

تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر بخشش در مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا

The Effect of Training Based on the Flourishing Psychological Model on Forgiveness in Mothers of Students with Hearing Loss

<https://dx.doi.org/10.52547/JFR.19.2.255>

SH. Siadatian Arani, Ph.D. Student

Department of Psychology and Education of People with Special Needs, University of Isfahan, Isfahan, Iran

M. Ashori, Ph.D.

Department of Psychology and Education of People with Special Needs, University of Isfahan, Isfahan, Iran

S. Faramarzi, Ph.D.

Department of Psychology and Education of People with Special Needs, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Gh. Norouzi, Ph.D.

Department of Psychology and Education of People with Special Needs, University of Isfahan, Isfahan, Iran

L. J. Spencer, Ph.D.

Department of MS Speech Language Pathology, Rocky Mountain University of Health Professions, Provo, UT, United States

سیدحسین سیادتیان آرانی

گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص،
دانشگاه اصفهان

✉ **محمد عاشوری**

گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص،
دانشگاه اصفهان

سالار فرامرزی

گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص،
دانشگاه اصفهان

قاسم نوروزی

گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص،
دانشگاه اصفهان

لیندا جی اسپنسر

گروه آسیب‌شناسی زبان گفتار، دانشگاه متخصصان
بهداشت راکمی مونتین

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۷/۱۶

دریافت نسخه اصلاح‌شده: ۱۴۰۲/۴/۱۷

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۴/۲۳

Abstract

The aim of this study isto determine the effect of training based on the flourishing psychological model on forgiveness in mothers of students with hearing loss.

✉ Corresponding author: Department of Psychology and Education of People with Special Needs, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Email: m.ashori@edu.ui.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر بخشش مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا بود.

✉ نویسنده مسئول: اصفهان، میدان آزادی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص

پست الکترونیکی: m.ashori@edu.ui.ac.ir

This research was conducted with a quasi-experimental method and a pre-test, post-test and follow-up design with a control group. The statistical population included 98 mothers of adolescents with hearing loss in Kashan in the 2021-2022 academic year, of which 28 were randomly selected and replaced in an experimental group (13 people) and a control group (15 people). Training sessions based on Seligman's flourishing training package (2011) were held in 10 sessions of 90 minutes for the experimental group. Data were collected using a Heartland Forgiveness Scale (2005) and analyzed using mixed analysis of variance with repeated measures. The results showed that the intervention significantly increased forgiveness and subscales of self-forgiveness, others and position in post-test phase ($P < 0.01$). The results of the Benferoni test showed that the increase in post-test scores was relatively stable in the follow-up phase. Based on the findings, a training program based on the flourishing psychological model was effective in improving the forgiveness in mothers of students with hearing loss. Therefore, this program can be used to promote forgiveness in mothers.

Keywords: Flourishing psychological model, Forgiveness, Mothers, Hearing loss.

این پژوهش با روش نیمه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل ۹۸ نفر مادران دانش‌آموزان کم‌شنوای شهر کاشان، در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می‌شد که از بین آن‌ها ۲۸ نفر به صورت تصادفی انتخاب و در یک گروه آزمایش (۱۳ نفر) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. جلسات آموزش مبتنی بر بسته آموزشی شکوفایی سلیگمن (۲۰۱۱) در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش برگزار شد. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه گرایش به بخشش هارتلند (۲۰۰۵) جمع‌آوری و با استفاده از آزمون تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. نتایج نشان داد که مداخله باعث افزایش معنادار بخشش و خرده‌مقیاس‌های بخشش خود، دیگران و موقعیت در مرحله پس‌آزمون می‌شود ($P < 0.01$). نتایج آزمون بن‌فرونی نشان داد میزان افزایش نمرات پس‌آزمون در مرحله پیگیری هم نسبتاً پایدار بود. بر اساس یافته‌ها، برنامه آموزشی مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی در بهبود بخشش مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا مؤثر بود. بنابراین، از این برنامه می‌توان برای بهبود بخشش مادران استفاده کرد و در مدارس نیز از آن بهره‌مند شد.

کلیدواژه‌ها: الگوی روان‌شناختی شکوفایی، بخشش، مادران، کم‌شنوا.

مقدمه

آسیب شنوایی که شامل ناشنوایی و کم‌شنوایی یا سخت‌شنوایی می‌شود، شایع‌ترین آسیب حسی در دنیاست (هالاها، کافمن و پولن^۱، ۲۰۱۸). کم‌شنوا به فردی اطلاق می‌گردد که با استفاده از وسایل کمک‌شنوایی می‌تواند گفتار دیگران را درک کند و میزان افت شنوایی او ۲۵ تا ۹۰ دسی‌بل می‌باشد (مور، زوبار و فرگوسن^۲، ۲۰۲۰). افت شنوایی ممکن است یادگیری، رشد شخصی، مهارت‌های اجتماعی و رفتاری

شخص را با مشکل مواجه کرده و چالش‌هایی را برای خانواده این افراد به وجود آورد (داویدس، رومن و شرک^۳، ۲۰۲۱). آمار جهانی میزان شیوع افت شنوایی در نوزادان، حدود ۱ تا ۶ نفر در ۱۰۰۰ تولد زنده می‌باشد (نورتن و همکاران^۴، ۲۰۰۰؛ سزارکوفسکی و توی^۵، ۲۰۲۰)؛ در حالی که در ایران بر اساس آمارها، به‌طور متوسط ۴ در هر ۱۰۰۰ تولد زنده گزارش شده است (ارجمندی، محرابی، فرهنگ‌پور، طغیانی و خردمند^۶، ۱۳۹۱). علاوه بر این، حدود ۹۶ درصد کودکان ناشنوا و کم‌شنوا (با آسیب شنوایی) دارای والدین شنوا هستند (کتز^۷، ۲۰۱۰). همواره سلامت روان مادران کودکان و نوجوانان کم‌شنوا در معرض خطر و آسیب است (اوهاما، ساتو، شینوزاکی و یاماگوچی شینوزاکی^۸، ۲۰۱۷). حضور یک کودک کم‌شنوا می‌تواند کارکردهای روان‌شناختی مادر را تغییر دهد، بر سلامت روان و پویایی او مؤثر باشد و کارکردهای روان‌شناختی مانند تعامل اجتماعی، استقلال، تفریح و سرگرمی وی را با مشکل مواجه سازد (عاشوری^۹، ۱۴۰۰). بررسی‌ها نشان داده است که سرخوردگی و رؤیاهای بر بادرفته والدین، خصوصاً مادران این گروه از کودکان و نوجوانان ممکن است فشارهایی را بر آن‌ها وارد کند و باعث به‌هم‌خوردن آرامش خانواده آن‌ها شود. گاهی اوقات این گروه از مادران احساس می‌کنند که از آن‌ها حمایت اجتماعی و عاطفی نمی‌شود و خود را در برآوردن نیازهای فرزند خویش ناتوان می‌بینند (حمزه، امت، هاریسان و جو^{۱۰}، ۲۰۲۱). مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا در دو بُعد مسائل اجتماعی (مانند عکس‌العمل نامناسب اعضای جامعه، حمایت اندک نهادهای مختلف، رفتارهای نامناسب همسالان و حمایت اجتماعی ناکافی) و مسائل مربوط به آینده (مانند ازدواج، آینده شغلی و تحصیلی) نگران هستند؛ این گروه از مادران در مسیر دستیابی به اهدافشان، احساساتی منفی دارند و توانایی انجام وظایف محوله را به‌واسطه مشکلات ایجادشده از دست می‌دهند. آن‌ها احساس یأس و ناامیدی می‌کنند، درگیری ذهنی بالایی دارند و از موقعیت‌های اجتماعی کناره‌گیری می‌کنند. انباشت چنین هیجان‌های منفی، رنج‌ها و پریشانی‌ها ممکن است به عدم‌بخشش و سخت‌گیری در افراد منجر شود (روزا و آنگولا^{۱۱}، ۲۰۲۱).

