

اثربخشی بسته تعاملاتی مهارت‌های نیک‌زیستن بر ارتقای نیک‌زیستی و فضایل استادان دانشگاه‌های ایران

Effectiveness of Well-being Skills Interactive Package on Enhancing the Well-being and Virtues of University Faculty Members

Mohammad Khodayarifard, PhD✉

Marjan Hassaniraad, PhD

Saeid Zandi, PhD

Azam Asefnia, PhD

Amirhossein Daneshmand Kaferoudi, MSc

محمد خدایاری فرد^۱

مرجان حسنی راد^۲

سعید زندی^۳

اعظم آصف‌نیا^۴

امیرحسین دانشمند کفترودی^۵

Abstract

This study aimed to assess the effectiveness of well-being skills interactive package in promoting the well-being and virtues of university faculty members. This study utilized a pre-experimental, pre-test-post-test design. The first training program was attended by 12 university faculty members from the University of Tehran, the second training program by 19 participants from among faculty members of universities nationwide, and the third training program by 10 participants from among Iranian university faculty members. Each session spanned 12 two-hour meetings. Participants completed the Character Strengths Questionnaire (Khodayarifard, Hassaniraad & Hejazi, 2020) and the Psychological Well-Being Questionnaire (Ryff, 1980) before and after the intervention. The one-way repeated measures MANOVA test results revealed that well-being skills interactive package significantly enhanced the virtues of courage ($p < 0.01$, $F = 6.15$) and humanity ($p < 0.01$, $F = 13.11$) in the first study, and humanity ($p < 0.05$, $F = 4.82$) and transcendence ($p < 0.05$, $F = 5.74$) in the second. Additionally, significant improvements were observed in life satisfaction ($p < 0.05$, $F = 3.48$), spirituality ($p < 0.05$, $F = 4.24$), happiness ($p < 0.01$, $F = 8.68$), growth ($p < 0.05$, $F = 5.07$), and positive relationships ($p < 0.05$, $F = 5.13$) in the first study, and in happiness ($p < 0.05$, $F = 3.59$) in the third study. This educational-interactive package may play an effective role in enhancing various dimensions of individual well-being.

Keywords: psychological well-being, character strengths, positive psychology, ethics, university faculty.

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی بسته تعاملاتی مهارت‌های نیک‌زیستن بر ارتقای نیک‌زیستی و فضایل استادان دانشگاه بود. این مجموعه پژوهش از نوع پیش‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون اجرا شد. بدین‌صورت که دوره نخست نیک‌زیستن با حضور ۱۲ نفر از استادان دانشگاه تهران، دوره دوم با حضور ۱۹ نفر از استادان دانشگاه‌های کشور و دوره سوم با حضور ۱۰ نفر از استادان دانشگاه‌های کشور طی ۱۲ جلسه دوساعته برگزار شد. شرکت‌کنندگان پیش و پس از مداخله به سیاهه توانمندی‌های منش (خدایاری فرد، حسنی راد و حجازی، ۱۳۹۹) و پرسشنامه نیک‌زیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۰) پاسخ دادند.

نتایج آزمون واریانس اندازه‌گیری مکرر یک‌راهه چندمتغیری نشان داد که آموزش مهارت‌های نیک‌زیستن به‌صورت معناداری به تغییرات مثبت فضیلت شجاعت ($F=6.15$, $P<0.01$) و انسانیت ($F=13.11$, $P<0.01$) در دوره اول و تغییرات مثبت فضیلت انسانیت ($F=4.82$, $P<0.05$) و تعالی ($F=5.74$, $P<0.05$) در دوره دوم، منجر شده است. همچنین تغییرات مثبت و معنادار مؤلفه رضایت از زندگی ($F=3.48$, $P<0.05$)، معنویت ($F=4.24$, $P<0.05$)، شادی ($F=8.68$, $P<0.01$)، رشد ($F=5.07$, $P<0.05$) و روابط مثبت ($F=5.13$, $P<0.05$) در دوره اول و مؤلفه شادی ($F=3.59$, $P<0.05$) در دوره سوم را به‌همراه داشته است.

به‌طور کلی، یافته‌ها نشان می‌دهند که استفاده از این بسته آموزشی-تعاملاتی می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای ابعاد مختلف نیک‌زیستی استادان ایفا کند.

واژه‌های کلیدی: اخلاق، استادان دانشگاه، بهزیستی روان‌شناختی، توانمندی‌های منش، روان‌شناسی مثبت.

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۹/۲۹ تصویب نهایی: ۱۴۰۴/۴/۲۲

۱. گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳. گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۴. گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۵. گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

● مقدمه

امروزه جهان و سبک زندگی به‌طور شگرف در حال دگرگونی و تغییر است؛ از این‌رو عصر حاضر را می‌توان دوران بازنگری در شیوه زندگی در جهت ارتقای رضایت از زندگی نامید. می‌توان نوآوری در سبک زندگی را تغییر روش‌های هدف‌مند و برنامه‌ریزی شده زندگی در عصر جدید دانست که در مسیر دستیابی به اهداف مشخص، همچون بهبود کیفیت زندگی صورت می‌گیرد (احمدی، ۱۳۹۶). در این میان، براساس نقشه جامع علمی کشور، دانشگاه عالی‌ترین نهاد تربیت و آموزش سرمایه انسانی با بهره‌گیری از همه منابع معرفتی و مهم‌ترین مرکز پژوهش و نوآوری در حوزه‌های مختلف علم و فناوری است و زمینه‌ساز و پیشگام تحولات عمیق فرهنگی، اجتماعی و سیاسی و منادی و مروج علم و حکمت است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹). چنین اهدافی در گرو عملکرد بهینه استادان در انتقال علم و ارزش‌ها به دانشجویان است که تنها در صورتی تحقق می‌پذیرد که اساتید خود از سلامت روانی مطلوب برخوردار باشند. این در حالی است که براساس نتایج پژوهش‌ها، فشارهای کاری، تعارض نقش‌ها، مسئولیت‌های آموزشی، پژوهشی و اداری، ناامنی شغلی (ویژه مدعوین) و مشکلات ارتباطی و هیجانی به‌عنوان مهم‌ترین چالش‌های نیک‌زیستی روانی اساتید مورد شناسایی قرار گرفته‌اند (زمانی کیاسری و همکاران، ۱۴۰۴؛ انصاری شیخ محله و همکاران، ۱۴۰۲؛ کوهنورد و همکاران، ۱۴۰۰). افت بهزیستی روانی در این گروه می‌تواند به کاهش کیفیت آموزش عالی منجر شود؛ از این‌رو توجه به نیک‌زیستی روانی اساتید و تلاش در جهت ارتقای آن با توجه به نقش حیاتی آنها در توسعه و ترویج دانش، پژوهش، اخلاق و پرورش متخصصان حوزه‌های مختلف بسیار مهم محسوب می‌شود (پیس و همکاران، ۲۰۲۱؛ البوت و بلایت، ۲۰۲۱؛ لیان و همکاران، ۲۰۲۱).

نیک‌زیستی روان‌شناختی (psychological well-being) به‌عنوان احساس مثبت و رضایت‌مندی از زندگی به‌طور کلی یا در حوزه‌های خاص همچون ازدواج یا کار تعریف می‌شود و دربرگیرنده احساس یکپارچگی و انسجام در زندگی، تعادل عاطفی، رضایت کلی از زندگی و در نهایت سلامت روانی افراد جامعه است (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷؛ نادری و همکاران، ۱۳۹۶). افراد با نیک‌زیستی بالاتر، هیجان‌های مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند، از گذشته و آینده خودشان و دیگران، رویدادها و حوادث پیرامونشان ارزیابی مثبتی دارند و آنها را خوشایند ادراک می‌کنند. درحالی‌که افراد با نیک‌زیستی پایین‌تر، موارد مذکور را نامطلوب ارزیابی کرده و هیجان‌های منفی مانند اضطراب و افسردگی بیشتری را تجربه می‌کنند (هوفر و همکاران، ۲۰۲۰).

