

Research Article

The Effectiveness of Training Based on the Flourishing Psychological Model on Happiness, Competence, and Social Participation

Hesam ziaee¹, Ali Mohammad Rezaei*², Siavosh tale-pasand³ & Mohammad Ali Mohammadifar⁴

1. PhD Student, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.
2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.
3. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.
4. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of training based on the Human Psychological Flourishing Model (HPFM) on happiness, competence, and social participation. The research design was quasi-experimental using pre-test, post-test, and follow-up with the control group. Participants included 40 male high school students in district two of Tehran in the first half of the 2019-2020 academic year. The samples were selected as the multistage sampling method from two schools and divided into two control and experimental groups. In the pre-test stage, both groups answered the Flourishing Psychological Questionnaire Scale (HFPS) Hojbarian, Rezaei, Bigdeli, Najafi, and Mohammadifar (Happiness, Competence, and Social Participation). Then, training based on HPFM was performed in 12 sessions of 90 minutes for the experimental group, and after the end of the training sessions for the second time (as a post-test) and after two months for the third time (as a follow-up), both groups responded to the research tool. Data were analyzed using a multivariate analysis of covariance (MANCOVA). The results showed that training based on HPFM has caused stable changes in the experimental group's happiness and social participation compared to the control group. Changes in the experimental group's competence and social participation compared to the control group were significant only in the post-test phase, while the follow-up phase was not significant. It is concluded that using training based on HPFM to increase students' happiness, competence, and social participation is suggested.

Keywords: positive psychology, flourishing, happiness, competence, social participation

اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی بر شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی

حسام ضیایی^۱، علی محمد رضایی^{۲*}، سیاوش طالع پسند^۳، محمدعلی محمدی فر^۴

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

hesam.ziaee62@gmail.com

۲. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

rezaei_am@semnan.ac.ir

۳. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

stalepasand@semnan.ac.ir

۴. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

alimohammadyfar@semnan.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی بر شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی بود. طرح پژوهش، شبه آزمایشی با بهره‌گیری از پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. شرکت‌کنندگان شامل ۴۰ دانش‌آموز پسر دوره دوم متوسطه در منطقه ۲ شهر تهران در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند که به روش چندمرحله‌ای از دو مدرسه انتخاب شدند و در دو گروه کنترل و آزمایشی قرار گرفتند. ابتدا در مرحله پیش‌آزمون، هر دو گروه به پرسشنامه شکوفایی (شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی) هژبریان، رضایی، بیگدلی، نجفی، و محمدی فر پاسخ دادند، سپس آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد و بعد از پایان دوره برای مرتبه دوم (به‌عنوان پس‌آزمون) و پس از دو ماه برای مرتبه سوم (به‌عنوان پیگیری) هر دو گروه به پرسشنامه شکوفایی پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از آزمون کواریانس چندمتغیره (مانکوا) تحلیل شدند. نتایج نشان دادند آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی، تغییرات پایداری در میزان شادکامی و مشارکت اجتماعی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری ایجاد می‌کند. تغییرات ایجادشده در شایستگی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل صرفاً در مرحله پس‌آزمون معنادار بود؛ اما در مرحله پیگیری تفاوت معنی‌داری نداشت؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود به‌منظور افزایش شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان، از آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی استفاده شود.

واژه‌های کلیدی: روانشناسی مثبت، شکوفایی، شادکامی، شایستگی، مشارکت اجتماعی

مقدمه

در دو دهه گذشته، جهان شاهد تحقیقات گسترده‌ای دربارهٔ بهزیستی و مداخلات روانشناسی مثبت بوده است (هندریکس و همکاران، ۲۰۱۹). با آغاز قرن ۲۱م، روانشناسی مثبت شروع به شکل‌گیری کرد. هر ساله مطالب علمی انتشار یافته همراه با شواهد روشن افزون شد. پس از سال ۲۰۰۹، مشارکت‌های تجربی به همراه یافته‌های علمی به نحو چشمگیری بیشتر شده‌اند (فردیکسون و جوینر، ۲۰۱۷). روانشناسی مثبت را می‌توان علم شادکامی^۱ و شکوفایی^۲ آدمی دانست. در سال‌های اخیر رویکرد روانشناسی مثبت به‌طور کلی از نظریه‌های شادکامی (که بر احساس رضایت از زندگی تأکید دارند)، به سمت مدل‌های شکوفایی کلی یا بهزیستی تحول یافته‌اند (هزبریان، رضایی، بیگدلی، و نجفی، ۱۳۹۳؛ نقل از سلینگمن، ۲۰۱۱). سلینگمن بهزیستی را شامل مؤلفه‌های روابط مثبت، مجدوبیت، هیجان‌های مثبت، معناگرایی و دست‌آورد (پرمأ) می‌داند (سلینگمن، ۲۰۱۸). در صورتی که مؤلفه‌های نظریه قدیمی‌تر سلینگمن (نظریه شادکامی اصیل) یعنی مجدوبیت، هیجان مثبت و معنا، به‌تمامی با رضایت کلی از زندگی ارتباط دارد (پترسون، پارک، و سلینگمن، ۲۰۰۵). بهزیستی و شکوفایی موضوعاتی‌اند که رابطه نزدیکی با یکدیگر دارند. به‌طور مشخص شکوفایی محاسبه‌شدنی‌تر از بهزیستی است. شکوفایی به دیدگاهی کلی در رابطه با بهزیستی مربوط است که نه تنها به رضایت از زندگی اشاره دارد، رشد شخصی، پذیرش خود و احساس هدفمندی را نیز در بر می‌گیرد (فونسکا، ناسیمنتو، مادسا باربوسا، و یونه، و ولوسو گوویا، ۲۰۱۵). به‌تازگی تمرکز غافلگیرکننده‌ای در پژوهش دربارهٔ بهزیستی برای فهم دلیل احساس شادکامی افراد و پژوهش بر علل اصلی رضایت عمومی

انجام شده است (ویلیکس، سووت، یونگ، و گیلبرت، ۲۰۱۶). مفهوم بهزیستی، ترکیبی از تجربیات سطح بالا در ارتباط با اثرات مثبت و رضایت از زندگی و همچنین تجربیات سطح پایین آثار منفی در زندگی است (سو، جنیلکا، و رایس، ۲۰۱۷). بهزیستی از لحاظ ذهنی شامل سه بخش است: آثار مثبت، نبود آثار منفی و رضایت کلی از زندگی (مور، و داینر، ۲۰۱۹).

آموزش شکوفایی به‌عنوان آموزش هم‌زمان مهارت‌های سنتی و نیز مهارت‌های شادکامی تعریف می‌شود (سلینگمن، ارنست، گیلهام، ریویچ، و لینکینس، ۲۰۰۹). آموزش برای شکوفایی پایدار رویکردی است فراتر از آموزش وضع موجود، تا دانش‌آموزان را به‌عنوان افراد خودساخته پرورش دهند که خواهان یک سیستم شکوفایی طبیعی، اجتماعی و اقتصادی‌اند (مک‌گی، و گرانت، ۲۰۱۹). پژوهش‌ها نشان داده‌اند آموزش روانشناسی مثبت می‌تواند به بهتر شدن شرایط تحصیلی و اجتماعی - عاطفی منجر شود (شوشانی، شینمتر، و کانات - مایمون، ۲۰۱۶؛ فونسکا، و همکاران، ۲۰۱۵؛ وایت و کرن، ۲۰۱۸؛ هزبریان، رضایی، بیگدلی، نجفی، و محمدی‌فر، ۱۳۹۶). درضمن آموزش شکوفایی می‌تواند به بهتر شدن روابط مثبت، هیجان‌های مثبت، معناگرایی، موفقیت و غرقه‌گی (میرزاخانی، رضایی، امین‌بیدختی، نجفی، و رحیمیان‌بوگر، ۱۳۹۶) و افزایش میزان بهزیستی و کاهش میزان شکنندگی در زندگی (لامبرت، پیسمور، و جوشانلو، ۲۰۱۸) بیانجامد. آموزش شکوفایی در بهتر شدن تصمیم‌گیری افراد در موضوعات اقتصادی نیز اثرگذار است (بارانوف، هاوشوفر، و یانگ، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان دادند خدمات روانشناسی مثبت که در بستر اینترنت ارائه می‌شوند نیز مؤثرند (کورنو، و همکاران، ۲۰۱۷). مداخله مثبت‌گرای گروهی نیز بر شادکامی مؤثر است (هنرمندزاده و سجادیان، ۱۳۹۵).

