

## اثربخشی آموزش مبتنی بر شکوفایی بر درگیری تحصیلی و شکوفایی دانش آموزان دوره اول دبستان

مرتضی پردل<sup>۱</sup>

حسین کارشکی<sup>۲</sup>

مجید پاکدامن<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۲۷

### چکیده:

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر شکوفایی بر افزایش شکوفایی و درگیری تحصیلی دانش آموزان سه سال اول دبستان صورت گرفت. طرح پژوهش، شبه آزمایشی و از نوع طرح‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان سه سال اول دبستان شهرستان تربت حیدریه در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس، ۵۰ نفر از دانش‌آموزان پسر به صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه ۲۵ نفره (آزمایش و کنترل) قرار گرفتند. ابزار مورداستفاده در این پژوهش پرسشنامه شکوفایی ا.ج.اف.کیو. (۲۰۱۴) و پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) بود. گروه آزمایش، طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به صورت هفته‌ای ۲ جلسه، تحت آموزش بسته مبتنی بر شکوفایی قرار گرفت و گروه کنترل، بدون هیچ‌گونه مداخله‌ای باقی ماند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS-24 و روش تحلیل واریانس چندمتغیره انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد بین میانگین نمرات مؤلفه‌های شکوفایی و درگیری تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین در نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش نیز تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0.01$ ). بر این اساس می‌توان آموزش بسته مبتنی بر شکوفایی را به عنوان روشی مؤثر بر افزایش شکوفایی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دبستان در نظر گرفت و از آن در مدارس استفاده کرد.

**واژه‌های کلیدی:** بسته آموزشی، شکوفایی، درگیری تحصیلی، سه سال اول دبستان

<sup>۱</sup> دانشجوی دکترا، گروه علوم تربیتی، واحد قاینات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات، ایران.

<sup>۲</sup> دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران. (نویسنده مسئول) kareshki@um.ac.ir

<sup>۳</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد قاینات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات، ایران.

**مقدمه:**

داشتن جامعه سالم مستلزم داشتن افرادی سالم است. تلاش و کوشش برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت، برای رشد همه‌جانبه افرادی است که پایه و اساس آن را کودکان و نوجوانان تشکیل می‌دهند. روانشناسان برای افزایش بهزیستی کودکان، شیوه‌های گوناگونی را در طول سالیان متعدد طراحی کرده‌اند. برخی از روش‌ها بر خود کودک، برخی بر والدین و برخی بر محیط آموزشی متمرکز بوده است. یکی از مؤثرین مداخلات در حیطه ارتقاء بهزیستی و سلامت کودکان، آموزش مهارت‌هایی به والدین است که به کنترل رفتار از جانب کودک و ایجاد سبک‌های والدینی مؤثر می‌انجامد (ساندرز، رالف، تومپسون، سافرونوف و گاردینر<sup>۱</sup>؛ ۲۰۰۵: ۳۳۴).

مدرسه نیز به عنوان یک مکان منحصر به فرد برای ترویج فعالیت‌های موفقیت‌آمیز برای دانش‌آموزان محسوب می‌شود، زیرا دانش‌آموزان روزانه تقریباً ۵ تا ۹ ساعت وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند (سان و گائو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶: ۲۴۲). علاوه بر این، مدارس محیطی قابل‌دسترس و نسبتاً پایدار فراهم می‌کنند که می‌توان برای انجام مداخله‌هایی در جهت ارتقاء شکوفایی از آن‌ها بهره‌مند شد و نشانگر فضایی مشترک برای کودکان هستند، و بنابراین می‌توانند مداخلات کلی و ارتقا-محور را تسهیل نمایند (شورت و تالی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷: ۲۳۴). یکی از رویکردهای نوین به منظور هم‌سوسازی آموزش در خانه و مدرسه، رویکرد آموزش مثبت می‌باشد. آموزش مثبت نگر در عمل به دنبال آن است که به افراد کمک کند توانمندی‌ها و شایستگی‌های خود را پرورش دهند تا به سلامت روان دست یابند (ریو، ۲۰۱۸: ۱۸۴).

در واقع، هدف اساسی آموزش مثبت، ارتقاء شکوفایی یا سلامت روان مثبت در مدرسه است. برای دستیابی به این هدف، ابتدا باید تعریف روشنی از شکوفایی داشته باشیم. سلیگمن<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) آموزش مثبت را به صورت «آموزش سنتی که بر رشد مهارت‌های تحصیلی تمرکز می‌کند، به اضافه رویکردهایی برای پرورش بهزیستی، و ارتقاء سلامت روان مناسب» تعریف می‌کند و با ارائه مدل ۵ عاملی خود (PERMA<sup>۵</sup>) مفهوم شکوفایی را تبیین می‌کند. PERMA بر پایه ۵ عنصر اصولی قرار

1. Sanders, Ralph, Thompson, Sofronoff & Gardiner

2. Sun & Gao

3. Short & Talley

4. seligman

5. Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Achievement

دارد که عبارت‌اند از: هیجان مثبت (P)، تعهد و مجذوبیت (E)، روابط مثبت (R)، احساس معنا (M)، موفقیت و پیشرفت (A). (سلیگمن، ۲۰۱۱: ۱۲۸).

در فرآیند آموزش شکوفایی، هدف اصلی ایجاد رفتار سازنده و ارتقاء بهزیستی است. این آموزش‌ها باید از دوران پیش از دبستان شروع شود و به نوعی در مدرسه و سربازی و دانشگاه و حتی مراحل بعدی زندگی در اجتماع، به صورت مداوم آموزش و بازآموزی انجام بگیرد، اما متأسفانه هم به دلیل ناآگاهی والدین از اصول فرزند پروری و هم اهمیت ندادن به این جنبه بسیار مهم آموزشی از سنین پیش از دبستان، این مهارت‌ها از کودکی در وجود آن‌ها نهادینه نمی‌شود و امکان یادگیری آسان آن‌ها در کودکی از بین می‌رود.

