

## مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی بر جهت‌گیری آینده و خودشکوفایی دانش‌آموزان<sup>۱</sup>

مریم درفشان\*، محبوبه فولادچنگ\*\*

### چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی دو رویکرد آموزشی مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی بر جهت‌گیری آینده و خودشکوفایی دانش‌آموزان اجرا شد. طرح پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه نهم دوره متوسطه اول شهر شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تحصیل می‌کردند. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۱۷۵ دانش‌آموز (۸۷ دختر و ۸۸ پسر) شامل ۳ کلاس دخترانه و ۳ کلاس پسرانه از بین دانش‌آموزان پایه نهم انتخاب شدند و به‌طور تصادفی گروهی در سه گروه مبتنی بر مدل پرما (۵۵ نفر)، توانمندسازی روان‌شناختی (۴۷ نفر) و کنترل (۷۳ نفر) قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه جهت‌گیری آینده دی‌ماگیو و همکاران و سیاهه خودشکوفایی اهواز بود. پس از اجرای پیش‌آزمون، گروه‌های آزمایشی به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش مبتنی بر مدل پرما و یا توانمندسازی روان‌شناختی قرار گرفتند و گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. پس از آن در هر سه گروه پس‌آزمون و بعد از دو ماه پیگیری به عمل آمد. نتایج تحلیل کواریانس حاکی از افزایش معنی‌دار میانگین نمرات پس‌آزمون جهت‌گیری آینده در هر دو گروه مداخله پرما و توانمندسازی روان‌شناختی در مقایسه با گروه کنترل بود. همین یافته در مورد خودشکوفایی نیز مشاهده شد. اگرچه در نمرات پیگیری خودشکوفایی بین گروه توانمندسازی روان‌شناختی و گروه کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد و تنها در گروه پرما تاثیر بسته آموزشی بر خودشکوفایی ماندگار بود. بر اساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه‌گیری کرد که به‌عنوان راهکارهایی برای عبور از بحران نوجوانی و افزایش توانمندی و خودشکوفایی دانش‌آموزان می‌توان از این دو مداخله استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: پرما، توانمندسازی روان‌شناختی، جهت‌گیری آینده، خودشکوفایی، مداخله

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز است.

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، پردیس بین‌الملل دانشگاه شیراز، شیراز، ایران maryamedorfeshan@yahoo.com

\*\* دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول) foolad@shirazu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۶/۲۲

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۰/۶/۱۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱/۲۱

## مقدمه

دانش‌آموزان بعد از ورود به دوره متوسطه، دچار مشکلاتی در زمینه‌های مختلف می‌شوند و به دلیل تقارن دوره متوسطه با بحران‌های نوجوانی، توانایی‌شان برای تطابق و سازگاری با محیط اطراف کاهش می‌یابد (باچم و کیزی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). نوجوانانی که در انطباق با شرایط و نقش‌هایی که در محیط آموزشی به آن‌ها واگذار می‌شود دچار مشکل می‌شوند به احتمال زیاد در سایر ابعاد زندگی نیز با دردهای زیادی مواجه خواهند شد (مک‌برین، دولی و بیرمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). حل این مشکلات و چالش‌های دوره نوجوانی نیازمند شایستگی‌ها و توانمندی‌های معینی است (نوتین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). از سوی دیگر، نوجوانان باید مسیر تحصیلی و شغلی خود را انتخاب کنند و در برنامه‌ریزی برای آینده خود مشارکت نمایند. این امر مستلزم برنامه‌ریزی برای آینده و اقداماتی است که ظرفیت و دانشی متفاوت از گذشته را می‌طلبد (ساویکاس<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). تحت این شرایط مداخلات دوره نوجوانی در مرکز توجه روان‌شناسان قرار گرفته است و در این راستا، برنامه‌هایی مطرح شده که هرکدام بر راهکارها و مفاهیمی تمرکز دارند و مبتنی بر دیدگاه‌های خاصی در روان‌شناسی هستند.

دو دیدگاه معروف در این زمینه عبارتند از: دیدگاه روان‌شناسی مثبت‌نگر<sup>۵</sup> و توانمندسازی روان‌شناختی<sup>۶</sup>. پژوهش حاضر به مقایسه این دو دیدگاه از نظر تاثیرگذاری بر دو سازه مهم جهت‌گیری آینده<sup>۷</sup> و خودشکوفایی<sup>۸</sup> پرداخته است. دیدگاه نخست یا روان‌شناسی مثبت‌نگر که در روان‌شناسی کاربردی به عنوان گرایش نو مطرح شد، به شادی و جهت‌گیری شادکامی می‌پردازد. طبق این دیدگاه، از طریق آموزش‌دهی به نوجوانان می‌توان به آنان کمک کرد تا احساس و عملکرد بهتری در زندگی روزانه داشته باشند (فرومن<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰؛ ونترلا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۲). توجه روان‌شناسی مثبت‌نگر روی نگرش و تفکر مثبت، توسعه احساسات مثبت، نقاط قوت و پرورش استعدادها، افزایش هیجان‌ات مثبت و ارتقای معنای زندگی است (رشید<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۵؛ رشید و سلیگمن<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۸).

یکی از معروف‌ترین مدل‌ها در روان‌شناسی مثبت‌نگر، مدل PERMA (پرما) است که توسط سلیگمن، پدر روان‌شناسی مثبت‌نگر ارائه شده است و بر پایه ۵ عنصر اصولی قرار دارد: عنصر

1. Bachem & Casey

2. McBrien, Dooley, & Birman

3. Nuttin

4. Savickas

5. positive psychology

6. psychological empowerment

7. future orientation

8. self-actualization

9. Froman

10. Ventrella

11. Rashid

12. Rashid & Seligman

نخست، هیجان مثبت<sup>۱</sup> (P) است که شامل آرامش، قدردانی، رضایت، مطلوب بودن، امیدواری و عشق ورزیدن می‌شود و برای لذت بردن از زندگی لازم است. عنصر دوم، تعهد و مجذوبیت<sup>۲</sup> (E) است، به این معنا که وقتی افراد در امور مختلف نظیر تکالیف، موقعیت‌ها یا پروژه‌ها درگیر می‌شوند، احساس سیالی و حرکت کرده و متمرکز بر زمان حال شوند و در نتیجه احساس بهزیستی و خوب زیستن کنند. سوم، روابط مثبت<sup>۳</sup> (R) که اشاره دارد به این که انسان به عنوان موجودی اجتماعی، برای خوب زیستن به روابط خوب نیاز دارد. افرادی که در زندگی روابط مثبت دارند، همواره شادتر از کسانی هستند که فاقد این روابطند. چهارم، احساس معنا<sup>۴</sup> (M) که بیانگر احساس قدرت بزرگ در فرد است و شخص دارای این احساس برای هدف بزرگتری زندگی می‌کند. باور به خدا و منبع ماورایی این احساس را ایجاد می‌کند و به نوع انسان کمک می‌نماید. از این رو، انسان‌های معناگرا احساس بهزیستی بهتری دارند. عنصر پنجم که دستاورد یا پیشرفت<sup>۵</sup> (A) است، به شکوفایی، موفقیت و پیشرفت اشاره دارد. اغلب تلاش‌های انسان معطوف به جستجوی مهارت، هدف معنا دار و برنده شدن در یک رقابت است و پس از آن که انسان با توانایی خود به موفقیت برسد، احساس بهزیستی او تقویت می‌شود (سلیگمن، ۲۰۱۲).

دیدگاه دوم، یا توانمندسازی روان‌شناختی در اواسط دهه‌ی ۱۹۷۰ در آموزش و پرورش مطرح شد و مفاهیم مورد تاکید آن شامل کنترل بر سرنوشت<sup>۶</sup>، افزایش دانش<sup>۷</sup>، مشارکت در تصمیم‌گیری<sup>۸</sup>، توانمندساختن دیگران<sup>۹</sup>، فراهم کردن منابع<sup>۱۰</sup>، مسئولیت‌پذیری<sup>۱۱</sup>، شأن و احترام<sup>۱۲</sup> می‌شود. بیشترین کمک این دیدگاه در زمینه توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان بوده است. برای مثال، کمک می‌کند که دانش‌آموزان (مخصوصاً دانش‌آموزان متوسط و آن‌هایی که ناتوانایی‌های یادگیری دارند)، نقش فعال‌تری در فرآیند آموزش و پرورش داشته باشند. براساس اصول توانمندسازی، افراد می‌توانند بر زندگی‌شان کنترل بیشتری داشته باشند، اتکای‌شان را به متخصصان کاهش دهند و به نفع سلامتی خودشان عمل کنند (دیکرسون<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۸). در این دیدگاه، براساس این که شخص واجد چه توانمندی‌هایی باشد، برای او برنامه‌ریزی صورت می‌گیرد، زیرا تمرکز بر توانمندی‌ها، تسهیل‌کننده موفقیت

<sup>۱</sup> Positive emotion

<sup>۲</sup> Engagement

<sup>۳</sup> Relationships

<sup>۴</sup> Meaning

<sup>۵</sup> Accomplishment or Achievement

<sup>۶</sup> fate control

<sup>۷</sup> knowledge increase

<sup>۸</sup> participation in decision-making

<sup>۹</sup> enabling others

<sup>۱۰</sup> providing resources

<sup>۱۱</sup> responsibility

<sup>۱۲</sup> respect

<sup>۱۳</sup> Dickerson

است. وتن، کامرون و وودز<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) معتقدند توانمندسازی، اعتماد به نفس و انگیزش را افزایش می‌دهد. شواهد حاکی از آن است که مداخلات توانمندسازی روان‌شناختی به انسان‌ها کمک می‌کنند تا زندگی پربارتر و رضایت بخش‌تری داشته باشند (منگ، جین و گو، ۲۰۱۶).

یکی از معروف‌ترین مدل‌ها در دیدگاه توانمندسازی، مدل توانمندسازی روان‌شناختی توماس و ولتهوس<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) است که بر روی فرآیندهای شناختی درون فردی تاکید دارد. در نتیجه، شناخت درون فردی به چندین عنصر مختلف توسعه پیدا می‌کند، در حالی که پیامدها و محرک‌ها به یک عنصر بیرونی واحد یعنی رویدادهای محیطی کاهش می‌یابد. در این مدل یک چرخه مداوم بین رویدادهای محیطی، ارزیابی تکلیف و رفتار وجود دارد. رویدادهای محیطی اطلاعاتی را در مورد پیامدهای رفتار و مداومت فرد در انجام تکلیف، شرایط و رویدادهای مربوط به رفتار آینده به شخص ارائه می‌کند. این داده‌ها مبنای ارزیابی فرد از تکلیف برحسب موثر بودن<sup>۴</sup>، صلاحیت و شایستگی<sup>۵</sup>، معنادار بودن<sup>۶</sup> و انتخاب<sup>۷</sup> به حساب می‌آید. این ارزیابی تکلیف، به خودی خود موجب تقویت و یا تضعیف عملکرد شخص می‌شود. این رفتار نیز در نهایت بر رویدادهای محیطی و غیره تاثیر می‌گذارد.