فرهنگ عامل تأثیرگذار اصلی بر ایجاد توانمندی‌های انسانی، تحول و نحوهٔ بروز آنها و

1. Positive psychology
2. Happiness
3. Flourish
4. PERMA: Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment

سرمشوق مناسب)، سرمایه‌های روانشناختی و خودمدیریتی، آموزش داده و تأثیر آن بر شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی بررسی شد.

همان‌گونه که اشاره شد شکوفایی از سه مؤلفه شادکامی (احساس رضایت)، شایستگی و مشارکت اجتماعی تشکیل شده است. احساس رضایت و شادکامی اولین مؤلفه از الگوی روانشناختی شکوفایی است. رضایت از زندگی، ارزیابی مثبت شناختی - عاطفی از زندگی خود است (داینر، اویشی، و لوکاس، ۲۰۰۳). رضایت از زندگی حاصل ارزیابی کلی است که فرد از زندگی خود دارد و به عبارتی به داوری او درباره همه حیطه‌های زندگی در مقطعی خاص از زمان یا داوری یکپارچه درباره زندگی شخص از ابتدای زندگی اشاره دارد (مایرز، ۲۰۰۰). اگرچه تمامی انسان‌ها شادکامی را می‌شناسند و از این مفهوم استفاده می‌کنند، توافقی درباره تعریف این متغیر وجود ندارد؛ با این اوصاف، شادکامی، ارزیابی شناختی و عاطفی یک فرد از زندگی خویش تعریف می‌شود که سه متغیر رضایت عمومی از زندگی، وجود عواطف مثبت و نبود عواطف منفی را در بر می‌گیرد (قربان‌پور لفتجانی، دهقان، کریمی، و رضایی، ۱۳۹۸). احساس شادکامی را می‌توان با داشتن هیجان مثبت، اشتیاق به زندگی و معنایابی در زندگی تعریف کرد (سلیگمن، پارک، و استین، ۲۰۰۴). به عبارتی شادکامی را شور و شعف، خرسندی و خوشحالی و نیز احساس مثبت، پرمعنا و ارزش‌مندی زندگی انسان دانسته‌اند (لیومیرسکی، کینگ، و داینر، ۲۰۰۵). انسان‌های شاد معمولاً سرزنده، سالم و خوش‌بین‌اند و از هستی خود رضایت دارند، زندگی را ارزش‌مند، تلقی و با صلح و آرامش زندگی می‌کنند (اندرسون، ۲۰۰۸، کهن، فردیکسون، براون، مایکلس، و کانوی، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، براساس تعاریف فوق، احساس رضایت و شادکامی، یک موضوع درونی، ذهنی و روانی است و به عبارتی به بخش هیجانی و احساسی شکوفایی اشاره دارد. در پژوهش

عملکرد بهینه آدمی است. پس نمی‌توان تعریف واحدی از شادی، بهزیستی یا عناصر و اجزای تشکیل‌دهنده توانمندی منشی ارائه داد که برای همگان به شیوه واحد مصداق داشته باشد (لوپز و همکاران، ۲۰۰۶)؛ بنابراین، با توجه به عدم توافق و اجماع درباره تعریف شکوفایی و متفاوت بودن مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده و اثرگذار بر آن در بافت فرهنگی - اجتماعی مختلف و نیز فقدان این پژوهش در کشور، هژبریان و همکاران (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای با هدف استنباط مفهوم شکوفایی در بافت بومی، کشف روابط بین مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده و اثرگذار بر شکوفایی و ارائه الگوی روانشناختی شکوفایی، مؤلفه‌های شکوفایی را با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای از دیدگاه متخصصان روانشناسی، بررسی و الگوی روانشناختی شکوفایی را ارائه کردند. مؤلفه‌های شکوفایی در این مدل، شادکامی^۳ (احساس رضایت)، شایستگی^۴ (دست‌آورد) و مشارکت اجتماعی^۵ است. براساس الگوی روانشناختی شکوفایی (هژبریان و همکاران، ۱۳۹۳)، عوامل اثرگذار بر شکوفایی نیز عبارت‌اند از: غایت‌نگری (هدفمندی، احساس معنی)، انگیزه شکوفایی (اشتیاق به تحقق پتانسیل فردی و تمایل به توسعه بهزیستی خود و دیگران)، شرایط زمینه‌ای یا شرایط محیطی (غنی بودن محیط، مشوق‌های بیرونی و سرمشوق مناسب)، سرمایه‌های روانشناختی (هیجان مثبت، روابط مثبت، خودکارآمدی، امیدواری، خوشبینی، تاب‌آوری، پذیرش خود، برونگرایی، تجربه‌پذیری و مسئولیت‌پذیری) و خودمدیریتی (خودآگاهی، خودمختاری، مجذوبیت و سخت‌کوشی)؛ بنابراین، در پژوهش حاضر، بسته آموزشی با محتوای عوامل اثرگذار ذکر شده شامل غایت‌نگری، شرایط زمینه‌ای یا شرایط محیطی (غنی بودن محیط، مشوق‌های بیرونی و

1. HPFM: Human Psychological Flourishing Model
2. Grounded theory
3. Happiness
4. Competence
5. Social Participation

موضوع است که افراد به چه صورت به مسئولیت‌هایشان عمل می‌کنند یا عکس‌العمل آنها در شرایط ویژه به چه ترتیب است (لاولر، هری، و نیکسون، ۲۰۲۰)؛ بنابراین، شخص دارای شایستگی می‌تواند وظایفش را به‌خوبی انجام دهد. همچنین، دارای مهارت‌ها و توانایی‌های مناسبی است و از آنها برای بهره‌مندی از فرصت‌های پیش‌آمده بهره می‌برد و در موضوعات اصلی زندگی‌اش دارای مهارت و توانایی کافی است (داینر و همکاران، ۲۰۰۹؛ سلیگمن، ۲۰۱۱؛ سونی و رستوگی، ۲۰۱۷). اشخاص دارای شایستگی با پیگیری مداوم اهداف رضایت‌بخش و نیازسنجی شده احساس خوشبختی بیشتری می‌کنند؛ البته این امر به اراده و طی کردن مسیر صحیح وابسته است (شیلدون و همکاران، ۲۰۱۰). اشخاصی که خواسته‌ها، علایق و ارزش‌هایشان با یکدیگر هم‌راستا است، بیشتر محتمل است که به آنچه می‌خواهند برسند. رسیدن به خواسته‌ها به افزایش بهزیستی در اشخاص منجر می‌شود (لایسنیو، ۲۰۱۶). شکوفایی ارتباط بالایی با مؤلفه‌های هیجان مثبت، معنایی، شایستگی و شادکامی دارد (افضل، دین، و مالیک، ۲۰۲۰).

مشارکت اجتماعی، سومین مؤلفه از الگوی روانشناختی شکوفایی است. شخصی که به شکوفایی دست می‌یابد، علاوه بر موفقیت‌های شخصی، مشارکت سازنده‌ای با اجتماع دارد و در راستای بهبود بهزیستی اشخاص دیگر نیز اقدام می‌کند (داینر و همکاران، ۲۰۰۹). چنین شخصی می‌تواند اقدامات شایسته‌ای برای جامعه انجام دهد. او برای بهبود جامعه، زمان و انرژی می‌گذارد و کارهایش نتیجه ارزشمندی در جامعه به ارمغان می‌آورد. به عبارتی، مشارکت اجتماعی سازنده قسمتی از انتظار زندگی از آدمی است و اشخاص شکوفا آن را محقق می‌سازند. در واقع، این مؤلفه مشخص‌کننده تفاوت شکوفایی و موفقیت (در زبان عامه مردم) است؛ البته درخور ذکر است مشارکت اجتماعی سازنده به بهبود روابط می‌انجامد و آنها