آموزش مثبت، در حقیقت ترکیبی از مفاهیم روانشناسی مثبت با بهترین دستورالعمل‌های عملی آموزشی است برای ارتقای رشد و شکوفایی دانش آموزان در محیط‌های آموزشی (اسلمپ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷: ۱۱۵). چراکه مدارس، پتانسیل عظیمی برای پیشگیری از بیماری و ارتقای سلامت و بهزیستی دارند و می‌توانند یک منبع کلیدی از مهارت‌ها و شایستگی‌هایی باشند که ظرفیت دانش آموزان را برای انطباق موفق فراهم کنند. در حقیقت آموزش مثبت، نقش مدارس را به فراسوی توانایی صرفاً علمی گسترش می‌دهد، به طوری که دانش آموزان را برای «کودک کامل شدن» آماده می‌کند، این نوع آموزش، ادعا می‌کند که می‌تواند یادگیری را با ایجاد هیجان‌ات و تجربیات مثبت از طریق روش‌های طراحی شده هدفمند در کلاس و مدارس افزایش دهد، لذا اگر یک دانش‌آموز در محیطی که آموزش می‌بیند خوشحال باشد، به راحتی و به طور پیوسته بیشتر یاد می‌گیرد (بوزکورت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴: ۴۵۵). با توجه به منابع روان‌شناختی می‌توان دریافت که دانش آموزان به راهبردهای آموزش مثبت نگر نیاز دارند تا بتوانند مطالب و مهارت‌های جدید را یاد بگیرند (برانزل، استوکز و واترز<sup>۳</sup>؛ ۲۰۱۹: ۲۴۷)

روث، سالدو و فرون<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش خود بر روی ۴۲ دانش‌آموز کلاس هفتم، اثر یک مداخله آموزش مثبت را در افزایش بهزیستی و کاهش علائم آسیب‌شناسی روانی بررسی کردند. پس از اتمام مداخله درمانی، یافته‌ها نشان داد که دانش آموزان به سطح بالاتری از تمامی ابعاد بهزیستی دست

1. Slempp

2. Bozkurt

3. Brunzell, Stokes, & Waters

4. Roth, Suldo, & Ferron

یافته‌اند. در همین راستا، مطالعه الفرینک، گلدبرگ، شروترز، بولمیجر و کلارک<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) اثرات مداخله آموزش مثبت بر روی دانش آموزان دو مدرسه ابتدایی در هلند، نشان داد که این آموزش، موجب افزایش بهزیستی و بهبود محیط یادگیری مدرسه شده است.

اسماعیلی و شاهسواری (۱۳۹۶)، در پژوهش بر روی دانش آموزان دختر مبتلابه اختلال اضطراب اجتماعی، تأثیر معنی‌دار آموزش شکوفایی را برافزایش نمرات شایستگی اجتماعی که به‌وسیله پرسشنامه شایستگی اجتماعی پرندین (۱۳۸۵) اندازه‌گیری شده بود گزارش نمودند.

در دو دهه گذشته، درگیری تحصیلی به دلیل جامعیت در توصیف انگیزه و یادگیری دانش آموزان و همچنین به‌عنوان یک عامل پیش‌بینی کننده قوی عملکرد، پیشرفت و موفقیت دانش آموزان در مدرسه، مورد توجه پژوهشگران و مربیان قرار گرفته است (لام<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۶: ۱۴۶). تعاریفی که برای درگیری تحصیلی ارائه شده در چند مقوله مشترک هستند: ۱ - درگیری یک میانجی مهم برای یادگیری است. ۲ - درگیری یک سازه چندبعدی است. ۳ - دانش آموزان هنگام انتقال از مقطع ابتدایی به راهنمایی، کاهش درگیری در فعالیتهای یادگیری، از خود نشان می‌دهند.

درگیری بیانگر ورود فعال فرد به یک تکلیف یا فعالیت است و چارچوبی را برای درک نگرانی‌های آموزشی از قبیل ترک تحصیل در دوره‌ی نوجوانی فراهم می‌آورد (شرنوف<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳، به نقل از مهدی پور و همکاران، ۲۰۱۶: ۱۲). درگیری تحصیلی فراگیران در تکالیف تحصیلی به این معناست که تکلیف توجه فراگیران را جلب کرده و تحت فرمان خود درمی‌آورد (فیلیس<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۹: ۶۳).

کلی<sup>۵</sup> (۲۰۰۸؛ نقل از شرنوف و همکاران، ۲۰۱۶) معتقد است درگیری تحصیلی به‌عنوان چارچوبی برای درک علل ترک تحصیل و موضوع قابل انعطاف محیط‌های یادگیری را به شدت تحت تأثیر قرار داده و با شایستگی‌ها، خلاقیت و تقاضاهای مدرسه رابطه دارد. داتو و کینگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۷) معتقدند افراد دارای شادکامی بالا درگیری تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند. آنسونگ<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی دریافتند که حمایت معلم و هم‌سالان، موجب درگیری تحصیلی دانش آموزان می‌گردد. همچنین در پژوهش تاربتسکی<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۱۷) مشخص شد که شایستگی هیجانی - اجتماعی

1. Elfrink, Goldberg, Schreurs, Bohlmeijer, & Clarke
2. Lam
3. Shernoff
4. Phillips
5. kely
6. Datu & King
7. Ansong
8. Tarbetsky