هر دو دیدگاه مبنای طراحی مداخلات و برنامه‌هایی هستند که هدفشان بهبود زندگی و رشد فردی است، مداخلاتی که دستاوردهایش برنامه‌ریزی برای آینده و تسهیل مسیر شکوفایی فردی باشد. در این میان، سازه‌های مثبتی نظیر جهت‌گیری آینده و خودشکوفایی دو دستاورد مهم از دیدگاه صاحب‌نظران روان‌شناسی تربیتی به ویژه آنان که به روان‌شناسی مثبت‌نگر گرایش دارند به شمار می‌روند. جهت‌گیری آینده به افکار، ایده‌ها و احساساتی اشاره دارد که افراد نسبت به آینده خود دارند (آرنت<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰؛ استودارد، زیمرمن و بارمیستر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱). به اعتقاد نوتین (۲۰۱۴) جهت‌گیری آینده به تفکر و رفتار افراد در مورد آینده و تصاویر ذهنی‌ای اطلاق می‌شود که به صورت امیدها و ترس‌ها بیان می‌گردد. جهت‌گیری به سمت آینده در طول دوره نوجوانی از ۱۱ تا ۱۲ سالگی همراه با استقلال بیشتر، خودتنظیمی و احساس هویت شخصی گسترش می‌یابد. در این دوره از زندگی است که اهداف آینده روشن‌تر می‌شوند. نوجوانان در این دوره بیشتر بر اهداف آموزشی و حرفه‌ای تمرکز می‌کنند و آنها را با دنیای واقعی مرتبط می‌سازند (آرنت، ۲۰۰۰). جهت‌گیری آینده و تفکر

1. Whetten, Cameron, & Woods

2. Meng, Jin, & Guo

3. Thomas & Velthouse

4. impact

5. competence

6. meaningfulness

7. choice

8. Arnett

9. Stoddard, Zimmerman, & Bauermeister

در مورد احتمالات آینده با برنامه‌ریزی رفتار، تاب‌آوری و برنامه‌ریزی موثرتر برای دستیابی به اهداف دانش‌آموزان در این سنین مرتبط است (شاکتر، ادیس و باکندر، ۲۰۰۸).

نورمی<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) با مروری بر توسعه جهت‌گیری آینده، آن را با سه فرایند روان‌شناختی<sup>۳</sup> به صورت انگیزشی<sup>۴</sup>، برنامه‌ریزی<sup>۵</sup> و ارزیابی<sup>۶</sup> مفهوم‌سازی کرد. از آن زمان مطالعه جهت‌گیری آینده در رشته‌های مختلف گسترش یافته است و ساختارهای متنوعی از جمله اعتقاد به آینده، تقدیرگرایی و ناامیدی، امید و خوش‌بینی و چشم‌انداز زمان را در بر می‌گیرد (کرابری، استنلی و سویم، ۲۰۲۰). جانسون، بلوم و چنگ<sup>۸</sup> (۲۰۱۴) با ترکیب مولفه‌های مختلف سه مولفه اساسی را به عنوان اجزای اصلی جهت‌گیری آینده معرفی کردند: انتظارات<sup>۹</sup> (برداشت از آینده)، آرزوها<sup>۱۰</sup> (قصد برای آینده) و برنامه‌ریزی (آگاهی و توانایی ایجاد یک برنامه عملیاتی برای دستیابی به اهداف). چارچوب نظری آنان نقاطی را در طول مسیر تحول برای مداخله و اثرگذاری بر جهت‌گیری آینده تعیین می‌کند.

خودشکوفایی نیز هسته اصلی نظریه مازلو<sup>۱۱</sup> (۱۹۷۰) را تشکیل می‌دهد که آن را به عنوان تمایل برای ارتقاء بهترین توانایی و استعداد خود تعریف می‌کند و در راس سلسله مراتب نیازهای انسانی و بعد از نیازهای فیزیولوژیکی، ایمنی، عشق و تعلق، احترام، شناختی و زیبایی‌شناسی قرار می‌دهد (هیده<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). خودشکوفایی را می‌توان توانایی درک ظرفیت‌های بالقوه و انجام چیزی که می‌توان انجام داد، تلاش برای انجام دادن و لذت بردن تعریف نمود. این شایستگی افراد را قادر می‌سازد به هدف‌یابی دست بزنند و سپس به همان هدف‌های مطرح شده نائل شوند (اشنایدرمن<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۹). خودشکوفایی شامل توانایی انگیزشی فردی در تحقق بخشیدن به استعدادها و توانایی بالقوه خود می‌شود (آگوست<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۳) و معادل مفهوم کلی عوامل شخصیتی خلاق در نظر گرفته شده است که همه رفتارها را فراگرفته و تحت تاثیر قرار می‌دهد (کیتچر<sup>۱۵</sup>، ۱۹۷۷).

در زمینه‌ی ادبیات پژوهشی در حوزه اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی بر جهت‌گیری آینده و خودشکوفایی لازم است به پژوهش‌هایی که مستقیم یا غیرمستقیم به این اثر توجه کرده‌اند، پرداخته شود. داوود<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۴) اثرگذاری رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر در

1. Schacter, Addis, & Buckner

2. Nurmi

3. psychological process

4. motivation

5. planning

6. evaluation

7. Crabtree, Stanley, & Swaim

8. Johnson, Blum, & Cheng

9. expectations

10. aspirations

11. Maslow

22. Hyde

33. Shneiderman

44. Agust

55. Kitcher

66. Dawood

مدارس را در ارتقای صفات مثبت و بهزیستی روان‌شناختی گزارش کرد. یافته‌های مشابهی توسط امیرکیایی (۲۰۱۴)، توماس و مک‌فرسون<sup>۱</sup> (۲۰۱۱)، داینر و چان<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، هریس<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۶)، برخوردار، رفاهی و فرح‌بخش (۱۳۸۹)، و سهرابی‌اسمرود و جوانبخش (۱۳۸۸) گزارش شده است. پژوهش‌های مختلفی (از جمله: سلیگمن، رشید و پارکز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶؛ سین و لیوبومیرسکی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹؛ فرچتلنر، شوستر و لیرایتر<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰) نیز اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر را بر کاهش افسردگی نشان داده‌اند. خلق و خوی افسرده ممکن است در پی مولفه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر کاهش یابد (بانوس<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ ریتر و ویلز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵).

وانگ، پرنس و کنیشی<sup>۹</sup> (۲۰۱۹) مشاهده کردند دانش‌آموزانی که در ارتباط خود با معلمان روابط مثبتی را تجربه می‌کنند، جهت‌گیری مثبت‌تری نسبت به آینده دارند. با آموزش مولفه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر مانند شادی، خوش‌بینی، امید، خلاقیت و عزت‌نفس می‌توان زمینه را برای تسهیل رشد خودشکوفایی فراهم ساخت (خادمی، ۲۰۲۱؛ نقش، فروغی‌ابری و شفیع‌پور مطلق، ۱۳۹۵). کار<sup>۱۰</sup> و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند در روند مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر خوش‌بینی، خودتنظیمی، بخشش، عشق، مهربانی و معنویت و رشد پس از سانحه افزایش می‌یابد و با ارتقاء این موارد می‌توان انتظار داشت که خودشکوفایی در شخص افزایش یابد. فان<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۲۰) نیز نتیجه‌گیری مشابهی را گزارش کرده‌اند. به باور کارسون، کوک، پیبادی، شین‌بام و ویلیامسون<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۹) روان‌شناسی مثبت‌نگر با تاکید بر نقاط قوت و بهزیستی، زمینه را برای داشتن یک سبک زندگی سالم فراهم می‌کند و در نهایت منجر به خودشکوفایی می‌شود. افزایش خلاقیت به دنبال آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی در پژوهش دستغیب، علیزاده و فرخی (۱۳۹۱) را می‌توان بیانگر نقش آموزش مثبت‌نگر در خودشکوفایی دانست، زیرا خلاقیت از نظر مازلو (۱۹۷۰) به عنوان یکی از جنبه‌های خودشکوفایی در نظر گرفته می‌شود. پژوهش‌های نانسی و همکاران (۲۰۱۸) در مورد اثربخشی توانمندسازی روان‌شناختی می‌توان به یافته‌های نانسی<sup>۱۳</sup> و همکاران (۲۰۱۸) اشاره کرد که دریافتند توانمندسازی نوجوانان بر خودکارآمدی، ادراک انتخاب‌های سالم، خوردن سالم، نگرش نسبت به فعالیت بدنی و انگیزش نسبت به سلامتی تاثیر دارد. تاثیرات این مداخله بر

1. Thomas & McPherson

2. Diener & Chan

3. Harris

4. Seligman, Rashid, & Parks

5. Sin & Lyubomirsky

6. Furchtlehner, Schuster, & Laireiter

7. Banos

8. Reiter & Wilz

9. Wong, Parent, & Konishi

10. Carr

11. Phan

12. Carson, Cook, Peabody, Scheinbaum, & Williamson

13. Nancy

کاهش خستگی (منگ و همکاران، ۲۰۱۶)، افزایش شاخص‌های بهزیستی (لاردیر، گارسیا-رید و رید<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸)، احساس توانمندی و شایستگی (کریمی وکیل، شفیع‌آبادی، فرح‌بخش و یونسی، ۱۳۹۶) و افزایش رفتار خلاقانه (ژو، یائو و ژانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹) گزارش شده است. جعفری (۱۳۹۸) نشان داد برنامه توانمندسازی روان‌شناختی جهت‌گیری به آینده در زنان را بهبود می‌بخشد و امید به زندگی در زنان سرپرست خانواده را افزایش می‌دهد. همچنین توانمندی با افزایش احساس شایستگی، خودمختاری و نیاز به پیشرفت در دانش‌آموزان می‌تواند انگیزه درونی آن‌ها را برای دستیابی به اهداف در آینده بهبود بخشد (اسپریترز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵، ۱۹۹۶، ۲۰۰۷؛ سنتیلی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ صیادی، شفیع‌آبادی و کرمی، ۱۳۸۹؛ کانگر و کانونگو<sup>۵</sup>، ۱۹۸۸).

