴$)

از پیش‌آزمون در این مؤلفه‌ها بزرگ‌تر و این اختلاف از نظر آماری معنادار بود؛ اما در مؤلفه دستاورد از آنجایی که حد بالا مثبت و حد پایین منفی است، بین میانگین‌های پیش‌آزمون با پس‌آزمون در این مؤلفه تفاوت معناداری وجود ندارد (جدول ۳).

با بررسی وضعیت حد پایین و بالا نمرات می‌توان گفت از آنجایی که حد بالا و پایین هر دو در مؤلفه‌های هیجان مثبت، مجذوبیت و مشارکت، روابط مثبت، معنا و نمره کل پرما منفی است؛ بنابراین، میانگین پس‌آزمون

جدول ۴

نتایج آزمون ویلکاکسون برای بررسی تفاوت میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون اضطراب نوجوانان دختر

Table 4

Wilcoxon test results for investigate the difference between pre-test and post-test of anxiety in adolescent girls

p-value	Z	سطح اطمینان		تفاوت میانگین	میانگین	مراحل آزمون	متغیر
		حد بالا	حد پایین				
۰/۰۴	-۱/۹۹	10.368	.298	۵,۳۳	69.93	پیش‌آزمون	علائم
					64.60	پس‌آزمون	اضطراب

*سطح معناداری $p < 0/05$

اضطراب نوجوانان اثر دارد. همچنین، با بررسی وضعیت حد پایین و بالا نمرات می‌توان گفت میانگین پس‌آزمون از پیش‌آزمون در این مؤلفه کوچک‌تر بود و این اختلاف از نظر آماری معنادار بود (جدول ۴).

تفاوت میزان شاخص اضطراب نوجوانان در زمان‌های پیش و پس از دوره آموزشی با استناد به مقدار $P = 0/04$ و $Z = -1/99$ با سطح اطمینان $0/95$ معنی‌دار بود؛ بنابراین، مداخله آموزشی روی میزان

جدول ۵

نتایج آزمون ویلکاکسون برای بررسی تفاوت میانگین پس‌آزمون و آزمون پیگیری نمرات پرما نوجوانان دختر

Table 5

Wilcoxon test results for investigate the difference between post-test and follow-up test of PERMA in adolescent girls

p-value	Z	سطح اطمینان		تفاوت میانگین	میانگین	مراحل آزمون	متغیر
		حد بالا	حد پایین				
۰/۲۸	-۱/۰۷	۲/۶۳	-۱,۰۳	۰,۸۰	17.20	پس‌آزمون	هیجان مثبت
					16.40	پیگیری	
۰/۰۰۲*	-۳/۱۱	-۲/۴۴	-۶,۲۲	-۴,۳۳	19.53	پس‌آزمون	مجدوبیت و مشارکت
					23.87	پیگیری	
۰/۸۲	-۰/۲۲	۱/۷۴	-۲,۵۴	-۰,۴۰	18.00	پس‌آزمون	روابط مثبت
					18.40	پیگیری	
۰/۳۵	-۰/۹۲	۱/۷۱	-۰,۶۴	۰,۵۳	17.47	پس‌آزمون	معنا
					16.93	پیگیری	
۰/۵۹	-۰/۵۳	۱/۱۰	-۱,۹۰	-۰,۴۰	19.40	پس‌آزمون	دستاورد
					19.80	پیگیری	
۰/۹۳	-۰/۰۸	۶/۵۰	-۵,۷۰	۰,۴۰	91.60	پس‌آزمون	نمره کل نیک‌زیستی
					91.20	پیگیری	

*سطح معناداری $p < 0/05$

با علائم اضطراب اجرا شد. برای دستیابی به این هدف، دانش‌آموزان با علائم اضطراب که با پرسش‌نامه خودسنجی نوجوان آخنباخ شناسایی شدند، در دوره آموزشی مدل پرما شرکت کردند و نیک‌زیستی ایشان پیش و پس از دوره و همچنین، سه ماه پس از پایان دوره با پرسش‌نامه پرما سنجیده شد. در نهایت، داده‌های حاصل با استفاده از تجزیه و تحلیل‌های آماری بررسی شد که نتایج به‌دست‌آمده براساس سؤالات پژوهش در ادامه گزارش خواهد شد.