امروزه موضوع مهارت‌آموزی و توانمندسازی افراد از موضوعات پرطرفدار در حوزه پیشگیری است (سازمان جهانی بهداشت، ۲۰۲۰؛ کاسترو و همکاران، ۲۰۲۲). سالیان سال، روان‌شناسان بر خطاها و ضعف‌ها تمرکز داشته و از توانمندی‌ها و قابلیت‌های افراد غفلت ورزیده‌اند، زیرا این خطا رواج داشته است که تصور می‌شد نیازی به پروراندن توانمندی‌ها نیست، چون توانمندی‌ها به‌طور طبیعی شکل می‌گیرند و رشد می‌کنند. این تصور نادرست است، چون توانمندی‌های فرد در نهایت به بازدهی متوسط می‌انجامد و کلیه قابلیت‌های ذاتی فرد بالفعل نمی‌شوند. از این‌رو برای استفاده بیشینه از توانمندی‌ها می‌بایست آنها را شناخت، پروراند و رشد داد (مگیار-مو، ۲۰۰۹، ترجمه براتی سده، ۱۳۹۱).

روانشناسی مثبت یکی از رویکردهای به‌روز در زمینه آموزش مهارت‌ها در جهت ارتقای نیک‌زیستی روان‌شناختی افراد جامعه به شمار می‌آید. روانشناسی مثبت، شاخه‌ای از علم روانشناسی است که سعی دارد از روانشناسی و روان‌درمانی مدل ضعف-اصلاح (deficit repair) فراتر رود و به توانمندی‌ها (strengths) و فضایل (virtues) فردی اولویت دهد (نیمک، ۱۴۰۱؛ خدایاری‌فرد و حسنی راد، ۲۰۱۹، ۲۰۲۱؛ قطبی‌نژاد بهر آسمانی و حسنی راد، ۱۳۹۸). به بیان دیگر، روانشناسی مثبت شامل مطالعه فرایندها و شرایطی است که به عملکرد بهینه و شکوفایی افراد کمک می‌کند و تا به امروز از نتایج پژوهش‌ها در این زمینه در فضاها و آموزش (در میان دانشجویان، دانش‌آموزان و معلمان مدارس)، سازمانی و درمانی بهره بسیاری برده شده است (گارسیا-آلوارز، سولر و آکار-برگا، ۲۰۲۱؛ رشید و سلیگمن، ۱۴۰۲). از مفاهیم مهم روانشناسی مثبت، مفهوم توانمندی‌های منش است که به هویت، شخصیت و ظرفیت شکوفایی ما اطلاق می‌شود. جهت ساختن زندگی خوب برای خود و اطرافیان‌مان، می‌بایست از توانمندی‌های خود آگاهی داشته باشیم و تلاش کنیم از آنها بهره ببریم و آنها را تقویت کنیم (حسنی‌راد، خدایاری‌فرد و حجازی، ۱۳۹۹؛ الف؛ نیمک، ۱۴۰۲؛ نیمک و مک‌گرت، ۱۴۰۱).

به دلیل اهمیت ارتقای سلامت روانی دانشگاهیان، در جهان بسته‌های مختلف مداخلاتی با هدف ارتقای نیک‌زیستی استادان دانشگاه طراحی شده و به اجرا درآمده است (اکرم، ۲۰۱۹؛ رایل، تن، سالازر و پرز، ۲۰۱۵) اما با وجود اهمیت آموزش مهارت‌های نیک زیستن به این قشر بسیار اثرگذار جامعه، در ایران بسته آموزشی بومی‌سازی شده برای ارتقای سلامت روانی اساتید دانشگاه در دسترس نیست. افزون بر این، نه در ایران و نه در نقاط دیگر دنیا بسته‌ای مبتنی بر فنون روان‌شناسی مثبت و توانمندی‌های منش در جهت ارتقای نیک‌زیستی استادان دانشگاه طراحی و اجرا نشده است. بسته حاضر از لحاظ نظری بر مبانی روان‌شناسی مثبت و مدل توانمندی‌های منش استوار است و با ملاحظات فرهنگی و نیازهای بومی جامعه ایران تطبیق داده شده است. برخلاف بسیاری از برنامه‌های مداخلاتی که صرفاً به کاهش استرس شغلی می‌پردازند، ویژگی شاخص این بسته، تمرکز بر ارتقای همزمان مهارت‌های فردی و بین‌فردی استادان و ترکیب آموزش ارتقای توانمندی‌های منش و نیز فضائل اخلاقی و ارتباطی با مهارت‌های عملی زندگی است که آن را از بسته‌های مشابه متمایز می‌سازد. همچنین از آنجایی که یک رویکرد مداخلاتی به‌هیچ‌وجه برای تمامی گروه‌ها و جوامع مناسب نیست و می‌بایست از بسته‌های مداخلاتی بومی‌سازی شده در هر جامعه بهره برد، هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی بسته تعاملاتی بومی‌سازی شده مهارت‌های نیک زیستن بر ارتقای نیک‌زیستی و فضایل دانشگاهیان بود.

• روش

روش پژوهش حاضر پیش‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون تک‌گروهی بود. جامعه پژوهش شامل استادان دانشگاه‌های کشور در سال‌های ۱۳۹۸ تا ۱۳۹۹ (به صورت حضوری و دو جلسه آخر به صورت مجازی به دلیل شیوع بیماری کرونا)، سال ۱۴۰۰ به صورت مجازی و سال ۱۴۰۱ نیز به صورت مجازی بود. نمونه‌ها به صورت در دسترس و داوطلبانه (از طریق انتشار فراخوان در فضای مجازی) انتخاب شدند. در سه مطالعه، به ترتیب ۸۹، ۷۳ و ۸۹ نفر در مرحله پیش‌آزمون شرکت کردند؛ اما به دلیل عواملی همچون نبود تمایل به ادامه همکاری، مشغله‌های حرفه‌ای، شیوع بیماری کرونا و محدودیت‌های دسترسی به اینترنت پایدار برای شرکت در جلسات آنلاین، تعداد شرکت‌کنندگان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری کاهش یافت. بر این اساس، پس از یکسان‌سازی فهرست افراد حاضر در هر سه مرحله و حذف موارد دارای داده‌های گمشده، داده‌های نهایی مربوط به ۱۲، ۱۹ و ۱۰ شرکت‌کننده (به ترتیب در دوره اول تا سوم) مورد تحلیل قرار گرفت. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی این افراد در جدول ۱ ارائه شده است.

بررسی داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که گروه‌های اول، دوم و سوم به ترتیب شامل ۱۲، ۱۹ و ۱۰ شرکت‌کننده بودند. نسبت زنان به مردان در گروه‌های اول و دوم کمتر از مردان بود، اما در گروه سوم این نسبت برابر بود. بیشتر شرکت‌کنندگان در هر سه گروه متأهل بودند. از نظر سنی، بیشترین فراوانی در گروه اول در بازه ۴۵-۴۹ سال، در گروه دوم در بازه‌های ۳۹-۴۵ و ۴۰-۴۴ سال و در گروه سوم در بازه‌های ۵۴-۵۰، ۴۹-۴۵ و ۴۰-۴۴ سال قرار داشت. به طور کلی، نمونه‌ها عمدتاً در سنین میانسالی بودند.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی گروه‌های نمونه

		گروه اول		گروه دوم		گروه سوم	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۵	۰/۴۲	۷	۰/۳۷	۵	۰/۵۰
	مرد	۷	۰/۵۸	۱۲	۰/۶۳	۵	۰/۵۰
وضعیت تأهل	مجرد	۲	۰/۱۷	۵	۰/۲۶	۲	۰/۲۰
	متأهل	۱۰	۰/۸۳	۱۴	۰/۷۴	۸	۰/۸۰
سن	۳۰-۳۴	۲	۰/۱۷	۰	۰/۰۰	۰	۰/۰۰
	۳۵-۳۹	۲	۰/۱۷	۵	۰/۲۶	۱	۰/۱۰
	۴۰-۴۴	۲	۰/۱۷	۵	۰/۲۶	۲	۰/۲۰
	۴۵-۴۹	۵	۰/۴۲	۴	۰/۲۱	۲	۰/۲۰
	۵۰-۵۴	۰	۰/۰۰	۳	۰/۱۶	۲	۰/۲۰
	۵۵-۵۹	۱	۰/۷	۲	۰/۱۰	۱	۰/۱۰
	۶۰-۶۴	۰	۰/۰۰	۰	۰/۰۰	۱	۰/۱۰

پیش از اجرای پروتکل آزمایشی، پیش‌آزمون روی گروه آزمایش به اجرا درآمد. پس از اتمام جلسات بسته آموزشی، از شرکت‌کنندگان پس‌آزمون گرفته شد و آزمون پیگیری با فاصله یک ماه به اجرا درآمد.