به‌طور کلی، یافته‌ها حاکی از آن است که تلاش برای افزایش جهت‌گیری آینده و خودشکوفایی در دانش‌آموزان باید بر روابط، معنادگی و ساختارهای شناختی - انگیزشی مانند کنترل ادراک شده، اختیار شخصی و احساس امید متمرکز باشد. دو مدل پیش‌گفته شباهت‌هایی با یکدیگر دارند اما تفاوت‌هایی نیز دارند که به تأکید پرما بر هیجان‌ات مثبت و تأکید توانمندسازی روان‌شناختی بر آموزش مهارت بر می‌گردد. در مدل مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر (مدل پرما) تأکید بر ایجاد هیجان‌ات مثبت و رشد آن‌ها، خوش‌بینی، لذت بردن از زندگی و کسب معنا در زندگی است. به نظر سلیگمن (۲۰۱۲) رشد هیجان‌ات مثبت منجر به عملکرد بهتر شناختی شخص می‌شود و کسب معنا در زندگی و لذت بردن از آن زمینه را برای خودشکوفایی فراهم می‌کند. در حالی که رویکرد توانمندسازی روان‌شناختی بر موثر بودن، توانمندی و انتخاب تأکید دارد (توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰). آنچه که مشخص است مدل پرما بر پنج عنصر هیجان مثبت، تعهد و مجذوبیت، روابط مثبت، احساس معنا و دستاورد/پیشرفت تأکید دارد و به صورت گسترده به ایجاد مولفه‌های مثبت منجر می‌گردد. ولیکن، در توانمندسازی روان‌شناختی تأکید بیشتری بر آموزش مهارت و ایجاد شایستگی و صلاحیت صورت می‌گیرد. بنابراین ممکن است مدل پرما در مقایسه با مدل توانمندسازی روان‌شناختی که صرفاً به آموزش مهارت‌های شناختی می‌پردازد تأثیر بیشتری به ویژه در مورد خودشکوفایی داشته باشد. بنابراین، مقایسه این دو رویکرد آموزشی از نظر تأثیرگذاری بر جهت‌گیری آینده و خودشکوفایی مسئله اصلی این پژوهش است.

اهمیت پژوهش حاضر را می‌توان به نقش اساسی جهت‌گیری آینده و میل به خودشکوفایی در رشد و بهزیستی روان‌شناختی نسبت داد. دانش‌آموزان آینده‌نگری که آینده خود را به تجربه گذشته و حال پیوند می‌زنند در برابر رفتارهای تکانشی و ناسالم بیشتر محافظت می‌شوند. افزون بر این،

<sup>1</sup>. Lardier, Garcia-Reid, & Reid

<sup>2</sup>. Zhu, Yao, & Zhang

<sup>3</sup>. Spreitzer

<sup>4</sup>. Santilli

<sup>5</sup>. Conger & Kanungo

شواهد تجربی در زمینه تاثیر برنامه‌های مبتنی بر این دو دیدگاه به ویژه در مورد نوجوانان و در مورد متغیر جهت‌گیری آینده ناکافی است. این که کدام‌یک از این دو برنامه موثرتر هستند باید به آزمون گذاشته شود. با مقایسه اثربخشی مداخله مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی می‌توان شواهد تجربی در مورد اثربخشی هر کدام بدست آورد. به لحاظ کاربردی نیز این پژوهش می‌تواند به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نوجوانان کمک کند تا برای افزایش بهزیستی و رشد و پیشرفت نوجوانان در مسیر کمال از بسته آموزشی مناسب و مبتنی بر شواهد تجربی استفاده نمایند.

با جمع‌بندی از مطالب بالا فرضیه‌های این پژوهش به شرح زیر عنوان شد:

الف. بسته‌های آموزشی مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی بر جهت‌گیری آینده دانش‌آموزان تاثیر دارند.

ب. بسته‌های آموزشی مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی بر خودشکوفایی دانش‌آموزان تاثیر دارند.

ج. بین اثربخشی بسته‌های آموزشی مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی بر متغیرهای وابسته تفاوت وجود دارد.

## روش پژوهش

طرح پژوهش شامل دو بخش بود: در بخش اول، مطالعه مقدماتی در مورد طراحی و اعتباریابی بسته‌های آموزشی مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی انجام شد. در این بخش ابتدا براساس متون علمی و پژوهشی به طراحی بسته آموزشی برای هر دو گروه اقدام شد و سپس با انجام یک پژوهش پیش‌آزمایشی توسط پژوهش‌گر به اعتباریابی هر دو بسته آموزشی اقدام شد. در بخش دوم از روش شبه‌آزمایشی<sup>۱</sup> با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل استفاده شد. در این روش از دو گروه آزمایشی به صورت جداگانه استفاده شد. یک گروه تحت آموزش مبتنی بر مدل پرما (شامل یک کلاس دخترانه و یک کلاس پسرانه) و گروه دیگر تحت آموزش مبتنی بر توانمندسازی روان‌شناختی (شامل یک کلاس دخترانه و یک کلاس پسرانه) قرار گرفتند. گروه کنترل (شامل یک کلاس دخترانه و یک کلاس پسرانه) در لیست انتظار بود. هر سه گروه در زمان یکسان به پیش‌آزمون و پس‌آزمون پاسخ دادند. همچنین دو ماه پس از پایان آموزش، در مرحله پیگیری، گروه‌ها مجدداً از نظر متغیرهای وابسته اندازه‌گیری و ارزیابی شدند.

<sup>۱</sup>. quasi-experimental design



### شرکت کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش‌آموزان پایه نهم دوره متوسطه اول شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. برای انجام پژوهش تعداد ۱۷۵ نفر از این دانش‌آموزان (۸۷ دختر و ۸۸ پسر) با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند، به این صورت که از بین مدارس شهر شیراز سه مدرسه دخترانه و سه مدرسه پسرانه که از نظر وضعیت فرهنگی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در سطح متوسطی بودند و نیز تمایل به همکاری داشتند انتخاب شدند و از هر کدام از این مدارس یک کلاس نهم انتخاب شد (در مجموع ۶ کلاس شامل سه کلاس دخترانه و سه کلاس پسرانه). سپس این کلاس‌ها به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل تخصیص یافتند. توزیع شرکت‌کنندگان در گروه‌ها به این صورت بود که از مجموع ۱۷۵ نفر، ۵۵ نفر (۲۹ دختر و ۲۶ پسر)، در گروه آموزش مبتنی بر مدل پرما، ۴۷ نفر (۲۲ دختر و ۲۵ پسر)، در گروه آموزش مبتنی بر توانمندسازی روان‌شناختی، و ۷۳ نفر (۳۶ دختر و ۳۷ پسر) در گروه کنترل قرار گرفتند. تعداد و درصد شرکت‌کنندگان براساس گروه و جنسیت در جدول ۱ مشاهده می‌شود.

جدول ۱. تعداد و درصد شرکت‌کنندگان براساس گروه و جنسیت

گروه	دختر	درصد	پسر	درصد	کل	درصد
گروه آموزشی پرما	۲۹	۳۳/۳	۲۶	۲۹/۵	۵۵	۳۱/۴۲
گروه توانمندسازی	۲۲	۲۵/۳	۲۵	۲۸/۴	۴۷	۲۶/۸۵
گروه کنترل	۳۶	۴۱/۴	۳۷	۴۲	۷۳	۴۱/۷۱
کل	۸۷	۱۰۰	۸۸	۱۰۰	۱۷۵	۱۰۰

میانگین سنی گروه پرما ۱۴/۸۵ با انحراف استاندارد ۰/۷۸، گروه توانمندسازی ۱۴/۸۷ با انحراف استاندارد ۰/۷۱، و گروه کنترل ۱۴/۷۳ با انحراف استاندارد ۰/۸۷ سال بود. ملاک‌های ورود عبارت بودند از: الف) دانش‌آموز در دوره متوسطه اول (پایه نهم) مشغول به تحصیل باشد. ب) دارای اختلالات روان‌شناختی نباشد که این امر از طریق خوداظهاری دانش‌آموزان و اظهارات اولیای مدرسه مشخص شد. ج) همزمان تحت آموزش یا درمان روان‌شناختی دیگری نباشد. د) آگاهانه و با رضایت کامل وارد پژوهش شده باشد. ملاک‌های خروج نیز شامل این موارد بود: الف) دانش‌آموز یا والدین او از ادامه همکاری منصرف شده باشد. ب) تحت آموزش یا درمان روان‌شناختی دیگری باشد. ج) به دلایل جسمی یا روان‌شناختی قادر به ادامه همکاری نباشد. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی در پژوهش نیز این موارد اعمال گردید: الف) اخذ رضایت آگاهانه از دانش‌آموزان و اولیای مدرسه. ب)

محرمانه نگه داشتن اطلاعات کسب شده. ج) قرار دادن گروه کنترل در لیست انتظار و اجرای برنامه مبتنی بر پرما بعد از اتمام دوره آزمایشی روی این گروه.

### ابزارهای پژوهش

در این پژوهش برای اندازه‌گیری متغیرها از ابزارهایی به این شرح استفاده شد:

**پرسش‌نامه جهت‌گیری آینده:** این پرسش‌نامه تحت عنوان «طرحی برای آینده<sup>۱</sup>» توسط دی‌ماگیو، گینورا، نوتا و سورسی<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) طراحی شده و شامل ۱۹ گویه است که دو بعد جهت‌گیری آینده (گویه‌های ۱ تا ۱۱) و تاب‌آوری (گویه‌های ۱۲ تا ۱۹) را در یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ (اصلاً مرا توصیف نمی‌کند) تا ۵ (خیلی خوب مرا توصیف می‌کند) اندازه‌گیری می‌کند. در این پژوهش تنها از خرده‌مقیاس جهت‌گیری آینده استفاده شد. این پرسش‌نامه نمره‌گذاری معکوس ندارد و نمرات بالاتر در آن به معنای جهت‌گیری آینده بیشتر است. روایی این ابزار توسط سازندگان با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بررسی و احراز شده است. همچنین ضریب پایایی جهت‌گیری آینده به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شده است (دی‌ماگیو و همکاران، ۲۰۱۶).

در این پژوهش به منظور سنجش روایی از روش همسانی درونی استفاده شد. نتایج حاصل از بررسی همبستگی بین گویه‌ها با نمره کل جهت‌گیری آینده حاکی از آن بود که همه گویه‌ها دارای ضریب همبستگی معنی‌دار و بالاتر از ۰/۳۰ هستند. علاوه بر این، همبستگی گویه‌ها با یکدیگر کمتر از همبستگی گویه‌ها با نمره کل بود. همچنین برای سنجش پایایی از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برابر با ۰/۹۳ به دست آمد.

**سیاهه خودشکوفایی اهواز:** سیاهه خودشکوفایی اهواز<sup>۳</sup> توسط اسماعیل‌خانی، نجاریان و مهربابی‌زاده هنرمند (۱۳۸۰) تهیه شده است. این مقیاس تک بعدی شامل ۲۵ گویه است که بر اساس یک مقیاس ۴ درجه‌ای از ۰ (هرگز) تا ۳ (اغلب اوقات) نمره‌گذاری می‌شود. در این سیاهه گویه‌های ۱۹، ۲۰ و ۲۱ به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سازندگان روایی و پایایی این ابزار را مطلوب گزارش کرده‌اند. پایایی این سیاهه با استفاده از دو روش بازآزمایی با فاصله زمانی یک ماه و ضریب آلفای کرونباخ توسط سازندگان به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۲ به دست آمد. برای بررسی روایی نیز همبستگی این سیاهه با پرسش‌نامه اضطراب عمومی، پرسش‌نامه عزت‌نفس کوپراسمیت و پرسش‌نامه افسردگی بک محاسبه شد. نتایج نشان داد که سیاهه خودشکوفایی اهواز با اضطراب و افسردگی همبستگی منفی و با عزت‌نفس همبستگی مثبت داشت که در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنی‌دار هستند (اسماعیل‌خانی و همکاران، ۱۳۸۰).