نتایج به‌دست‌آمده از مقایسه نمرات پرسش‌نامه پرما در مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون نشان می‌دهد نمره کل پرما پس از دوره آموزشی افزایش معنادار یافته است. این یافته پژوهش با نتایج مطالعات هنرمندزاده و همکاران (1620)، فرنام و همکاران (1720)، یعقوبی و همکاران (1920)، میرزاخانی و همکاران (1720) و همچنین مطالعه لمبرت و همکاران (2019) که تأثیر آموزش مثبت‌نگری را بررسی کردند، همسو بود. آموزش مثبت‌نگری با توجه به تأکید آن بر شناسایی نقاط قوت فرد و پرورش آنها، موجب افزایش حالت‌های روانشناختی مثبت دانش‌آموزان دختر شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد برنامه آموزش مثبت‌نگر می‌تواند به‌طور معناداری در بهبود مؤلفه‌های شکوفایی اثرگذار باشد. با توجه به اینکه پرسش‌نامه نیک‌زیستی پرما نیک‌زیستی را در حوزه‌های چندگانه ارزیابی می‌کند، در نتایج فردی و گروهی، به جای اتکا بر نمره کل نیک‌زیستی، ساختار چندبعدی این مقیاس نیز باید شایان توجه قرار گیرد؛ زیرا تک نمره نیک‌زیستی یک شاخص کلی از نیک‌زیستی را فراهم می‌آورد؛ ولی تفاوت معنادار نمرات در حوزه‌ها شایان توجه قرار نمی‌گیرد (Butler & Kern, 2016)؛ بنابراین، نتایج بررسی جزء به جزء مؤلفه‌ها نیز در هیجان مثبت، مجذوبیت و مشارکت، روابط مثبت و معنا افزایش

نتایج آزمون ویلکاکسون در مقایسه پس‌آزمون و پیگیری، تفاوت معنی‌داری بین وضعیت میانگین رتبه‌ها در مؤلفه مجذوبیت و مشارکت نشان داد ($P = 0/002$ و $Z = -3/11$)؛ بنابراین، رتبه‌های مجذوبیت در پیگیری هم تمایل به اوج گرفتن دارند؛ با این حال، تفاوت معنی‌داری بین وضعیت میانگین رتبه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مؤلفه‌های هیجان مثبت، روابط مثبت، معنا، دستاورد و نمره کل پرما دختران با علائم اضطراب مشاهده نشد. همچنین، با توجه به حد پایین و بالای نمرات در مؤلفه‌های هیجان مثبت، روابط مثبت، معنا، دستاورد و نمره کل پرما می‌توان گفت بین میانگین‌های پس‌آزمون و پیگیری در این مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود نداشت؛ اما در مؤلفه مجذوبیت و مشارکت حد بالا و پایین هر دو منفی بود و بنابراین، میانگین پیگیری از پس‌آزمون بزرگ‌تر و این اختلاف از نظر آماری معنادار بود (جدول ۵).

هم‌زمان با آزمون پیگیری، از شرکت‌کنندگان خواسته شد آموزه‌هایی از ۵ مؤلفه پرما که بیشتر مورد توجه و استفاده ایشان قرار گرفته بود، تعیین کنند. تمرینات مربوط به مؤلفه هیجان مثبت (فعالیت‌های قدردانی و آنچه خوب پیش رفت) بیشترین درصد فراوانی (۲۲ درصد) و تمرینات مربوط به مؤلفه‌های مجذوبیت و مشارکت (تمرین آگاهی از لحظه حال)، روابط مثبت (واکنش‌گری فعال و سازنده و شناسایی توانمندی‌های منشی)، معنا (تمرینات هدف‌مندی)، دستاورد (تمرین یادداشت موفقیت‌های روزانه) به نسبت یکسان (۱۹،۵ درصد) گزارش شد.

بحث

پژوهش حاضر با هدف آموزش نیک‌زیستی روانشناختی براساس مدل پرما به دختران ۱۴ تا ۱۶ ساله

در مؤلفه معنا نیز، یافته‌ها نشان‌دهنده افزایش معنادار در نمره دانش‌آموزان پس از دوره آموزشی بود. نتایج مطالعات پیشین اشاره بر همپوشانی موارد منعکس‌کننده معنا با روابط در نوجوانی دارد. به عبارتی، نوجوانان ممکن است از معاشرت خود با دیگران معنا پیدا کنند. برای نوجوانان، هدف در زندگی با معنا متفاوت است و شامل یک هدف خاص و یک جزء بیرونی است و با افزایش سن اجتماعی‌تر می‌شود (Hill et al., 2010). در پژوهش حاضر نیز، معنا و هدف‌گذاری نوجوانان پس از آموزش و دریافت مفاهیم دقیق، واقع‌بینانه‌تر و نمره این مؤلفه در ایشان افزایش معنادار یافت.

در مؤلفه دستاورد، با وجود بهبود نتایج، تغییرات به سطح معناداری نرسید. از آنجایی که موفقیت اغلب برحسب دستاوردهای عینی، مانند جوایز دریافت‌شده یا افتخارات کسب‌شده در مسابقات یا حتی کسب نمرات عالی در امتحانات به‌ویژه در محیط تحصیلی تعریف می‌شود، به نظر می‌رسد طول مدت دوره برای کسب چنین دستاوردهایی کافی نبوده است؛ هرچند دانش‌آموزان با تمرین احساس شادی با توجه به موفقیت‌های کوچک در زندگی روزمره، حرکت رو به رشدی نشان دادند.