بسته مداخلاتی آموزش مهارت‌های نیک زیستن توسط خدایاری‌فرد (۱۳۹۸) طراحی شد و در سال ۱۴۰۳ در کتاب راهنمای عملی مهارت‌های نیک‌زیستن (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۴۰۳) به چاپ رسید. این بسته به شکل ترکیبی و با بهره‌گیری از ادبیات پژوهش، نتایج یافته‌های کیفی، نظر متخصصان و ترجیح جمعیت هدف صورت‌بندی شده است. در ادامه، خلاصه‌ای از محتوای بسته آموزشی گزارش می‌شود (جدول ۲).

جدول ۲. خلاصه محتوای بسته مداخلاتی آموزش مهارت‌های نیک زیستن

شماره جلسه	موضوع و هدف	برنامه اجرایی
۱	آشنایی و تنظیم اهداف، روان‌شناسی مثبت در زندگی شخصی و حرفه‌ای و کشف نقاط قوت خود و دیگران	معرفی و آشنایی اعضا، بررسی انتظارات و اهداف، برنامه‌ریزی جلسات مقدمه‌ای بر روان‌شناسی مثبت و ارائه کاربرگ مثبت‌نگری؛ ارائه تکلیف
۲	کشف نقاط قوت خود و دیگران (ادامه) اولویت‌بندی نقاط قوت و توانمندی‌های خود و دیگران	بررسی تکالیف و کاربرگ‌های ارائه‌شده اجرای بخش دوم فنون مبتنی بر روان‌شناسی مثبت (خاطره‌گویی مثبت)؛ اولویت‌بندی نقاط قوت و توانمندی‌های خود و دیگران، ارائه تکلیف
۳	آموزش و کشف توانمندی‌های منش و فضایل	بررسی تکالیف و کاربرگ‌های ارائه‌شده مروری بر طبقه‌بندی و تعریف توانمندی‌های منش و فضایل؛ بررسی توانمندی‌های منش در ۳۶۰ درجه، ارائه تکلیف
۴	آموزش مهارت‌های ارتباطی (گوش دادن و صحبت کردن ذهن‌آگاهانه)	بررسی تکالیف و کاربرگ‌های ارائه‌شده آموزش و تمرین گوش‌دادن و صحبت کردن ذهن‌آگاهانه؛ ارائه مقدمه‌ای بر مهارت همدلی؛ اجرای عملی گفت‌وگوی همدلانه؛ ارائه تکلیف
۵	آموزش مهارت‌های ارتباطی (گفت‌وگوی همدلانه)	بررسی تکالیف و کاربرگ‌های ارائه‌شده ارائه مقدمه‌ای بر مهارت همدلی؛ اجرای عملی گفت‌وگوی همدلانه؛ ارائه تکلیف
۶	آموزش مهارت عفو و گذشت	بررسی تکالیف و کاربرگ‌های ارائه‌شده مروری بر راهکارها و فواید عفو و گذشت، اجرای کاربرگ عفو و گذشت، ارائه تکلیف
۷	آموزش مهارت عفو و گذشت (ادامه)	بررسی تکالیف و کاربرگ‌های ارائه‌شده ادامه اجرای کاربرگ عفو و گذشت، ارائه تکلیف
۸	آموزش کاربرد حل مسئله در زندگی شخصی و حرفه‌ای	بررسی تکالیف و کاربرگ‌های ارائه‌شده قبلی و گرفتن بازخورد از اعضا بررسی مبانی نظری مهارت حل مسئله و تهیه فهرست مسائل و مشکلات، ارائه تکلیف
۹	آموزش کاربرد حل مسئله در زندگی شخصی و حرفه‌ای (ادامه)	بررسی تکالیف و کاربرگ‌های ارائه‌شده قبلی و گرفتن بازخورد از اعضا بررسی مبانی نظری مهارت حل مسئله و تهیه فهرست مسائل و مشکلات حل یک مسئله با همکاری اعضا؛ ارائه تکلیف
۱۰	برنامه تعاملاتی تغییر رفتار	بررسی کاربرگ حل مسئله با همکاری اعضا، بررسی چند مورد از مشکلات حل‌شده توسط اعضا
۱۱	برنامه تعاملاتی تغییر رفتار (ادامه)	بررسی مبانی نظری مهارت تغییر رفتار؛ ارائه کاربرگ تغییر رفتار؛ ارائه تکلیف بررسی کاربرگ‌های ارائه‌شده قبلی و گرفتن بازخورد از اعضا
۱۲	برنامه تعاملاتی سبک زندگی اخلاق محور جمع‌بندی و ارزیابی نهایی	ادامه فن تغییر رفتار و تهیه کارنامه رفتاری، تدوین فهرست ویژگی‌ها و رفتارهای اخلاقی و جمع‌بندی؛ ارائه تکلیف بررسی تکالیف و کاربرگ‌های اجراشده گفت‌وگو و مباحثه اعضا در جهت کشف کدهای اخلاقی ضروری (شخصی، اجتماعی، حرفه‌ای و فرهنگی) و تدوین منشور اخلاق شخصی؛ ارزیابی کانونی تغییرات ایجادشده در پی شرکت در کارگاه؛ بررسی قوت‌ها و ضعف‌های کارگاه؛

• ابزارها

الف) مقیاس نیک‌زیستی روان‌شناختی ریف (Ryff's scale of psychological wellbeing- RSPW): این مقیاس توسط ریف ساخته شده است و ۸۴ ماده و ۶ عامل را دربرمی‌گیرد. پاسخ‌دهندگان در مقیاسی شش‌درجه‌ای (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) به عبارات پاسخ می‌دهند. ۴۷ ماده مستقیم و ۳۷ ماده به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده در مطالعه ریف ۰/۹۱ گزارش شده است. در ایران طی پژوهش بیانی، کوچکی و بیانی (۱۳۸۷) با نمونه دانشجویی، ضریب اعتبار به روش بازآزمایی مقیاس نیک‌زیستی روان‌شناختی ریف ۰/۸۲ و خرده‌مقیاس‌های پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد شخصی به‌ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۱ و ۰/۷۸ به‌دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ($p < 0/001$). همبستگی مقیاس نیک‌زیستی روان‌شناختی با مقیاس رضایت از زندگی، پرسشنامه شادکامی آکسفورد و پرسشنامه عزت نفس روزنبرگ به‌ترتیب ۰/۵۸، ۰/۴۷ و ۰/۴۶ به دست آمده است ($p < 0/001$).

ب) سیاهه توانمندی‌های منش (نسخه ایرانی) (Iranian character strengths inventory- ICSI): نسخه ایرانی مقیاس توانمندی‌های منش توسط خدایاری‌فرد و همکاران (۱۳۹۹) طراحی، رواسازی و اعتباریابی شد. این مقیاس چهار فضیلت و ۱۹ توانمندی شامل، تعالی و کمال (امید، معنویت، قدرشناسی و ستایش زیبایی و کمال)، انسانیت (عدالت، مهربانی، بخشایش، کار گروهی، عشق و هوش اجتماعی)، شجاعت (جرات، صداقت، پشتکار و اشتیاق) و خرد و عقلانیت (تفکر تحلیلی، خودتنظیمی، عشق به یادگیری، احتیاط و فروتنی) را می‌سنجد. ماده‌های این مقیاس (۷۷ ماده) روی طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً برعکس من = ۱، برعکس من = ۲، خنثی = ۳، شبیه من = ۴ و خیلی شبیه من = ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. شاخص همگونی درونی نشان‌دهنده اعتبار بالای مؤلفه‌های این سیاهه است. همچنین اعتبار نمرات این سیاهه به شیوه بازآزمایی تأیید شد. نتایج تحلیل عاملی نیز نشان‌دهنده روایی سازه سیاهه بود، به‌گونه‌ای که ۳۹/۴۶ درصد واریانس فضیلت‌های منش توسط ۴ عامل تبیین می‌شود.