هزبریان و همکاران (۲۰۲۰)، آموزش شکوفایی براساس الگوی روانشناختی شکوفایی انجام شده درباره معلمان شهر تهران مشاهده شد که این آموزش باعث افزایش احساس رضایت و شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی در شرکت کنندگان شده است. همچنین، آموزش شکوفایی در پژوهش میرزاخانی و همکاران (۱۳۹۶) بر افزایش رضایت و شادکامی و شایستگی پژوهشگران جوان و نخبگان دانشگاه آزاد اسلامی در واحدهای شهر تهران اثر معناداری داشت. شکوفایی و شادکامی به طرز چشمگیری به هم مرتبط‌اند. این یافته‌ها اینگونه تبیین می‌شود که کامیابی در زندگی، شخص را به خرسندی و شادکامی می‌رساند و این به‌نوبه خود به کامیابی‌های بیشتر منجر می‌شود (یونکنیس، ۲۰۱۰). شکوفایی در افراد با استفاده از توانایی‌های بالقوه ایجاد می‌شود. همه افراد نیازهای فیزیکی و روانشناختی و ادراکی دارند. اجابت این نیازها به شکوفایی و شادکامی منجر می‌شود. شکوفایی میزان زیادی از سلامت روانشناختی را به‌وسیله بهزیستی اجتماعی، روانی و هیجانی بیان می‌کند (استوبر و کور، ۲۰۱۶). رضایت از زندگی شامل عوامل خارجی (تحقق خود، موفقیت) و ذاتی (افراد نزدیک، احساسات مثبت) است. شکوفایی نیز با مفاهیم مشابه (خوشبختی، رضایت از زندگی) مرتبط است (باکراچوا، ۲۰۲۰). با استفاده از روش‌های آموزش هدف‌گذاری و یادگیری تجربی می‌توان باعث افزایش شادکامی شد (اکهاوس و شفر، ۲۰۱۹). از جمله روش‌های آموزش هدف‌گذاری، روش موقعیت - هدف - استراتژی، تعیین هدف هوشمند و تعیین هدف سخت‌آست (همتیان، رضایی و محمدی‌فر، ۱۳۹۵).

شایستگی/دست‌آورد دومین مؤلفه از الگوی روانشناختی شکوفایی است. شایستگی بیان‌کننده این

1. SOS: situation, objective, strategy,
2. SMART: Specific, Measurable, Attainable, Realistic, Time bounded
3. HARD: Heartfelt Animated Requires Difficult

با اعتماد به نفس و شایستگی به اهداف خود می‌رسند و به دیگران کمک‌های ارزشمندی می‌کنند. یک نفر از کادر آموزشی، زمانی شکوفا تلقی می‌شود که هیجانانگیز مثبتی در طی روز داشته باشد، عمیقاً احساس ارزشمندی از شغلش کند و در مدرسه خود را مورد احترام بداند؛ در صورتی کلاس درس، شکوفا تلقی می‌شود که دانش‌آموزان در فضای کلاس و فعالیت‌هایشان در کلاس دخیل باشند، معلم از احساس رضایت و اعتماد به نفس برخوردار باشد و همه اعضای کلاس به یادگیری تعهد داشته باشند و به فعالیت‌های کلاس جذب شوند. زمانی یک مدرسه شکوفا تلقی می‌شود که اعضای آن مدرسه، حس تعلق و تعهد عمیق را با آن تجربه کنند و یادگیری مؤثر، مسئولیت‌پذیری و هیجانانگیز مثبت در فضای آن ترغیب شوند؛ بنابراین، «ارتقای شکوفایی» در سطوح مختلف و به شکل چندبعدی در ارتباط با نظام مدرسه است (نوریش، ویلیامز، اوکانر، و رایبسن، ۲۰۱۳).

مدرسه جیلانگ نمونه‌ای از مدارس است که در برنامه آموزشی و فرهنگی خود، آموزش مثبت را گنجانده است. این مدرسه در استرالیا یک مؤسسه پیشرو آموزشی محسوب می‌شود که در مقاطع ابتدایی تا دبیرستان خدمات آموزشی ارائه می‌دهد. در مدرسه جیلانگ به کارگیری شکوفایی براساس شش حوزه اصلی مشتمل بر هیجانانگیز مثبت، غرقه‌گی مثبت، هدف مثبت، دست‌آورد مثبت، سلامت مثبت و روابط مثبت به علاوه نقاط قوت شخصیتی است (سلیگمن، ۲۰۱۱؛ نوریش و همکاران، ۲۰۱۳)؛ از این رو، این مدرسه تبدیل به مؤسسه آموزشی شده است؛ به طوری که نه تنها نتایج بسیار مطلوب تحصیلی کسب می‌کند، به رشد و پرورش بهزیستی و شخصیت مطلوب در تمام افرادی می‌پردازد که به این مدرسه وارد می‌شود (اوکانر و کامرون، ۲۰۱۷). در مدرسه هواچانگ سنگاپور نیز آموزش مثبت اجرا شده است. این مدرسه در حال

می‌تواند ما را خوشحال‌تر کنند و عملکرد ما را ارتقا دهند (داینر و بیسواس - دینر، ۲۰۰۸). همه ما برای احساس خوشبختی به روابط سالم و نزدیکی نیازمندیم که دوست‌شان بداریم و دوست‌مان بدارند: خانواده، دوستان، همکاران، همسایگان و ... بیشتر عناصر روانشناسی مثبت‌نگر به شدت به نحوه روابط فرد با دیگران وابسته است (سلیگمن، و ادلر، ۲۰۱۸). روابط عمیق‌تر با اعتماد به نفس بدون قید و شرط و اصالت بیشتر نیز همراه است (کیم، جوزف، و پرایس، ۲۰۲۰). مشارکت اجتماعی باعث کاهش آسیب‌های روانشناختی و افزایش بهزیستی و خرسندی می‌شود (رشید، ۲۰۰۸). فرد شکوفا علاوه بر دستاوردهای فردی، مشارکت سازنده‌ای با جامعه دارد و در راستای توسعه بهزیستی دیگران تلاش می‌کند (سلیگمن، ۲۰۱۴). شکوفایی تا حد زیادی به تعامل فرد با بافت بومی و خانوادگی خود وابسته است (استیونز بوث و کامرون، ۲۰۲۰). همچنین، لازم به توضیح است مؤلفه های شایستگی و مشارکت اجتماعی بخش عملکردی شکوفایی را شامل می‌شوند (هزبریان، ۱۳۹۶).

پژوهش‌های انجام‌شده در کلاس‌های آموزشی حاکی از آن بود که آموزش مثبت می‌تواند در پیشگیری از وقوع افسردگی و نیز پرورش و ایجاد نقاط قوت شخصیتی و ارتقای شکوفایی یا بهزیستی اشخاص مؤثر باشد (هزبریان و همکاران، ۲۰۲۰)؛ برای مثال، آموزش برنامه روانشناسی مثبت در دبیرستان آکه به منظور ارتقای ویژگی‌های مثبت با در نظر گرفتن پنج جزء شکوفایی (پرما) برای نوجوانان دبیرستانی تدوین شده است، آثار مثبت بسیاری از جمله افزایش سطح لذت و غرقه‌گی دانش‌آموزان در مدرسه داشته است (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹).

به عبارتی، شکوفایی در مدارس در سطوح متفاوتی آشکار می‌شود. هنگامی دانش‌آموزان شکوفا تلقی می‌شوند که خوشحال‌اند، روابط اجتماعی بهتری دارند،

توسعه بهزیستی دیگران، صرف وقت و انرژی برای کمک به جامعه) برای همه اقشار جامعه و به خصوص دانش آموزان که آینده سازان جامعه اند و شکوفایی آنها می تواند زمینه ساز شکوفایی جامعه باشد، هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی بر ارتقای شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی دانش آموزان است.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: طرح پژوهش، نیمه آزمایشی با بهره گیری از پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه مطالعه شده در این پژوهش، کلیه دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه منطقه ۲ شهر تهران بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری شامل ۴۰ نفر از دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه منطقه ۲ شهر تهران در نیم سال اول سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بودند که به روش چندمرحله ای از دو مدرسه انتخاب شدند و در دو گروه آزمایشی و کنترل (هر گروه شامل ۲۰ نفر) قرار گرفتند.

ابزار سنجش: پرسشنامه شکوفایی؛ ابزار سنجش پرسشنامه شکوفایی هژبریان، رضایی، بیگدلی، نجفی و محمدی فر (۲۰۱۷) بود. این پرسشنامه ۱۲ ماده ای دارای سه خرده مقیاس احساس رضایت و شادکامی، شایستگی/پیشرفت فردی و مشارکت اجتماعی است. ۴ سؤال طیف لیکرت با نمره گذاری ۱ تا ۶ برای هر خرده مقیاس وجود دارد؛ بنابراین، نمره گذاری هر خرده مقیاس بین ۴ تا ۲۴ می شود. هیچ کدام از سؤالات دارای نمره گذاری معکوس نیست. نمره بالاتر نشانه احساس رضایت و شادکامی، شایستگی/پیشرفت فردی و مشارکت اجتماعی بیشتر است. در پژوهش هژبریان و همکاران (۲۰۱۷) اعتبار سازه مذکور با روش تحلیل عاملی، اعتبار همگرا و اعتبار واگرا بررسی شده است.