نتایج به‌دست‌آمده از مقایسه میانگین نمرات پرسش‌نامه خودسنجی نوجوان در مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون، نشان می‌دهد به‌طور کلی علائم اضطراب کاهش معنادار داشت. یافته پژوهش حاضر با مطالعات پیشین همسو بود [جباری و همکاران (1520)، نیک‌منش و همکاران (1520)، شوشانی و همکاران (2014)، کرن و همکاران (2015) کوتسونی و همکاران (2020)، کار و همکاران (2021)]. نتیجه پژوهش حاضر با فرض اصلی رویکرد روانشناسی مثبت که افزایش هیجان‌های مثبت، مشغولیت، داشتن معنا در زندگی و ارتقای توانمندی‌های فردی منجر به کاهش

معناداری را نشان داد که با مطالعات پیشین هم‌خوانی دارد [جباری و همکاران (1520)، هنرمندزاده و همکاران (1620)، فرنام و همکاران (1720)، یعقوبی و همکاران (1920)، میرزاخانی و همکاران (1720)، درفشان و فولادچنگ (2220)، شوشانی و همکاران (2014)، کرن و همکاران (2015)، لمبرت و همکاران (2019)].

تجارب هیجانات مثبت نشانه نیک‌زیستی است و شاید رفتار در لحظه را هدایت کند. با آموزش انواع هیجانات و بیان تأثیرات آنها بر زندگی، تفاوت هیجانات مثبت و منفی، کاربرد هیجانات مثبت و راه‌هایی برای افزایش آنها و تمرین فعالیت‌هایی مانند قدردانی و «آنچه خوب پیش رفت» برای استفاده از تجربیات مثبت، نمره این مؤلفه پس از پایان دوره، در دانش‌آموزان افزایش معنادار یافت. احساسات مثبت، اگرچه زودگذرند، پیامدهای طولانی‌تری نیز دارند و ابزارهایی برای رشد فردی و ارتباط اجتماعی هستند (Hendriks et al., 2020).

هیجانات مثبت با سایر مؤلفه‌ها از جمله مشارکت و مجذوبیت و روابط خوب نیز ارتباط دارد (به نقل از Howell et al., 2007). نتایج پژوهش حاضر نیز افزایش معنادار در میزان مجذوبیت و مشارکت و همچنین، روابط مثبت نشان داد. مشارکت و مجذوبیت به روش‌های مختلفی از جمله علاقه‌روانی، درگیری رفتاری و تمرکز تعریف شده است. مؤلفه مشارکت و مجذوبیت منعکس‌کننده جذابیت و علاقه به فعالیت و تجربه لحظه حال و یک رویکرد فعال به زندگی است که منجر به تعهد بیشتر و مشارکت در مدرسه می‌شود. همچنین، روابط مثبت که در ارتباط مناسب با دیگران و مورد حمایت قرار گرفتن و مورد حمایت قرار دادن آنان تعریف می‌شوند، باعث رضایت بیشتر از زندگی، امید و قدردانی می‌شود (Kern et al., 2015).

آموزشی پایدار ماند. جالب اینکه بهبود میانگین نمره مؤلفه مجذوبیت و مشارکت پس از گذشت سه ماه همچنان رو به افزایش بود و این تغییر مثبت نسبت به پس‌آزمون حتی به سطح معناداری رسید. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان با گذشت زمان در تمرین برای آگاهی از لحظه حال و به‌کارگیری نقاط قوت و ارزش‌های خود توانمندتر شده‌اند.

در مؤلفه معنا، پس از دوره آموزشی، میانگین نمره نمونه‌ها افزایش معنادار داشت؛ اما پس از گذشت سه ماه کاهش یافت؛ با وجود این، همچنان نسبت به نمره پیش‌آزمون بالاتر بود. هرچند روند تغییرات در مؤلفه دستاورد چشم‌گیر نبود، همان تغییرات مثبت اندک در طول سه ماه پیگیری باقی ماند. در مجموع نمره کل نیک‌زیستی دانش‌آموزان دختر ۱۴-۱۶ سال با علائم اضطراب پس از دوره آموزشی افزایش معنادار یافت و این تغییرات مثبت پس از دوره پیگیری سه ماهه ماندگار بود. در بررسی‌های پژوهشگر مطالعه‌ای با پیگیری تک‌تک مؤلفه‌های الگوی پرما یافت نشد؛ اما به‌طور کلی در متاآنالیزی که کار و همکاران (2021) بر مداخلات روانشناسی مثبت انجام دادند، متغیر وابسته نیک‌زیستی پس از پیگیری سه و هفت ماه ماندگار بود که با نتیجه پژوهش حاضر هم‌خوانی دارد.