گرایش به بخشش یکی از سازه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر است که می‌توان آن را در متن خطایی که هر فرد آن را ادراک می‌کند، توضیح داد (کیس^{۱۲}، ۲۰۰۲؛ هموند، بنکر و متیس^{۱۳}، ۲۰۰۶). بخشیدن دیگری به‌معنای گذشت از خطای ادراک‌شده نیست، بلکه بخشش یک فرایند دیالکتیکی است که از طریق آن افراد مفروضات قبلی را تغییر می‌دهند و به درک جدیدی از خطا، فرد خطاکار و پیامدهای خطا می‌رسند (تامپسون و همکاران^{۱۴}، ۲۰۰۵). لازم به ذکر است که پرداختن به هیجان‌های منفی باعث عدم‌بخشش خود می‌شود. اما کسی که می‌بخشد دلستگی به حوادث منفی گذشته را به حوادث مثبت تغییر می‌دهد (مک‌کالی، بیلینگسلی و مک‌کالاف^{۱۵}، ۲۰۲۱). هر فردی در طول زندگی با خطاهایی مواجه می‌شود که در آن احساس بی‌عدالتی، صدمه، رنج روان‌شناختی و پریشانی می‌کند و این احساسات با پیش‌فرض‌های او درمورد خود، دیگران و جهان ناهماهنگ است و مجبور است راه‌هایی را برای کاهش رنجش خود انتخاب کند. بخشش یکی از انواع روش‌های پاسخ‌دهی به خطاهای ادراک‌شده است که می‌تواند منجر به کاهش احساس رنج و پریشانی شود (گائو، لی و بای^{۱۶}، ۲۰۲۲). در واقع، با افزایش بخشش می‌توان به افزایش رضایت از زندگی دست یافت و در این مسیر حرکت کرد (ژائو، ژانگ، لیو، جی و لو^{۱۷}، ۲۰۲۰). پژوهش‌های مختلف حاکی از اثربخشی مداخلاتی همچون آموزش همدلی، درمان وجودی، شفقت‌درمانی، شناخت‌درمانی و

طرح‌واره‌درمانی بر گرایش به بخشش است. برنامه آموزشی مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی یکی از مهم‌ترین مداخله‌های مؤثر بر بهبود هیجان‌ها و عملکرد مثبت در افراد است (سیادتیان آرانی، عاشوری، فرامرزی، نوروزی و اسپنسر^{۱۸}، ۱۴۰۱).

واژه شکوفایی که در سال ۲۰۰۲ به‌عنوان سطح بالای بهزیستی تعریف شد، امروزه به نحو خاصی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (باتلر و کرن^{۱۹}، ۲۰۱۵؛ هوپرت و سو^{۲۰}، ۲۰۱۳؛ استیوتوی، دیتون و استون^{۲۱}، ۲۰۱۵). مارتین سلیگمن^{۲۲} نیز در سال ۲۰۱۱، مدل شکوفایی پرما^{۲۳} را برای معرفی شکوفایی و کاربرد آن در روان‌شناسی مثبت‌نگر مطرح کرد. مدل چندبعدی شکوفایی پرما که او توسعه داده است، شامل عوامل مرتبط با هیجان‌های مثبت و عملکرد مثبت می‌شود (شریفیان، فتح‌آبادی، شگری و قنبری^{۲۴}، ۱۳۹۸). آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر هیجان‌های مثبت تأکید دارد و شادزیستن را تقویت می‌کند (سلیگمن، ۲۰۱۸). در همین راستا، شکوفایی را متشکل از سه بعد بهزیستی هیجانی (وجود احساس مثبت درباره خود فرد و زندگی شخصی)، بهزیستی اجتماعی (داشتن احساس رابطه و ارتباط با دیگران در برابر ارزش‌های جامعه) و بهزیستی روان‌شناختی (عملکرد خوب فرد) می‌دانند (سیادتیان آرانی و همکاران، ۱۴۰۱). سلیگمن (۲۰۱۱) پنج بعد را برای بهزیستی در نظر گرفته و آن را در مدل شکوفایی پرما خلاصه کرده است. به عبارت دیگر، سلیگمن اعتقاد دارد با استفاده از این پنج بعد قابل‌اندازه‌گیری می‌توان بهزیستی روانی افراد را افزایش و هیجان‌های منفی آن‌ها را کاهش داد (سلیگمن، ۲۰۱۱). این ابعاد شامل هیجان‌های مثبت^{۲۵}، مشغولیت مثبت^{۲۶}، رابطه مثبت^{۲۷}، معنای مثبت^{۲۸} و دستاوردهای مثبت^{۲۹} می‌شود (کاسیوپو، برتسون، نوریس و گولان^{۳۰}، ۲۰۱۱). هیجان‌های مثبت سبب ایجاد پیامدهای مطلوبی در زندگی می‌شوند. مشغولیت مثبت شامل تمرکز شدید، جذب و توجه به فعالیت‌های روزمره می‌شود که ابعاد هیجانی، شناختی و رفتاری دارد. ارتباط مثبت و اجتماعی نیز برای بقا لازم است و شامل علایق اجتماعی، شبکه‌های اجتماعی، حمایت‌های دریافت‌شده، حمایت‌های ادراک‌شده، رضایت از حمایت و دریافت از دیگران می‌شود. معنای مثبت به داشتن هدف در زندگی، ارتباط با چیزهایی فراتر از خود و احساس ارزشمندی در زندگی اشاره دارد. دستاوردهای مثبت نیز شامل تلاش در راستای هدف، توانمندی و شایستگی در انجام وظایف می‌شود (باتلر و کرن، ۲۰۱۶).