نظر به اینکه در این پژوهش با یک متغیر مستقل با سه سطح (زمان ارزیابی) و چند متغیر وابسته (خرده‌مقیاس‌ها) روبه‌رو هستیم، از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر یک‌راهه چندمتغیری (مانوا) بهره گرفته شد. بدین‌منظور در تجزیه و تحلیل داده‌های آماری، از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

• یافته‌ها

در مطالعات اول تا سوم به‌ترتیب ۸۹، ۷۳ و ۸۹ نفر شرکت داشتند و دو ابزار توانمندی‌های منش و نیک‌زیستی در سه زمان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری روی آنان اجرا شد. شایان ذکر است که در دوره دوم، مرحله پیگیری اجرا نشد. همچنین به‌دلیل عواملی مانند کاهش علاقه به ادامه همکاری و مسائل اجتماعی رخ‌داده در سال ۱۴۰۱، تعداد شرکت‌کنندگان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری با کاهش همراه بود. بنابراین، پس‌از یکسان‌سازی فهرست افراد حاضر در هر سه مرحله و حذف داده‌های ناقص، اطلاعات نهایی مربوط به ۱۲، ۱۹ و ۱۰ نفر (به‌ترتیب در دوره‌های اول تا سوم) در تحلیل‌ها لحاظ شد. در آزمون فرضیه‌های پژوهش، سطح خطای ۰/۰۵ در نظر گرفته شد. حجم نمونه در دسترس برای استفاده از تحلیل مناسب ارزیابی شد، زیرا در هر دوره تعداد شرکت‌کنندگان بیش‌از تعداد متغیرهای وابسته بود؛ با این حال، توصیه شده است که در چنین تحلیل‌هایی حداقل ۲۰ مشارکت‌کننده حضور داشته باشد (ورما، ۲۰۱۵). در بررسی مفروضه‌های تحلیل اندازه‌گیری‌های مکرر مانوا، ابتدا همبستگی بین متغیرهای وابسته ارزیابی شد. نتایج نشان داد که در دوره‌های اول و دوم، همبستگی بین مؤلفه‌های نیک‌زیستی معنادار است؛ اما در دوره سوم این شرط در برخی موارد برقرار نبود. در خصوص توانمندی‌های منش نیز در دوره دوم همبستگی معنادار وجود داشت، ولی در دو دوره دیگر مشاهده نشد. به‌نظر می‌رسد نبود همبستگی در برخی دوره‌ها ناشی از ریزش نمونه و کاهش حجم داده‌ها باشد. با وجود این، به‌استناد پیشینه پژوهش (بیانی و همکاران، ۱۳۸۷؛ خدایاری‌فرد، حسنی‌راد و حجازی، ۱۳۹۹)، می‌توان این موارد معدود از نبود همبستگی را قابل اغماض دانست.

همچنین نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که شرط نرمالیتی در داده‌های دوره‌های اول و دوم برقرار است؛ اما نمرات پیش‌آزمون خرده‌مقیاس شجاعت از ابزار توانمندی‌های منش در دوره سوم از نرمالیتی پیروی نمی‌کرد. این موضوع ممکن است روایی نتایج مانوا

در دوره سوم را تحت تأثیر قرار دهد. با این وجود، ضمن اشاره به این مسئله به عنوان یکی از محدودیت‌های پژوهش، نتایج تحلیل دوره سوم نیز گزارش می‌شود.

شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های هر دو ابزار در جدول ۳ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد که نمرات پس‌آزمون فضایل در هر سه دوره نسبت به پیش‌آزمون افزایش داشته‌اند و این روند در مرحله پیگیری نیز ادامه یافته است. همچنین بررسی نمرات مؤلفه‌های نیک‌زیستی نشان داد که در دوره اول تمامی مؤلفه‌ها نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته‌اند؛ اما در دو دوره دیگر، برخی مؤلفه‌ها با افزایش و برخی با کاهش همراه بوده‌اند. برای مثال، در دوره دوم نمرات شادی افزایش و نمرات خودمختاری کاهش یافته است. به منظور بررسی معناداری اثر بسته آموزشی بر مجموع مؤلفه‌های نیک‌زیستی و فضایل منش در سه زمان ارزیابی، نتایج تحلیل چندمتغیری در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۳. شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی نیک‌زیستی و فضایل منش برای سه دوره اجرای برنامه

متغیر	زمان	دوره اول (۱۲ نفر)		دوره دوم (۱۹ نفر)		دوره سوم (۱۰ نفر)	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خرد	پیش‌آزمون	۳/۹۰	۰/۲۷	۴/۰۰	۰/۳۹	۳/۷۵	۰/۳۵
	پس‌آزمون	۳/۹۷	۰/۳۱	۴/۱۴	۰/۳۴	۳/۸۵	۰/۴۳
	پیگیری	۳/۹۷	۰/۲۲	-	-	۳/۸۵	۰/۲۹
شجاعت	پیش‌آزمون	۳/۸۸	۰/۵۰	۳/۸۲	۰/۵۱	۳/۸۴	۰/۴۰
	پس‌آزمون	۴/۰۷	۰/۴۱	۴/۰۶	۰/۴۱	۳/۹۷	۰/۵۰
	پیگیری	۴/۱۵	۰/۳۷	-	-	۳/۹۲	۰/۴۳
انسانیت	پیش‌آزمون	۳/۹۲	۰/۲۳	۴/۰۱	۰/۳۹	۳/۹۷	۰/۵۰
	پس‌آزمون	۴/۱۸	۰/۳۱	۴/۲۴	۰/۴۰	۴/۰۶	۰/۳۹
	پیگیری	۴/۲۳	۰/۳۷	-	-	۴/۰۴	۰/۴۲
تعالی	پیش‌آزمون	۴/۱۷	۰/۳۰	۴/۰۱	۰/۴۷	۴/۲۲	۰/۴۶
	پس‌آزمون	۴/۲۹	۰/۳۷	۴/۳۳	۰/۳۸	۴/۲۴	۰/۴۶
	پیگیری	۴/۳۴	۰/۲۸	-	-	۴/۲۸	۰/۳۶
نیکی	پیش‌آزمون	۴/۷۱	۰/۳۹	۴/۴۴	۰/۶۳	۴/۸۷	۰/۶۰
	پس‌آزمون	۴/۸۶	۰/۳۶	۴/۵۷	۰/۶۲	۵/۰۱	۰/۴۰
	پیگیری	۴/۹۳	۰/۳۷	-	-	۴/۸۶	۰/۴۳
مهربانی	پیش‌آزمون	۴/۴۰	۰/۴۲	۴/۱۸	۰/۵۰	۴/۵۳	۰/۶۴
	پس‌آزمون	۴/۶۶	۰/۴۳	۴/۳۳	۰/۵۸	۴/۵۵	۰/۵۹
	پیگیری	۴/۶۳	۰/۴۷	-	-	۴/۵۱	۰/۵۱
شادی	پیش‌آزمون	۴/۲۱	۰/۳۲	۴/۱۸	۰/۴۸	۴/۲۲	۰/۴۳
	پس‌آزمون	۴/۵۹	۰/۲۸	۴/۲۴	۰/۴۷	۴/۵۳	۰/۴۴
	پیگیری	۴/۴۳	۰/۴۰	-	-	۴/۲۹	۰/۲۶
نیکی	پیش‌آزمون	۴/۳۴	۰/۳۶	۴/۱۶	۰/۴۸	۴/۳۶	۰/۴۴
	پس‌آزمون	۴/۷۰	۰/۲۵	۴/۱۲	۰/۶۴	۴/۳۹	۰/۶۵
	پیگیری	۴/۴۰	۰/۵۲	-	-	۴/۳۶	۰/۵۵
خودمختاری	پیش‌آزمون	۴/۰۸	۰/۲۶	۳/۹۸	۰/۴۲	۴/۰۵	۰/۳۹
	پس‌آزمون	۴/۳۲	۰/۲۸	۳/۸۵	۰/۵۴	۴/۲۶	۰/۴۴
	پیگیری	۴/۳۳	۰/۳۴	-	-	۴/۱۶	۰/۳۵
روابط مثبت	پیش‌آزمون	۴/۳۲	۰/۴۰	۴/۲۵	۰/۶۵	۴/۳۶	۰/۶۷
	پس‌آزمون	۴/۶۰	۰/۳۱	۴/۲۰	۰/۶۶	۴/۳۳	۰/۶۴
	پیگیری	۴/۶۰	۰/۴۲	-	-	۴/۳۳	۰/۶۸