دلیل اینکه مداخلات روانشناسی مثبت چند جزئی، دستاوردهای کوتاه‌مدت و بلندمدت ایجاد می‌کنند، می‌تواند به این واقعیت مربوط باشد که نوجوانان تمایل دارند به دنبال بسیاری از لذت‌های کوچک و لحظه‌ای باشند؛ اما اهداف زندگی را نیز برای دستیابی به آن دارند. مداخلات روانشناسی مثبت چند جزئی می‌تواند تأثیر فوری و بلافاصله پس از انجام مداخله داشته باشد و سطوح نیک‌زیستی عاطفی را افزایش دهد و با هدف قرار دادن عناصر کلیدی آموزش مثبت مانند شایستگی اجتماعی و عاطفی، عواطف مثبت، روابط مثبت،

مشکلات هیجانی و روانی می‌شود، هم‌خوانی دارد (Rashid & Seligman, 2014). مطالعات نشان می‌دهد نیک‌زیستی روانی و شکوفایی، نقش محافظتی دارد و به‌طور شایان توجه خطر ابتلا به هر گونه اختلال خلقی و اضطرابی را تا ۵۷ درصد کاهش می‌دهد (Schootanus- Dijkstra et al., 2017).

نتایج مطالعه فراتحلیلی تجادا-گالاردو و همکاران (2020) که اثرات مداخلات روانشناسی مثبت چند جزئی مبتنی بر مدرسه را بررسی کردند، نشان‌دهنده عدم تأثیر این نوع مداخلات بر میزان اضطراب در نوجوانان بود که با یافته کلی پژوهش حاضر ناهمسو است؛ با این حال، در بررسی فردی نمونه‌ها با توجه به وضعیت میانگین نمرات، اگرچه میزان اضطراب ۹ شرکت‌کننده پس از دوره آموزشی کاهش داشته است، ۴ شرکت‌کننده پس از دوره، میزان اضطراب بالاتری داشتند و در میزان اضطراب ۲ شرکت‌کننده هیچ تغییری مشاهده نشد. با توجه به اینکه پایان دوره آموزشی و پس‌آزمون مصادف با امتحانات پایان‌ترم دانش‌آموزان بود، به نظر می‌رسد اضطراب ناشی از امتحانات در پاسخ‌دهی نمونه‌ها تأثیر داشته است.

در ارتباط با ماندگاری اثرات مثبت این آموزش در طول زمان، نتایج آزمون فریدمن که روند تغییرات داده‌های پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری پس از سه ماه را بررسی می‌کند، نشان داد آموزش مدل پرما بر نمره کل نیک‌زیستی و مؤلفه‌های هیجان مثبت، مجذوبیت و مشارکت و روابط مثبت دختران ۱۴-۱۶ سال با علائم اضطراب تأثیر معنادار داشته است؛ اما این تغییرات در مؤلفه‌های معنا و دستاورد معنادار نبود.

به بیان دیگر، مؤلفه‌های هیجان مثبت، مجذوبیت و مشارکت و روابط مثبت پس از دوره آموزشی بهبود یافت و این تغییرات مثبت تا سه ماه پس از پایان دوره

در مولفه‌ مجذوبیت و مشارکت، ۸ نفر از شرکت‌کنندگان اعلام کردند استفاده از تمرین‌های آگاهی از لحظه و بودن در «اینجا و اکنون» در موقعیت‌های هیجانی و تنش‌زا برایشان بسیار کاربردی بوده است. در جلسه معرفی مولفه‌ مجذوبیت و اشتیاق، «بودن در لحظه حال» با تمرین خوردن شکلات انجام شد که برای نوجوانان تجربه جدید و بسیار لذت‌بخش بود. تعمیم این تمرین به لحظات تکراری و کارهای روزمره، انجام آن را در دسترس و آسان جلوه داد. نتایج تجربیات دانش‌آموزان در مدیریت هیجان در لحظه و افزایش تمرکز در طول کلاس‌ها و همچنین، هنگام مطالعه دروس با استفاده از تمرینات مربوط به این مؤلفه چشمگیر بود.

در مولفه‌ روابط مثبت نیز ۸ نفر از شرکت‌کنندگان، آشنایی با الگوی واکنش‌گری فعال و سازنده و نیز شناسایی توانمندی‌های منشی خود و اطرافیان به‌ویژه والدین، توانسته‌اند روابط خود را بهبود دهند و تعارضات کمتری داشته باشند. مولفه‌ روابط مثبت با توجه به تعارضات موجود در روابط بین والدین و نوجوان و نیز اهمیت روابط همسالان در این سن، شایان توجه شرکت‌کنندگان قرار گرفت. معرفی سبک‌های ارتباطی و شناسایی الگوهای ارتباطی خود، دید جدیدی ایجاد کرد، مبنی بر اینکه ممکن است در تعارضات با دیگران به ویژه اعضای خانواده سهمی داشته باشند. نتایج توجه به خود و افراد مهم زندگی برای شناسایی توانمندی‌های منشی و یافتن اشتراکات برای ارتباط مثبت، نیز جالب توجه بود. برخی از شرکت‌کنندگان در ابتدا اطلاعات اولیه مانند سن دقیق والدین یا رشته و مقطع تحصیلی آنها را نیز نمی‌دانستند و یافتن ویژگی‌های منشی در اطرافیان به‌ویژه والدین که پیش‌تر به آن توجه نکرده بودند، برایشان جالب توجه بود. پیشرفت و بهبود روابط در دو نمونه در طول دوره