دانش آموزان بر میزان درگیری تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد. نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اگر بتوان دانش آموزان را هرچه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان احتمال بروز رفتارهای نابهنجار و آسیب‌رسان و محل فرآیند یاددهی-یادگیری را کاهش داد (دی فابو و کنی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸: ۱۹۳)

در پژوهش امامقلی‌وند و همکاران (۱۳۹۸) مشخص شد که ارتقاء جو مثبت مدارس، درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان می‌تواند به‌عنوان متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر خلاقیت و شادکامی دانش‌آموزان در اولویت‌های آموزش و پرورش قرار گیرد. همچنین با بازاده و مصلحی (۱۳۹۹) در پژوهشی تأثیر آموزش شناختی — رفتاری مثبت نگر بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی را بررسی کرده و دریافتند که آموزش شناختی رفتاری مثبت نگر بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته و استفاده از یافته‌های پژوهش در برنامه‌ریزی درسی مدارس تأثیرگذار است.

با توجه به اینکه در اکثر پژوهش‌های بررسی شده در گذشته در ایران و جهان، بیشتر شیوع و مؤلفه‌های سلامت روان در افراد بررسی شده است؛ بنابراین، اهمیت دارد که شواهدی از اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای حمایت‌کننده پژوهش‌هایی که تا به امروز در خصوص شکوفایی انجام شده است اکثراً در پی بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس مربوط به این مؤلفه بوده‌اند. پیشینه پژوهشی نشان داده مطالعات محدودی در زمینه اثربخشی مداخلات آموزشی مربوط به شکوفایی انجام شده است. (فیچت، ویتمن، جوینز، موک، هیریس چاسن و ایچ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳: ۳۰۷؛ باربر، بگسبی و مانز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰: ۶۶۴).

سال‌هاست که حرکتی جهانی در راستای مثبت‌نگری شروع شده و به سمت توجه ویژه در مقابل دانش‌آموزان جهت‌گیری شده است. کشورهایایی که خود را با این حرکت همگام نمی‌کنند فقط در حال توقف نیستند، بلکه از این کاروان فاصله زیادی می‌گیرند. (اژه‌ای، ۱۳۸۳، به نقل از ساداتی فیروزآبادی، ۱۳۹۴: ۱۰۲).

با توجه به اهمیت دوران کودکی و ویژگی‌های خاص کودکان در این دوره بسیار مهم از زندگی و همچنین اهمیت شکوفایی و درگیری تحصیلی این دوران در افزایش بهزیستی روان‌شناختی کودکان،

1. Di Fabio & Kenny

2. Feicht, Witt Mann, Jose, Mock, Hirschhausen, Esch

3. Barber, Bagnsby, Munz

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی برنامه مبتنی بر شکوفایی بر درگیری تحصیلی و شکوفایی دانش آموزان دوره اول دبستان است. بر این اساس اهداف مشخص این تحقیق عبارتند از: ۱- اثربخشی آموزش مبتنی بر شکوفایی بر شکوفایی دانش آموزان دوره اول دبستان. ۲- اثربخشی آموزش مبتنی بر شکوفایی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره اول دبستان.

### روش پژوهش:

پژوهش حاضر از نوع مطالعه شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون و گروه کنترل می باشد. جامعه آماری پژوهش شامل؛ کلیه دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان تربت حیدریه و جامعه در دسترس شامل کلیه دانش آموزان دبستان ثامن تربت حیدریه در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ به تعداد ۱۹۰ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه پژوهش، گال، بورگ و گال (۱۳۹۳/۲۰۰۴) قاعده‌ای را پیشنهاد کرده‌اند که طبق آن، برای پژوهش‌های آزمایشی و شبه آزمایشی، تعداد ۱۵ تا ۳۰ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل پیشنهاد شده است. بنابراین از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۵۰ نفر از دانش آموزان سه سال اول دبستان، به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به شیوه‌ای کاملاً تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۵ نفر) و کنترل مداخله نما (۲۵ نفر) قرار گرفتند. معیار ورود به این پژوهش، علاقه‌مندی و رضایت آگاهانه، دانش آموز بودن، موافقت خانواده و تحصیل در پایه‌های اول، دوم یا سوم ابتدایی در دبستان ثامن بود. همچنین به افراد نمونه اجازه داده شده بود که در صورت عدم علاقه به ادامه همکاری و مشارکت در طرح یا عدم دستیابی به نتیجه بهتر در طی آموزش و یا خستگی ناشی از آن از گروه خارج شوند. لازم به ذکر است از نظر جمعیت شناختی، تمام افراد نمونه، دانش آموزان پسر دوره اول دبستان که در کلاس‌های اول، دوم و سوم ابتدایی تحصیل می‌کردند و حدود ۷ تا ۱۰ سال سن داشتند بوده، اکثر این دانش آموزان از سطح هوش، درآمد خانوادگی و سطح زندگی متوسطی برخوردار بودند.