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که در دوره اول اثر چندمتغیره معناداری در طی سه زمان ارزیابی برای هر دو ابزار نیک‌زیستی و توانمندی‌های منش وجود دارد؛ در این دوره ارزش اثر لامبدای ویلکس (رایج‌ترین آزمون) برای فضایل منش برابر با $0/24$ ($p < 0/01$)، $F_{8,38}=4/95$ و برای نیک‌زیستی برابر با $0/21$ ($p < 0/01$)، $F_{12,34}=3/41$ محاسبه شد. از سوی دیگر عدم معناداری مقادیر F برای دو دوره دیگر نشان‌دهنده نبود اثر چندمتغیری در طول سه زمان ارزیابی است.

جدول ۴. نتایج آزمون چندمتغیری شاخص‌های فضایل منش و نیک‌زیستی با منشأ اثر درون‌گروهی

اندازه اثر	سطح معناداری	خطا df	df	F	ارزش		
0/39	<0/01	40/00	8/00	3/14	0/77	اثر پیلایی	توانمندی‌های منش
0/51	<0/01	38/00	8/00	4/95	0/24	لامبدای ویلکس	
0/54	<0/05	36/00	12/00	3/56	1/09	اثر پیلایی	
0/55	<0/05	34/00	12/00	3/41	0/21	لامبدای ویلکس	
0/35	0/14	15/00	4/00	2/04	0/35	اثر پیلایی	توانمندی‌های منش
0/35	0/14	15/00	4/00	2/04	0/65	لامبدای ویلکس	
0/32	0/45	13/00	6/00	1/03	0/32	اثر پیلایی	
0/32	0/45	13/00	6/00	1/03	0/68	لامبدای ویلکس	
0/18	0/57	32/00	8/00	0/85	0/35	اثر پیلایی	توانمندی‌های منش
0/19	0/56	30/00	8/00	0/87	0/66	لامبدای ویلکس	
0/32	0/39	28/00	12/00	1/10	0/64	اثر پیلایی	
0/37	0/28	26/00	12/00	1/30	0/39	لامبدای ویلکس	

به‌منظور بررسی تغییرات نمرات مشارکت‌کنندگان در هریک از مؤلفه‌ها در طول سه زمان ارزیابی، نتایج تحلیل تک‌متغیره در جدول‌های ۵ و ۶ ارائه شده است. پیش از بررسی نتایج تحلیل تک‌متغیره، فرض کروییت توزیع به کمک آزمون موچلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون موچلی نشان داد که فرض کروییت برای داده‌های دوره اول و دوم برقرار است. اما در دوره سوم فرض کروییت برای مؤلفه معنویت رد شد که از این رو به‌دلیل اپسلین برابر با $0/64$ از اصلاح گرین هاوس برای این مؤلفه استفاده شد. نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که تغییرات فضیلت شجاعت ($F=6/15$ ، $p < 0/01$) و انسانیت ($F=13/11$ ، $p < 0/01$) در دوره اول و تغییرات فضیلت انسانیت ($F=4/82$ ، $p < 0/05$) و تعالی ($F=5/74$ ، $p < 0/05$) در دوره دوم، معنادار بوده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تک‌متغیری توانمندی‌های منش با منشأ اثر درون‌گروهی

اندازه اثر	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات		
0/05	0/59	0/53	0/02	2	0/04	خرد	دوره اول
0/36	<0/01	6/15	0/22	2	0/45	شجاعت	
0/54	<0/01	13/11	0/35	2	0/69	انسانیت	
0/11	0/27	1/41	0/09	2	0/19	تعالی	
0/09	0/19	1/84	0/18	1	0/18	خرد	دوره دوم
0/12	0/13	2/54	0/54	1	0/54	شجاعت	
0/21	<0/05	4/82	0/50	1	0/50	انسانیت	
0/24	<0/05	5/74	0/95	1	0/95	تعالی	
0/10	0/40	0/97	0/04	2	0/07	خرد	دوره سوم
0/18	0/16	2/02	0/04	2	0/08	شجاعت	
0/07	0/52	0/69	0/02	2	0/05	انسانیت	
0/02	0/82	0/20	0/01	2	0/02	تعالی	

همچنین جدول ۶ نشان می‌دهد که تغییرات مؤلفه رضایت از زندگی ($F=3/48$ ، $p < 0/05$)، معنویت ($F=4/24$ ، $p < 0/05$)، شادی ($F=8/68$ ، $p < 0/01$)، رشد ($F=5/07$ ، $p < 0/05$) و روابط مثبت ($F=5/13$ ، $p < 0/05$) در دوره اول و مؤلفه شادی ($F=3/59$ ، $p < 0/05$) در دوره سوم، معنادار است.

جدول ۶. نتایج آزمون تک‌متغیری مؤلفه‌های نیک‌زیستی با منشأ اثر درون‌گروهی

اندازه اثر	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰/۲۴	<۰/۰۵	۳/۴۸	۰/۱۵	۲	۰/۳۰	رضایت از زندگی
۰/۲۸	<۰/۰۵	۴/۲۴	۰/۲۴	۲	۰/۴۸	معنویت
۰/۴۴	<۰/۰۱	۸/۶۸	۰/۴۳	۲	۰/۸۶	شادی
۰/۳۲	<۰/۰۵	۵/۰۷	۰/۴۵	۲	۰/۹۱	رشد
۰/۲۳	۰/۰۶	۳/۲۱	۰/۲۳	۲	۰/۴۵	خودمختاری
۰/۳۲	<۰/۰۵	۵/۱۳	۰/۳۲	۲	۰/۶۳	روابط مثبت
۰/۰۳	۰/۴۹	۰/۵۰	۰/۱۶	۱	۰/۱۶	رضایت از زندگی
۰/۰۴	۰/۳۹	۰/۷۷	۰/۲۳	۱	۰/۲۳	معنویت
۰/۰۱	۰/۷۰	۰/۱۵	۰/۰۴	۱	۰/۰۴	شادی
۰/۰۱	۰/۷۷	۰/۰۹	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	رشد
۰/۰۳	۰/۴۴	۰/۶۳	۰/۱۶	۱	۰/۱۶	خودمختاری
۰/۰۰	۰/۸۲	۰/۰۶	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	روابط مثبت
۰/۱۶	۰/۲۲	۱/۶۷	۰/۰۷	۲	۰/۱۴	رضایت از زندگی
۰/۰۱	۰/۸۴	۰/۰۸	۰/۰۱	۱/۲۸۱	۰/۰۱	معنویت
۰/۲۹	<۰/۰۵	۳/۵۹	۰/۲۷	۲	۰/۵۴	شادی
۰/۰۱	۰/۹۶	۰/۰۵	۰/۰۰	۲	۰/۰۰	رشد
۰/۲۱	۰/۱۳	۲/۳۳	۰/۱۱	۲	۰/۲۲	خودمختاری
۰/۰۱	۰/۸۸	۰/۱۳	۰/۰۰	۲	۰/۰۱	روابط مثبت

به‌منظور بررسی تأثیر آموزش بر هر مؤلفه در طول سه مرحله ارزیابی، به‌دلیل نبود امکان آزمون تعقیبی در تحلیل اندازه‌گیری‌های مکرر، از مقایسه زوجی با تصحیح بنفرونی استفاده شد. نتایج مقایسه زوجی با تصحیح بنفرونی برای دوره‌های اول تا سوم در جدول ۷ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد که در دوره اول، نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های انسانیت و تعالی از مقیاس توانمندی‌های منش و مؤلفه‌های شادی و رشد از مقیاس نیک‌زیستی، افزایش معناداری نسبت به پیش‌آزمون داشتند. همچنین در مؤلفه‌های شجاعت، انسانیت و روابط مثبت، شاهد افزایش معنادار نمرات آزمون پیگیری نسبت به نمرات پیش‌آزمون بودیم. در باقی مؤلفه‌ها نیز شاهد افزایش نمرات در پس‌آزمون و پیگیری هستیم اما این تفاوت معنادار نیست. در دوره سوم نیز به‌جز سه مؤلفه رشد، خودمختاری و روابط مثبت، نمرات باقی مؤلفه‌ها نسبت به پیش‌آزمون افزایش داشت، اما این افزایش تنها در مؤلفه‌های انسانیت و تعالی معنادار است. از سوی دیگر، در دوره سوم با وجود افزایش نمرات پس‌آزمون در تمام مؤلفه‌ها به‌جز روابط مثبت، هیچ‌یک از این تفاوت‌ها معنادار نبودند، همچنین هیچ‌یک از نمرات پیش‌آزمون به پیگیری و پس‌آزمون به پیگیری، تفاوت معناداری نداشتند.

• بحث

هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی بسته تعاملاتی بومی‌سازی‌شده مهارت‌های نیک‌زیستن (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۴۰۳) بر ارتقای نیک‌زیستی و فضایل استادان دانشگاه بود. براساس یافته‌های پژوهش، در پی اجرای برنامه مداخلاتی در میان استادان دانشگاه‌های کشور، نمرات پس‌آزمون نیک‌زیستی روان‌شناختی و آزمون توانمندی‌های منش ایرانیان (خدایاری‌فرد، حسنی راد و حجازی، ۱۳۹۹) نسبت به نمرات پیش‌آزمون تغییر داشت. مقایسه نمرات آزمون پیگیری نیز حاکی از آن است که با وجود تفاوت با پس‌آزمون، تأثیرات تا حد زیادی پایدار مانده‌اند.

این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه اثرگذاری مداخلات مثبت‌نگر بر افزایش نیک‌زیستی روان‌شناختی و ارتقای توانمندی‌های منش همراستاست. برای نمونه پژوهش‌هایی مانند پژوهش اکرم (۲۰۱۹) و رایل، تن، سالزر و پرز (۲۰۱۵) نیز نشان داده‌اند که مداخلات مثبت‌نگر می‌توانند به بهبود نیک‌زیستی روان‌شناختی و تقویت توانمندی‌های فردی در میان اعضای هیأت علمی منجر شوند. همچنین پژوهش‌های پیشین (شوت و ملوف، ۲۰۱۹) نشان داده‌اند که مداخلات فرهنگ‌محور به‌دلیل همخوانی بیشتر با ارزش‌ها و واقعیت‌های زمینه‌ای شرکت‌کنندگان، احتمال بیشتری برای دستیابی به نتایج مثبت و ماندگار دارند. در این تحقیق، برنامه مداخلاتی به‌گونه‌ای طراحی شده بود که با زمینه فرهنگی و حرفه‌ای شرکت‌کنندگان همخوانی داشته باشد، که احتمالاً به پایداری تأثیرات

آن کمک کرده است. با این حال، فراتر از همخوانی با پژوهش‌های قبلی، لازم است سازوکارهای احتمالی که موجب شده این بسته مداخلاتی بر متغیرهای وابسته تأثیر بگذارد، توضیح داده شود. برنامه مداخلاتی حاضر شامل محتوایی بود که به‌طور هدفمند به ارتقای توانمندی‌های فردی و نیک‌زیستی روان‌شناختی پرداخت، که احتمالاً به‌طور مستقیم به تأثیرات مثبت مشاهده‌شده منجر شده است. به‌ویژه این برنامه بر مهارت‌افزایی در زمینه‌هایی همچون تنظیم هیجانات، تقویت قدردانی و پرورش ذهن‌آگاهی تأکید داشت، که در ادبیات پژوهشی ارتباط مستقیم با افزایش نیک‌زیستی دارند (فردریکسون، ۲۰۰۱؛ سلیگمن، ۲۰۱۱؛ حجتی، نقش و خدایاری فرد، ۱۴۰۰).

جدول ۷. نتایج مقایسه زوجی بنفرونی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

پیش‌آزمون - پس‌آزمون			پیش‌آزمون - پیگیری			پس‌آزمون - پیگیری			متغیر	
نیک‌زیستی	شجاعت	انسانیت	تعالی	رضایت از زندگی	معنویت	شادی	رشد	خودمختاری		
۰/۰۶	۰/۰۸	۰/۱۹	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۶	خرد	دوره اول
۰/۱۹	۰/۰۹	۰/۲۶	۰/۰۸	۰/۰۲	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۰۸	۰/۰۶	شجاعت	
۰/۲۷	۰/۰۶	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۰۸	۰/۰۸	انسانیت	
۰/۱۲	۰/۱۱	۰/۸۲	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۴۷	۰/۰۵	۰/۰۹	۰/۰۸	تعالی	
۰/۱۵	۰/۰۸	۰/۲۸	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۰۷	۰/۰۸	۰/۰۸	۰/۰۸	رضایت از زندگی	
۰/۲۶	۰/۱۱	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۱۳	۰/۰۳	۰/۰۸	۰/۰۸	معنویت	
۰/۳۸	۰/۱۰	۰/۰۱	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۲۱	۰/۱۶	۰/۰۶	۰/۰۶	شادی	
۰/۳۶	۰/۱۰	۰/۰۱	۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۱۰	۰/۳۱	۰/۱۳	۰/۱۱	رشد	
۰/۲۳	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۱۳	۰/۲۷	۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۰۸	خودمختاری	دوره دوم
۰/۲۸	۰/۱۱	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۱۲	۰/۰۰	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۱۰	روابط مثبت	
۰/۱۴	۰/۱۰	۰/۱۹							خرد	
۰/۲۴	۰/۱۵	۰/۱۳							شجاعت	
۰/۲۳	۰/۱۱	۰/۰۴							انسانیت	
۰/۳۲	۰/۱۳	۰/۰۲							تعالی	
۰/۱۳	۰/۱۸	۰/۴۹							رضایت از زندگی	
۰/۱۵	۰/۱۸	۰/۳۹							معنویت	
۰/۰۶	۰/۱۶	۰/۷۰							شادی	دوره سوم
۰/۰۵	۰/۱۵	۰/۷۶							رشد	
۰/۱۳	۰/۱۷	۰/۴۴							خودمختاری	
۰/۰۴	۰/۱۹	۰/۸۲							روابط مثبت	
۰/۱۱	۰/۰۹	۰/۸۱	۰/۱۰	۰/۰۸	۰/۸۳	۰/۰۱	۰/۰۸	۰/۰۸	خرد	
۰/۱۳	۰/۰۸	۰/۳۷	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۸۸	۰/۰۵	۰/۰۴	۰/۸۱	شجاعت	
۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۰۲	۰/۰۷	۰/۰۷	انسانیت	
۰/۰۲	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۶	۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۰۴	۰/۰۷	۰/۱۰	تعالی	
۰/۱۴	۰/۱۱	۰/۶۵	۰/۰۱	۰/۱	۰/۱۰	۰/۱۵	۰/۰۶	۰/۱۲	رضایت از زندگی	دوره سوم
۰/۰۳	۰/۱۵	۰/۱۰	۰/۰۲	۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۰۵	۰/۱۱	۰/۱۱	معنویت	
۰/۳۲	۰/۱۳	۰/۱۱	۰/۰۸	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۲۴	۰/۱۲	۰/۲۵	شادی	
۰/۰۳	۰/۱۱	۰/۱۰	۰/۰۰	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۰۳	۰/۱۰	۰/۱۰	رشد	
۰/۲۱	۰/۱۰	۰/۲۰	۰/۱۱	۰/۱۰	۰/۹۱	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۹۰	خودمختاری	
۰/۰۴	۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۰۴	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۰	۰/۰۵	۰/۱۰	روابط مثبت	

اثربخشی این مداخله را می‌توان از منظر نظریه روان‌شناسی مثبت تبیین کرد. براساس الگوی نیک‌زیستی پرما (PERMA) که عنوان آن براساس پنج عامل هیجان‌های مثبت (positive emotions)، مشغولیت مثبت (engagement)، روابط مثبت (relationships)، معنا (meaning) و دستاورد (achievement) نام‌گذاری شده و از سوی سلیگمن (۲۰۱۱) ارائه شده است، تقویت تجربیات افراد در این پنج حوزه می‌تواند به بهبود نیک‌زیستی افراد منجر شود. در این پژوهش، مهارت‌های گفتگوی همدلانه و توانمندی‌محور، مهارت‌های ارتباطی، حل مساله و تغییر رفتار مورد استفاده در برنامه مداخلاتی، احتمالاً ابعاد مختلف مدل پرما (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴) همچون تجربه هیجان‌های مثبت، تقویت روابط مثبت و حس معنا و هدفمندی را هدف قرار داده‌اند که به ارتقای نیک‌زیستی و رشد فردی و اخلاقی بیشتری در افراد انجامید. افزون بر این، شاید احساس رضایت شرکت‌کنندگان از آموختن مهارت‌های تازه، نوعی دستاورد برای آن‌ها تلقی شده است. نتایج پژوهش‌های وگنر و همکاران (۲۰۲۰) و منوسو و همکاران (۲۰۲۰) نیز نشان داده‌اند که ارتقای مهارت‌های ارتباطی، حل مساله و تغییر رفتار منجر به ارتقای ابعاد پنج‌گانه الگوی پرما می‌شوند. با توجه به بازخورد شرکت‌کنندگان در انتهای دوره‌ها، آن‌ها این مهارت‌ها را هم در زندگی شخصی و هم حرفه‌ای به کار گرفتند که این احتمالاً به افزایش تجربه هیجانات مثبت، حس معنا و هدفمندی، تعهد و مشغولیت مثبت در فعالیت‌ها، شکل‌دهی و ارتقای روابط مثبت و تجربه احساس موفقیت منجر شده است.

محتوای فرهنگ‌محور چندوجهی نیز می‌تواند از دلایل احتمالی اثربخشی بسته مداخلاتی کنونی باشد. هندریکس و وایت (۲۰۲۰) بر اهمیت تطبیق مداخلات روان‌شناسی مثبت با زمینه فرهنگی تأکید کرده‌اند. طراحی برنامه با توجه به ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی ایرانی، احتمالاً سبب افزایش ارتباط و معناداری آن برای شرکت‌کنندگان شده است. دونالدسون، کو و ولان (۲۰۲۲) دریافتند که برنامه‌های مداخله‌ای چندوجهی شامل عناصری مانند تقویت نقاط قوت، قدردانی، روابط مثبت، هیجانات مثبت و ذهن‌آگاهی، تأثیرات قوی‌تری بر نیک‌زیستی دارند. مطالعه مروری کیم، هوآنگ و پارک (۲۰۲۲) نیز نشان داد که مداخلات مثبت‌نگر مبتنی بر همتایان می‌توانند مؤثر باشند. جلسات گروهی در برنامه حاضر احتمالاً به ایجاد حس تعلق و حمایت اجتماعی هم کمک کرده است.

• نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد برنامه تعاملاتی بومی‌سازی شده «مهارت‌های نیک‌زیستن» توانست به شکل معناداری توانمندی‌های اخلاقی و بهزیستی روان‌شناختی اعضای هیأت علمی را ارتقا دهد. این برنامه با آموزش مهارت‌هایی مانند شناسایی توانمندی‌های منش، گوش‌دادن فعال، گفت‌وگوی همدلانه، بخشش، حل مسئله و تغییر رفتار، موجب تقویت حساسیت و انگیزش اخلاقی، انعطاف‌پذیری هیجانی، بهبود روابط و ارتقای تصمیم‌گیری اخلاقی شد. شرکت‌کنندگان توانستند این مهارت‌ها را به‌طور یکپارچه در زندگی و محیط شغلی به کار ببرند.

با توجه به اهمیت نقش اساتید در شکل‌دهی محیط‌های آموزشی و تربیت نسل‌های آینده، اجرای چنین برنامه‌هایی می‌تواند کیفیت عملکرد حرفه‌ای و تعاملات دانشگاهی را ارتقا داده و الگویی مثبت برای دانشجویان فراهم کند. مهارت‌هایی مانند گفت‌وگوی همدلانه، گوش‌دادن فعال، بخشش و حل مسئله همچنین به ایجاد فضای دانشگاهی مبتنی بر اعتماد، همکاری و اخلاق حرفه‌ای کمک می‌کنند.

در کنار این یافته‌ها، پژوهش محدودیت‌هایی نیز داشت، از جمله ریزش زیاد نمونه‌ها، تغییر شیوه برگزاری جلسات از حضوری به مجازی به دلیل کرونا، تفاوت وضعیت استخدامی شرکت‌کنندگان و حجم نمونه پایین که می‌تواند اعتبار نتایج را کاهش دهد. همچنین انجام مطالعه فقط روی استادان ایرانی، تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی اثربخشی این نوع مداخلات بر دانشجویان نیز سنجیده شود، زیرا آنان نیز با چالش‌های مشابه مواجه‌اند. بررسی اثر این مداخلات می‌تواند به طراحی برنامه‌های مؤثرتر برای ارتقای سلامت روانی، هیجانات مثبت و توانمندی‌های اخلاقی در محیط دانشگاهی کمک کند. همچنین توصیه می‌شود دانشگاه‌ها با ایجاد فضاهای حمایتی، تشویق فعالیت‌های گروهی، انجام ارزیابی‌های منظم و ترویج فرهنگ اخلاق‌مدار، از اجرای چنین برنامه‌هایی حمایت کنند.

• تعارض منافع

این پژوهش بدون حمایت مالی انجام گرفته است و نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تعارض منفعی در انجام این پژوهش وجود نداشته است.

• تشکر و قدردانی

نویسندگان از تمامی اعضای گروه تحقیقاتی «اخلاق و دینداری» دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران که در طراحی و اجرای این پژوهش همکاری داشتند و نیز از شرکت‌کنندگان و مسئولان دانشگاه‌ها، صمیمانه قدردانی می‌کنند.

• منابع

- انصاری شیخ محله، داود؛ سورانی یانچشمه، رضا و نصیری فرقانی، بابک (۱۴۰۲). ارائه مدل ارتقای سلامت روانی اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی استان تهران. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۷(۲)، ۲۹۵-۳۲۶. [dor: 20.1001.1.27171329.1402.17.2.11.2](https://doi.org/10.1001.1.27171329.1402.17.2.11.2)
- احمدی، پرستو (۱۳۹۶). طراحی مدل جذب منابع انسانی مبتنی بر عدالت برای دستگاه‌های دولتی ایران. *مدیریت شهری*، ۴۷، ۴۹-۶۰.
- بیانی، علی‌اصغر؛ کوچکی، عاشورمحمد و بیانی، علی (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ۱۴(۲)، ۱۴۶-۱۵۱.
- زمانی کیاسری، عالیبه؛ حسینی، سیدحمزه؛ قهرانی، نسیم؛ مرادی، سیاوش؛ قاسمپوری، سیدخسرو؛ عابدینی، احسان و ذبیحی ززولی، عاطفه (۱۴۰۴). ارزیابی وضعیت فرسودگی شغلی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی مازندران و رابطه آن با عوامل جمعیت‌شناختی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۳۵(۲۴)، ۱۲۳-۱۳۳.
- حجتی، قصیده؛ نقش، زهرا و خدایاری‌فرد، محمد (۱۴۰۰). رابطه بین سبک دلبستگی و هویت اخلاقی: نقش واسطه‌ای همدلی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۵(۲)، ۲۳۵-۲۱۵.
- حسنی راد، مرجان؛ خدایاری‌فرد، محمد و حجازی، الهه (۱۳۹۹الف). اثربخشی بسته آموزش توانمندی‌های منش فرهنگ‌محور بر تقویت توانمندی‌های منش و ارتقای نیک‌زیستی ذهنی دانشجویان. *علوم روان‌شناختی*، ۱۹(۹۶)، ۱۵۳۳-۱۵۴۵. [Dor: 20.1001.1.17357462.1399.19.96.9.7](https://doi.org/10.1001.1.17357462.1399.19.96.9.7)
- حسنی راد، مرجان؛ خدایاری‌فرد، محمد و حجازی، الهه (۱۳۹۹ب). طبقه‌بندی توانمندی‌های منش و فضایل با تأکید بر فرهنگ. *مجله روان‌شناسی*، ۲۴(۴).
- خدایاری‌فرد، محمد؛ آسایش، محمدحسن؛ زندی، سعید و حسنی‌راد، مرجان (۱۴۰۳). *راهنمای عملی مهارت‌های نیک‌زیستن*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- خدایاری‌فرد، محمد؛ حسنی راد، مرجان؛ زندی، سعید و غباری بناب، باقر (۱۴۰۴). *روان‌شناسی و روان‌درمانی مثبت: مبانی نظری و کاربردهای عملی*. تهران: انتشارات ارجمند.
- خدایاری‌فرد، محمد؛ حسنی راد، مرجان و حجازی، الهه (۱۳۹۹). ساخت و رواسازی پرسشنامه توانمندی‌های منش ایرانیان. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۰(۴۰)، ۵۵-۸۵. <https://doi.org/10.22054/jem.2020.52575.2052>
- رشید، طیب و سلیم‌گمن، مارتین (۲۰۱۸). *روان‌درمانی مثبت: ویژه بالینگران*. ترجمه شهیدی، شهریار، رحیمی‌نژاد، پیمان، براتی سده، فرید، تقوی، نغمه، حسنی راد، مرجان و آوادیس‌یانس، هامایاک (۱۴۰۲). تهران: رشد.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹). *نقشه جامع علمی کشور*. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، دبیرخانه نقشه جامع علمی کشور.
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ منصوری، لیلا؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا و امرایی، فروزان (۱۳۹۷). تأثیر آموزش خوددلدگرم‌سازی بر احساس تنهایی و بهزیستی روان‌شناختی. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۹(۳۵)، ۱۷۰. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2018.33571.1880>
- قطبی‌نژاد بهرآسمانی، اورانوس و حسنی‌راد، مرجان (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر گروهی و روان‌نمایشگری بر افزایش نگرش معنوی در زنان مبتلا به درد مزمن. *مجله روان‌شناسی*، ۳، ۷۵-۹۰.
- کوهنورد، بهرام؛ محمودی‌پور، فاطمه؛ سعیدی، فریبا؛ تمدنی‌جهرمی، نگار و هنربخش، مرضیه (۱۴۰۰). ارتباط بین افسردگی و تعارضات سازمانی با عملکرد شغلی در اساتید و کارکنان دانشکده علوم پزشکی لارستان. *بهداشت کار و ارتقاء سلامت*، ۵(۱)، ۹-۱. [Doi: 10.18502/ohhp](https://doi.org/10.18502/ohhp)

- مگیار-مو، جینا. ال (۲۰۰۹). فنون روان‌شناسی مثبت‌گرا. ترجمه فرید براتی سده (۱۳۹۱). تهران: انتشارات رشد.
- نادری، محمدحسن؛ احدی، حسن؛ بهرامی، هادی و حاتمی، حمیدرضا (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش گروهی هوش معنوی بر بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دوره دبیرستان. توسعه آموزش جندی‌شاپور/اهواز، ۸ (ویژه‌نامه)، ۱۲۳-۱۲۹.
- نهیج‌البلاغه (۱۳۳۸). ترجمه سیدجعفر شهیدی. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- نیمک، رایان (۱۴۰۲). بر قله اقتدار با توانمندی‌های منش. ترجمه محمد خدایاری فرد و مرجان حسنی راد. تهران: سایه سخن.
- نیمک، رایان و مک‌گرت، رابرت (۱۴۰۱). مداخلات در توانمندی‌های منش: راهنمای متخصصان بالینی. ترجمه محمد خدایاری فرد، مرجان حسنی راد و کتابون حلمی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- Akram, M. (2019). Psychological wellbeing of university teachers in Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 6(2), 235-253. <https://doi.org/10.22555/joeed.v6i2.2473>
- Castro, R. P., Haug, S., Wenger, A., & Schaub, M. P. (2022). Longer-Term Efficacy of a Digital Life-Skills Training for Substance Use Prevention. *American Journal of Preventive Medicine*, 63(6), 944-953. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2022.06.017>
- De Paula, A. V., & Boas, A. A. V. (2017). Well-being and quality of working life of university professors in Brazil. *Quality of life and quality of working life*, 187-210. DOI: 10.5772/intechopen.70237
- Donaldson, S. I., Ko, I., & Whelan, E. A. (2022). Multidimensional interventions and their impact on well-being. *Journal of Positive Psychology*, 17(2), 134-145. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1871234>
- Dweik, R. F., & Shakarchi, A. R. (2019). Positive psychology interventions: A review of the literature. *International Journal of Psychology*, 54(5), 691-701. <https://doi.org/10.1002/ijop.12527>
- Elliott, M., & Blithe, S. J. (2021). Gender Inequality, Stress Exposure, and Well-Being among Academic Faculty. *International Journal of Higher Education*, 10(2), 240-252. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n2p240>
- Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., & Achard-Braga, L. (2021). Psychological well-being in teachers during and post-covid-19: Positive psychology interventions. *Frontiers in psychology*, 12, 769363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769363>
- Hendricks, J., & White, S. (2020). Cultural considerations in positive psychology interventions. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 26(4), 482-491. <https://doi.org/10.1037/cdp0000270>
- Höfer, S., Gander, F., Höge, T., & Ruch, W. (2020). Character Strengths, Well-Being, and Health in Educational and Vocational Settings. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 301-306. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9688-y>
- Khodayarifard, M., & Hasaniraad, M. (2021). Effectiveness of culture-based character strengths training package on promoting wellbeing of students. 7th World Congress on Positive Psychology.
- Khodayarifard, M., & Hasaniraad, M. (2019). Positive thinking; an attempt to develop a spiritual theoretical model, a positive thinking scale and a positive thinking skills training package. 6th World Congress on Positive Psychology.
- Khodayarifard, M., Hassaniraad, M., Zandi, S., & Ghobari-Bonab, B. (2025). *Positive Psychology & Psychotherapy: Theoretical Foundations and Practical Applications*. Tehran: Arjmand.
- Khodayarifard, M., Asayesh, M., Zandi, S., & Hassaniraad, M. (2024). *A Practical Guide to Well-Living Skills*. Tehran: University of Tehran Press.
- Kim, J., Hwang, Y., & Park, S. (2022). Peer-based positive interventions: A systematic review. *Journal of Positive Psychology*, 17(3), 231-246. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1921251>
- Lian, L., Guo, S., Wang, Q., Hu, L., Yang, X., & Li, X. (2021). Calling, character strengths, career identity, and job burnout in young Chinese university teachers: A chain-mediating model. *Children and Youth Services Review*, 120, 105776. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105776>
- Manusov, V., Stofleth, D., Harvey, J. A., & Crowley, J. P. (2020). Conditions and consequences of listening well for interpersonal relationships: Modeling active-empathic listening, social-emotional skills, trait mindfulness, and relational quality. *International Journal of Listening*, 34(2), 110-126. <https://doi.org/10.1080/10904018.2018.1507745>
- Pace, F., D'Urso, G., Zappulla, C., & Pace, U. (2021). The relation between workload and personal well-being among university professors. *Current Psychology*, 40, 3417-3424. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00294-x>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Rile, L. G., Tan, N. L., Salazar, N. J., & Perez, A. G. O. (2015). Expat university professors state of psychological well-being and academic optimism toward university task in UAE. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 13(3), 28-33.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being—and how to achieve them*. Free Press.
- Shoote, J., & Melough, M. (2019). The effectiveness of positive psychology interventions: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(10), 1055-1086. <https://doi.org/10.1037/bul0000190>
- Verma, J. (2015). *Repeated Measures Design for Empirical Researchers* (1st ed.). Wiley.

- Wagner, L., Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2020). Character strengths and PERMA: Investigating the relationships of character strengths with a multidimensional framework of well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 307-328. Doi: 10.1007/s11482-018-9695-z
- World Health Organization. (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: approaches for schools*. Geneva: World Health Organization.