مشارکت و احساس معنا و هدف، تجربه خوشایندی را برای نوجوانان به همراه داشته باشد. هرچند این حس نیک‌زیستی ممکن است در طول زمان از بین برود، حس عمیق‌تر و پایدارتر معنا و پیگیری در تحقق آن، تقویت می‌شود (Tejada-Gallardo et al., 2020)؛ با این حال، برای رسیدن به یک اثر پایدار، نوجوانان باید به‌طور مداوم و در طول سال‌های مختلف دبیرستان در معرض مداخلات روانشناسی مثبت باشند (Waters, 2011).

هم‌زمان با آزمون پیگیری، از شرکت‌کنندگان خواسته شد آموزه‌هایی از ۵ مولفه‌ پرما که بیشتر شایان توجه و استفاده ایشان قرار گرفته بود، بیان کنند. در مجموع، بیشتر افراد (۹ شرکت‌کننده) از تمرینات هیجان مثبت شامل تمرین قدردانی و تمرین «آنچه خوب پیش رفت» به‌طور پیوسته استفاده می‌کردند. در طول جلسات آموزشی نیز با تعریف هیجان مثبت به‌عنوان اولین مؤلفه و به اشتراک‌گذاری تجربیات شرکت‌کنندگان و پژوهشگر باعث ایجاد رابطه مناسب بین پژوهشگر و نوجوانان شد. هرچند در ابتدا نوجوانان برای انجام تمرینات مقاومت نشان می‌دادند؛ اما رفته‌رفته با انجام تمرینات عملی مانند تمرین تن‌آرامی و طراحی تابلوی آرامش، روند جلسه، جذاب و بازخوردهای مثبت دریافت شد. برای تمرین قدردانی، کاربرگ‌هایی برای ایده‌دادن به نوجوان که از پیش آماده شده بود، ارائه شد. جزئیات مطرح‌شده در کاربرگ مانند «سه چیزی که همیشه لبخند را بر لبانم می‌نشانند، برای کدام سه رنگ بیشتر از همه سپاسگزارم، چیزی که باعث شد امروز با صدای بلند بخندم، برای کدام ویژگی خاص اعضای خانواده‌ام سپاسگزارم، ...» برای نوجوانان جالب توجه بود. این تمرین در هفته‌های بعد با یادداشت وقایع مثبت روزانه با عنوان «آنچه خوب پیش رفت» ادامه یافت.

بسیار بزرگ کنار گذاشته بودند، از سر گرفتند. در زمینه درسی و تحصیلی نیز برخی از نوجوانان موفقیت را فقط در کسب نمره کامل در دروس خود تعریف کرده بودند و عدم دستیابی به آن باعث سرخوردگی و ناامیدی در ایشان می‌شد. در طول دوره، این نوجوانان به تدریج شروع به دیدن پیشرفت‌های خود هرچند در گام‌های کوچک کردند و در نتیجه، با تمرکز بر بخشی از نمره که به دست آورده‌اند، در مقابل بخشی که از دست داده‌اند، به سمت تغییر نگرش مثبت حرکت کردند.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر و همچنین، مطالعات پیشین، می‌توان گفت یکی از جدیدترین سازه‌های تأثیرگذار مبتنی بر روانشناسی مثبت، پرما است که چارچوبی شامل پنج بلوک اصلی است که به بیان هرچه بهتر رفاه کمک می‌کند: احساسات مثبت، مشارکت و مجذوبیت، روابط، معنا و موفقیت. با توجه به اینکه بیشتر کودکان و نوجوانان زمان زیادی را در محیط مدرسه می‌گذرانند، مدارس نقش مهمی در جامعه‌پذیری، ایجاد و حفظ ارزش‌های فرهنگی مثبت و ارتقای رفاه برای جوانان امروز ایفا می‌کنند؛ بنابراین، اجرای مداخلاتی که به افزایش رفاه و نیک‌زیستی نوجوانان کمک می‌کند، می‌تواند در کاهش اختلالاتی از قبیل اضطراب و افسردگی اثرگذار و نقش محافظت‌کننده داشته باشد.

محدودیت‌های پژوهش

هم‌زمانی اجرای پس‌آزمون با امتحانات پایان‌ترم، محدودیت زمانی در اجرای تمرین‌ها و نبود گروه مقایسه از محدودیت‌های مطالعه حاضر است و پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی این موارد مدنظر قرار گیرد. همکاری نکردن مدارس در اجرای پس‌آزمون خودسنجی نوجوان به دلیل طولانی و زمانبر بودن آن و

آموزشی بسیار چشمگیر بود و باعث رفع محدودیت‌های اعمال‌شده از طرف والدین برای نوجوان شد.