<sup>۱</sup> Design My Future (DMF)

<sup>۲</sup> Di Maggio, Ginevra, Nota, & Soresi

<sup>۳</sup> Ahvaz Self-Actualization Inventory

در پژوهش حاضر برای تعیین روایی از روش همسانی درونی استفاده شد. نتایج حاصل از بررسی همبستگی بین گویه‌های سیاهه با یکدیگر و با نمره کل نشان داد که تمام گویه‌ها با یکدیگر همبستگی بالای ۰/۳۷ داشتند. هم‌چنین هر گویه با نمره کل مقیاس همبستگی بالای ۰/۳۹ داشت و هیچ‌یک از گویه‌ها همبستگی بالای ۰/۷۰ با یکدیگر نداشتند که در هم ادغام شوند. بنابراین، گویه‌ها متغیر مورد نظر را به درستی اندازه‌گیری کرده‌اند. همبستگی بین گویه‌ها معنی‌دار (در سطح ۰/۰۱) و مثبت است. هم‌چنین برای محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۹۳ به دست آمد.

### روش اجرا

در بخش اول پژوهش که شامل مطالعه مقدماتی بود ابتدا با بررسی متون علمی و پژوهشی محتوای بسته‌های آموزشی تدوین شد. در طراحی بسته آموزشی پرما از اصول نظری حاکم بر روان‌شناسی مثبت‌نگر که توسط سلیگمن (۲۰۱۲) بیان شده است استفاده گردید و مطالبی برای اجرای پنج مولفه پرما یعنی هیجان‌های مثبت، درگیری، روابط، معنا و پیشرفت تدوین شد. برای تهیه بسته توانمندسازی روان‌شناختی نیز عمدتاً از اصول ارائه شده به وسیله توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) و سایر متون موجود در این زمینه استفاده شد. محتوای این بسته شامل خودشناسی، خودمدیریتی، مهارت‌های برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، باورهای خودکارآمدی، مهارت‌های مطالعه، افزایش حس مسئولیت‌پذیری و کنترل درونی بود.

در ادامه، روایی محتوایی این بسته‌های آموزشی با استفاده از نظر صاحب‌نظران روان‌شناسی مثبت‌نگر و متخصصان روان‌شناسی تربیتی مورد بررسی و تایید قرار گرفت. صاحب‌نظران شامل ۲ نفر از اساتید رشته روان‌شناسی تربیتی، ۳ نفر از دانشجویان دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی و ۳ نفر از افراد متخصص در زمینه توانمندسازی و روان‌شناسی مثبت‌نگر بودند. طبق نظر این متخصصان اشکالات بسته آموزشی رفع شد و پیشنهادهای آنان اعمال گردید. علاوه بر این شاخص‌های روایی محتوا نیز مورد بررسی و تایید قرار گرفت. سپس طی یک مطالعه پیش‌آزمایشی که توسط پژوهش‌گر انجام شد هر یک از بسته‌های طراحی شده بر روی یکی از کلاس‌های دانش‌آموزی در دسترس اجرا شد و در آن کارآمدی بسته آموزشی پرما از نظر تاثیر بر مثبت‌نگری و کارآمدی بسته توانمندسازی روان‌شناختی از نظر تاثیر بر باور توانمندی مورد تایید قرار گرفت. این مطالعه پیش‌آزمایشی روایی سازه بسته‌های آموزشی را مورد تایید قرار داد. پس از بررسی روایی، فرم نهایی بسته‌های آموزشی تهیه و برای اجرا در جلسات آزمایشی آماده شد.

برای اجرای بخش دوم پژوهش، در ابتدا مجوزهای لازم جهت ورود به جامعه مورد مطالعه از اداره آموزش و پرورش شهر شیراز اخذ گردید. سپس، شرکت‌کنندگان رهنمودها و توضیحات لازم

برای شرکت در جلسات آزمایشی را دریافت کردند و پس از اجرای پیش‌آزمون وارد فرایند اصلی پژوهش شدند که شامل اجرای بسته‌های آموزشی مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی در گروه‌های آزمایشی به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود. لازم به ذکر است گروه کنترل پس از شرکت در پیش‌آزمون در لیست انتظار قرار گرفت. آموزش مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی، طی جلسات منظم و تکالیف سازمان‌یافته‌ای در قالب بسته‌های آموزشی مبتنی بر تقویت پنج مولفه پرما و مولفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی، در مدت زمان ۲ ماه اجرا شد. پس از اتمام جلسات آموزشی پس‌آزمون متغیرهای وابسته اجرا شد و بعد از دو ماه نیز آزمون پیگیری اجرا شد. در جدول ۲ خلاصه محتوای بسته آموزشی مبتنی بر مدل پرما و در جدول ۳ خلاصه محتوای آموزش توانمندسازی روان‌شناختی ارائه شده است.

جدول ۲. شرح جلسات روان‌شناسی مثبت‌نگر (مدل پرما) سلیگمن (۲۰۱۲)

جلسه	عنوان فعالیت
جلسه اول	دانش‌آموزان نقاط قوت شخصیتی خود را که از «معرفی مثبت» نوشته بودند، تعیین کردند و در مورد شرایطی که این نقاط قوت در گذشته به آنها کمک کرده بود بحث و گفتگو کردند. فقدان یا کمبود منابع مثبت (هیجانان مثبت، نقاط قوت شخصی و معنا) می‌تواند باعث ایجاد و حفظ افسردگی و خلق یک زندگی پوچ شود.
جلسه دوم	جلسه بر روی شرایط خاصی که در آنها نقاط قوت شخصیتی می‌تواند رشد و پرورش، لذت، مشارکت و معنا را تسهیل کند متمرکز شد. درباره نقش خاطرات خوب و بد در ماندگار شدن افسردگی گفتگو شد. حفظ توجه به خشم و تلخی‌ها، باعث حفظ افسردگی و تضعیف بهزیستی می‌شود.
جلسه سوم	بخشایش به عنوان ابزار قدرتمندی که می‌تواند احساسات خشم و تلخی را به احساسات خنثی یا حتی برای برخی افراد به هیجان مثبت تبدیل کند، معرفی شد و قدردانی به صورت تشکر و سپاسگزاری مستمر توصیف گردید.
جلسه چهارم	اهمیت رشد و پرورش هیجانان مثبت از طریق نوشتن در دفتر روزانه موهبت و نعمت و استفاده از نقاط قوت شخصیتی مرور و بررسی شد. در این مورد بحث و گفتگو شد که «قانع‌شونده‌ها» (که می‌گویند به اندازه کافی خوب است) بهزیستی بهتری از «افزون خواه‌ها» (که می‌گویند من باید بهترین همسر، ماشین ظرفشویی یا مسافرت را داشته باشم) دارند. در این بخش قانع بودن بر «همیشه بهترین‌ها را خواستن» ترجیح داده می‌شود.
جلسه پنجم	با استفاده از سبک توصیفی در مورد خوش‌بینی و امید بحث و گفتگو شد. سبک خوش‌بینانه برای آن است که رویدادهای بد و منفی را موقتی، تغییرپذیر و محدود ببینیم.
جلسه ششم	دانش‌آموزان به شناخت نقاط قوت شخصیتی دیگر افراد با اهمیت ترغیب شدند. در مورد چگونگی شناخت نقاط قوت افراد خانواده و اینکه نقاط قوت دانش‌آموزان از کجا نشأت گرفته‌اند بحث و گفتگو شد.
جلسه هفتم	هنر لذت بردن به عنوان تکنیکی برای افزایش شدت و مدت هیجان مثبت معرفی شد. دانش‌آموز این قدرت و توانایی را دارد که بهترین هدیه - زمان - را به افراد بدهد.
جلسه هشتم	در مورد لذت انسجام بخش زندگی کامل و مجذوبیت و معنا بحث و گفتگو شد.

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، در هشت جلسه بر پایه مدل پرما، در ابتدا نقاط قوت شخص مد نظر قرار گرفت، پس از آن به پرورش و رشد نقاط قوت توجه شده و سپس نیز آموزش بخشایش، رشد و پرورش هیجان‌ات مثبت، خوش‌بینی و هنر لذت بردن مد نظر قرار گرفته است. در نهایت در جلسه هشتم به آموزش معنویت و لذت انسجام‌بخش زندگی پرداخته شده است.

جدول ۳. شرح جلسات توانمندسازی روان‌شناختی

جلسه	عنوان جلسه	دستور جلسه
جلسه اول	معارفه	- آشنایی و معرفی اعضا - بیان مقررات و شیوه انجام کار - بیان اهمیت و لزوم توانمندسازی روان‌شناختی
جلسه دوم	آموزش مهارت‌های تحصیلی	- مهارت برنامه‌ریزی صحیح درسی و تحصیلی و مدیریت زمان - روش‌های مطالعه و یادگیری و نحوه به کارگیری آنها در برنامه‌ریزی.
جلسه سوم	آموزش مهارت‌های تحصیلی	- بررسی فرآیندهای خودمدیریتی - بیان لزوم و اهمیت خودمدیریتی - آموزش راهبردهای مقابله‌ای برای کنترل استرس، روش‌های تقویت حافظه
جلسه چهارم	آموزش مهارت‌های تحصیلی	- ایجاد تصویری هیجان‌انگیز از فعالیت‌ها - تکنیک‌های مطالعه صحیح - یادداشت برداری و خلاصه نویسی - تندخوانی، تست زنی
جلسه پنجم	ایجاد حس انتخاب و معنی‌داری	- بیان اهمیت آزادی عمل و استقلال در فعالیت‌ها - آموزش شیوه‌های صحیح مذاکره و کسب اختیارات لازم در انجام فعالیت‌ها - تقویت حس مسئولیت‌پذیری
جلسه ششم	ایجاد حس شایستگی	- تقویت احساس خودکارآمدی از طریق بررسی تجارب موفقیت‌آمیز گذشته - توجه بیشتر اعضا به مهارت‌ها و توانایی‌های خود
جلسه هفتم	ایجاد حس مؤثر بودن	- بیان اهمیت انعطاف‌پذیر دانستن محیط - توجه به رویدادهای مهم و درگیر کردن ذهن فراگیران به میزان مؤثر بودنشان
جلسه هشتم	جمع‌بندی	- جمع‌بندی مباحث آموزشی در گروه‌های ۴ نفره - جمع‌بندی نهایی توسط مدرس - اجرای پس‌آزمون - تشکر و قدردانی از همکاری اعضا

در جدول ۳ سرفصل جلسات آموزش توانمندسازی روان‌شناختی قابل مشاهده است. این آموزش نیز در هشت جلسه ارائه شده که با آشنایی، بیان مقررات و اهمیت آموزش در جلسه اول آغاز می‌شود، پس از آموزش مهارت‌های تحصیلی، حس انتخاب و معناداری، حس شایستگی و حس موثر بودن با جمع‌بندی در جلسه هشتم به پایان می‌رسد.