بررسی‌های انجام‌شده در زمینه برنامه آموزشی مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی به‌عنوان یکی از جدیدترین مدل‌های آموزشی و درمانی برآمده از روان‌درمانی مثبت‌نگر بیانگر آن است که این برنامه در زمینه بهبود مؤلفه‌های سلامت روان و کیفیت زندگی افراد مختلف مؤثر بوده است (ضیایی، رضایی، طالع‌پسند و محمدی‌فر^{۳۱}، ۱۴۰۰). در این راستا، یافته‌های پژوهش یانگ و سعدمحمد^{۳۲} (۲۰۲۱) نشان داد آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی توانست مهارت‌های یادگیری و آموزشی دانشجویان و کیفیت زندگی آنان را بهبود بخشد. نتایج پژوهش لای، لئونگ، ووک، هال، لو، لئونگ و تام^{۳۳} (۲۰۱۸) اشاره به این دارد که آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی یک مدل آموزش مثبت چندبعدی است و توانست رضایت از زندگی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان را افزایش دهد. کرن، واترز، آدلر، و وایت^{۳۴} (۲۰۱۵) در پژوهش خود با هدف بررسی کارایی آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی در تأمین بهزیستی نوجوانان عنوان کردند که این نوع آموزش سبب افزایش مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه، تقویت نشاط جسمانی و کیفیت

زندگی آزمودنی‌ها شد. یافته‌های پژوهش سیادتیان آرانی و همکاران (۱۴۰۰) حاکی از آن بود که برنامه روان‌درمانی مثبت‌نگر بر بخشش و جهت‌گیری‌های شادکامی در مادران نوجوانان کم‌شنوا مؤثر بود. نتایج پژوهش ضیایی و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مؤثر بود. میرزاخانی، رضایی، بیدختی، نجفی و رحیمیان بوگر^{۳۵} (۱۳۹۶) به این نتیجه رسیدند که آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر هیجان‌های مثبت، روابط، احساس معنی، پیشرفت و مجذوبیت دانشجویان تأثیر مثبت داشته است. نتایج پژوهش رسا، رضایی، بیگدلی^{۳۶} (۱۳۹۵) نیز نشان داد آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی منجر به کاهش افسردگی، اضطراب و استرس دانش‌آموزان دبیرستانی شد.

با توجه به پیشینه‌های پژوهشی، مشخص شد که تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر مهارت‌های یادگیری و آموزشی، کیفیت زندگی، تأمین بهزیستی روانی، تقویت نشاط جسمانی، شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی، کاهش افسردگی، اضطراب و استرس در گروه‌های مختلف بررسی شده و اثربخشی قابل‌توجهی داشته است. با این حال، تاکنون در زمینه گرایش به بخشش مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا پژوهشی صورت نگرفته است که حاکی از خلأ پژوهشی در این حوزه است. در واقع، فرض بر این است که آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی، تأثیر مطلوبی بر بخشش در مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا ایجاد کند. بنابراین، مسئله اصلی این پژوهش بررسی میزان تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر بخشش مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا بود.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل بود. این پژوهش دارای کد اخلاق به شماره IR.U.I.REC.1400.086 می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل مادران دانش‌آموزان کم‌شنوای شهرستان کاشان می‌شد که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در مدرسه ناشنویان باغچه‌بان مشغول به تحصیل بودند. از بین آن‌ها که ۹۸ نفر بودند، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۲۸ نفر انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش (۱۳ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. لازم به ذکر است هر دو گروه ۱۵ نفری بودند، ولی دو نفر از اعضای گروه آزمایش به دلیل بیماری نتوانستند در تمام مراحل پژوهش شرکت کنند و در نهایت ۱۳ نفر شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از: داشتن فرزند کم‌شنوای ۱۵ تا ۱۸ سال، سن ۳۷ تا ۵۰ سال، داشتن تحصیلات دیپلم و بالاتر و تمایل به شرکت در پژوهش. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز عبارت بود از: طلاق یا جدایی از همسر و فرزندان، غیبت بیش از دو جلسه در برنامه آموزشی، عدم همکاری و انجام‌دادن تکالیف مشخص شده در دوره آموزشی و بروز حوادث پیش‌بینی‌نشده مانند ابتلا به کرونا. از پرونده‌های دانش‌آموزان برای تهیه اطلاعات جمعیت‌شناختی آن‌ها استفاده شد. بدین منظور، فقط مادرانی که فرزند آن‌ها افت شنوایی حسی-عصبی و مادرزادی ۴۵ تا ۷۵ دسی‌بل و سابقه استفاده از سمعک، حداقل از پنج‌سالگی را داشتند، در پژوهش شرکت داشتند.

ابزار پژوهش

مقیاس گرایش به بخشش هارتلند^{۳۷}: این مقیاس را تامپسون و همکاران در سال ۲۰۰۵ طراحی کرده‌اند و دارای هجده گویه و سه خرده‌مقیاس بخشش خود، دیگران و موقعیت می‌باشد. نمره‌گذاری آن بر اساس مقیاس لیکرتی ۷ درجه‌ای، از ۱ (تقریباً همیشه غلط) تا ۷ (تقریباً همیشه صحیح) به دست می‌آید. گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۹، ۷، ۱۱، ۱۳، ۱۵ و ۱۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره مقیاس گرایش به بخشش هارتلند به ترتیب ۱۸ و ۱۲۶ است و هرچه نمره آزمودنی در این مقیاس بیشتر باشد، یعنی گرایش به بخشش در او بیشتر است. در پژوهش تامپسون و همکاران (۲۰۰۵) پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش بساک‌نژاد، امینی و هاشمی شیخ‌شبابی^{۳۸} (۱۳۹۲) ضریب پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش شده است. همچنین روایی مقیاس با روش روایی سازه ۰/۷۸ بود. نتایج روایی همگرا نیز ۰/۴۴ گزارش شده است.