۸ نفر از شرکت‌کنندگان نیز اعلام کردند آموزه‌های مولفه معنا آنها را واداشته است تا به تفکر و تعریف اهداف جدید و واقع‌بینانه بپردازند. در ابتدای جلسه مربوط به مولفه معنا، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا اهداف آینده و معنای زندگی خود را تعریف کنند. بیشتر نمونه‌ها مهاجرت با اهداف گوناگون از قبیل دور شدن از خانواده، آزادی یا خوانندگی و عضو شدن در گروه‌های موسیقی کره‌ای را مطرح کردند. تعدادی از نمونه‌ها اساساً هدفی نداشتند و یکی از نمونه‌ها اهداف بلند علمی برای خود تعریف کرده بود. پس از تعریف مفاهیم و تأکید بر واقع‌بینی و تعریف نقطه طلایی زندگی بر اساس استعداد، علاقه، درآمد و خدمت به جهان و همچنین، تغییراتی که لازمه قرار گرفتن در مسیر هدف بود، جلسه در سکوتی تأمل‌برانگیز پایان یافت و به نظر می‌رسید درگیری ذهنی جدی و جدیدی در دانش‌آموزان ایجاد شد. جالب اینکه یکی از نمونه‌های بی‌هدف که در یک تیم بسکتبال عضو بود، با توجه کردن به علاقه و استعداد خود در این رشته ورزشی، هدف‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت تعریف کرد و پس از یک ماه کاپیتان تیم خود شد. هرچند بیشتر شرکت‌کنندگان به تعریف دقیقی از معنا و هدف زندگی خود نرسیده بودند، از تعاریف سطحی و غیر واقع‌بینانه نیز فاصله گرفته بودند.

در آخر ۸ شرکت‌کننده تمرین دیدن موفقیت‌های هرچند کوچک در زندگی روزمره را عامل حال خوب خود توصیف کردند. تمرین دیدن دستاوردهای کوچک و افتخار کردن به خود و افزایش هیجان مثبت در طول دوره آموزشی نیز بازخوردهای مثبتی به دنبال داشت؛ برای مثال، دو نفر از شرکت‌کنندگان، نواختن سازهای مورد علاقه‌شان را که به دلیل عدم پیشرفت‌های

درفشان، م. و فولادچنگ، م. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی بر جهت‌گیری آینده و خودشکوفایی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۳(۲)، ۲۴-۵۰. doi: [10.22099/jqli.2022.6527](https://doi.org/10.22099/jqli.2022.6527)

رشید، ط. و سلیمگن، م. (۲۰۱۴). روان‌درمانی مثبت‌گرا (جواد خلعتبری، شهره قربان شیرودی و ترگل مرادحاصلی، مترجمین). انتشارات نشر ثالث. فرنام، ع.، و مددی‌زاده، ط. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مثبت‌نگری بر حالت‌های روانشناختی مثبت (توانمندی‌های منش) دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۱۳(۹)، ۶۱-۷۵. SID. <https://sid.ir/paper/257745/fa>

قلی‌پور، ف.، طیبی، ز. و کارشکی، ح. (۱۴۰۰). ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه شکوفایی پرما *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۲(۴۵)، ۱۱۵-۱۳۴.

<https://doi.org/10.22054/jem.2022.55807.2088>
وصالی محمود، ر.، احدی، ح.، کجباف، م.ب.، و نشاط دوست، ح.ط. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی مداخله آموزشی روانشناختی ذهن‌آگاهی کودکان بر کاهش اضطراب آزمون کودکان دبستانی ایرانی. *مطالعات ناتوانی*، ۷(۱۳)، ۴۶-۴۷. SID.

<https://sid.ir/paper/505681/fa>
میرزاخانی، پ.، رضایی، ع.م.، امین بیدختی، ع.ا.، نجفی، م.، و رحیمیان بوگر، ا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزشی شکوفایی بر هیجان‌های مثبت، روابط، احساس معنی، پیشرفت و وجدوبیت پژوهشگران جوان و نخبگان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۱(۳۶)، ۲۰۹-۲۳۰. SID.

<https://sid.ir/paper/137508/fa>
مینایی، ا. (۱۳۸۵). انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری کودک آخنباخ، پرسشنامه خودسنجی و فرم

در نتیجه، عدم دسترسی به نمرات پیگیری اضطراب از دیگر محدودیت‌ها در فرآیند اجرای پژوهش بود.

موازين اخلاقی: برای اجرای پژوهش، به انواع ملاحظات اخلاقی از جمله رضایت آگاهانه داوطلبان و والدین آنها برای شرکت در پژوهش، محرمانه‌ماندن نتایج پرسشنامه‌های تکمیل‌شده از شرکت‌کنندگان، امکان انصراف از پاسخگویی به سؤالات در تمامی مراحل پژوهش توجه و رعایت شد. پژوهش حاضر دارای تأییدیه اخلاقی مورد نیاز با کد مصوبه IR.SBU.REC.1402.039 از طرف کمیته اخلاق در پژوهش‌های زیستی دانشگاه شهید بهشتی است.