برای جمع‌آوری اطلاعات و آزمون فرضیه موردنظر، از پرسشنامه شکوفایی اچ.اف.کیو. (۲۰۱۴) و پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) استفاده شد. برای اجرای پژوهش پس از تایید طرح پژوهش در دانشگاه و کسب معرفی‌نامه‌های لازم و مراجعه به آموزش و پرورش شهرستان و دبستان ابتدایی ثامن با ۱۹۰ دانش آموز، نمونه‌گیری از دانش آموزان سه سال اول صورت گرفت. در بررسی اولیه مشخص شد که حدود ۶۵ نفر از جمعیت دانش‌آموزی سه سال اول این مدرسه، ملاک‌های ورود به

پژوهش را دارا هستند که از این تعداد نمونه‌ای به حجم ۵۰ نفر (۲۵ نفر برای هر گروه آزمایش و کنترل مداخله نما) با رعایت دستورالعمل‌های بهداشتی به صورت تصادفی انتخاب شدند. پس از قرارگرفتن دانش‌آموزان در دو گروه، حداقل یک جلسه آموزشی توجیهی برای فراگیران با هدف آشنا ساختن آن‌ها با چگونگی فرآیند جلسات آموزش و قوانین کارگاه برگزار شد. سپس تمام شرکت‌کنندگان تحت آموزش مبانی شکوفایی قرار گرفتند. در ادامه بعد از این که پیش‌آزمون برای همه آن‌ها اجرا شد، گروه آزمایش تحت مداخلات سازمان‌یافته شکوفایی قرار گرفته، گروه کنترل مداخله نما نیز همانند گروه آزمایش، دقیقاً با همان شدت و ترتیب مراحل، آموزش‌ها را دریافت کردند، تنها تفاوت این گروه در محتوای مداخلات پیش از شروع آموزش بود. به منظور کنترل اثرات انتشار آموزش (کنترل انتقال آموزش از گروه آزمایش به گروه کنترل در اثر تعامل بین آن‌ها)، گروه آزمایش و کنترل در دو زمان جداگانه، در مدرسه حاضر می‌شدند.

آموزش اجرا شده روی گروه آزمایش برگرفته از بسته آموزشی مبتنی بر شکوفایی بود که توسط محقق تدوین و اعتباریابی شده بود. بسته آموزشی در طی یک فرآیند چندمرحله‌ای و با تعداد هشت جلسه آموزش تدوین شده است. در تهیه این بسته از متون مختلف و راهنمایی‌های اساتید بزرگوار استفاده شد. جامعه آماری در مرحله تدوین بسته شامل تمام منابع مکتوب، مقالات، پایان‌نامه‌ها و اسناد معتبر علمی نمایه شده بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و بر اساس قضاوت محقق بر مبنای اطلاعات قبلی او صورت گرفت. در تایید روایی محتوای بسته آموزشی تعداد ۶ شاخص مهم آن استخراج و در قالب یک پرسشنامه در اختیار تعدادی از اساتید مرتبط با موضوع قرار گرفت. با توجه به بررسی روایی محتوایی، مقدار CVI از بعد تناسب، وضوح و سادگی برای آیتم‌های شکوفایی به این قرار حاصل شد: شکوفایی و بررسی تأثیرات شادی بر زندگی (۰/۸ و ۰/۸۵)، ایجاد هیجان مثبت از گذشته تا آینده (۱ و ۱)، تأثیر مشارکت برای افزایش زندگی لذت‌بخش (۰/۸۵ و ۱)، تأثیر روابط مثبت برای افزایش زندگی لذت‌بخش (۱ و ۰/۹)، تأثیر درک مفهوم «معنا در زندگی برای بهتر زیستن» (۰/۸ و ۰/۹)، معنای واقعی موفقیت (۰/۹۵ و ۰/۹). برای اعتباریابی درونی با استفاده از نظر متخصصان، به روش پیمایشی پرسشنامه‌ای، اعتباریابی درونی انجام گردید. جامعه موردنظر برای اعتباریابی درونی بسته آموزشی پیشنهادی شامل تمام متخصصان روانشناسی تربیتی و روانشناسی مثبت‌گرا که دارای مدرک دکترا در رشته‌های موردنظر بوده و همچنین قدرت اظهارنظر در زمینه مثبت‌گرایی و شکوفایی را داشتند می‌باشد. از این جامعه با تکنیک دلفی، تعداد ۲۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب

شدند. پس از شناسایی و مشخص نمودن عناصر اصلی بسته پیدشهادی، پرسش‌های مربوط به ارزیابی درونی الگو از نظر متخصصان در جهت تعیین میزان هم‌راستابودن الگوی پیشنهادی با اهداف پژوهش طراحی و تدوین شد. تعداد پرسش‌ها ۸ سوال برگرفته از ۶ مولفه در طیف لیکرت بوده و شدت میزان هر گویه از ۱ «خیلی زیاد»، ۲ «زیاد»، ۳ «تا حدودی»، ۴ «کم» تا ۵ «خیلی کم» مشخص شد. روایی محتوایی آن نیز با استفاده از نظر اساتید راهنما و مشاور تأیید و پایایی آن با آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۴۸ محاسبه شد.

خلاصه تشکیل جلسات به قرار زیر بود:

جدول (۱) شرح جلسات آموزشی مبتنی بر شکوفایی

جلسه	شرح جلسه
اول	پیش‌آزمون و تکمیل پرسشنامه‌ها، معارفه اعضا و تشکیل یک محیط گروهی، آشنایی اولیه با روند جلسات آموزش شکوفایی.
دوم	تعریف شکوفایی و بررسی تأثیرات شادی بر زندگی
سوم	ایجاد هیجان مثبت از گذشته تا آینده، یادداشت ۳ رویداد مثبت در زندگی و بیان دلایل آن در شب قبل از خواب، به‌طور کلی فکر می‌کنید تاچه اندازه شاد هستید.
چهارم	آموزش مشارکت، آموختن (من آموختن چیزهای جدید را بسیار دوست دارم..).
پنجم	آموزش تأثیر روابط مثبت بر زندگی، افرادی در زندگی ما وجود دارند که واقعاً برای من اهمیت قائل هستند.
ششم	آموزش تأثیر درک مفهوم زندگی، درخواست نوشتن متنی در خصوص مفهوم زندگی و خواندن آن در جلسه بعد. به‌طور کلی فکر می‌کنم هر آنچه در زندگی انجام می‌دهم ارزشمند و مهم است.
هفتم	آموزش معنای واقعی موفقیت، اینکه برنده شدن همیشه موفقیت نیست، بلکه لذت بردن از روند انجام کاری و در صورت نتیجه ندادن با انرژی بیشتر به دنبال رفع کاستی‌ها بودن اهمیت ارجح دارد.
هشتم	مرور مطالب گذشته، نظرخواهی گروهی، پس‌آزمون و تکمیل پرسشنامه‌ها.