حاضر عملکرد بسیار مطلوبی از نظر تحصیلی دارد، دانش آموزان آن در مسابقات و آزمون های ورودی دانشگاه، رتبه های برتر و نمرات الف را کسب می کنند. در این مدرسه، دست اندر کاران احساس می کنند کمک کردن به دانش آموزان برای به دست آوردن مهارت های اصلی برای شکوفایی امری ضروری است و نه تنها آموزش مثبت باعث ارتقای بهزیستی دانش آموزان می شود، فرهنگ مدرسه را نیز می تواند غنی تر کند (هژبریان و همکاران، ۲۰۲۰). سلیگمن (۲۰۱۱) نیز گزارش می دهد در مدرسه تیمبرتاپ آمریکا تجربه مشابهی انجام شده و نتایج مشابهی حاصل شده است.

همگام با افزایش پی بردن به اهمیت نقش مدارس در ارتقا و پرورش بهزیستی، علاقه به آموزش مثبت و نیز ارتباط میان پیشرفت تحصیلی و بهزیستی در حال بیشتر شدن است؛ با این حال، چارچوب های جامع اندکی تا امروز برای به کارگیری آموزش مثبت به صورت عملی ارائه شده اند تا بتوانند به درستی و روشنی کاربرد آموزش مثبت را هدایت کنند (نوریش و همکاران، ۲۰۱۳).

به علاوه برخی پژوهشگران باور دارند مؤلفه های شکوفایی در بافت های اجتماعی - فرهنگی مختلف متفاوت است و فرهنگ عامل اصلی مؤثر بر شکل گیری، تحول و چگونگی بروز توانایی ها و عملکرد مطلوب انسان است (هاپرت و سو؛ ۲۰۱۳، هژبریان و همکاران، ۲۰۲۰)؛ بنابراین، این تفاوت ها در هنگام استفاده از برنامه های آموزش مثبت باید برای ایجاد، پرورش و ارتقای شکوفایی نیز شایان توجه قرار گیرد. بدین تناسب، با توجه به اهمیت شادکامی (احساس نشاط، خوشنودی، احساس معنی و ارزشمندی)، شایستگی (انجام مسئولیت های خود؛ استفاده از مهارت ها و شایستگی ها، بهره گیری از فرصت های موجود برای نشان دادن توانمندی های خود) و مشارکت اجتماعی (مشارکت سازنده با جامعه،

در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵ و ۰/۸۰ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: برای انتخاب شرکت کنندگان در مرحله اول از بین مدارس متوسطه منطقه ۲ شهر تهران، تعداد ۲ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. در مرحله دوم از هر مدرسه ۲۰ نفر از دانش آموزان پسر کلاس دهم علوم انسانی به صورت تصادفی انتخاب شد. در مرحله بعد به صورت تصادفی دانش آموزان یکی از مدارس به عنوان گروه آزمایش و دانش آموزان مدرسه دیگر به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شدند. به منظور کنترل اثر انتشار آموزش (کنترل انتقال آموزش از گروه آزمایش به گروه کنترل در اثر تعامل بین دو گروه)، گروه آزمایش و کنترل از دو مدرسه جداگانه، اما از یک منطقه جغرافیایی انتخاب شدند. ملاک های ورود به پژوهش عبارت بودند از: رضایت آگاهانه، نداشتن هر گونه بیماری، جنسیت پسر، دانش آموز پایه دهم علوم انسانی و ساکن بودن در منطقه ۲ شهر تهران. ملاک های خروج از پژوهش عبارت بودند از حضور نداشتن در جلسات آموزش بیش از دو جلسه، ابتلا به بیماری های شدید جسمانی یا روانی، پاسخ ندادن به سؤال های پرسشنامه و شرکت در سایر جلسات آموزشی به طور هم زمان. پس از کسب مجوز و هماهنگی لازم با آموزش و پرورش و مدارس منطقه ۲ شهر تهران، اهداف پژوهش و ملاحظات اخلاقی شرکت کنندگان برای افراد نمونه تشریح شدند و پرسشنامه ها در اختیار دانش آموزان قرار گرفتند. ابتدا در مرحله پیش آزمون هر دو گروه به پرسشنامه شکوفایی هژبریان و همکاران پاسخ دادند. سپس بسته آموزشی مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی (براساس جدول ۱) روی گروه آزمایشی اجرا شد و بعد از پایان دوره برای مرتبه دوم (به عنوان پس آزمون) و پس از دو ماه برای مرتبه سوم (به عنوان پیگیری) هر دو گروه به پرسشنامه یادشده پاسخ دادند. پس از جمع آوری

تحلیل عوامل داده ها با روش مؤلفه های اصلی و با استفاده از چرخش متعامد از نوع واریماکس به استخراج ۳ عامل پیش گفته منجر شد. اعتبار همگرایی این مقیاس از طریق اجرای هم زمان آن با پرسشنامه های شکوفایی داینر، پرسشنامه نیمرخ شکوفایی پرما و پرسشنامه شکوفایی سلیمانی، رضایی، کیانارثی، هژبریان و خلیل پاجی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۰ و ۰/۸۲ و اعتبار واگرایی آن با استفاده از پرسشنامه افسردگی بک ۰/۶۶- بررسی و در سطح معناداری ۰/۰۰۱ تأیید شد. علاوه بر آن، نتایج پایانی این پرسشنامه با استفاده از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) نشان دادند از ضرایب پایایی مناسبی برخوردارند، به طوری که مقدار پایایی برای عوامل احساس رضایت و شادکامی، شایستگی/پیشرفت فردی، مشارکت اجتماعی و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۷ است که مطلوب و رضایت بخش بود. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز ساختار ۳ عاملی پرسشنامه را تأیید کرد (هژبریان و همکاران، ۲۰۱۷). به منظور بررسی همخوانی این پرسشنامه در بافت دانش آموزی، ابتدا روایی محتوایی پرسشنامه ها با استفاده از نظر ۵ نفر از صاحب نظران بررسی شد. نتایج نشان دادند همه سؤال های پرسشنامه از نظر صاحب نظران برای اندازه گیری شکوفایی دانش آموزان مناسب اند. سپس پرسشنامه شکوفایی روی یک گروه ۳۰ نفره از دانش آموزان پسر مقطع دوم متوسطه اجرا شد تا از مفهوم بودن سؤالات اطمینان حاصل شود. نتایج نشان دادند همه سؤال های پرسشنامه، واضح و برای دانش آموزان درک پذیرند. در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی پرسشنامه شکوفایی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی ساختار ۳ عاملی پرسشنامه را تأیید کردند. علاوه بر آن، برای مشخص کردن پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. پایایی مقیاس های شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی

پرسشنامه‌ها، داده‌ها با استفاده از آزمون کواریانس چندمتغیره (مانکوا) تحلیل شدند.