سپاسگزاری

از تمام متخصصین، دانش‌آموزان، والدین، مدیران و اولیای مدارس که در انجام این پژوهش همکاری کردند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

جباری، م.، شهیدی، ش.، و موتابی، ف. (۱۳۹۳). اثربخشی مداخله مثبت‌نگر گروه در کاهش نشانه‌های افسردگی و اضطراب و افزایش میزان رضایت از زندگی دختران نوجوان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ۲۰(۴)، ۲۸۷-۲۹۶.

<https://sid.ir/paper/16576/fa>
خانجانی، م.، شهیدی، ش.، فتح‌آبادی، ج.، مظاهری، م.ع. و شکر، ا. (۱۳۹۳). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه روان‌درمانی مثبت‌نگر. *روانشناسی کاربردی*، ۱۸(۲۹)، ۶۹-۸۶.

SID. <https://sid.ir/paper/516339/fa>

- Sciences* 117(51): 32197-32206.
<https://doi.org/10.1073/pnas.2014859117>
- Dias Lopes, L. F., B. M. Chaves, A. Fabricio, A. Porto, D. Machado de Almeida, S. L. Obregon, M. Pimentel Lima, W. Vieira da Silva, M. E. Camargo and C. P. da Veiga (2020). "Analysis of well-being and anxiety among university students." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(11): 3874 .
<https://doi.org/10.3390/ijerph17113874>
- Dorfeshan M. and Fouladchang M.(2022). A Comparison of the Effect of PERMA Model and Psychological Empowerment Training Program in High School Students' Future Orientation and Self-Actualization. *Studies in Learning & Instruction*, 13(2), 50-24. (In Persian).
<https://doi.org/10.3390/ijerph17113874>
- Farnam A. and Madadzade T. (2017). Effect of Positive Training on Positive Psychological States (Character Strengths) of Female High School Students. *Positive Psychology Research*, 3(1), 61-75. (In Persian).
- Gholipour, F., Tabibi, Z., & Kareshki, H. (2021). Psychometric properties of the PERMA-Profil. *Quarterly of Educational Measurement*, 12(45), 115-134. (In Persian).
- Hendriks, T., M. Schotanus-Dijkstra, A. Hassankhan, J. De Jong and E. Bohlmeijer (2020). "The efficacy of multi-component positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials." *Journal of happiness studies* 21: 357-390 .
<https://doi.org/10.1007/s10902-019-00082-1>
- Hill, P. L., A. L. Burrow, A. C. O'Dell and M. A. Thornton (2010). "Classifying adolescents' conceptions of purpose in life." *The Journal of Positive Psychology* 5(6): 466-473
<https://doi.org/10.1080/17439760.2010.534488>.
- HonarmandZadeh, R and Sajjadian, I. (2016). Effectiveness of Positive Group Intervention on Psychological Wellbeing, Resiliency and Happiness of Foster Care Adolescent Girls. *Positive Psychology Research*, 2(2), 35-50. (In Persian).
- گزارش معلم. کودکان استثنایی (پژوهش در حیطه کودکان استثنایی)، ۱۶(۱۹)، ۵۲۹-۵۵۸. SID. <https://sid.ir/paper/96298/fa>
- نیک‌منش، ز. و زندوکیل، م. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مثبت‌نگری بر کیفیت زندگی، افسردگی، اضطراب و استرس بزه‌کاران نوجوان. پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۲(۱) (پیاپی ۲)، ۵۳-۶۳. SID. <https://sid.ir/paper/257771/fa>
- هنرمندزاده، ر. و سجادیان، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی مداخله مثبت‌نگر گروهی بر بهزیستی روان‌شناختی، تاب‌آوری و شادکامی دختران نوجوان بی‌سرپرست. پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۲(۲) (پیاپی ۶)، ۳۵-۴۹. SID. <https://sid.ir/paper/257702/fa>
- یعقوبی، ا. و نسائی مقدم، ب. (۱۳۹۸). اثربخشی روش مداخله‌ای روان‌شناسی مثبت‌گرا بر بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، ۲۵(۱)، ۱۴-۲۵. SID. <https://sid.ir/paper/17090/fa>

References

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1991). *Youth self-report and profile*. University of Vermont, Department of psychiatry.
- Butler, J. and M. L. Kern (2016). "The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing." *International Journal of Wellbeing* 6(3), <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Carr, A., K. Cullen, C. Keeney, C. Canning, O. Mooney, E. Chinseallaigh and A. O'Dowd (2021). "Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis." *The Journal of Positive Psychology* 16(6): 749-769.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Dahl, C. J., C. D. Wilson-Mendenhall and R. J. Davidson " (۲۰۲۰). The plasticity of well-being: A training-based framework for the cultivation of human flourishing." *Proceedings of the National Academy of*

- Minaee A. Adaptation and standardization of Child Behavior Checklist, Youth Self-report, and Teacher's Report Forms. *JOEC*, 6 (1), 529-558. (In Persian).
- Mirzakhani P., Rezaei A.M., Aminbeidokhti A.A., Najafi M. and Rahimian Bougar I. (2017) Examining the Effectiveness of Educating Flourishing on Positive Emotions, Relationships, Sense of meaning, Achievement and Engagements among Young Researchers and Elites. *Research in educational systems*, 11(36), 209-230. (In Persian).
- Morrish, L., N. Rickard, T. C. Chin and D. A. Vella-Brodrick (2018). "Emotion regulation in adolescent well-being and positive education." *Journal of Happiness Studies* 19: 1543-1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>
- Nikmanesh, Z and Zandvakili, M.(2015). The Effect of Positive Thinking Training on Quality of Life, Depression, Stress and Anxiety in Delinquent Juveniles. *Positive Psychology Research*, 1(2), 63-53. (In Persian).
- Rashid, T. and M. Seligman (2018). "Positive psychotherapy: A treatment manual." (Javad Khalatbari, Shahrzad Ghorbanshiroudi and Targol Moradhaseli, Translators). Salesspublication (In Persian)
- Rincon Uribe, F. A., C. A. Neira Espejo and J. d. S. Pedroso (2022). "The role of optimism in adolescent mental health: A systematic review." *Journal of Happiness Studies* 23(2): 815-845. <https://doi.org/10.26599/BSA.2021.9050022>
- Schotanus-Dijkstra, M., M. Ten Have, S .M. Lamers, R. de Graaf and E. T. Bohlmeijer (2017). "The longitudinal relationship between flourishing mental health and incident mood, anxiety and substance use disorders." *The European Journal of Public Health* 27(3): 563-568. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckw202>
- Seligman, M. (2018). "PERMA and the building blocks of well-being." *The journal of positive psychology* 13(4): 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Howell, R. T., M. L. Kern and S. Lyubomirsky (2007). "Health benefits: Meta-analytically determining the impact of well-being on objective health outcomes." *Health psychology review* 1(1): 83-136 . <https://doi.org/10.1080/17437190701492486>
- Jabbari, M., Shahidi, S., Mootabi, F.(2015). Effectiveness of Group Intervention based on Positive Psychology in Reducing Symptoms of Depression and Anxiety and Increasing Life Satisfaction in Adolescent Girls. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 20(4), 287-2961. (In Persian).
- Kern, M. L., L. E .Waters, A. Adler and M. A. White (2015). "A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework." *The journal of positive psychology* 10(3): 262-271 . <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Khanjani M., Shahidi S., Fathabadi J., Mozaheri M. A. and Shukri O.(2014). Factorial structure and psychometric properties of positive psychotherapy inventory. *Jurnal of Applied Psychology*, 8(1), 69-86. (In Persian).
- Kotsoni, A., K. Kanellakis and A. Stalikas (2020). "Be your best you: A pilot study of a positive psychology programme for people with depression, anxiety or stress in Greece." *Psychology* 11(01): 13. [10.4236/psych.2020.111002](https://doi.org/10.4236/psych.2020.111002)
- Koydemir, S., A. B. Sökmez and A. Schütz (2021). "A meta-analysis of the effectiveness of randomized controlled positive psychological interventions on subjective and psychological well-being." *Applied Research in Quality of Life* 16: 1145-1185. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09788-z>
- Lambert, L., H.-A. Passmore and M. Joshanloo (2019). "A positive psychology intervention program in a culturally-diverse university: Boosting happiness and reducing fear." *Journal of Happiness Studies* 20: 1141-1162 . <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9993-z>

- 1943-1960. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01289-9>
- VanderWeele, T. J. (2017). "On the promotion of human flourishing." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 114(31): 8148-8156. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- Vesali Mahmoud, R. , Ahadi, H., Kajbaf M. B. and Neshatdoost, H.T. (2017). " The Effect of Mindfulness -based Intervention with Children on Test Anxiety" *Middle Eastern Journal of Disability Studies* 7 (13), 0-0. (In Persian)
- Waters, L. (2011). "A review of school-based positive psychology interventions." *The Australian Educational and Developmental Psychologist* 28(2): 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Yaghoobi A. and Nesai Moghadam B.(2019). The Effect of Positive Psychology Intervention on the Psychological Well-Being of Adolescents. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 25(1), 14-25. (In Persian).
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. and M. Csikszentmihalyi (2000). *Positive psychology: An introduction*, American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Shoshani, A. and S. Steinmetz (2014). "Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being." *Journal of Happiness Studies* 15: 1289-1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Tejada-Gallardo, C., A. Blasco-Belled, C. Torrelles-Nadal and C. Alsinet (2020). "Effects of school-based multicomponent positive psychology interventions on well-being and distress in adolescents: A systematic review and meta-analysis." *Journal of Youth and Adolescence* 49(10):