بعد از اتمام جلسات آموزشی، از گروه‌های آزمایش و کنترل در شرایط برابر پس‌آزمون به عمل آمد. در ادامه نتایج شکوفایی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان (پیش و پس از آموزش با استفاده از پرسشنامه‌های موردنظر) موردسنجش قرار گرفته و اطلاعات دو گروه و تعیین اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر شکوفایی مورد مقایسه واقع گردید. همچنین برای بررسی پایایی داده‌ها مرحله پیگیری نیز اجرا گردید. به دلیل ملاحظات اخلاقی در پایان دوره پژوهشی، در تعداد جلساتی بسته آموزشی مبتنی



بر شکوفایی برای گروه کنترل نیز آموزش داده شد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) در محیط برنامه SPSS 24 استفاده شد.

### یافته‌ها:

در این قسمت به بررسی یافته‌های حاصل از تأثیر آموزش مبتنی بر شکوفایی بر شکوفایی و درگیری تحصیلی دانش آموزان پرداختیم. در پژوهش حاضر دانش آموزان پسر سه سال اول ابتدایی شرکت داشتند. میانگین سنی و انحراف معیار گروه آزمایش برابر با  $۸/۴۰ \pm ۰/۷۶۴$  و میانگین سنی و انحراف معیار گروه کنترل برابر با  $۸/۴۸ \pm ۰/۶۵۳$  بود. بنابراین آزمودنی‌های هر دو گروه به لحاظ سنی همتا بودند و با یکدیگر تفاوت معناداری نداشتند.

در ابتدا به منظور بررسی فرضیه تحقیق، میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایش و کنترل را در مؤلفه‌های شکوفایی و درگیری تحصیلی قبل و بعد از تأثیرات آموزش شکوفایی بررسی می‌کنیم.

جدول ۲) میانگین و انحراف معیار دو گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های شکوفایی و درگیری تحصیلی

مؤلفه‌ها	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		انحراف معیار	انحراف معیار
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
شکوفایی	آزمایش	۱۱۳/۴۴	۲۳/۱۲۸	۱۴۴/۸۰	۵/۹۷۹	۱۴۴/۲۷	۶/۲۱۴
	کنترل	۱۱۵/۰۴	۱۴/۳۷۷	۱۳۱/۶۸	۶/۹۷۴	۱۲۹/۲۴	۷/۸۶۵
درگیری	آزمایش	۷۶/۷۶	۱۱/۳۸۱	۱۰۷/۳۶	۴/۸۵۵	۱۰۳/۱۳	۴/۳۱۷
تحصیلی	کنترل	۸۲/۱۶	۱۳/۳۴۴	۱۰۰/۵۶	۵/۰۶۷	۱۰۱/۰۸	۴/۹۴۶

به منظور تحلیل داده‌های پیش آزمون-پس آزمون دو گروه در متغیرهای وابسته شکوفایی و درگیری تحصیلی باید از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکووا) استفاده شود. نخست باید پیش فرض‌های لازم بررسی شود. تشخیص همگن بودن ماتریس‌های کوواریانس را آزمون ام. باکس انجام می‌دهد. با توجه به محاسبات آماری برای شکوفایی مقدار ام. باکس برابر  $P=۰/۱۲۳$ ،  $(M_{\text{box}}=۶/۰۵۷)$  و برای درگیری تحصیلی مقدار ام. باکس برابر  $P=۰/۱۳۴$ ،  $(M_{\text{box}}=۵/۸۳۴)$  به دست آمده یعنی در این تحقیق همسانی ماتریس‌ها رعایت شده بودند. در بررسی شاخص‌های کلی تحلیل کوواریانس چندمتغیره نتایج نشان داد که اثر کلی بر اساس شاخص پیلایی تریس و لامبدای

ویلز معنادار است. این نتایج برای شکوفایی مقدار ( $F=26/606$ ،  $P<0/01$ ) و برای درگیری تحصیلی مقدار ( $F=13/072$ ،  $P<0/01$ ) به دست آمده است. در بررسی میزان همبستگی بین عامل‌ها با آزمون بارتلت، برای شکوفایی مقدار ( $\chi^2=14/462$ ،  $P<0/01$ ) و برای درگیری تحصیلی مقدار ( $\chi^2=21/182$ ،  $P<0/01$ ) حاصل شد. برای بررسی واریانس‌های خطای مؤلفه‌های پرما در گروه‌های مختلف از آزمون لوین استفاده کردیم. نتایج حاصل از آزمون لوین برای شکوفایی نشان از ( $F=0/491$ ،  $P>0/01$ ) دارد. یعنی سطح خطای F همه مؤلفه‌های شکوفایی در آزمون لوین بالاتر از ۰/۰۱ است. همچنین این مقدار برای درگیری تحصیلی نشان از ( $F=0/001$ ،  $P>0/01$ ) دارد. یعنی سطح خطای F همه مؤلفه‌های آن در آزمون لوین بالاتر از ۰/۰۱ است. بنابراین فرض همگنی واریانس متغیرها تایید شد. مفروضه مهم دیگر تحلیل کوواریانس، همگنی شیب خطوط رگرسیون است. بعد از بررسی این نتایج حاصل شد که سطح معنی‌داری متغیر "اثر عضویت گروهی در پیش‌آزمون" برای شکوفایی برابر ۰/۶۰۰ و برای درگیری تحصیلی برابر ۰/۰۶۶ بوده که هر دو بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد و مقدار شاخص معنادار نیست. به عبارتی اثر پیش‌آزمون معنادار نشده است. به دلیل رعایت نشدن پیش‌فرض و همچنین ضروری نبودن استفاده از تحلیل کوواریانس در پیش‌آزمون، به سراغ بررسی آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا)<sup>۱</sup> در پس‌آزمون شکوفایی و درگیری تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل رفتیم که نتایج زیر را به همراه داشت:

جدول ۳) نتایج تحلیل واریانس چند متغیره روی نمره‌های پس‌آزمون شکوفایی و درگیری تحصیلی

متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی مجزورات	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری	مجزورات اتای سهمی	توان آماری
شکوفایی	۲۱۵۱/۶۸۰	۱	۲۱۵۱/۶۸۰	۵۰/۹۹۲	۰/۰۰۱	۰/۵۱۵	۱
درگیری تحصیلی	۵۷۸/۰۰۰	۱	۵۷۸/۰۰۰	۲۳/۴۷۴	۰/۰۰۱	۰/۳۲۸	۰/۹

همچنان که نتایج جدول فوق نشان می‌دهد اثر متغیر مستقل (آموزش شکوفایی) بر متغیر وابسته شکوفایی با مقدار ( $F=50/992$ ) و سطح معناداری ( $P=0/001$ ) و متغیر درگیری تحصیلی با مقدار ( $F=23/474$ ) و سطح معناداری ( $P=0/001$ ) معنادار است. به این معنا که آموزش شکوفایی منجر به افزایش شکوفایی و درگیری تحصیلی در گروه آزمایش شده است و بین گروه آزمایش و کنترل

1. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)

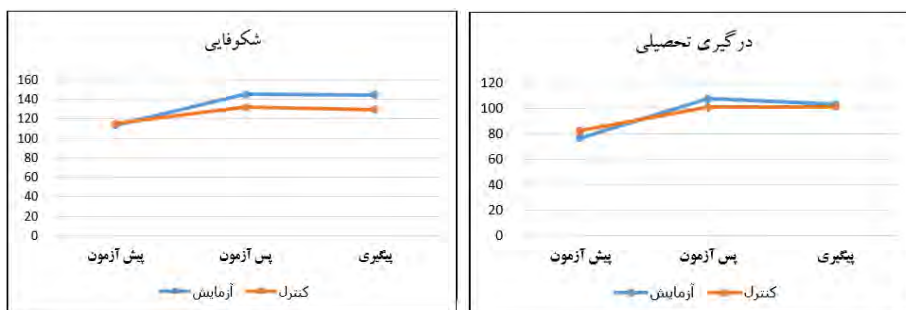
تفاوت معناداری به نفع گروه آزمایش ایجاد کرده است. همچنین مجذور اتا جزئی در گروه آزمایش نشان می‌دهد که (۰/۵۱۵) درصد از تغییرات ایجادشده در متغیر شکوفایی و (۰/۳۲۸) درصد از تغییرات ایجادشده در متغیر درگیری تحصیلی در نتیجه ارائه متغیر مستقل به گروه آزمایش بوده است. توان آزمون نیز کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد. جهت بررسی و تصمیم‌گیری در مورد پایایی فرضیه فوق ۳ ماه پس از آخرین اجرا دوباره پس‌آزمون به عمل آمد که از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول زیر آورده شده است.

جدول ۴) نتایج تحلیل واریانس چند متغیره روی نمره‌های شکوفایی و درگیری تحصیلی در مرحله پیگیری

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری جزئی	مجذور اتای آماری	توان
شکوفایی	گروه	۲۰۳۱/۵۲۴	۱	۲۰۳۱/۵۲۴	۴۸/۱۳۵	۰/۰۱۴	۰/۴۲۸	۱
	خطا	۱۹۸۶/۶۷۸	۴۸	۳۲/۱۵۶				
درگیری	گروه	۴۷۷/۰۱۰	۱	۴۷۷/۰۱۰	۱۹/۸۴۶	۰/۰۰۰	۰/۲۶۱	۰/۹
تحصیلی	خطا	۹۸۴/۶۴۵	۴۸	۲۲/۷۹۱				

همچنان که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد اثر متغیر مستقل (آموزش شکوفایی) بر متغیر وابسته شکوفایی ( $F=48/135, P=0/014$ ) و متغیر درگیری تحصیلی ( $F=19/846, P=0/000$ ) معنادار است. به این معنا که آموزش شکوفایی منجر به افزایش شکوفایی و درگیری تحصیلی در گروه آزمایش در مرحله پیگیری شده است و بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری به نفع گروه آزمایش ایجاد کرده است. همچنین مجذور اتای جزئی نشان می‌دهد که در گروه آزمایش مقدار (۰/۴۲۸) درصد از تغییرات ایجادشده در متغیر شکوفایی و مقدار (۰/۲۶۱) درصد از تغییرات ایجادشده در متغیر درگیری تحصیلی در نتیجه ارائه متغیر مستقل بوده است. لذا می‌توان داده‌های پژوهش حاضر را با توجه به پایایی نتایج در مرحله پیگیری دارای پایایی مناسب دانست.

در ادامه شکل‌های مربوط به میزان شکوفایی و درگیری تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ارائه شده است.