جدول ۱. پروتکل آموزشی مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی

عنوان جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول: آشنایی اولیه و پیش‌آزمون	انجام پیش‌آزمون، آشنایی با اعضای گروه و صحبت درباره اهداف دوره، معرفی روانشناسی مثبت و الگوی روانشناختی شکوفایی، ایجاد میل و رغبت برای ادامه کار با ارائه مثال‌های عملی، ارائه تمرین معرفی مثبت خود.
جلسه دوم: غایت‌نگری: هدف‌مندی	تعریف غایت‌مندی، هدف‌مندی و معناگرایی و بیان تأثیرات آن بر زندگی، معرفی مدل‌های هدف‌گذاری سه مرحله‌ای موقعیت - هدف - استراتژی، روش هدف‌گذاری هوشمند و روش هدف‌گذاری سخت، تقسیم اهداف به کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت، یافتن معنای زندگی.
جلسه سوم: انگیزه شکوفایی	تعریف انگیزه شکوفایی، معرفی انگیزه درونی و بیرونی، ارائه راههایی برای افزایش انگیزه، ارائه راههایی برای یافتن نقاط قوت منحصر به فرد، ارائه تمرین افزایش انگیزه و استفاده از نقاط قوت منحصر به فرد خود.
جلسه چهارم: شرایط محیطی - اجتماعی -فرهنگی/ویژگی‌های شخصیتی	شناسایی فرصت‌ها و تهدیدهای محیطی و چگونگی تعامل با آنها. تعریف شخصیت و نحوه استفاده بهینه از ویژگی‌های شخصیتی، انجام تست فرم کوتاه ویژگی‌های شخصیتی ^۱ (براساس الگوی شکوفایی هژبریان و همکاران ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند بر خودمدیریتی اثر بگذارد و خودمدیریتی نیز بر شکوفایی مؤثر است).
جلسه پنجم: هیجان مثبت	تفاوت هیجانات مثبت و منفی، کاربرد هیجانات مثبت، نسبت مثبت‌نگری و سنجش آن، راههایی برای افزایش هیجانات مثبت، تهیه آلبوم مثبت، روش تن‌آرامی ^۲ .
جلسه ششم: تاب‌آوری	تعریف تاب‌آوری و تأثیرات آن بر زندگی، معرفی مدل ABC آلبرت الیس، خطاهای شناختی یا تله‌های فکری، ساختن جدول افکار و احساسات ناخوشایند، روش‌های رفتاری در مقابله با ترس و اضطراب.
جلسه هفتم: روابط مثبت	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؛ د) بازی کردن.
جلسه هشتم: خودمدیریتی و خودآگاهی	تعریف خودآگاهی و خودمدیریتی و اثرات آن بر زندگی، راهبردهای افزایش خودآگاهی، فرآیند مدیریت بر خود، راهبردهای افزایش خودمدیریتی.
جلسه نهم: مجدوبیت و سخت‌کوشی	تعریف مجدوبیت و تأثیرات آن بر زندگی، ارائه راهکارهایی برای افزایش مجدوبیت، تعریف سخت‌کوشی و تأثیرات آن بر زندگی، ارائه راهکارهایی برای بهبود سخت‌کوشی.
جلسه دهم: شایستگی/مشارکت اجتماعی	تعریف شایستگی و پیشرفت فردی و تأثیرات آن بر زندگی، ارائه راهکارهایی برای افزایش شایستگی و پیشرفت، تعریف مشارکت اجتماعی و تأثیرات آن بر زندگی، ارائه راهکارهایی برای افزایش مشارکت اجتماعی، تمرین انجام فعالیت سازنده.
جلسه یازدهم: احساس رضایت و شادکامی	احساس رضایت و تأثیرات آن بر زندگی، رضایت از زندگی به‌عنوان یک انتخاب، امیدواری و خوش‌بینی، رضایت‌داشتن در برابر پیشینه‌خواهی، خوش‌بینی خودآموخته.
جلسه دوازدهم: 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.

به‌صورت حضوری به شرکت‌کنندگان آموزش داده شد. هژبریان (۱۳۹۶) بسته آموزشی اولیه را تدوین شده است؛ اما در پژوهش حاضر، بسته ذکر شده متناسب با

بسته آموزشی مطابق با جدول فوق با توجه به مؤلفه‌های موجود در الگوی روانشناختی شکوفایی (هژبریان و همکاران، ۱۳۹۳) در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای

ساختار جلسات شامل زمان بندی، نحوه اجرا و دستور کار جلسات تدوین شد. به منظور تحلیل داده ها از آزمون کواریانس چندمتغیره (مانکوا) و نرم افزار SPSS استفاده شد.

یافته ها

در این پژوهش، یک عامل بین گروهی (گروه آزمایش و کنترل) و یک عامل درون گروهی سه نمره سنجش در زمان قبل از مداخله (پیش آزمون)، بعد از مداخله (پس آزمون) و سنجش ۲ ماه پس از مداخله (پیگیری) وجود داشت. میانگین و انحراف معیار سه بار اندازه گیری نمرات شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی در گروه های آزمایش و کنترل در جدول ۲ ارائه شده است.

شرایط دانش آموزان، بازنگری و اصلاح شد. در پژوهش حاضر، به منظور بررسی اعتبار محتوای بسته آموزشی و تطابق آن با شرایط دانش آموزان، از ۵ نفر از صاحب نظران حوزه روانشناسی مثبت که دارای مطالعات و سوابقی از قبیل انجام پایان نامه، طرح پژوهشی، ارائه مقاله، تألیف و ترجمه کتاب یا مشاوره و آموزش در زمینه بهزیستی و شکوفایی یا موضوعات مرتبط با آن بودند، خواسته شد نظر خود را در خصوص بسته تدوین شده و تطابق آن با شرایط دانش آموزان اعلام کنند. با توجه به نظرات صاحب نظران، گاهی تغییرات لازم در محتوای بسته، انجام و بسته نهایی تأیید شد. ضریب توافقی لاوشه^۱ (CVR) ۰/۹۳ به دست آمد که مناسب و رضایت بخش است. در نهایت با نظر صاحب نظران،

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار سه بار اندازه گیری متغیرهای شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی

متغیر	گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
شادکامی	آزمایش	۲۰	۴/۵۱	۱/۲۲	۵/۵۰	۰/۸۶	۵/۳۸	۰/۶۶
	کنترل	۲۰	۴/۰۴	۱/۳۹	۴/۱۹	۱/۵۹	۴/۲۶	۱/۷۳
شایستگی	آزمایش	۲۰	۴/۹۴	۰/۷۷	۵/۶۸	۰/۴۵	۵/۳۹	۰/۷۵
	کنترل	۲۰	۴/۸۹	۰/۶۱	۴/۸۱	۱/۰۲	۴/۶۶	۱/۴۲
مشارکت اجتماعی	آزمایش	۲۰	۴/۲۳	۱/۳۸	۵/۲۹	۰/۹۲	۵/۱۴	۱/۰۱
	کنترل	۲۰	۴/۴۳	۰/۹۷	۴/۴۱	۱/۴۶	۴/۳۰	۱/۷۷

و در مرحله پیگیری برابر با $P = ۰/۰۳۹ < ۰/۰۵$ و $F = ۲/۲۱$ و $Box's M = ۱۴/۵۵$ به دست آمد؛ بنابراین، براساس پیشنهاد تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۷)، اثر پیلای^۳ به عنوان شاخص چندمتغیری مبنای گزارش قرار گرفت. برای بررسی مفروضه همگنی واریانس خطا از آزمون لوین استفاده شد. نتایج آزمون لوین نشان دادند مفروضه یکسانی واریانس خطا برقرار نیست ($p < ۰/۰۵$). نتایج آزمون کرویت بارلت نیز نشان دادند بین متغیرهای وابسته، همبستگی کافی وجود دارد ($p < ۰/۰۰۱$) و می توان به منظور بررسی تفاوت های

به منظور بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی بر شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی دانش آموزان، از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد. یکی از مفروضه های این آزمون، یکسانی ماتریس کواریانس هاست. برای بررسی این مفروضه از آزمون ام باکس استفاده شد. نتایج آزمون ام باکس نشان دادند همسانی ماتریس های واریانس - کواریانس ها رعایت نشده است. مقادیر حاصله در مرحله پس آزمون برابر با $P = ۰/۰۰۶ < ۰/۰۵$ و $F = ۳/۰۳$ و $Box's M = ۱۹/۹۵$

^۱ lawshe

^۲ content validity ratio

^۳ Pillai's Trace

^۴ Leven

پس آزمون و هم در مرحله پیگیری بین دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. به منظور تعیین اینکه در کدام یک از متغیرهای وابسته بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد، از کواریانس تک متغیره استفاده شد (جدول ۳).