جلسات برنامه آموزشی مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی: این برنامه برگرفته از بسته آموزشی شکوفایی سلیگمن (۲۰۱۱) است. در آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی، بر ابراز هیجان‌های مثبت، داشتن مشغولیت ذهنی مطلوب، برقراری رابطه مثبت با دیگران، جست‌وجوی معنای مثبت در زندگی و کسب دستاوردها و موفقیت‌های خوشایند تأکید می‌شود. این برنامه با روش توضیحی و نمایشی به شرکت‌کنندگان در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و دو جلسه در هفته به شیوه گروهی آموزش داده شد. هدف و محتوای جلسات در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: هدف و محتوای جلسات آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی

جلسات	هدف	شرح جلسات	تکلیف
جلسه اول	معرفی برنامه و اهداف	ایجاد روحیه خوب و مثبت، ایجاد فضای صمیمانه، آشنایی اعضا با یکدیگر، معرفی خود با روش مثبت، توضیح درباره آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی و روند جلسات آموزشی، تشکیل گروه‌های کوچک با دو یا سه مادر، دادن هدیه یا کارت پستال و دفتر کار	ارزیابی خود و نوشتن ویژگی‌های مثبت در دفتر کار
جلسه دوم	واقعیت‌ها و بهتریستن	تمرکز بر زندگی شخصی، توجه به واقعیت‌های زندگی، توانمندی‌های شخصی و محدودیت‌ها، پتانسیل جمعی، زندگی بهتر با تأکید بر ابعاد مختلف تحول انسان در گستره عمر (جسمی، شناختی، رفتاری و هیجانی)	نوشتن فرصت‌ها و نحوه غلبه بر محدودیت‌ها در دفتر کار
جلسه سوم	هیجان‌های مثبت، شایستگی و انگیزه	چهره‌های هیجانی، چرخ هیجان، شادی، شورونشاط، اشتیاق، امید، خوش‌بینی، آرامش‌آموزی با داستان درخت و دریا، آرامش‌بخشی، پذیرش، مثبت‌اندیشی	نوشتن خاطرات لحظه‌های لذت‌بخش و دوست‌داشتنی زندگی شخصی
جلسه چهارم	شکوفایی	مهارت‌های رفتاری، مهارت‌های شناختی، آماه‌های انگیزشی با تأکید بر انگیزه درونی و بیرونی، خودآگاهی، خودمدیریتی، خودمختاری، خودتصمیم‌گیری، تسلط، تمایل به بهزیستی	نوشتن سه مثال برای مهارت‌های اجتماعی، خودآگاهی، خودمدیریتی و خودتصمیم‌گیری
جلسه پنجم	مشارکت سازنده با سرمایه‌های روان‌شناختی و شخصیتی	مشارکت اجتماعی و مؤثر، همکاری، یادگیری در گستره زندگی، محبوبیت، پذیرش، شرایط فرهنگی، تحصیلی، اجتماعی یا اقتصادی، بهتر شدن شرایط، تقویت‌کننده‌ها، مدل‌سازی و انواع آن	نوشتن سه نمونه مشارکت در فعالیتهای اجتماعی و گزارش وضع فعلی

جلسه ششم	امیدواری، خودکارآمدی، خوش‌بینی، انعطاف‌پذیری، تاب‌آوری، کنجکاوی، نوآوری، خلاقیت، جاذبه‌ها، برون‌گرایی، گشودگی، موافق‌بودن، وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری با تأکید بر نقش وظیفه و تکلیف	نوشتن سه نمونه برای امید یا خوش‌بینی و سه مسئولیت یا وظیفه در حال حاضر
جلسه هفتم	ارتباط مؤثر (نزدیکی، وابستگی، تعارض)، خطاهای شناختی و اصلاح آن بر اساس روابط متقابل اندیشه، هیجان و رفتار، شادکامی، غنی‌سازی روابط بر اساس فنون مشاوره	نوشتن نظر خود درباره ارتباط باکیفیت و سه نمونه تأثیر اندیشه بر رفتار خود
جلسه هشتم	معنای واقعی زندگی، معنویت، ارزش‌گذاری برای فعالیت‌ها، اعتماد، احترام، تأیید و تکریم، امیدبخشی و امیدآفرینی، روش‌های دستیابی به مفهوم زندگی	نوشتن سه نمونه برای اعتماد، احترام، امید و نظر خود درباره مفهوم زندگی
جلسه نهم	موفقیت‌ها در حوزه‌های مختلف، لذت‌بردن از کارها، رفع کاستی‌ها، هدف‌گذاری با روش شرایط - هدف - راهبرد، هدف‌گذاری با روش هوشمندانه (هدف خاص، قابل اندازه‌گیری، قابل دستیابی، واقع‌بینانه، محدود به زمان)، هدف‌گذاری با روش سخت (خواسته‌های قلبی روح‌بخش و دشوار)	نوشتن سه موفقیت یا دستاورد جدیدتر در زندگی شخصی و سه هدف فعلی
جلسه دهم	مسیر شکوفایی در گستره زندگی	این جلسه تکلیف خاصی نداشت.

شیوه اجرا

آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی را دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی که دارای سابقه کار با افراد ناشنوا و خانواده آن‌ها بود، در سالن اجتماعات مدرسه باغچه‌بان اجرا کرد. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، از همه مادران رضایت‌نامه‌ای کتبی برای شرکت در پژوهش دریافت شد؛ در ضمن، به اصول رازداری و رعایت حریم خصوصی آزمودنی‌ها توجه شد. به‌منظور ارائه هرچه بهتر مطالب از فیلم‌های آموزشی، پاورپوینت، بحث گروهی و تکالیف خانگی استفاده شد. گروه آزمایش در گروه‌های کوچک ۳ تا ۵ نفری آموزش دیدند، در حالی که به گروه کنترل هیچ آموزشی داده نشد و در لیست انتظار ماندند. پس از مرحله پیگیری و جمع‌آوری داده‌ها، به‌منظور رعایت اخلاق پژوهش، دو جلسه آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی برای گروه کنترل برگزار شد. مرحله پیگیری، بعد از گذشت سه ماه از پس‌آزمون، اجرا شد. داده‌ها با استفاده از نسخه ۲۳ نرم‌افزار SPSS و با روش تحلیل واریانس مختلط، با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد.

بیان یافته‌ها

دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۳۷ تا ۴۹ سال، میانگین سن گروه آزمایش برابر با ۴۲/۳۳ سال و میانگین سنی گروه کنترل برابر با ۴۰/۸۰ سال بوده است. از بین اعضای نمونه، ۴۶/۶۷ درصد افراد دارای تحصیلات دیپلم، ۲۰ درصد تحصیلات دانشگاهی کاردانی و ۳۳/۳۳ درصد تحصیلات کارشناسی بوده‌اند. در

جدول ۲، میانگین و انحراف استاندارد سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بخشش و ابعاد آن‌ها به تفکیک برای دو گروه آزمایش و کنترل آورده شده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی بخشش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