### روش تجزیه و تحلیل

داده‌های تحقیق، پس از گردآوری به کمک نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) جهت بررسی متغیرهای پژوهش و از تحلیل کوواریانس جهت آزمون فرضیه‌ها استفاده شد.

### یافته‌ها

در این بخش یافته‌ها به تفکیک فرضیه‌های پژوهش ارائه شده است. در ابتدا یافته‌های توصیفی و مفروضه‌های تحلیل کوواریانس و پس از آن نتایج تحلیل کوواریانس قابل مشاهده است. به منظور بررسی فرضیه نخست پژوهش مبنی بر این که «بسته‌های آموزشی مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی بر جهت‌گیری آینده دانش‌آموزان تاثیر دارند.» ابتدا شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری جهت‌گیری آینده در سه گروه آموزش مبتنی بر پرما، آموزش مبتنی بر توانمندسازی و گروه کنترل مورد ملاحظه قرار گرفت (جدول ۴).

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد نمرات جهت‌گیری آینده در گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آموزش پرما	۵۵	۴۵/۵۶	۱۷/۴۸	۶۲/۴۵	۱۴/۳۲	۶۶/۲۱	۲۰/۱۸
توانمندسازی	۴۷	۴۱/۵۷	۱۸/۳۹	۵۹/۶۵	۱۷/۲۹	۷۱/۲۳	۱۴/۴۸
کنترل	۷۳	۴۴/۰۲	۱۲/۹۵	۴۹/۸۲	۱۴/۵۹	۵۰/۱۲	۱۲/۰۶
کل	۱۷۵	۴۳/۸۵	۱۶/۰۰	۵۶/۴۳	۱۶/۲۳	۶۰/۸۵	۱۸/۱۳

مطابق جدول ۴ در پیش‌آزمون، میانگین نمرات جهت‌گیری آینده در سه گروه مورد مطالعه تقریباً یکسان است (۴۵/۵۶ برای گروه پرما، ۴۱/۵۷ برای گروه توانمندسازی، و ۴۴/۰۲ برای گروه کنترل). اما بین این سه گروه در پس‌آزمون و پیگیری تفاوت‌هایی به چشم می‌خورد. به همین دلیل برای

مشخص کردن این که آیا این تفاوت‌ها معنی‌دار است یا خیر از تحلیل کواریانس استفاده شد که در آن عامل گروه به عنوان عامل بین آزمودنی، نمرات پیش‌آزمون جهت‌گیری آینده به عنوان متغیر همایند و نمرات پس‌آزمون و پیگیری جهت‌گیری آینده به عنوان متغیر وابسته وارد تحلیل شدند.

برای انجام تحلیل کواریانس در ابتدا مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بررسی نرمال بودن نمرات جهت‌گیری آینده برای پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان داد که مقادیر کجی به ترتیب ۰/۰۸، ۰/۴۷- و ۰/۲۱- و کشیدگی به ترتیب ۱/۰۱-، ۰/۴۱- و ۰/۶۳- است که حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها است. همچنین، نتایج بررسی مفروضه برابری واریانس‌ها با آزمون لوین نشان داد که این مفروضه در مورد پس‌آزمون جهت‌گیری آینده با مقدار ۱/۰۸ و سطح معنی‌داری ۰/۳۳ برقرار است. اگرچه این مفروضه در مورد نمرات پیگیری (با مقدار ۸/۷۹ و سطح معنی‌داری ۰/۰۱) و پیش‌آزمون (با مقدار ۱۶/۲۱ و سطح معنی‌داری ۰/۰۱) رعایت نشده است. با این حال نظر به حجم قابل قبول شرکت‌کنندگان در هر کدام از گروه‌ها عدم رعایت این مفروضه در پیگیری چندان مشکلی ایجاد نمی‌کند (تاباچنیک و فیدل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). در نهایت، مفروضه‌ی برقراری رابطه خطی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون نیز با استفاده از نمودار پراکنندگی بررسی گردید که نتایج بیانگر خطی بودن رابطه بود. مفروضه دیگر مربوط به همگنی شیب رگرسیون بود که از طریق بررسی تعامل پیش‌آزمون و متغیر مستقل مشخص گردید. این تعامل نیز معنی‌دار نبود ( $p > 0/05$ ).

با توجه به برقراری مفروضه‌های مطرح شده، برای انجام تحلیل کواریانس مانعی وجود نداشت و بنابراین از نمرات پیش‌آزمون جهت‌گیری آینده به عنوان متغیر همایند استفاده گردید. نتایج تحلیل کواریانس در جدول ۵ ارائه شده است.

طبق جدول ۵ ملاحظه می‌شود که تفاوت بین سه گروه مداخله پرما، مداخله توانمندسازی و کنترل در پس‌آزمون جهت‌گیری آینده معنی‌دار است ( $\text{partial } \eta^2 = 0/12$ ،  $p = 0/001$ ،  $F(2, 171) = 12/08$ ). به بیان دیگر، آموزش پرما و توانمندسازی روی متغیر جهت‌گیری آینده تاثیر معنی‌داری داشته‌اند. حجم اثر برای پس‌آزمون جهت‌گیری آینده برابر ۰/۱۲ است که نشان می‌دهد ۱۲ درصد از تغییرات جهت‌گیری آینده ناشی از مداخله است.

<sup>۱</sup>. Tabachnick & Fidell

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه گروه‌ها در پس‌آزمون و پیگیری متغیر جهت‌گیری آینده

مرحله	منبع اثر	SS	df	MS	F	P	مجذور اتای تفکیکی
پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۱/۵۳	۱	۱/۵۳	۰/۰۱	۰/۹۳۶	۰/۰۰۱
	گروه	۵۶۷۵/۳۱	۲	۲۸۳۷/۶۵	۱۲/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۱۲
	خطا	۴۰۱۷۳/۳۵	۱۷۱	۲۳۴/۹۳			
	کل	۶۰۳۱۹۴/۰۰	۱۷۵				
پیگیری	پیش‌آزمون	۴/۷۴	۱	۴/۷۴	۰/۰۲	۰/۸۹۰	۰/۰۰۱
	گروه	۱۵۰۵۵/۳۵	۲	۷۵۲۷/۶۷	۳۰/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۲۶
	خطا	۴۲۱۳۶/۹۶	۱۷۱	۲۴۶/۴۱			
	کل	۷۰۵۲۰/۱۰۰	۱۷۵				

در پیگیری نیز تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها مشاهده می‌شود. به بیان دیگر، افزایشی که در پس‌آزمون نمرات جهت‌گیری آینده در دو گروه مداخله بوجود آمده بود در پیگیری ادامه دارد ( $\text{partial } \eta^2 = 0/26, p = 0/001, F(2, 171) = 30/55$ ). حجم اثر هم نشان می‌دهد که ۲۶ درصد تغییرات متغیر جهت‌گیری آینده در پیگیری مربوط به مداخله است. به منظور تعیین این که تفاوت بین کدام گروه‌ها در نمرات پس‌آزمون و پیگیری جهت‌گیری آینده معنی‌دار بوده است از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد. نتایج این آزمون تعقیبی در جدول ۶ ملاحظه می‌شود.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی برای مقایسه سه گروه پرما، توانمندسازی و کنترل در متغیر جهت‌گیری آینده

مرحله	گروه ۱	گروه ۲	اختلاف میانگین	خطا	سطح معنی‌داری	حد پایین	حد بالا
پس‌آزمون	پرما	توانمندسازی	۲/۸۲	۳/۰۶	۰/۳۵۹	-۳/۲۲	۸/۸۶
	پرما	کنترل	۱۲/۶۴۲	۲/۷۴	۰/۰۰۱	۷/۲۳	۱۸/۰۵
توانمندسازی	پرما	کنترل	۹/۸۲۳	۲/۸۷	۰/۰۰۱	۴/۱۵	۱۵/۴۹
	پرما	توانمندسازی	-۵/۰۶	۳/۱۳	۰/۱۰۹	-۱۱/۲۴	۱/۱۳
پیگیری	پرما	کنترل	۱۶/۰۷۹	۲/۸۱	۰/۰۰۱	۱۰/۵۴	۲۱/۶۲
	توانمندسازی	کنترل	۲۱/۱۳۶	۲/۹۴	۰/۰۰۱	۱۵/۳۳	۲۶/۹۴

نتایج آزمون تعقیبی (جدول ۶) نشان می‌دهد که در پس‌آزمون جهت‌گیری آینده، تفاوت هر دو گروه آموزش پرما و توانمندسازی با گروه کنترل معنی‌دار است ( $p < 0/001$ ). اما بین دو گروه پرما و توانمندسازی تفاوت معنی‌داری دیده نشد ( $p = 0/359$ ). در پیگیری هم، نتیجه مشابه بود. یعنی،



تفاوت بین هر دو گروه آموزش پرما و توانمندسازی با گروه کنترل، معنی دار است ( $p < ۰/۰۰۱$ ) ولی تفاوت بین گروه‌های پرما و توانمندسازی معنی دار نیست ( $p = ۰/۱۰۹$ ).

به منظور بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر این که «بسته‌های آموزشی مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی بر خودشکوفایی دانش‌آموزان تاثیر دارند.» ابتدا شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیر خودشکوفایی در سه گروه آموزش مبتنی بر پرما، آموزش مبتنی بر توانمندسازی و گروه کنترل مورد ملاحظه قرار گرفت (جدول ۷).

جدول ۷. میانگین و انحراف استاندارد نمرات خودشکوفایی در گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
گروه آموزش پرما	۵۵	۲۱/۵۲	۱۵/۵۳	۳۴/۹۶	۱۴/۹۵	۳۴/۴۱	۱۵/۹۶
گروه توانمندسازی	۴۷	۲۴/۵۷	۱۰/۹۳	۳۲/۹۵	۱۵/۳۸	۳۱/۵۳	۱۵/۳۸
گروه کنترل	۷۳	۲۴/۸۶	۱۲/۸۰	۲۶/۷۱	۱۴/۳۸	۲۷/۳۴	۱۸/۰۹
کل	۱۷۵	۲۳/۷۳۷	۱۳/۲۹۰	۳۰/۹۸۲	۱۵/۲۰۹	۳۰/۶۹۱	۱۶/۹۲۱

در جدول ۷ مشاهده می‌شود که میانگین پیش‌آزمون خودشکوفایی در سه گروه مورد مطالعه تقریباً یکسان است (۲۱/۵۲ برای گروه پرما، ۲۴/۵۷ برای گروه توانمندسازی، و ۲۴/۸۶ برای گروه کنترل). این در حالی است که بین سه گروه از نظر میانگین نمره خودشکوفایی در پس‌آزمون (۳۴/۹۶، ۳۲/۹۵ و ۲۶/۷۱ به ترتیب برای گروه پرما، توانمندسازی و کنترل) و نیز پیگیری (۳۴/۴۱، ۳۱/۵۳ و ۲۷/۳۴، به ترتیب برای گروه پرما، توانمندسازی و کنترل) تفاوت قابل ملاحظه‌ای مشاهده می‌شود. در صورت معنی دار بودن، می‌توان این تفاوت را به متغیر مستقل نسبت داد. به منظور تعیین این که آیا تفاوت ایجاد شده از نظر آماری معنی دار است یا خیر، از تحلیل کواریانس استفاده شد که در آن عامل گروه به عنوان عامل بین‌آزمودنی، نمرات پیش‌آزمون خودشکوفایی به عنوان متغیر همایند و نمرات پس‌آزمون و پیگیری خودشکوفایی به عنوان متغیر وابسته وارد تحلیل شدند.

در ابتدا مفروضه‌های تحلیل کواریانس مد نظر قرار گرفت. بررسی نرمال بودن نمرات خودشکوفایی برای پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان داد که مقادیر کجی به ترتیب ۰/۳۲، ۰/۱۹ و ۰/۱۸، به ترتیب ۰/۲۴ و ۰/۶۷ است که حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها است. همچنین، بررسی مفروضه برابری واریانس‌ها با آزمون لوین حاکی از برقراری این مفروضه بود (مقدار آن در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری خودشکوفایی به ترتیب، ۳/۸۶، ۰/۱۴ و ۰/۱۷ با سطح

معنی‌داری ۰/۲۳، ۰/۸۶ و ۰/۸۴). در آخر، مفروضه‌ی برقراری رابطه خطی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از نمودار پراکنندگی حاکی از خطی بودن رابطه بود. همگنی شیب رگرسیون که از طریق بررسی تعامل پیش‌آزمون و متغیر مستقل بررسی شد نیز تایید گردید ( $p > ۰/۰۵$ ). نتایج تحلیل کواریانس در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. نتایج تحلیل کواریانس برای مقایسه گروه‌ها در پس‌آزمون و پیگیری متغیر خودشکوفایی

متغیر وابسته	منبع اثر	SS	df	MS	F	P	مجذور اتای تفکیکی
پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۴۴/۸۶	۱	۴۴/۸۶	۰/۲۰	۰/۶۵	۰/۰۰
	گروه	۲۳۱۰/۵۹	۲	۱۱۵۵/۳۰	۵/۲۲	۰/۰۰۶	۰/۰۶
	خطا	۳۷۸۱۹/۹۴	۱۷۱	۲۲۱/۱۷			
	کل	۵۸۸۷۱۵/۰۰	۱۷۵				
پیگیری	پیش‌آزمون	۱۲۲/۹۱	۱	۱۲۲/۹۱	۰/۴۴	۰/۵۱	۰/۰۰
	گروه	۱۵۱۴/۳۲	۲	۷۵۷/۱۶	۲/۶۹	۰/۰۷	۰/۰۳
	خطا	۴۸۰۸۶/۶۱	۱۷۱	۲۸۱/۲۱			
	کل	۵۹۲۵۹۴/۰۰	۱۷۵				

مطابق جدول ۸ تفاوت بین سه گروه مداخله پرما، توانمندسازی و کنترل در نمرات پس‌آزمون خودشکوفایی معنی‌دار است. یعنی، آموزش پرما و توانمندسازی روی متغیر خودشکوفایی تأثیر معنی‌داری داشته‌اند ( $\text{partial } \eta^2 = ۰/۰۶$ ,  $p = ۰/۰۰۶$ ,  $F(۲, ۱۷۱) = ۵/۲۲$ ). حجم اثر برای پس‌آزمون خودشکوفایی برابر ۰/۰۶ است که نشان می‌دهد ۶ درصد از تغییرات پس‌آزمون خودشکوفایی ناشی از مداخله است. این در حالی است که تفاوت بین سه گروه مداخله پرما، مداخله توانمندسازی و کنترل در نمرات پیگیری خودشکوفایی معنی‌دار نبوده است ( $\text{partial } \eta^2 = ۰/۰۳$ ,  $p = ۰/۰۷$ ,  $F(۲, ۱۷۱) = ۲/۶۹$ ).

به منظور تعیین این که تفاوت بین کدام گروه‌ها در نمرات پس‌آزمون و پیگیری خودشکوفایی معنی‌دار بوده است از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد (قابل ذکر است که مقایسه گروه‌ها در پیگیری خودشکوفایی به این دلیل انجام شد که نتایج نزدیک معنی‌داری بود و لازم به نظر می‌رسید که نگاه دقیقی به گروه‌ها به صورت دو به دو نیز صورت گیرد). نتایج این آزمون تعقیبی در جدول ۹ ملاحظه می‌شود.

جدول ۹. نتایج آزمون تعقیبی سه گروه پرما، توانمندسازی و کنترل در متغیر خودشکوفایی

حد بالا	حد پایین	سطح معنی-داری	خطا	اختلاف میانگین	گروه ۲	گروه ۱	
۷/۷۴	-۳/۹۶	۰/۴۹۷	۲/۹۷	۱/۸۹	توانمندسازی	پرما	
۱۳/۳۹	۲/۸۵	۰/۰۰۲	۲/۶۷	۸/۱۲	کنترل	پرما	پس آزمون
۱۱/۷۲	۰/۷۴	۰/۰۲۶	۲/۷۸	۶/۲۳	کنترل	توانمندسازی	
۹/۲۹	۳/۹۱-	۰/۳۸۷	۳/۳۴	۲/۶۹	توانمندسازی	پرما	
۱۲/۸۱	۰/۹۲	۰/۰۱۹	۳/۰۱	۶/۸۶۳	کنترل	پرما	پیگیری
۱۰/۳۶	۲/۰۲-	۰/۱۸۳	۳/۱۴	۴/۱۷	کنترل	توانمندسازی	

مطابق جدول ۹ در پس آزمون خودشکوفایی، تفاوت دو گروه آموزش پرما و کنترل؛ همچنین گروه آموزش توانمندسازی و کنترل معنی دار است. اگرچه بین دو گروه پرما و توانمندسازی تفاوت معنی داری دیده نشد.

در پیگیری هم، اگرچه در مقایسه کلی بین سه گروه، تفاوت معنی دار نبود اما وقتی گروه‌ها به صورت دو به دو با هم مقایسه شوند تفاوت بین دو گروه آموزش پرما و کنترل معنی دار است ( $p = ۰/۰۱۹$ )؛ ولی تفاوت بین گروه‌های توانمندسازی و کنترل و پرما و توانمندسازی معنی دار نیست )

جدول ۹).

فرضیه سوم پژوهش مبنی بر این که «بین اثربخشی بسته‌های آموزشی مبتنی بر مدل پرما و توانمندسازی روان‌شناختی بر متغیرهای وابسته تفاوت وجود دارد.» مورد تایید قرار نگرفت. همان‌طور که در جدول‌های ۶ و ۹ مشاهده می‌شود تفاوت بین این دو مداخله در میانگین نمرات جهت‌گیری آینده و نیز خودشکوفایی معنی دار نیست.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه تاثیر آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر (مدل پرما) و توانمندسازی روان‌شناختی بر جهت‌گیری آینده و خودشکوفایی دانش‌آموزان بود. همان‌طور که ملاحظه شد، فرضیه‌های اول و دوم پژوهش مبنی بر تاثیر این دو نوع مداخله بر جهت‌گیری آینده و

خودشکوفایی مورد تایید قرار گرفت، اما فرضیه سوم مبنی بر تفاوت تاثیر این دو نوع مداخله بر متغیرهای وابسته تایید نشد.

یافته اول این پژوهش در مورد اثربخشی آموزش مبتنی بر پرما بر جهت‌گیری آینده با مشاهدات حاصل از پژوهش مک‌گیلابوی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۸) درباره رشد و تحول جهت‌گیری آینده، داوود (۲۰۱۴) در زمینه اثرگذاری روان‌شناسی مثبت‌نگر در مدارس، برخورداری و همکاران (۱۳۸۹) در مورد اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر انگیزه پیشرفت، و وانگ و همکاران (۲۰۱۹) در باره تاثیر روابط مثبت با معلمان در جهت‌گیری آینده همسو است. در تبیین این یافته می‌توان اشاره کرد که اجرای مولفه‌های مورد تاکید در مدل پرما به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در دستیابی به بهزیستی روانی و خوش‌بینی نسبت به آینده امیدوارتر باشند و دستیابی به اهداف بلندمدت و برنامه‌ریزی‌های شغلی، تحصیلی و موفقیت‌های شخصی را با دید مثبت‌تری تصور کنند و توانایی‌های خود را توسعه و بهبود دهند. عنصر اصلی در مدل پرما هیجان‌ات مثبت است که به جهت‌گیری مثبت در زندگی می‌انجامد. آموزش مهارت‌های مثبت‌نگری و خوش‌بینی و هیجان مثبت دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا به جای توجه به محدودیت‌های محیطی و فردی خود به آینده امیدوار باشند و موضع فعالی برای دستیابی به اهداف خود اتخاذ کنند (جانسون و همکاران، ۲۰۱۴). عنصر معنا در مدل پرما به معنی هدف داشتن در زندگی است که در روان‌شناسی مثبت‌نگر مورد تشویق قرار می‌گیرد و زمینه را برای جهت‌گیری آینده فراهم می‌کند. همچنین، در مولفه پنجم یعنی دستاورد یا پیشرفت بر روی هدف‌گذاری تاکید می‌شود؛ اهدافی که مشخص، قابل سنجش، واقع‌بینانه، دست‌یافتنی و به لحاظ زمانی محدود باشند. این امر نیز به رشد جهت‌گیری آینده کمک شایانی می‌نماید.

یافته مربوط به تاثیر آموزش مبتنی بر توانمندسازی روان‌شناختی بر جهت‌گیری آینده نیز با برخی متون پژوهشی موجود (از جمله: اسپریتزر، ۱۹۹۵، ۱۹۹۶، ۲۰۰۷؛ جعفری، ۱۳۹۸؛ کانگر و کانونگو، ۱۹۸۸) هماهنگ است که اثر توانمندسازی را بر جهت‌گیری آینده یا سازه‌های مشابه نشان داده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که توانمندسازی روان‌شناختی یک حالت چند بعدی است که به فرد جهت انجام وظایفش انگیزه می‌دهد و احساس کنترل و درگیری فعال در نقش را سبب می‌شود. این انگیزه و احساس کنترل زمینه توجه به آینده را فراهم می‌کند. اسپریتزر (۱۹۹۵) اظهار می‌دارد که چهار مولفه توانایی، شایستگی شخصی، احساس آزادی، و باور به تاثیرگذاری به اجرایی شدن توانمندسازی کمک می‌کنند. این چهار مولفه انگیزشی با امیدواری و جهت‌گیری آینده مرتبط است. در توانمندسازی به افراد کمک می‌شود تا اعتماد به نفس پیدا کنند و برای انجام فعالیت‌های

<sup>۱</sup>. Mac Giollabhui

مختلف انگیزه و نیروی درونی داشته باشند (وتن و همکاران، ۲۰۰۰). نکته اساسی این است که ابعاد شناختی (آموزش خودمدیریتی و حس انتخاب و معنی داری)، انگیزشی (حس شایستگی و موثر بودن) و رفتاری (مهارت‌های تحصیلی) در توانمندسازی روان‌شناختی مدنظر قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد که بعد انگیزشی با ایجاد حس امیدواری سبب توجه به آینده شود. مولفه‌ی انگیزشی به نیازهای شخص، ارزش آینده و ارزیابی درونی اشاره دارد. در توانمندسازی روان‌شناختی نیز با ایجاد حس شایستگی و موثر بودن که به نیازهای شخص توجه دارد و زمینه را برای ارزش آینده فراهم می‌کند جهت‌گیری آینده افزایش می‌یابد. بعد شناختی مورد تاکید در برنامه توانمندسازی می‌تواند زمینه را برای ایجاد ساخت ذهنی فرد در زمینه‌ی آینده فراهم کند و روند هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، جستجوی انتخاب‌ها و ایجاد تعهد را تسهیل نماید و در نتیجه، تصاویر ذهنی و افکار مربوط به آینده را که بعد شناختی جهت‌گیری آینده است، تحت تاثیر قرار می‌دهد. در واقع، در خودمدیریتی و حس انتخاب و معنی داری هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی نقش اساسی دارد و به همین دلیل می‌تواند بر افکار شخص در زمینه‌ی آینده اثر بگذارد. در نهایت، توانمندسازی روان‌شناختی منجر به آن می‌شود که دانش‌آموزان آینده را به تجربه گذشته و حال پیوند زنند و خود را در برابر رفتارهای تکانشی و ناسالم محافظت کنند. این نگرش توانایی پیش‌بینی عواقب منفی رفتارهای آنان را افزایش می‌دهد (سنتیلی و همکاران، ۲۰۱۷). صیادی و همکاران (۱۳۸۹) معتقدند که یکی از مهم‌ترین مشخصه‌های ارتقاءدهنده توانمندسازی روان‌شناختی، داشتن معنای وجودی و هدفمندی زندگی است که مسیر رسیدن به اهداف زندگی را مشخص می‌کند. آگاهی از شیوه زندگی، تصویر جامعی از ارزش‌ها و ادراکات افراد نسبت به دنیا، خود، دیگران و حتی در حالت گسترده نسبت به شغل و محیط کار فراهم می‌کند (وایت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

فرضیه دوم پژوهش که در مورد اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل پرما و رویکرد توانمندسازی روان‌شناختی بر خودشکوفایی بود نیز مورد تایید قرار گرفت. این یافته با تحقیقات رشید (۲۰۱۵)، داینر و چان (۲۰۱۱)، دستغیب و همکاران (۱۳۹۱) همسو است که بر نقش روان‌شناسی مثبت‌نگر در تحقق توانمندی‌ها و شکوفایی افراد تاکید داشتند. در پژوهش نقش و همکاران (۱۳۹۵) نیز رابطه شیفستگی تحصیلی با خودشکوفایی نشان داده شده بود. شیفستگی یکی از عناصر اصلی برنامه‌های آموزش مثبت‌گرا است. تاثیر آموزش مبتنی بر مدل پرما بر خودشکوفایی با تایید نظریه سلیگمن (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که مولفه‌های مورد تاکید در این مدل قابلیت کمک به دانش‌آموزان در مسیر تعالی و رشد شخصی را دارند. هیجان‌ات مثبت، مشغولیت، روابط مثبت شخصی، معنا و پیشرفت در این برنامه امکان شکوفایی استعدادها و ایجاد انگیزه برای تحول شخصی را فراهم می‌سازند. هدف

<sup>۱</sup>. White

روان‌شناسی مثبت‌نگر تسهیل مسیر دستیابی به خودشکوفایی است و بنابراین برنامه مبتنی بر مدل پرما به خودشکوفایی منجر می‌شود. عنصر دستاورد در مدل پرما بر پیشرفت، موفقیت و شکوفایی تاکید دارد. سایر مولفه‌های پرما نظیر معنا یا هیجانات مثبت و روابط مثبت با دیگران نیز به خودشکوفایی کمک می‌کنند.

در مورد تاثیر برنامه توانمندسازی روان‌شناختی بر خودشکوفایی می‌توان چنین بحث کرد که در این رویکرد مهارت‌هایی مورد توجه قرار می‌گیرند که برای دستیابی به خودشکوفایی دانش‌آموزان ضروری هستند. این مهارت‌ها با ایجاد شایستگی و تسلط زمینه حرکت دانش‌آموزان به سمت رشد و شکوفایی را فراهم می‌سازند تا جایی که فرد در مسیر تحقق ذات حرکت کند و توانایی‌هایش را بالفعل نماید. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌ها در زمینه تاثیر توانمندسازی همسو است. این پژوهش‌ها توسط رشید (۲۰۱۵)، داینر و چان (۲۰۱۱) و امیرکیایی (۲۰۱۴) صورت گرفته است. آنان در پژوهش‌های خود نشان دادند که توانمندسازی روان‌شناختی شایستگی لازم را برای افراد به وجود می‌آورد تا تکالیف و مسئولیت‌هایشان را با مهارت انجام دهند.

در مورد فرضیه سوم مبنی بر وجود تفاوت در تاثیرگذاری دو مداخله، یافته‌ها نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین مداخله پرما و توانمندسازی روان‌شناختی وجود ندارد. لازم به ذکر است که با توجه به اختلاف میانگین‌ها مشاهده می‌شود که افراد در مدل پرما کمی بهتر از مدل توانمندسازی روان‌شناختی در جهت‌گیری آینده عمل کرده‌اند ولیکن این اختلاف معنی‌دار نیست. می‌توان گفت با توجه به این‌که در مدل توانمندسازی روان‌شناختی بر افزایش مهارت‌ها در زمینه‌ی برنامه‌ریزی، مدیریت، خودآگاهی و شایستگی توجه می‌شود آینده‌نگری و جهت‌گیری آینده دانش‌آموزان تقویت می‌شود و به‌طور خاص این مهارت‌ها بر آینده‌نگری دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد. در مدل پرما نیز بر خوش‌بینی، مثبت‌نگری و پرورش هیجانات مثبت توجه می‌شود که همه این موارد افراد را نسبت به آینده امیدوارتر می‌کند. از این رو، می‌توان انتظار داشت که هر دو مدل بر آینده‌نگری تاثیرگذار باشند و اختلاف این دو در این زمینه معنی‌دار نباشد. با وجود این، در مدل پرما بیشتر تاکید بر هیجانات مثبت و رشد آن‌ها است. همان‌طور که سلیگمن (۲۰۱۲) مطرح می‌کند در پی تجربه هیجانات مثبت، فراخنای توجه و تمرکز انسان افزایش پیدا می‌کند و می‌تواند به یک پدیده از جنبه‌های مختلف بنگرد و پردازش کند تا زمانی که در حالت تجربه هیجان منفی است. چرا که این مدل بر هیجانات در کنار شناخت و افکار مثبت دانش‌آموزان نیز تاکید کرده است و حتی هیجان را پیش از شناخت رشد و پرورش می‌دهد که زمینه را برای فرآیندهای شناختی مثبت فراهم کند.

نکته دیگر این‌که اگرچه آموزش مبتنی بر مدل پرما تاثیر بیشتری بر افزایش خودشکوفایی داشت اما این تفاوت معنی‌دار نبود. با توجه به آن که توانمندسازی روان‌شناختی به آموزش مهارت‌های

شناختی مثبت می‌پردازد و مدل پرما نیز بر هیجان‌ات مثبت و رشد آن‌ها تاکید دارد این یافته -که تفاوت معنی‌داری بین دو آموزش وجود ندارد- به دست می‌آید. با وجود این، به دلیل تاکید بیشتر مدل پرما بر هیجان‌ات مثبت که منجر به افزایش و بهبود عملکرد شناختی فرد، پیدا کردن معنا در زندگی، لذت بردن از آن و افزایش خوش‌بینی می‌شود (سلیگمن، ۲۰۱۲) افزایش نمرات خودشکوفایی در گروه پرما ماندگار بوده و ملاحظه می‌شود که گروه پرما در مرحله پیگیری نیز تفاوت معنی‌داری با گروه کنترل نشان داده است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر تاثیر آموزش مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر و توانمندسازی روان‌شناختی بر جهت‌گیری آینده و خودشکوفایی دانش‌آموزان بود. این نتایج تلویحات کاربردی مهمی در فرایند تحصیلی، چگونگی عملکرد و کارکردهای دانش‌آموزان در زمینه‌های مرتبط به امور تحصیلی و شغلی دارد. از جمله این که نشان می‌دهد که می‌توان به اقتضا از هر یک از این دو برنامه برای رشد و تحول ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی در موقعیت‌های آینده تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان استفاده کرد. برای تاثیرگذاری بر اهداف آینده و رشد خودشکوفایی دانش‌آموزان توصیه می‌شود که در برنامه‌های مدارس از مدل پرما و یا توانمندسازی روان‌شناختی استفاده شود. خودشکوفایی دانش‌آموزان از جمله اهداف عالی آموزش و پرورش است و نیازمند خودآگاهی است. مدارس و دانشگاه‌ها باید دانش‌آموزان و دانشجویان را نسبت به توانایی‌ها و استعدادشان آگاه سازند. آنان در آغاز تحصیل باید این حقیقت مهم را بدانند که خود بی‌همتایی را می‌سازند و آینده بی‌همتایی را هم خواهند داشت. همین که دانش‌آموز بالغ شد، باید اساس بی‌همتا شدن را در او عمیق و کامل کرد.

پژوهش حاضر محدودیت‌هایی را به همراه داشت. از جمله این که پژوهش بر روی دانش‌آموزان پایه نهم دوره متوسطه اول اجرا شده است و بنابراین تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌های سنی باید با احتیاط صورت گیرد. با توجه به این که امکان گمارش تصادفی آزمودنی‌ها به گروه‌های مورد مطالعه به صورت فردی وجود نداشت و از گمارش تصادفی گروه کلاسی استفاده شد ممکن است برخی متغیرهای مزاحم در نتایج پژوهش مداخله کرده باشند. پیشنهاد می‌شود تاثیر مدل پرما و برنامه توانمندسازی در سایر گروه‌های سنی مورد مطالعه قرار گیرد. همچنین تاثیر این بسته‌های آموزشی بر متغیرهای دیگر از جمله تنظیم هیجان، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد.

## منابع

## الف. فارسی

- اسماعیل‌خانی، فرشته؛ نجاریان، بهمن و مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۸۰). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش خودشکوفایی. *فصلنامه علوم انسانی*، ۱۱(۳۹)، ۱-۲۰.
- برخورداری، حمید؛ رفاهی، ژاله و فرحبخش، کیومرث. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی به شیوه گروهی بر انگیزه پیشرفت، عزت نفس و شادکامی دانش‌آموزان پسر پایه اول شهرستان جیرفت. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. (۱)، ۳(۱)، ۱۳۱-۱۴۴.
- جعفری، اصغر. (۱۳۹۸). تأثیر توانمندسازی بر اساس مشاوره شناختی اجتماعی حرفه‌ای در افزایش خودکارآمدی شغلی و جهت‌گیری آینده زنان سرپرست خانوار. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۶(۴)، ۱۰۵-۱۲۲.
- دستغیب، سیده مریم؛ علیزاده، حمید و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۱). تأثیر مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر خلاقیت دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۴، ۱-۱۷.
- سهرابی اسمرود، فرامرز و جوانبخش، عبدالرحمن. (۱۳۸۸). اثربخشی تقویت مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر منبع کنترل دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان گرگان. *دانشور رفتار*، ۳۷، ۵۹-۶۸.
- صیادی، علی؛ شفیع‌آبادی، عبدالله و کرمی، ابوالفضل. (۱۳۸۹). تدوین برنامه توانمندسازی روان‌شناختی مبتنی بر مدل چندمحوری شغلی شفیع‌آبادی و مقایسه اثربخشی آن با مدل شناختی توماس و ولتهوس بین مشاوران دبیرستان‌های شهر رشت. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، (۱)، ۱۹-۴۸.
- کریمی‌وکیل، علیرضا؛ شفیع‌آبادی، عبدالله؛ فرحبخش، کیومرث و یونسی، جلیل. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی بر مبنای نظریه روان‌شناسی فردی آدلر بر درماندگی آموخته شده زنان سرپرست خانوار. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۳۱(۸)، ۲۳-۵۱.
- نقش، سیمین؛ فروغی‌ابری، احمدعلی و شفیع‌پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی و موفقیت تحصیلی با خودشکوفایی تحصیلی مبتنی بر میانجی‌گری جدیت تحصیلی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۴۸، ۱۳۴-۱۴۴.

## ب. انگلیسی

- Agust, S. (2013). The effectiveness of one stay/three stray method to teach reading viewed from students' self-actualization (An experimental study at the eleventh graders of SMA Negeri 01 Daik Lingga in the academic year of 2012/2013), *Doctoral dissertation, UNS, Sebelas Maret University*.



- Amir Kiaei, Y. (2014). The relationship between metacognition, self-actualization, and well-being among university students: Reviving self-actualization as the purpose of education, *FIU Electronic Theses and Dissertations*.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Bachem, R., & Casey, P. (2018). Adjustment disorder: a diagnosis whose time has come. *Journal of Affective Disorders*, 227, 243-253.
- Banos, R. M., Etchemendy, E., Farfallini, L., Palaciosbd, A. G, Querobd, S., & Botella, C. (2014). Earth of well-being system: A pilot study of an information and communication technology-based positive psychology intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 9(6), 482-488.
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, . ., Canning, . ., Mooney, O., Chinsellaigh, E., & O'Dowd, A. (2020). Effectiveness of positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 1-21.
- Carson, S., Cook, A., Peabody, S., Scheinbaum, S., & Williamson, L. (2019). The impact of positive psychology on behavioral change and healthy life style choices. In *Lifestyle Medicine* (pp. 229-239). CRC Press.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Crabtree, M. A., Stanley, L. R., & Swaim, R. C. (2020). The role of future orientation and self-determination on American Indian adolescents' intentions to use alcohol and marijuana. *Prevention Science*, 1-11.
- Dawood, R. (2014). Positive psychology and child mental health: a premature application in school-based psychological intervention? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 113, 44-53.
- Dickerson, F.B. (1998). Strategies that foster empowerment. *Cognitive and Behavioral Practice*, 5(2), 255-275.
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well Being*, 3(1), 1-43.
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*, 51, 114-122.
- Froman, L. (2010). Positive psychology in the workplace. *Journal of Adult Development*, 17(2), 59-69.
- Furchtlehner, L. M., Schuster, R., & Laireiter, A. R. (2020). A comparative study of the efficacy of group positive psychotherapy and group cognitive behavioral therapy in the treatment of depressive disorders: a randomized controlled trial. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 832-845.
- Harris, A. H., Luskin, F., Norman, S. B., Standard, S., Bruning, J., Evans, S., & Thoresen, C. E. (2006). Effects of a group forgiveness intervention on forgiveness, perceived stress, and trait anger. *Journal of Clinical Psychology*, 62(6), 715-733.
- Hyde, M., Wiggins, R. D., Higgs, P., Blane, D., Kaplan, R. M., Larson, R., ... & Erickson, P. (2019). IQ Testing. *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine*, 7, 196.
- Johnson, S. R. L., Blum, R. W., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and well-being. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4), 459-468.
- Khademi, Z. (2021). The effect of positive psychology on the human beings from the viewpoint of Seligman. *Preventive Counseling*, 1(4), 58-70.
- Kitcher, R. W. (1977). Creativity, self-actualization and meditation programs. *Theses and Dissertations (Comprehensive)*. 1530.

- Lardier Jr, D. T., Garcia-Reid, P., & Reid, R. J. (2018). The interacting effects of psychological empowerment and ethnic identity on indicators of well being among youth of color. *Journal of Community Psychology, 46*(4), 489-501.
- Mac Giollabhui, N., Nielsen, J., Seidman, S., Olino, T. M., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2018). The development of future orientation is associated with faster decline in hopelessness during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(10), 2129-2142.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality (2nd Ed.)*. New York: Harper & Row.
- McBrien, J., Dooley, K., & Birman, D. (2017). Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue. *International Journal of Intercultural Relations, 60*, 104-108.
- Meng, L., Jin, Y., & Guo, J. (2016). Mediating and/or moderating roles of psychological empowerment. *Applied Nursing Research, 30*, 104-110.
- Nancy, M., Tandalayo, K., Ann, M. D., Kendra, K., Kattelman, T., & Khan, E. (2018). Examining the role of youth empowerment in preventing adolescence obesity in low-income communities. *Journal of Adolescence, 68*, 242-251.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review, 11*(1), 1-59.
- Nuttin, J. (2014). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Psychology Press.
- Phan, H. P., Ngu, B. H., Chen, S. C., Wu, L., Lin, W. W., & Hsu, C. S. (2020). Introducing the study of life and death education to support the importance of positive psychology: an integrated model of philosophical beliefs, religious faith, and spirituality. *Frontiers in Psychology, 11*.
- Rashid, T. (2015). Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology, 10*(1), 25-40.
- Rashid, T., & Seligman, M. P. (2018). *Positive psychotherapy: Clinician manual*. Oxford University Press.
- Reiter, C., & Wilz, G. (2015). Resource diary: A positive writing intervention for promoting well-being and preventing depression in adolescence. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice, 11*(1), 99-108.
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T.M., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2017). Design my future: An instrument to assess future orientation and resilience. *Journal of Career Assessment, 25*(2), 281-295.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239-250.
- Schacter, D. L., Addis, D. R., & Buckner, R. L. (2008). *Episodic simulation of future events: concepts, data, and applications*.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist, 61*(8), 774.
- Shneiderman, B. (1999). Human values and the future of technology: A declaration of responsibility. *ACM SIGCAS Computers and Society, 29*(3), 5-9.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice friendly meta analysis. *Journal of Clinical Psychology, 65*(5), 467-487.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442-1465.

- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 483-504.
- Spreitzer, G. M. (2007). Toward the integration of two perspectives: A review of social-structural and psychological empowerment at work. In C. Cooper, & J. Barling, *the handbook of organizational behavior*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 48(3), 238-246.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Thomas, M. D., & McPherson, B.J. (2011). Teaching positive psychology using team-based learning. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 487-491.
- Ventrella, S. W. (2012). *The power of positive thinking in business: 10 traits for maximum results*. Random House.
- Whetten, D. A., Cameron, K. S., & Woods, M. (2000). *Developing management skills for Europe*. Pearson Education.
- White, L. W. (2005). Workstyle and lifestyle. *Journal of Individual Psychology*, 61(1), 92-99.
- Wong, T. K., Parent, A. M., & Konishi, C. (2019). Feeling connected: the roles of student-teacher relationships and sense of school belonging on future orientation. *International Journal of Educational Research*, 94, 150-157.
- Zhu, J., Yao, J., & Zhang, L. (2019). Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: the role of psychological empowerment and team psychological safety. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 657-671.

**English Abstract**

**A Comparison of the Effect of PERMA Model and Psychological Empowerment Training Program in High School Students' Future Orientation and Self-Actualization**

**Maryam Dorfeshan\*, Mahboobeh Fouladchang\*\***

This study was conducted to compare the effect of education programs based on PERMA model and psychological empowerment training on the future orientation and self-actualization of junior high school students. This study used a quasi-experimental pretest-posttest control group design. The statistical population of the study consisted of all ninth grade students in Shiraz, Iran, in the 2019-2020 academic year. Purposive sampling was used to select 175 students. The sample consisted of three intact classes with 87 girls and three other intact classes with 88 boys. The six classes were randomly assigned, based on the type of instruction offered to them, to three groups, namely PERMA =55, psychological empowerment= 47, and control =73. Considering data collection, the Future Orientation Questionnaire (Di Maggio et al., 2016), and Ahvaz Self-Actualization Inventory (Ismaeelkhani et al., 2001) were distributed among participants at pre, post, and follow up phases. The experimental groups were taught based on either PERMA or psychological empowerment packages for eight 90-minute sessions. The control group, however, received no intervention. ANCOVA results showed a significant increase in post-test mean scores concerning participants' future orientation in both PERMA and Empowering groups ( $P=0.01$ ). Similar finding was concerned in relation to participants' self-actualization. However, only the effect of PERMA intervention on self-actualization was significant in the follow-up phase. Based on the overall findings, it can be concluded that the two types of intervention can be helpful in overcoming the adolescent crises and in increasing students' empowerment and self-actualization.

**Keywords:** future orientation, intervention, PERMA, psychological empowerment, self-actualization

---

\* Ph.D. Student of Educational Psychology, Shiraz University International Division, Shiraz, Iran. (maryamedorfeshan@yahoo.com).

\*\* Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (Corresponding author) (foulad@shirazu.ac.ir).