گروهی در ترکیب خطی متغیرهای وابسته از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده کرد. نتایج آزمون پیلایی در مرحله پس آزمون ($p = 0/006$)، $F(3,32) = 5/044$ و در مرحله پیگیری ($p = 0/049$)، $F(3,32) = 2/998$ نشان دادند تفاوت معنی داری در ترکیب خطی متغیرهای وابسته، هم در مرحله

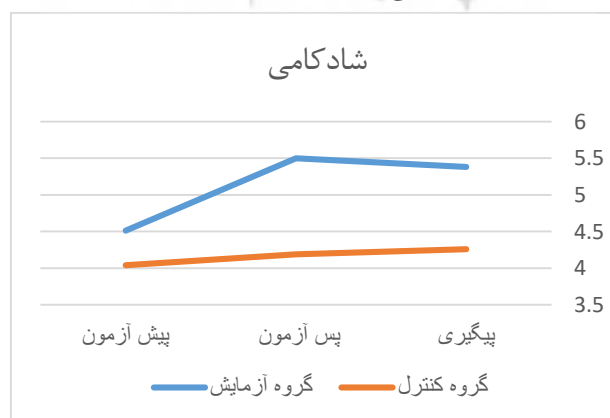
جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره برای بررسی تفاوت گروهها در متغیرهای افسردگی، اضطراب و استرس در پس آزمون و پیگیری با کنترل نمرات پیش آزمون

مرحله	متغیر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	معنی داری	مجذورات
پس آزمون	شادکامی	۷/۳۰۹	۱	۷/۳۰۹	۱۵/۷۹۴	۰/۰۰۰	۰/۳۱۷
	شایستگی	۵/۲۹۲	۱	۵/۲۹۲	۱۰/۵۰۲	۰/۰۰۳	۰/۲۳۶
	مشارکت اجتماعی	۷/۲۶۰	۱	۷/۲۶۰	۱۰/۶۸۱	۰/۰۰۲	۰/۲۳۹
پیگیری	شادکامی	۵/۶۵۳	۱	۵/۶۵۳	۴/۱۴۷	۰/۰۴۹	۰/۱۰۹
	شایستگی	۳/۸۳۷	۱	۳/۸۳۷	۲/۹۶۶	۰/۰۹۴	۰/۰۸۰
	مشارکت اجتماعی	۷/۴۶۲	۱	۷/۴۶۲	۴/۴۲۳	۰/۰۴۳	۰/۱۱۵

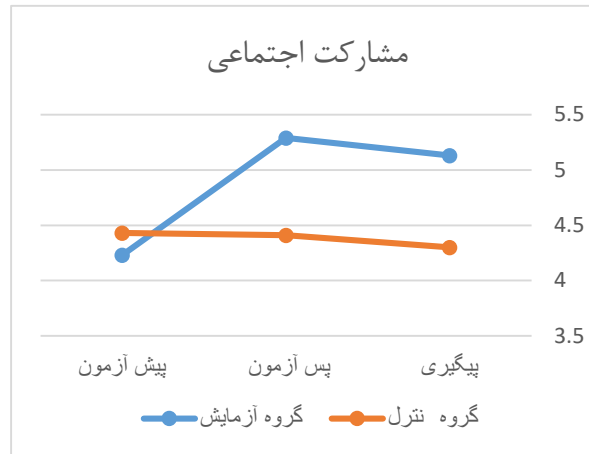
مشارکت اجتماعی در بین گروههای مطالعه، تفاوت معنی داری دارد؛ این تفاوت بیان کننده این است که در نتیجه آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی، گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، شادکامی و مشارکت اجتماعی بیشتری از خود نشان داده است. نتایج برای متغیر شایستگی در مرحله پیگیری معنی دار نبودند و بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری مشاهده نشد. توصیف تصویری نتایج در شکل های ۱ و ۲ و ۳ آمده است.

نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره (جدول ۳) نشان می دهند با حذف اثر پیش آزمون، نتایج پس آزمون برای همه متغیرهای بررسی شده در بین گروههای مطالعه، تفاوت معنی داری دارد؛ این تفاوت بیان کننده این است که در نتیجه آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی، گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی بیشتری از خود نشان داده است.

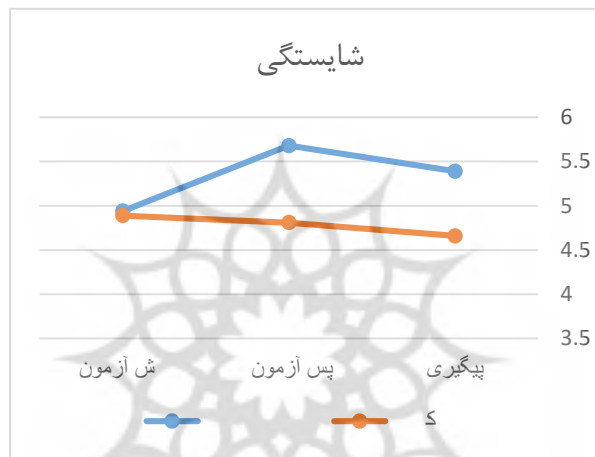
نتایج مرحله پیگیری نیز نشان می دهند با حذف اثر پیش آزمون، نتایج پیگیری برای متغیرهای شادکامی و



شکل ۱. میزان شادکامی گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری



شکل ۲. میزان مشارکت اجتماعی گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری



شکل ۳. میزان شایستگی گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

همچنین، در جدول ۴ میانگین‌های تعدیل شده گروهها در پس آزمون و پیگیری ارائه شده‌اند.

جدول ۴. میانگین‌های تعدیل شده گروهها در پس آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	تعداد	پس آزمون	پیگیری
شادکامی	آزمایش	۲۰	۵/۳۳	۵/۶
	کنترل	۲۰	۴/۴۳	۴/۳۶
شایستگی	آزمایش	۲۰	۵/۶۲	۵/۳۲
	کنترل	۲۰	۴/۸۴	۴/۶۱
مشارکت اجتماعی	آزمایش	۲۰	۵/۲۸	۵/۱۰
	کنترل	۲۰	۴/۳۸	۴/۲۱

یک طرح شبه آزمایشی با بهره‌گیری از پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل، پروتکل آموزش شکوفایی در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به گروه آزمایشی آموزش داده شد. براساس یافته‌های حاصله می‌توان

بحث

هدف از این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی بر شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی بود. بدین منظور در

از زندگی) مرتبط است (باکراچوا، ۲۰۲۰)؛ در نتیجه، پیشنهاد می‌شود از آموزش مبتنی بر الگوی شکوفایی برای افزایش شادکامی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه استفاده شود.

مطابق با نتایج پژوهش حاضر، آموزش شکوفایی بر ارتقای شایستگی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون، اثر مثبت و معناداری داشت؛ اما با وجود مشاهده افزایش میزان شایستگی در دوره پیگیری (پس از دو ماه از پایان دوره آموزشی) نسبت به پیش‌آزمون، این میزان افزایش از لحاظ آماری کمی کمتر از آن بود که پایداری آن معنادار شود. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های پیشین، نظیر پژوهش هژبریان و همکاران (۲۰۲۰) و میرزاخانی و همکاران (۱۳۹۶) که نشان‌دهنده اثربخشی آموزش شکوفایی بر میزان شایستگی است، همخوانی دارد. این یافته‌ها اینگونه تبیین می‌شوند که اشخاص دارای شایستگی از سخت‌کوشی و شجاعت بهره‌مندند؛ بنابراین، آنچه شروع می‌کنند به انتها می‌رسانند و سخت‌کوشی کافی برای دستیابی به اهداف بلندمدت را دارند و با سختی‌ها و مشکلات، بهتر مواجه می‌شوند و بنابراین، عملکرد بهتری دارند و دستیابی به اهداف موجب افزایش بهزیستی در طی زمان می‌شود (شیلدون و همکاران، ۲۰۱۰). شایستگی، احساس موفقیت را توصیف می‌کند و ارتباط قوی‌ای با بهزیستی دارد. شکوفایی، بالاترین درجه از بهزیستی، ترکیبی از احساسات خوب و عملکرد مؤثر است (افضل و همکاران، ۲۰۲۰)؛ در نتیجه، پیشنهاد می‌شود از آموزش مبتنی بر الگوی شکوفایی برای افزایش شایستگی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه استفاده شود.

مطابق با نتایج پژوهش حاضر، آموزش شکوفایی بر افزایش مشارکت اجتماعی شرکت‌کنندگان اثر مثبت و معناداری (هم در مرحله پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری) داشت. اثرگذاری آموزش شکوفایی بر مشارکت اجتماعی با پژوهش هژبریان و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی داشت. این یافته‌ها اینگونه تبیین

نتیجه گرفت متغیر مستقل (آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی) باعث افزایش شادکامی و مشارکت اجتماعی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده و این تغییرات پس از گذشت زمان نیز پایدار بوده است. همچنین، آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی باعث افزایش شایستگی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است (مرحله پس‌آزمون)؛ اما تغییرات شایستگی پس از گذشت زمان (پیگیری) پایدار نبوده‌اند.

مطابق با نتایج پژوهش حاضر، آموزش شکوفایی بر افزایش رضایت و شادکامی شرکت‌کنندگان اثر مثبت و معناداری (هم در مرحله پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری) داشت. این نتیجه با پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد. در پژوهش هژبریان و همکاران (۲۰۲۰) نیز که آموزش شکوفایی بر اساس الگوی روانشناختی شکوفایی روی معلمان شهر تهران انجام شده بود، مشاهده شد این آموزش باعث افزایش شادکامی در شرکت‌کنندگان شده است. همچنین، در پژوهش میرزاخانی و همکاران (۱۳۹۶) نیز آموزش شکوفایی بر افزایش شادکامی پژوهشگران جوان و نخبگان دانشگاه آزاد اسلامی در واحدهای شهر تهران اثر معناداری داشت. شکوفایی و شادکامی به طرز چشمگیری به هم مرتبط‌اند. این یافته‌ها اینگونه تبیین می‌شود که کامیابی در زندگی، شخص را به خرسندی و شادکامی می‌رساند و این به نوبه خود به کامیابی‌های بیشتر منجر می‌شود (یونکینس، ۲۰۱۰) شکوفایی در افراد با استفاده از توانایی‌های بالقوه ایجاد می‌شود. همه افراد نیازهای فیزیکی و روانشناختی و ادراکی دارند. اجابت این نیازها به شکوفایی و شادکامی منجر می‌شود. شکوفایی میزان زیادی از سلامت روانشناختی را به وسیله بهزیستی اجتماعی، روانی و هیجانی بیان می‌کند (استویر و کور، ۲۰۱۶). رضایت از زندگی شامل عوامل خارجی (تحقق خود، موفقیت) و ذاتی (افراد نزدیک، احساسات مثبت) است. شکوفایی نیز با مفاهیم مشابه (خوشبختی، رضایت

سیاست گذاری برای بهبود و پرورش شکوفایی و بهزیستی جامعه بررسی شود.

نخستین محدودیت پژوهش حاضر مربوط به جامعه و نمونه آماری است. با توجه به اینکه شرکت کنندگان این طرح تعداد محدودی از دانش آموزان دوره دوم متوسطه منطقه دوم شهر تهران بودند، در تعمیم نتایج به سایر گروهها و افراد باید جانب احتیاط را رعایت کرد؛ بنابراین، پیشنهاد می شود پژوهشگران در مطالعات آتی نسبت به بررسی اثربخشی آموزش شکوفایی بر گروههای دیگر نظیر دانشجویان، دانش آموزان دختر، دانش آموزان در شهرهای دیگر، کارمندان و ... اقدام کنند. همچنین، در پژوهش حاضر، از ابزارهای خود گزارشی استفاده شده است. این ابزارها دارای محدودیت های متعددی (از قبیل خطاهای اندازه گیری، عدم خویشتن نگری شرکت کنندگان و ...) هستند؛ بنابراین، پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی از سایر روش های اندازه گیری مانند مصاحبه یا مشاهده استفاده شود. یکی از محدودیت های پژوهش، عوامل مخدوش کننده درونی و بیرونی و نیز نحوه نمونه گیری در پژوهش بود؛ البته به منظور کنترل اثر انتشار، گروه آزمایش و کنترل از دو مدرسه مجزا انتخاب شدند. به منظور کنترل متغیرهای ناهمتا، هر دو مدرسه از یک منطقه و یک پایه انتخاب شدند و بنابراین، دانش آموزان از نظر سن، مقطع تحصیلی، منطقه جغرافیایی و به تبع آن، بسیاری متغیرهای دیگر از جمله سطح رفاه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مشابه اند. علاوه بر آن، به دلیل استفاده از طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل می توان مطمئن بود بیشتر متغیرهای مخدوش کننده اعتبار درونی و بیرونی در حد مقدمات کنترل شده اند؛ اما با توجه به ماهیت تحقیق و منابع مالی و انسانی، امکان استفاده از طرح های دقیق تر و رعایت انتخاب، جایگزینی و کاربندی تصادفی امکان پذیر نبود؛ بنابراین، پیشنهاد می شود پژوهشگران در طرح های آتی، این موارد را در پژوهش خود در نظر بگیرند.

می شوند که اشخاص رسیده به شکوفایی، علاوه بر موفقیت های شخصی، مشارکت سازنده ای با اجتماع دارند و در راستای بهبود بهزیستی اشخاص دیگر نیز اقدام می کنند (داینر و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین، روش های آموزشی شکل گرفته براساس روانشناسی مثبت گرا، به افزایش علاقه و دل بستگی، معنا گرایی و توانایی های منشی برای کمک به دیگران منجر می شود (سلیگمن، ۲۰۱۴). مشارکت اجتماعی اشخاص با افراد نزدیک به خود، به ویژه با خانواده هایشان می تواند به شکوفایی بیشتر آنها و نیز به ایجاد اجتماعی شکوفا منجر شود (استیونز بوث و کامرون، ۲۰۲۰).

با توجه به یافته های این پژوهش، نتیجه گیری می شود در مجموع، آموزش الگوی شکوفایی، اثربخشی مناسبی بر مؤلفه های شکوفایی (شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی) دارد؛ زیرا اثربخشی این آموزش در مرحله پس آزمون در تمامی مؤلفه ها معنادار بود. در مرحله پیگیری نیز اثربخشی آن بر مؤلفه های شادکامی و مشارکت اجتماعی معنادار بود و تنها اثربخشی این آموزش بر مؤلفه شایستگی، آن هم در مرحله پیگیری معنادار نبود؛ بنابراین، پیشنهاد می شود از آموزش الگوی شکوفایی روی دانش آموزان نوجوان، این آینده سازان جامعه، به منظور افزایش احساس رضایت و شادکامی، افزایش شایستگی و افزایش مشارکت اجتماعی و در نتیجه، افزایش بهزیستی آنها استفاده شود.

امتیاز اصلی پژوهش حاضر در قیاس با سایر پژوهش های مشابه، آن است که ضمن ادغام رویکردهای آموزش شکوفایی مطرح مشتمل بر احساس رضایت و شادکامی، عملکرد بهینه و بهزیستی اجتماعی، فرآیند آموزش شکوفایی شامل آموزش عوامل اثر گذار، زمینه ساز، مداخله گر یا تسهیل کننده و مؤلفه های تشکیل دهنده شکوفایی به تفکیک در کارگاه آموزشی تشریح شدند. استفاده از بسته آموزشی شکوفایی ارائه شده می تواند برای طیف وسیعی از کاربران بالقوه در زمینه های بالینی، تربیتی و

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*، ۳۶، ۲۳۶-۲۰۹.

هژبریان، ه.، رضایی، ع.م.، بیگدلی، ا.، و نجفی، م. (۱۳۹۳). ارائه الگوی روانشناختی شکوفایی انسان براساس نظریه زمینه‌ای: یک پژوهش کیفی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۰ (۳۴)، ۲۳۲-۲۰۷.

هژبریان، ه.، رضایی، ع.م.، بیگدلی، ا.، نجفی، م.، و محمدی فر، م.ع. (۱۳۹۶). شکوفایی معلمان شهر تهران و متغیرهای جمعیت‌شناختی اثرگذار بر آن. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۳۲)، ۳۸-۲۷.

هژبریان، ه. (۱۳۹۶). *ارائه الگوی روانشناختی شکوفایی و تدوین پروتکل تربیتی - مداخله‌ای برای پرورش و ارتقای آن*. [رساله دکتری چاپ‌نشده]، دانشگاه سمنان.

همتیان، ف.، رضایی، ع.ا.، و محمدی فر، م.ع. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش غایت‌نگری بر یادگیری خودراهبردی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۷ (۲۶)، ۸۶-۷۶.

هنرمندزاده، ر.، و سجادیان، ا. (۱۳۹۵). اثربخشی مداخله مثبت‌نگر گروهی بر بهزیستی روانشناختی، تاب‌آوری و شادکامی دختران نوجوان بی‌سرپرست. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۲ (۶)، ۵۰-۳۵.

Afzal, S., Din, M., & Malik, H. (2020). Psychological Capital as an Index of Workplace Flourishing of College Faculty Members. *Journal of Educational Research*, 23(1), 91-110.
Andersson, P. (2008). Happiness and health: Well-being among the self-employed. *Journal of Socio-Econom*, 37(1), 213-36.

به‌علاوه، در پژوهش حاضر، از طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل استفاده شد که در آن هیچ‌گونه مداخله‌ای روی گروه کنترل صورت نگرفت؛ بنابراین، در پژوهش‌های آتی می‌توان اثربخشی آموزش این روش را با سایر روش‌ها مقایسه کرد.

سلیگمن (۲۰۱۱) معتقد است «انسان‌ها مخلوقات آینده‌اند و فقط تحت تأثیر گذشته قرار نمی‌گیرند». اگر شخص باور کند آن چیز که در آینده برای او رخ می‌دهد، توسط گذشته تعیین شده، خوشتن را تسلیم محیط کرده است؛ بنابراین، باید بر این نکته توجه شود که در مقام انسان چگونه می‌توان کنترل بهزیستی خویش را در اختیار گرفت و در مسیر آینده قدم گذاشت. به عبارتی، زمان آن شده است که معنای جدیدی از سعادت و کامیابی مطرح شود؛ معنایی که درحقیقت و به‌طور جدی، هدف فرزندپروری و آموزش را شکوفایی در نظر بگیرد. لازم است کسب شکوفایی، خیلی زود و در سال‌های مدرسه آغاز شود و به آن ارزش داده شود؛ زیرا این سال‌ها مهم و شکل‌دهنده‌اند و از این معنای جدید از کامیابی و سعادت استفاده شود که روانشناسی مثبت‌گرا ارائه کرده است (سلیگمن، ۲۰۱۱). بر اساس این دیدگاه و با توجه به اینکه دانش‌آموزان، آینده‌سازان جامعه‌اند، آموزش مثبت به دانش‌آموزان اهمیت ویژه‌ای دارد؛ اما باید به تفاوت‌های اجتماعی - فرهنگی در بافت‌های متفاوت به هنگام آموزش شکوفایی توجه شود (هاپرت و سو؛ ۲۰۱۳، هژبریان و همکاران، ۲۰۲۰).

منابع

قربان‌پور لفتجانی، ا.، دهقان، ف.، کریمی، ف.، و رضایی، س. (۱۳۹۸). نقش سبک‌های دلبستگی، سبک‌های عشق‌ورزی و ابراز‌گری هیجانی در پیش‌بینی شادکامی معلمان متأهل. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۷ (۲۰)، ۳۴-۱۵.

- being. *The Journal of Positive Psychology*, 14(4), 489-501.
- Hojabrian, H., Rezaei, A. M., Bigdeli, I., Najafi, M., & Mohammadifar, M. A. (2017). Construction and validation of the human psychological flourishing scale (HPFS) in Sociocultural Context of Iran. *Journal of Practic in Clinical psychology*, 6(2), 129-139.
- Hojabrian, H., Rezaei, A. M., Bigdeli, I., Najafi, M., & Mohammadifar, M. A. (2020). Positive Education: A Way to Foster and Promote Psychological Flourishing in Schools. *International Journal of Behavioral Sciences*, 14(1), 20-26.
- Huppert, FA., & So, TT. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837-861.
- Kim, J., Joseph, S., & Price, S. (2020). The positive psychology of relational depth and its association with unconditional positive self-regard and authenticity. *Journal of Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 19(1), 12-21.
- Lambert, L., Passmore, H. A., & Joshanloo, M. (2018). A positive psychology intervention program in a culturally-diverse university: boosting happiness and reducing fear. *Journal of Happiness studies*, 20, 1141-1162.
- Lawler, M., Heary, C. & Nixon, E. (2020). Irish adolescents' perspectives on the factors influencing motivation in team sport. *Journal of Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 00(00), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2020.1795706>
- Licinio, J. (2016). *PERMA: Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishment+Optimism, Physical Activity, Nutrition and Sleep*. South Australian Health & Medical Research Institute(SAHMRI).
- Lopez, S. J., Magyar-Moe, J. L. Petersen, S. E., Rynder, J. A., Krieshok, T. S., O'Byrne, K. K., Lichtenberg, J., W & Fry Nancy A. (2006). Counseling Psychology's Focus on Positive Aspects of Human Functioning: a major contribution. *The Counseling Psychologist*, 34(2), 205-227.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- McGhee, P., & Grant, P. (2019). Sustainability-as-flourishing: teaching for a Bakracheva, M. (2020). The Meanings Ascribed to Happiness, Life Satisfaction and Flourishing. *Journal of Social Sciences & Humanities*, 11(1), 87-104.
- Baranov, V., Haushofer, J., & Jang, C. (2020). Can Positive Psychology Improve Psychological Well-Being and Economic Decision Making? Experimental Evidence from Kenya. *Economic Development and Cultural Change*, 68(4), 1345-1376.
- Cohn, MA, & Fredrickson, BL, & Brown, SL, & Mikels, JA, & Conway, AM. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.
- Corno, G., Etchemendy, E., Espinoza, M., Herrero, R., Molinari, G., Carrillo, A., Drossaert, C., & Baños, R.M. (2017). Effect of a web-based positive psychology intervention on prenatal well-being: A case series study. *Journal of Women and Birth*, 31(1), e1-e8.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell Publishing.
- Diener, E., & Oishi, S., & Lucas, RE. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D-W., Oishi S, Biswas-Diener, R. (2009). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicator Research*, 97(2), 143-156.
- Eckhaus, E., & Sheaffer, Z. (2019). Happiness Enrichment and Sustainable Happiness. *Applied Research in Quality of Life*, 14, 1079-1097.
- Fonseca, P., Nascimento, B., Madesa Barbosa, L. H. G., Vione, K. C., & Veloso Gouveia, V. (2015). Flourish scale; evidence of its suitability to the Brazilian context. *Social Inquiry into Well-being*, 1(2), 33-40.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2017). Reflections on Positive Emotions and Upward Spirals. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 194-199.
- Hendriks, T., Warren, MA., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., Graafsma, T., Bohlmeijer, E., & Jong JD. (2019). How WEIRD are positive psychology interventions? A bibliometric analysis of randomized controlled trials on the science of well-

- Seligman, ME, & Parks, AC, & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *The royal society*, 339(1449), 1379-1381.
- Sheldon, K. M., Abad, N., Ferguson, Y., Gunz, A., Houser-Marko, L., Nichols, C. P., & Lyubomirsky, S. (2010). Persistent pursuit of need-satisfying goals leads to increased happiness: A 6-month experimental longitudinal study. *Motivation and Emotion*, 34(1), 39-48.
- Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, 57, 73-92
- Soni, K., & Rastogi, R. (2017). Impact of psychological capital on organizational effectiveness: role of positive psychology. *Journal of Organisation & Human Behaviour*, 6(1), 1-9.
- Stevens Booth, A., & Cameron, F.M. (2020). Family event participation: bulding flourishing communities. *International Journal of Event and Festival Management*, 11(2), 223-238.
- Stoeber, J., & Corr, P.J. (2016). A short empirical note on perfectionism and flourishing. *Personality and Individual Difference*, 90, 50-53.
- Suh, H., & Gnilka, P.B., & Rice, K.G. (2017). Perfectionism and well-being: A positive psychology framework. *Personality and Individual Differences*, 111(1), 25-30.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics (5th edn)*. Pearson Education.
- Villieux, A., Sovet, L., Jung, S., & Guilbert, L. (2016). Psychological flourishing: validation of the French version of the flourishing scale and exploration of its relationships with personality traits. *Personality and Individual Differences*, 88, 1-5.
- White, M., & Kern, M. L. (2018). Positive education: learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-7.
- Younkins, E. W. (2010). Human Nature, Flourishing, and Happiness: Towards A Sunthesis of Aristotelianism, Austrian Economic, Positive Psychology, And Aynrand's Objectivism. *Libertarian Papers*, 2, 1-50.
- sustainable future. *Social Responsibility Journal*, 16(7), 1747-1117.
- Moore, S., & Diener, E. (2019). Types of subjective well-being and their associations with relationship outcomes. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*, 3(2), 112-118.
- Myers, DG. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56-67.
- Norrish, JM., Williams, P., O'Connor, & M., Robinson, J. (2013) An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
- O'Connor M., Cameron G. (2017). *The Geelong Grammar Positive Psychology Experience*. In: Frydenberg E., Martin A., Collie R. (eds). *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. Springer.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41.
- Rashid, T. (2008). *Positive psychotherapy*. In S. J. Lopez (Ed.), *Praeger perspectives. Positive psychology: Exploring the best in people*, Vol. 4. *Pursuing human flourishing* (188-217). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. Policy.
- Seligman, M. (2014). *Flourishing as a goal of international policy*. In Costanza, R. & Kubiszewski, I (Eds), *Creating a Sustainable and Desirable Future*, 113-116.
- Seligman, M.E.P. (2018). PERMA and the building blocks of wellbeing. *The journal of positive psychology*, 13(4), 333-335.
- Seligman, M.E.P. & Adler, A. (2018). *Positive Education* In Global Happiness Council (Eds.), *Global Happiness Policy Report*, 53-73.
- Seligman, M.E.P., & Ernst, R.M., & Gillham, J., & Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Journal of Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.