شکل ۱) میزان درگیری تحصیلی و شکوفایی گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

## بحث و نتیجه‌گیری:

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر شکوفایی بر درگیری تحصیلی و شکوفایی دانش‌آموزان دوره اول دبستان انجام شد. مطابق با یافته‌های پژوهش، آموزش شکوفایی بر شکوفایی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول دبستان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری، اثر مثبت و معناداری دارد. این یافته‌ها همسو با پژوهش‌هایی است که به دنبال اثر آموزش مثبت گروهی (روث، سلدو و فرون، ۲۰۱۷؛ الفرینک، گلدبرگ، شرورترز، بولمیجر و کلارک، ۲۰۱۷؛ آنسونگ و همکاران، ۲۰۱۷؛ تاربت سکی و همکاران، ۲۰۱۷؛ اسماعیلی و شاهسواری، ۱۳۹۸) صورت گرفته و پیامدهای امیدوارکننده‌ای در بر دارد. بدین گونه که آموزش شکوفایی در مدارس، نه تنها باعث می‌شود که دانش‌آموزان از نظر بهزیستی پیشرفت قابل ملاحظه‌ای بکنند بلکه این مداخلات پیامدهای تحصیلی مثبت، جو خوشایند مدرسه و بهزیستی معلم را نیز به همراه دارد. بابازاده و مصلحی (۱۳۹۹) در پژوهشی تأثیر آموزش شناختی — رفتاری مثبت نگر بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی را بررسی کرده و دریافته‌اند که آموزش شناختی رفتاری مثبت نگر بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته و استفاده از یافته‌های پژوهش در برنامه‌ریزی درسی مدارس تأثیرگذار است.

شکوفایی در افراد با استفاده از توانایی‌های بالقوه ایجاد می‌شود. همه افراد نیازهای فیزیکی و روان شناختی و ادراکی دارند. اجابت این نیازها به شکوفایی منجر می‌شود. شکوفایی میزان زیادی از سلامت روان شناختی را به وسیله بهزیستی اجتماعی-هیجانی منعکس می‌کند (استوهر و کور، ۲۰۱۶).

۹۲). رضایت از زندگی شامل عوامل خارجی (تحقق خود، موفقیت) و ذاتی (افراد نزدیک، احساس مثبت) است. شکوفایی نیز با مفاهیم مشابه (خوشبختی، رضایت از زندگی) مرتبط است (باکراچوا، ۲۰۲۰: ۲۵۷). پژوهش انجام شده در تهیه و نوع بسته آموزشی مبتنی بر شکوفایی و انتخاب برخی عوامل تأثیرپذیر مانند شکوفایی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دبستان به دلیل اینکه در این حوزه، پژوهشی صورت نگرفته تا حدودی با تحقیقات فوق متفاوت است. در نتیجه نتایج پژوهش فعلی می تواند گامی مؤثر در ارتقاء جایگاه روان شناسی مثبت نگر و آموزش های مبتنی بر شکوفایی در فضای آموزش و پرورش کشور باشد.

در تفسیر یافته های این مطالعه باید به برخی محدودیت ها مانند محدودیت قلمرو زمانی و مکانی اشاره کرد، چراکه این مطالعه در مورد دانش آموزان دوره اول مقطع ابتدایی انجام شده است، لذا در تعمیم نتایج آن به سایر افراد و گروه ها باید جوانب احتیاط رعایت شود و دقت بیشتری گردد. بعلاوه محدود بودن جامعه آماری به دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی، تعمیم یافتگی آن را به سایر جوامع آماری با احتیاط همراه می سازد.

نتایج به دست آمده از مداخله آموزش شکوفایی بررسی شده، می تواند به پژوهشگران، معلمان، دست اندرکاران آموزش و پرورش و حتی روانشناسان که به دنبال ایجاد شکوفایی، درگیری تحصیلی و روانشناسی مثبت در دانش آموزان هستند، پیشنهاد های تازه ای در ارائه رویکردهای آنها بدهد. چراکه یکی از ویژگی های مهم این طرح، نشان می دهد که تزریق آموزش مهارت های روانشناسی مثبت (توانمندی های شخصیتی، معنا، مهربانی، هیجان مثبت، قدردانی و ...) به پیکره چارچوب برنامه های موجود در مدرسه مانند هنر، دین و زبان، نویدبخش پیامدهای مثبت فراوانی در زمینه سلامت روان و عملکرد تحصیلی آتی سازان این کشور خواهد بود.