متغیرها	مرحله	آزمایش		کنترل	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
نمره کل بخشش	پیش‌آزمون	۷۰/۵۳	۶/۶۶	۷۲/۰۶	۶/۸۹
	پس‌آزمون	۸۲/۴۶	۵/۱۳	۷۲/۴۶	۵/۵۸
	پیگیری	۸۳/۶۶	۷/۰۳	۷۲/۰۶	۵/۰۴
بخشش خود	پیش‌آزمون	۲۲/۸۶	۲/۳۸	۲۴/۱۳	۲/۹۹
	پس‌آزمون	۲۶/۶۰	۲/۵۰	۲۳/۳۳	۲/۰۵
	پیگیری	۲۷/۲۶	۲/۵۷	۲۴/۷۳	۲/۶۰
بخشش دیگران	پیش‌آزمون	۲۴/۲۶	۲/۸۳	۲۴/۴۰	۲/۳۸
	پس‌آزمون	۲۹/۰۰	۳/۶۲	۲۵/۷۳	۲/۸۳
	پیگیری	۲۸/۹۳	۴/۶۵	۲۴/۴۶	۲/۹۲
بخشش موقعیت	پیش‌آزمون	۲۳/۴۰	۲/۳۵	۲۳/۵۳	۲/۳۸
	پس‌آزمون	۲۶/۸۶	۳/۲۷	۲۴/۴۰	۲/۳۹
	پیگیری	۲۷/۴۶	۳/۵۰	۲۳/۸۶	۲/۶۸

با توجه به نتایج جدول ۲، میانگین پیش‌آزمون بخشش برای گروه آزمایش برابر با ۷۰/۵۳ و میانگین پس‌آزمون آن‌ها برابر با ۸۲/۴۶ بود و میانگین پیش‌آزمون بخشش برای گروه آزمایش برابر با ۷۲/۰۶ بوده است. در ادامه، با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف، به بررسی نرمال بودن توزیع نمرات پرداخته شد و با توجه به معنادار نبودن این آزمون ($P > ۰/۰۵$)، نرمال بودن توزیع نمرات مورد تأیید قرار گرفت. همچنین با بررسی آزمون لوین و عدم معناداری این آزمون ($P > ۰/۰۵$)، فرضیه صفر آزمون لوین، مبتنی بر همگنی بین گروه‌های همپراش و وابسته تأیید شد. برای بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر بخشش، در مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا، ابتدا بررسی اثر این مداخله بر نمرات کلی مقیاس بخشش و سپس بر ابعاد این مقیاس به صورت جداگانه بررسی شد. نتایج آزمون باکس برای بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر بخشش برابر با ۷/۹۱ و با $F(۵۶۸۰/۳۰ و ۶) = ۱/۱۶$ معنادار نبود و مفروضه همگنی ماتریس واریانس‌ها تأیید شد. آزمون ماچلی برابر با ۰/۶۵ بود که با مقدار کای اسکوتر ۱۱/۳۲ در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین، برای مقیاس‌ها باید از تصحیح گرین هوس - گریسر استفاده نمود. به علاوه، بررسی آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تفاوت میانگین‌های بخشش حاکی از ($P > ۰/۰۱$)، $F = ۲۵/۷۳$ ، بود که بیانگر اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر بخشش، در مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا بوده است.

در ادامه، نتایج تحلیل واریانس بین گروهی و درون‌گروهی برای تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر بخشش، در مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا، با سه اندازه‌گیری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: تحلیل واریانس بین گروهی و درون‌گروهی بخشش با سه اندازه‌گیری

پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
بخشش	درون‌گروهی	عامل	۸۱۳/۰۸	۱/۴۹	۵۴۵/۸۶	۳۴/۴۲	۰/۵۵	۱/۰۰
		اثر تعاملی خطا	۷۷۰/۱۵	۱/۴۹	۵۱۷/۰۳	۳۲/۶۰	۰/۰۱	۱/۰۰
	بین‌گروهی	گروه خطا	۶۶۱/۴۲	۴۱/۷۰	۱۵/۸۵	۲۳/۲۷	۰/۰۱	۰/۹۹
		گروه خطا	۱۰۰۶/۶۷	۱	۱۰۰۶/۶۷	۴۳/۲۴	۰/۴۵	۰/۹۹
		خطا	۱۲۱۰/۹۷	۲۸				

با توجه به نتایج جدول ۳ و معناداری عامل‌ها در درون‌گروه‌ها، وجود تفاوت معنادار بین سه بار اندازه‌گیری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برای بخشش در سطح $P < 0/01$ تأیید شد. بر اساس معناداربودن منبع گروه در بین گروه‌ها، می‌توان گفت تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و کنترل برای بخشش وجود دارد. بنابراین این بهبودی را می‌توان به اثر مداخله نسبت داد. برای بررسی تفاوت میانگین‌های بخشش بین سه اندازه‌گیری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به‌صورت زوجی از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴: آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه بخشش به‌صورت زوجی در مراحل مختلف

متغیر	مرحله A	مرحله B	اختلاف میانگین (A-B)	خطای استاندارد	سطح معناداری
بخشش	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۶/۱۶	۰/۸۴	۰/۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	-۶/۵۶	۱/۱۰	۰/۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۴۰	۰/۶۵	۱/۰۰

با توجه به نتایج جدول ۴، نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری بخشش تفاوت معناداری دارد و نمرات پس‌آزمون در مرحله پیگیری مقیاس‌ها نسبتاً ثابت مانده و اثر دوره آموزشی بر بخشش همچنان ماندگار است. این نتایج بیانگر این است که آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی موجب بهبود بخشش در مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا شده است. به علاوه در کاهش میزان اثربخشی این آموزش، زمان، از پس‌آزمون به پیگیری، اثر نداشته است. در ادامه به بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر ابعاد بخشش در مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا پرداخته شد. نتایج آزمون باکس برای بررسی اثربخشی مداخله بر ابعاد بخشش، برابر با $F(۴۹/۸۹) = ۲/۰۳$ و با $F(۲۵۷۵/۵۸) = ۴۵$ معنادار نبوده است و مفروضه همگنی ماتریس واریانس‌ها مورد تأیید قرار گرفت. در ادامه، با توجه به معنادارنبودن کرویت ماچلی

برای ابعاد بخشش دیگران و بخشش موقعیت، فرض یکسانی کورایانس‌ها برای این مقیاس تأیید شد ($P > 0/05$)، ولی برای بخشش خود تأیید نشد و باید از تصحیح گرین هوس - گریسر استفاده کرد. همچنین آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تفاوت میانگین‌های ابعاد بخشش نشان داد که این آموزش حداقل بر یکی از این ابعاد اثربخش بوده است. در ادامه، نتایج تحلیل واریانس بین گروهی و درون گروهی برای تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر بخشش، در مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا، با سه اندازه‌گیری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵: تحلیل واریانس بین گروهی و درون گروهی بخشش با سه اندازه‌گیری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
بخشش خود	درون گروهی	۶۴/۳۵	۱/۳۶	۴۷/۲۱	۷/۴۳	۰/۰۱	۰/۲۱	۰/۸۳
	خطا	۱۰۹/۱۵	۱/۳۶	۸۰/۰۸	۱۲/۶۰	۰/۰۱	۰/۳۱	۰/۹۷
بخشش دیگران	بین گروهی	۲۴۲/۴۸	۳۸/۱۶	۶/۳۵	۷/۱۹	۰/۰۲	۰/۲۰	۰/۷۳
	خطا	۷۶/۵۴	۲۸	۲۶/۵۴	۱۳/۷۴	۰/۰۱	۰/۳۲	۰/۹۹
بخشش موقعیت	درون گروهی	۱۲۰/۴۶	۲	۶۰/۲۳	۱۱/۵۶	۰/۰۱	۰/۲۹	۰/۹۸
	خطا	۱۰۱/۴۰	۵۶	۵۰/۷۰	۱۱/۰۹	۰/۰۱	۰/۲۸	۰/۸۹
بخشش موقعیت	درون گروهی	۱۸۴/۹۰	۱	۱۸۴/۹۰	۱۵/۴۹	۰/۰۱	۰/۳۵	۰/۹۹
	خطا	۴۶۶/۶۶	۲۸	۲۷/۴۷	۸/۹۲	۰/۰۱	۰/۲۴	۰/۹۵
بخشش موقعیت	درون گروهی	۹۵/۳۵	۲	۴۷/۶۷	۶/۵۹	۰/۰۲	۰/۱۹	۰/۶۹
	خطا	۵۴/۹۵	۵۶	۳/۰۷	۸۸/۰۱	۰/۰۱	۰/۱۹	۰/۶۹
بخشش موقعیت	درون گروهی	۱۷۲/۳۵	۱	۱۷۲/۳۵	۸۸/۰۱	۰/۰۱	۰/۱۹	۰/۶۹
	خطا	۳۷۳/۷۷	۲۸	۱۳/۳۱	۸۸/۰۱	۰/۰۱	۰/۱۹	۰/۶۹

با توجه به نتایج جدول ۵ و با معنادار بودن عامل‌ها در درون گروه‌ها، وجود تفاوت معنادار بین سه بار اندازه‌گیری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برای ابعاد بخشش خود، بخشش دیگران و بخشش موقعیت در سطح $P < 0/05$ تأیید شد. با معنادار بودن منبع گروه در بین گروه‌ها، می‌توان گفت تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و کنترل در ابعاد بخشش در سطح $P < 0/05$ وجود دارد. بنابراین، این بهبودی را می‌توان به اثر مداخله آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی نسبت داد. برای بررسی تفاوت میانگین‌های ابعاد بخشش، بین سه اندازه‌گیری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به صورت زوجی از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶: آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه ابعاد بخشش به صورت زوجی در مراحل مختلف

مقیاس	مرحله A	مرحله B	اختلاف میانگین (A-B)	خطای استاندارد	سطح معناداری
بخشش خود	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۴۶	۰/۵۸	۰/۰۵
	پس‌آزمون	پیگیری	-۲/۰۰	۰/۶۵	۰/۰۲
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۵۳	۰/۳۱	۰/۳۰
بخشش دیگران	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۵۳	۰/۵۲	۰/۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۲/۳۶	۰/۶۲	۰/۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۱۶	۰/۴۶	۱/۰۰
بخشش موقعیت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۱۶	۰/۴۹	۰/۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۲/۲۰	۰/۴۸	۰/۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۰۳	۰/۳۶	۱/۰۰

با توجه به نتایج جدول ۶، نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری ابعاد بخشش خود، بخشش دیگران و بخشش موقعیت تفاوت معناداری دارد و نمرات پس‌آزمون در مرحله پیگیری مقیاس‌ها نسبتاً ثابت مانده و اثر دوره آموزشی بر ابعاد بخشش همچنان ماندگار است. این نتایج بیانگر این است که آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی، موجب بهبود ابعاد بخشش در مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا شده است. به علاوه، در کاهش میزان اثربخشی این آموزش، زمان، از پس‌آزمون به پیگیری، اثر معناداری نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر بخشش در مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که این مداخله سبب افزایش گرایش به بخشش در آزمودنی‌ها شده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های یانگ و سعدمحمد (۲۰۲۱)، لای و همکاران (۲۰۱۸)، کرن و همکاران (۲۰۱۵)، ضیایی و همکاران (۱۴۰۰)، میرزاخانی و همکاران (۱۳۹۶)، رسا و همکاران (۱۳۹۵)، مینی بر تأثیر قابل‌توجه آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر بهبود مؤلفه‌های مرتبط با سلامت روان افراد همخوانی داشت. در تبیین اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر گرایش به بخشش مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا می‌توان بیان کرد که این برنامه به‌جای تأکید بر ضعف‌ها، بر تقویت توانایی‌ها تأکید دارد. توانایی‌ها و هیجان‌های مثبت باعث انعطاف‌پذیری افراد می‌شود و منابع جسمی، اجتماعی و ذهنی را در اختیار افراد قرار می‌دهد (رشید و سلیگمن^{۳۹}، ۲۰۱۳). از سوی دیگر، ابعاد پایه‌ای گرایش به بخشش، به بخشش خود، دیگران و موقعیت اشاره دارد. این در حالی است که یکی از مفاهیم اصلی در آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی تقویت و بهبود ارتباط مثبت با خود، دیگران و دنیا می‌باشد (سلیگمن، ۲۰۱۱). از این‌رو، با استفاده از این برنامه می‌توان انتظار داشت که مادران شرکت‌کننده در پژوهش، ضمن پذیرش شرایط و موقعیت فعلی خود (مشکلات ناشی از کم‌شنوایی فرزند)، با شناخت احساسات درونی خویش، احساسات منفی درونی نسبت به خود و دیگران را تغییر دهند (عاشوری، ۱۴۰۰).

معمولاً مادران دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، در مشکلاتی که گریبان‌گیر خود و خانواده شده است، خویش را خطاکار دانسته و از چشم‌پوشی آن، خودداری می‌نمایند؛ اما در آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی، فرد با ایجاد یک بازنگری مجدد شناختی به خطا و سهم خود در آن پی می‌برد و سعی می‌کند درک درست و منطقی‌تری داشته باشد (سیادتیان آرانی و همکاران، ۱۴۰۰). به علاوه، این برنامه درمانی، با ایجاد یک فرایند هیجانی و منطقی، فرد را با خود و مشکلات پیش رو آشتی داده و دلبستگی به حوادث منفی گذشته را به حوادث مثبت تغییر می‌دهد (سیادتیان آرانی و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین می‌توان افزود که مادران این دانش‌آموزان همواره خود را به‌خاطر وقایع پیش‌آمده (کم‌شنوایی فرزند) مورد مؤاخذه قرار می‌دهند، سخت‌گیری زیادی به خود در ایجاد هیجان‌های مثبت دارند و شرایط زندگی خود را ناامیدکننده و غیرقابل کنترل می‌دانند (هالاها و همکاران، ۲۰۱۸).

پرداختن به عواطف منفی و راه‌اندادن عواطف مثبت به ذهن، منجر به عدم‌بخشش خود در افراد می‌گردد (مک کالی و همکاران، ۲۰۲۱). اما، آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی می‌تواند منجر به کاهش نگرش‌های ناکارآمد در افراد شود، باورهای منفی را دگرگون کند و وقایع منفی و فاجعه‌آمیز را به وقایع مثبت و امیدوارکننده سوق دهد (رشید، ۲۰۱۵). مادران دانش‌آموزان کم‌شنوا با بهره‌گیری از آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی، مقابله سازگارانانه با مشکلات روزمره زندگی و تحمل روانی بالاتر در برابر تنش‌ها را یاد گرفتند. با برگزاری جلسات آموزشی تلاش شد این گروه از مادران خود را بهتر شناخته، تجربه‌های مثبت خود را بازشناسند و در صدد افزایش احترام به خود برآیند. به نظر می‌رسد همین امر سبب شده باشد گرایش به بخشش در آن‌ها افزایش یابد.

در پژوهش حاضر محدودیت‌هایی وجود داشت؛ برای مثال، انتخاب آزمودنی‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و محدودبودن جامعه پژوهش به مادران دانش‌آموزان کم‌شنوای شهرستان کاشان، از جمله محدودیت‌هایی بود که می‌باید در تعمیم نتایج احتیاط کرد. همچنین اطلاعات از طریق پرسش‌نامه خودگزارشی توسط مادران به دست آمد؛ بنابراین، احتمال سوگیری در پاسخ به سؤالات حساس ممکن است رخ داده باشد. با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی برای جمع‌آوری اطلاعات از سایر روش‌ها، مانند مشاهده و مصاحبه‌های ساختار یافته یا نیمه‌ساختار یافته نیز استفاده شود. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود پژوهش بعدی با حجم نمونه بزرگ‌تر انجام شود و همین پژوهش برای والدین سایر گروه‌های کودکان و نوجوانان با نیازهای ویژه اجرا گردد. از جمله پیشنهادها کاربردی در پژوهش حاضر، می‌توان به اجرای مداخله مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی، ویژه والدین دانش‌آموزان کم‌شنوا، از طریق مراکز توان‌بخشی و مدارس استثنایی اشاره کرد.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--------------------------------|--|
| 1. Hallahan, Kauffman & Pullen | 22. Seligman |
| 2. Moore, Zobay & Ferguson | 23. PERMA flourishing program |
| 3. Davids, Roman & Schenck | 24. Sahrifian, Fath abadi, Shokri & Gha- |
| 4. Norton | -nbari |
| 5. Szarkowski & Toe | 25. Positive emotions |

- | | |
|---|---|
| 6. Arjmandi, Mehrabi, Farhangpour, Toghiani & Farahmand | 26. Engagement |
| 7. Katz | 27. Relationships |
| 8. Ohama, Sato, Shinozaki & Yamaguchi-Shinozaki | 28. Meaning |
| 9. Ashori | 29. Achievement |
| 10. Hamzah, Umat & Harithasan | 30. Cacioppo, Berntson, Norris & Gollan |
| 11. Rosa & Angulo | 31. Ziaee, Rezaei, Talepasand & Mohammadyfar |
| 12. Keyes & Shmotkin | 32. Yang & Saad Mohd |
| 13. Hammond, Banks & Mattis | 33. Lai, Leung, Kwok, Hul, Lo, Leung & Tam |
| 14. Thompson | 34. Kern, Waters, Adler & White |
| 15. McCauley, Billingsley & McCullough | 35. Mirzakhani, Rezaei, Aminbeidokhti, Najafi & Rahimian Bougar |
| 16. Gao, Li, & Bai | 36. Rassa, Rezaei, & Bigdeli |
| 17. Zhao, Zhang, Liu, Ji & Lew | 37. Heartland forgiveness scale or HFS |
| 18. Siadatian Arani, Ashori, Faramarzi, Norouzi & Spencer | 38. Basaknejad, Amini, Hashemi & Sheyk-hShabani |
| 19. Butler & Kern | 39. Rashid & Seligman |
| 20. Huppert & So | 40. Karbalaee Saleh & DashtBozorghi |
| 21. Steptoe, Deaton & Stone | |

منابع

- ارجمندی، ف.، محرابی، س.، فرهنگ‌فر، ب.، طغیانی، ع. و خردمند، آ. (۱۳۹۱). بررسی شیوع ناشنوایی و غربال‌گری شنوایی در نوزادان شهر اصفهان، *دانشکده پزشکی اصفهان*، ۳۰(۱۸۸)، ۶۱۵-۶۰۸.
- باسک‌نژاد، س.، امینی، ف.، و هاشمی شیخ‌شانی، س.ا. (۱۳۹۲). طراحی و آزمون الگوی علی رابطه بین سبک‌های مقابله و عاطفه مثبت و منفی با بخشش در دانشجویان، *روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۱۱(۱)، ۱۰۸-۹۹.
- سیادتیان آرانی، س.ح.، عاشوری، م.، فرامرزی، س.، نوروزی، ق. و اسپنسر، ل.ج. (۱۴۰۰). تأثیر برنامه روان‌درمانی مثبت‌نگر بر بخشش و جهت‌گیری‌های شادکامی در مادران نوجوانان کم‌شنوا، *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱۱(۲)، ۱۵۲-۱۳۹.
- سیادتیان آرانی، س.ح.، عاشوری، م.، فرامرزی، س.، نوروزی، ق. و اسپنسر، ل.ج. (۱۴۰۱). متناسب‌سازی و اعتباریابی برنامه شکوفایی پرما به‌منظور بهبود بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان کم‌شنوا و والدین آن‌ها، *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۱۸(۲)، ۳۷۰-۳۵۵.
- شرفیان، م.ح.، فتح‌آبادی، ج.، شگری، ا. و قنبری، س. (۱۳۹۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه شکوفایی (پرما) در معلمان، *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روان‌شناختی*، ۱۸(۷۹)، ۷۷۲-۷۶۲.
- رسا، ژ.، رضایی، ع. م. و بیگدلی، ا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش شکوفایی بر کاهش پریشانی روان‌شناختی دانش‌آموزان دبیرستانی، *روان‌شناسی بالینی*، ۹(۱)، ۵۰-۳۹.
- ضیایی، ح.، رضایی، ع. م.، طالع‌پسند، س. و محمدی‌فر، م. ع. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روان‌شناختی شکوفایی بر شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی، *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۷(۱)، ۳۴-۱۹.
- عاشوری، م. (۱۴۰۰). *روان‌شناسی، آموزش و توان‌بخشی افراد با آسیب شنوایی*، اصفهان: دانشگاه اصفهان.

کربلایی صالح، ش. و دشت‌بزرگی، ز. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مثبت‌نگر گروهی بر شادکامی زناشویی، تاب‌آوری و رضایت از زندگی در والدین کودکان با نیازهای خاص، *روان‌پرستاری*، ۱۸(۱)، ۷۱-۶۰.

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 مجذوبیت پژوهشگران جوان و نخبگان، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۱(۳۶)، ۲۳۰-۲۰۹.

- Arjmandi, F., Mehrabi, S., Fahangfar, B., Toghiani, A., & Kheradmand, A. (2012). The prevalence of deafness and hearing screening in newborns in Isfahan, Iran. *Journal of Isfahan Medical School*, 30(188), 608-618 [in Persian].
- Ashori, M. (2022). *Psychology, education and rehabilitation of people with hearing impairment*. Isfahan University Press [in Persian].
- Bassak nejad, S., Amini, F., & Hashemi Sheykh Shabani, E. (2013). Designing and testing causal model of relation between confronting styles and positive and negative affection and forgiveness in students. *Clinical Psychology and Personality*, 11(1), 99-108 [in Persian].
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., Norris, C. J., & Gollan, J. K. (2011). The evaluative space model. In P. Van Lange, A. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davids, R., Roman, N., & Schenck, C. (2021). The challenges experienced by parents when parenting a child with hearing loss within a South African context. *Journal of Family Social Work*, 24(1), 60-78.
- Gao, F., Li, Y., & Bai, X. (2022). Forgiveness and subjective well-being: A meta-analysis review. *Personality and Individual Differences*, 186(2), 111-135.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2018). *Exceptional learners: An introduction to special education* (14th Ed). Published by Pearson Education, Inc.
- Hamzah, N., Umat, C., Harithasan, D., & Goh, B. S. (2021). Challenges faced by parents when seeking diagnosis for children with sensorineural hearing loss. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 143(2), 110656.
- Hammond, W. P., Banks, K. H., & Mattis, J. S. (2006). Masculinity ideology and forgiveness of racial discrimination among African American men: Direct and interactive relationships. *Journal of Sex Roles*, 55(1), 679-692.
- Huppert, F. A., & So, T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861.
- Karbalaei Salehi, S., & DashtBozorgi, Z. (2020). The effectiveness of group positive training on marital happiness, resilience and life satisfaction in parents of children with special needs. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 8(1), 60-71 [in Persian].
- Katz, j. (2010). *Handbook of clinical audiology*. 3rd Ed. New York: Lippincott Williams & Wilkins.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health Social Behavior*, 43(1), 207-222.
- Kern, L. Margaret, Lea E. Waters, Alejandro Adler & Mathew A. White. (2015) A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-277.
- Lai, M. K., Leung, C., Kwok, S. Y. C., Hui, A. N. N., Lo, H. H. M., Leung, J. T. Y., & Tam C. H. L. (2018). A multidimensional PERMA-H positive education model, general

- satisfaction of school life, and character strengths use in Hong Kong senior primary school students: Confirmatory factor analysis and path analysis using the APASO-II. *Frontier in Psychology*, 9, 1090-1099.
- McCauley, T. G., Billingsley, J., & McCullough, M. E. (2021). An evolutionary psychology view of forgiveness: individuals, groups, and culture. *Current opinion in psychology*, 44(1), 275-280.
- Mirzakhani, P., Rezaei, A., Aminbeidokhti, A., Najafi, M., & 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. *Journal of Research in Educational Science*, 11(36), 209-230 [in Persian].
- Moore, D. R., Zobay, O., & Ferguson, M. A. (2020). Minimal and mild hearing loss in children: Association with auditory perception, cognition, and communication problems. *Ear & Hearing*, 41(4), 720-732.
- Norton, S. J., Gorga, M. P., Widen, J. E., Folsom, R. C., Sininger, Y., Cone-Wesson, B., Vohr, B. R., & Fletcher, K. A. (2000). Identification of neonatal hearing impairment: summary and recommendations. *Ear & Hearing*, 21(5), 529-535.
- Ohama, N., Sato, H., Shinozaki, K., & Yamaguchi-Shinozaki, K. (2017). Transcriptional regulatory network of plant heat stress response. *Trends Plant Sciences*, 22(1), 53-65.
- Rassa, Z., Rezaei, A., & Bigdeli, I. (2017). Effectiveness of flourish training on reducing of psychological distress in high school students. *Journal of Clinical Psychology*, 9(1), 39-50 [in Persian].
- Rashid, T., & Seligman, M. E. P. (2013). *Positive psychotherapy in current psychotherapies* (10th ed). By R. J. Corsini & D. Wedding, Belmont, CA: Cengage.
- Rashid, T. (2015). Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 25-40.
- Rosa, A. O. M., & Angulo, V. L. (2021). Evaluation of emotional and psycholinguistic problems in deaf and hard-of-hearing students in the Canary Islands. *Heliyon*, 7(3), 64-73.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. London, Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. P. & Adler, A. (2018). *Positive Education*. In *Global Happiness Council (Eds.), Global Happiness Policy Report 2018*. Sustainable Development Solutions Network.
- Sharifian, M. H., Fath abadi, J., Shokri, O., & Ghanbari, S. (2019). The PERMA profiler: Psychometrics properties among teachers. *Psychological Sciences*, 18(79), 765-772. [in Persian].
- Siadatian Arani, S. H., Ashori, M., Faramarzi, S., Ghasem, N., & Spencer, L. J. (2022). The effect of positive psychotherapy program on forgiveness and happiness orientations among mothers of adolescents with hearing loss. *Journal of Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 11(2), 139-152 [in Persian].
- Siadatian Arani, S. H., Ashori, M., Faramarzi, S., Ghasem, N., & Spencer, L. J. (2022). Adaptation and validation of PERMA flourishing program to improve the psychological well-being of adolescents suffering from hearing loss and their mothers. *Journal of Family Research*, 18(2), 355-370 [in Persian].
- Steptoe, A., Deaton, A., Stone, A. A. (2015). Subjective wellbeing, health, and ageing. *Lancet*, 385(9968), 640-648.
- Szarkowski A., & Toe D. (2020). Pragmatics in deaf and hard of hearing children: An introduction. *Pediatrics*, 146(3), 310-315.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., & et al. (2005). Dispositional forgiveness of self, other, and situations. *Journal of Personality*, 73(1), 316-360.

- Yang, L., & Saad Mohd, R. B. (2021). Exploratory and confirmatory factor analysis of PERMA for chinese University EFL students in higher education. *International Journal of Language Education, 5(2)*, 51-62.
- Zhao, S., Zhang, J., Liu, Y. Ji. H., & Lew, B. (2020). The association between psychological strains and life satisfaction: Evidence from medical staff in China. *Journal of Affect Disorder, 260(2)*, 105-110.
- Ziaee, H., Rezaei, A., Talepasand, S., & Mohammadyfar, M. (2021). The effectiveness of training based on the flourishing psychological model on happiness, competence, and social participation. *Positive Psychology Research, 7(1)*, 19-34 [in Persian].