## منابع:

- اسماعیلی، مریم؛ شاه‌سواری، پریسا(۱۳۹۶). تأثیر مداخله شکوفایی سلیگمن بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، سال هجدهم، ۲(۷۰)، ۴۴-۵۱.
- امامقلی‌وند، فاطمه؛ کدیور، پروین؛ پاشا شریفی، حسن(۱۳۹۸). پیش‌بینی شادکامی و خلاقیت بر اساس جو مدرسه با میانجی‌گری درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش آموزان دختر دبیرستان. روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۵۲)، ۱۵۵-۱۸۱.
- بابازاده شش‌پلی، مجتبی؛ مصلحی، میترا(۱۳۹۹). تأثیر آموزش شناختی-رفتاری مثبت نگر بر درگیری تحصیلی دانش آموزان. چهارمین همایش ملی روانشناسی، رشت، شهریور ۹۹، پیام نور.
- رضایی، علی محمد؛ رسا، ژاله؛ بیگدلی، ایمان ا... (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش شکوفایی بر کاهش پریشانی روان‌شناختی دانش آموزان دبیرستانی. روانشناسی بالینی، ۹(۱)، ۳۹-۴۹.
- ساداتی فیروزآبادی، سمیه(۱۳۹۴). رابطه کمال‌گرایی با اضطراب حالتی/خصلتی در دانش آموزان دبیرستانی تیزهوش. فصلنامه پژوهش در یادگیری، ۲(۸)، ۹۹-۱۱۰.
- کریمی، علی؛ احدی، حسن؛ اسدزاده، حسن(۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر کاهش اضطراب دانشجویان دختر دانشگاه آزاد واحد سبزوار، پژوهشنامه تربیتی، ۱۵(۶۴)، ۱۰۱-۱۲۳.
- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., & Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development*, 54, 51-58.
- Bakracheva, M. (2020). The Meanings Ascribed to Happiness, Life Satisfaction and Flourishing. *Journal of Social Sciences & Humanities*, 11(1), 87-104.
- Barber, L., K. Bagsby, P., G. & Munz, D., C. (2010). Affect regulation strategies for promoting (or preventing) flourishing emotional health. *Personality and Individual Difference*, 49, 663-666.
- Bozkurt, T. (2014). New Horizons in Education: Positive Education and Emerging Leadership Roles of Counselors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 452-461.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2019). Shifting teacher practice in trauma-affected classroom: Practice pedagogy strategies within a Trauma-Informed positive education model. *School Mental Health*, <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09308-8>.
- Cengage Learning Azguez C, Chaves C.(2016). positive Psychology. *Encyclopedia of Mental Health (second Edition)*. 2016; 290- 99.
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2017). The academic rewards of socially-oriented happiness: Interdependent happiness promotes academic engagement. *Journal of School Psychology*, 61, 19-31.

- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicator Research*, 97, 143-156.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2018). Academic relational civility as a key resource for sustaining well-being. *Sustainability*, 10(6), 1914.
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117(2), 215-230.
- Feicht, T. Witt Mann, M. Jose, G. Mock, A. Von Hirschhausen, E. & Esch, T. (2013). Evaluation of a Seven-Week Web-Based Happiness Training to Improve Psychological Well-Being, Reduce Stress, and Enhance Mindfulness and Flourishing: A Randomized Controlled Occupational Health Study. 2013, 14.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Christou, C. H., Chroni, P. F., Kikas, E., Wong, B. P. H., Culescu, E. S., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H., & Tsch, J. Z. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *Journal of Educational Psychology*, 86, 137-153. DOI:10.1111/bjep.12079
- Mehdipour, M. F; Gholamali Lavasani, M; & Hejazi Moughari, E. (2016). Structural modeling on the relationship between basic psychological needs, academic engagement, and test anxiety. *Journal of Education and Learning* 5, 4- 44.
- Phillips C, O'Flaherty J. Evaluating nursing students' engagement in an online course using flipped virtual classrooms. *Student Success*. 2019; 1; 10 (1):59-72. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i1.1098>
- Rio J. motivation and excitement. Translated by: Yahya Seyed Mohammadi. Tehran: edited; 2018(Persian)
- Roth, R. A., Suldo, S. M., & Ferron, J. M. (2017). Improving middle school students' subjective well-being: efficacy of a multicomponent positive psychology intervention targeting small groups of youth. *School Psychology Review*, 46(1), 21-41.
- Sanders, M. R., Ralph, A., Thompson, R., Sofronoff, K., & Gardiner, P. (2005). Every family: A public health approach to promoting children's wellbeing, Brief report. Brinsbane, Australia: University of Queensland.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, E. P. & Steen, T. A., & Park, N., & Peterson, C., (2005). Positive psychology progress. (Electronic version). *Journal of American Psychologist*, 5, 410 - 421.
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of

- environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60.
- Short, R., & Talley, R. (1997). Rethinking psychology and the schools: Implications of recent national policy. *American Psychologist*, 52(3), 234-240. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.52.3.234>
  - Slemp, G. R., Chin, T. C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. G., Vella-Brodrick, D. A., & Waters, L. (2017). Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions. In E. Fryenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie(Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia Pacific* (pp. 101-122). Singapore: Springer.
  - Stoeber, J., & Corr, P.J. (2016). A short empirical note on perfectionism and flourishing. *Personality and Individual Difference*, 90, 50-53.
  - Sun, H., & Gao, Y. (2016). Impact of an active educational video game on children's motivation, science knowledge, and physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, 5(2), 239-245.
  - Tarbetsky, A. L., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 17-37). Springer, Singapore.





## **The effectiveness of flourishing education on academic conflict and flourishing of primary school students**

### **Abstract:**

The aim of this study was to investigate the effectiveness of flourishing education on increasing flourishing and Academic conflict of students in the first three years of primary school. The research design was quasi-experimental and was a pre-test-post-test and follow-up design with a control group. The statistical population of this study included all students of the first three years of primary school in Torbat-e Heydarieh in the academic year of 1998-99. By available sampling method, 50 male students were randomly selected and divided into two groups of 25 (experimental and control). . The instrument used in this study was the HFQ flourishing questionnaire (2014) and the Rio Academic Conflict Questionnaire (2013). The experimental group underwent closed-loop training during 8 sessions of 90 minutes and 2 sessions per week and the control group remained without any intervention. Data were analyzed using SPSS-24 software and multivariate analysis of variance. The results showed that there was a significant difference between the mean scores of flourishing components and academic engagement in the experimental and control groups. There is also a significant difference in the pre-test and post-test results of the experimental group ( $P < 0.01$ ). Based on this, closed education based on prosperity can be considered as an effective way to increase prosperity and academic engagement of primary school students and use it in schools.

**Keywords:** educational package, flourishing, academic conflict, first three years of primary school



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی