

## تأثیر آموزش مبتنی بر شکوفایی بر شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان

### Effectiveness of Flourishing Education on the emotional-social competencies of students

**Morteza Pordel, M.A.**

Islamic Azad University, Qaenat Branch

**Hosein Kareshki, Ph.D.\***

Ferdowsi University, Mashhad

**Majid Pakdaman, Ph.D.**

Islamic Azad University, Qaenat Branch

مرتضی پردل<sup>۱</sup>

دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قاینات

دکتر حسین کارشکی<sup>۲</sup>

دانشگاه فردوسی، مشهد

دکتر مجید پاکدامن<sup>۳</sup>

دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قاینات

**Abstract:** The aim of this study was to evaluate the effectiveness of flourishing education on increasing the socio-emotional competencies of students in the first three years of primary school. The research was quasi-experimental with pre-test-post-test design and follow-up 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 2019-2020. By available sampling method, 50 male students were randomly selected and divided into two groups of 25 (experimental and control). The instrument

**چکیده:** مطالعه حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر شکوفایی بر افزایش شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان سه سال اول دبستان صورت گرفت. طرح پژوهش، شبه آزمایشی و از نوع طرح‌های پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان سه سال اول دبستان شهرستان تربت‌حیدریه در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس، ۵۰ نفر از دانش‌آموزان پسر به‌صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه ۲۵ نفری (آزمایش و کنترل) قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی (ESCQ) است. گروه آزمایش، طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به‌صورت هفته‌ای

\* kareshki@um.ac.ir

دریافت اصلاح نهایی مقاله: ۱۴۰۰/۱۰/۵

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۲/۵

۱. دانشجوی دکترا، گروه علوم تربیتی، واحد قاینات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد قاینات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات ایران.

used in this study was the Emotional - Social Competence Questionnaire (ESCQ). 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 interventions. 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 the components of emotional-social competence 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 loop education based on prosperity can be considered as an effective way to increase the emotional and social competencies of primary school students which can be used in schools.

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 نرم‌افزار SPSS-۲۴ و روش تحلیل واریانس چندمتغیره انجام گرفت. نتایج نشان دادند بین میانگین نمرات مؤلفه‌های شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی 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 شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان دبستانی در نظر گرفت و از آن در مدارس استفاده کرد.

**Keywords:** Flourishing education; emotional-social competencies; male students; the first three years of primary school

**کلیدواژه‌ها:** آموزش شکوفایی؛ شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی؛ دانش‌آموزان پسر؛ سه سال اول دبستان

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. مدرسه به‌عنوان یک مکان منحصربه‌فرد برای ترویج فعالیت‌های موفقیت‌آمیز برای دانش‌آموزان محسوب می‌شود، زیرا دانش‌آموزان روزانه تقریباً ۵ تا ۹ ساعت وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند (سان<sup>۱</sup> و گائو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). علاوه بر این، مدارس محیطی قابل‌دسترس و نسبتاً پایدار فراهم می‌کنند که می‌توان برای انجام مداخله‌هایی در جهت ارتقای شکوفایی از آنها بهره‌مند شد و نشانگر فضایی مشترک برای کودکان هستند، و بنابراین می‌توانند مداخلات کلی و ارتقا - محور را تسهیل نمایند (شورت<sup>۳</sup> و تالی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷). متأسفانه شیوع روزافزون اختلالات

1- Sun  
3- Short

2- Gao  
4- Talley

روانی، افسردگی، اضطراب، خشونت، رفتارهای پرخطر، سوءمصرف مواد مخدر، خودکشی، بزهکاری، ترک تحصیل، و افت تحصیلی نشان می‌دهد مدارس، موفقیتی در تربیت جنبه‌های غیرشناختی (فارینگتون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲) و غیرتحصیلی (کوهن<sup>۲</sup> و سندی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷) کسب نکرده‌اند. این در حالی است که عوامل عاطفی و انگیزشی، بهتر از رشد شناختی موفقیت فرد را پیش‌بینی می‌کنند (گولمن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). بنابراین نقش و کارکرد مدارس در آستانه هزاره سوم میلادی تغییر و جهش چشم‌گیری پیدا کرده است. افزون بر ایفای نقش سنتی مدارس مبنی بر تربیت افرادی فرهیخته، مدارس عهده‌دار پرورش شهروندانی مسئول، رشد یافته، و برخوردار از مهارت‌های اجتماعی - هیجانی هستند (پیتون<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۸).

یکی از ابعاد مهم و تأثیرپذیر در دانش‌آموزان، شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی<sup>۶</sup> آنان است و این افراد در صورت دارا بودن شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی ضعیف، در معرض مشکلات درون‌فردی<sup>۷</sup> (افسردگی، اضطراب اجتماعی، تنهایی) و برون‌فردی<sup>۸</sup> (پرخاشگری، اعتیاد، بزهکاری) قرار دارند و از سوی دیگر پیشرفت تحصیلی پایین‌تری دارند. شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی در کودکان اشاره به مجموع دانش، نگرش، و مهارت‌های ضروری دارد که هر فرد در ابعاد رشد هیجانی و اجتماعی خود برای پاسخگویی به نیازها و انتظارات شخصی و غیرشخصی باید آنها را داشته باشد (کولهو<sup>۹</sup>، سوسا<sup>۱۰</sup> و مارچنت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۵). نتایج تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان دارای شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی بالا در مدرسه بهتر عمل می‌کنند، حتی در سطوح بالاتر، در زندگی بزرگسالی عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزانی که از شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی برخوردار نیستند نشان می‌دهند (دیویدسون<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷).

یکی از رویکردهای نوین به منظور ارتقای شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان در مدارس، رویکرد آموزش مثبت<sup>۱۳</sup> و شکوفایی<sup>۱۴</sup> است. آموزش مثبت‌نگر در عمل به دنبال آن است که به افراد کمک کند توانمندی‌ها و شایستگی‌های خود را پرورش داده تا به سلامت روان دست یابند (ریو<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۸). به تازگی دیدگاه‌های روانشناسی مثبت‌گرا در مورد شکوفایی از نظریه‌های شادکامی و احساس رضایت از زندگی به مدل‌های بهزیستی یا شکوفایی کلی تغییر

1- Farrington  
3- Sandy  
5- Payton  
7- intrapersonal  
9- Coelho  
11- Marchante  
13- positive education  
15- Rio

2- Cohen  
4- Goleman  
6- social-emotional competencies  
8- extra-personal  
10- Sousa  
12- Davidson  
14- flourishing

یافته است (سلیگمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). در واقع، هدف اساسی آموزش مثبت، ارتقای شکوفایی یا سلامت روان<sup>۲</sup> مثبت در مدرسه است. برای دستیابی به این هدف، ابتدا باید تعریف روشنی از شکوفایی داشته باشیم. سلیگمن (۲۰۱۱) آموزش مثبت را به صورت «آموزش سنتی که بر رشد مهارت‌های تحصیلی تمرکز می‌کند، به اضافه رویکردهایی برای پرورش بهزیستی<sup>۳</sup>، و ارتقای سلامت روان مناسب» تعریف می‌کند و با ارائه مدل ۵ عاملی خود<sup>۴</sup> (PERMA) مفهوم شکوفایی را تبیین می‌کند. PERMA بر پایه ۵ عنصر اصولی قرار دارد که عبارت‌اند از: هیجان مثبت<sup>۵</sup> (P)، تعهد و جذابیت<sup>۶</sup> (E)، روابط مثبت<sup>۷</sup> (R)، احساس معنا<sup>۸</sup> (M)، موفقیت و پیشرفت<sup>۹</sup> (A) (رضایی و میرزاخانی، امین بیدختی، نجفی، و رحیمیان، ۱۳۹۶).

بعد اصلی آموزش مثبت‌نگری ایجاد رفتار سازنده و ارتقای بهزیستی است. این آموزش‌ها باید از دوران پیش از دبستان با آغاز مرحله رشد ذهنی، زبانی، جسمی، اجتماعی و عاطفی کودک و به علت نهادینه شدن مثبت‌اندیشی و همچنین ارتباط مثبت‌نگری با خودپنداره و پیشرفت تحصیلی کودک در مقاطع بعدی شروع شده و به نوعی در مدرسه و سربازی و دانشگاه و حتی مراحل بعدی زندگی در اجتماع، به صورت مداوم آموزش و بازآموزی انجام بگیرد (ریو، ۲۰۱۸). 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 (یوسفی و ذاکری، ۱۳۹۸). با توجه به منابع روان‌شناختی دانش‌آموزی می‌توان دریافت که دانش‌آموزان برای فراگیری مطالب و مهارت‌های جدید در مدرسه به راهبردهای آموزشی مثبت‌نگر نیاز دارند (برانزل<sup>۱۰</sup>، استوکر<sup>۱۱</sup> و واترز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۹).

روث<sup>۱۳</sup>، سلدو<sup>۱۴</sup> و فرون<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش خود بر ۴۲ دانش‌آموز کلاس هفتم، اثر یک مداخله آموزشی مثبت را در افزایش بهزیستی و کاهش علائم آسیب‌شناسی روانی بررسی کردند. پس از اتمام مداخله درمانی، یافته‌ها نشان دادند که دانش‌آموزان به سطح بالاتری از تمامی

- 
- |   |                  |
|---|------------------|
| 1- Seligman   | 2- mental health |
| 3- fostering welfare  |                  |
| 4- Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Achievement |                  |
| 5- Positive emotions  | 6- Engagement    |
| 7- Positive relationships   | 8- Meaning       |
| 9- Achievement  | 10- Brunzell     |
| 11- Stokes  | 12- Waters       |
| 13- Roth  | 14- Suldo        |
| 15- Ferron  |                  |

ابعاد بهزیستی دست‌یافته‌اند. در همین راستا، مطالعه الفرینک<sup>۱</sup>، گلدبرگ<sup>۲</sup>، شروترز<sup>۳</sup>، بولمیجر<sup>۴</sup> و کلارک<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) در مورد اثرات مداخله آموزش مثبت بر دانش‌آموزان دو مدرسه ابتدایی در هلند، نشان داد که این آموزش، موجب افزایش بهزیستی و بهبود محیط یادگیری مدرسه شده است. همچنین هژبریان، رضایی، بیگدلی، نجفی و محمدی‌فر (۱۳۹۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش شکوفایی باعث افزایش رضایت<sup>۶</sup>، شادکامی<sup>۷</sup>، شایستگی<sup>۸</sup>، و مشارکت اجتماعی<sup>۹</sup> در شرکت‌کنندگان شده است. علاوه بر این، شواهد همخوانی وجود دارند که نشان می‌دهند هیجانات مثبت با تفکر گسترده<sup>۱۰</sup>، خلاقانه<sup>۱۱</sup>، و آزاداندیشه‌انه<sup>۱۲</sup> در ارتباطند. (فردریکسون<sup>۱۳</sup> و برانیگان<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۵). به همین علت، شکوفایی یک هدف تکمیل‌کننده است و نه رقیب پیشرفت تحصیلی (سولدو<sup>۱۵</sup>، ثالجی<sup>۱۶</sup>، و فرون<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۱).

در راستای تحقیقات در این حوزه، در پژوهشی که اسماعیلی و شاهسواری (۱۳۹۶) روی ۳۰ نفر از دختران مقطع متوسطه مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی در شهر نجف‌آباد انجام دادند به این نتیجه رسیدند که مداخله شکوفایی سلیگمن منجر به افزایش شایستگی اجتماعی دختران مبتلا به این اختلال شده است. همچنین پژوهشی که با موضوع «مقایسه اثربخشی مداخله مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر و آموزش یکپارچه شایستگی‌های هیجانی بر بهزیستی اجتماعی، هیجانی، و روان‌شناختی» بر ۵۱ نفر از افراد مبتلا به اضافه وزن انجام گرفت نشان داد که به‌کارگیری این مداخله‌ها می‌تواند بر ارتقای بهزیستی این افراد مؤثر باشد (بشریور و همکاران، ۱۳۹۶). وازگزر<sup>۱۸</sup> و چاوز<sup>۱۹</sup> (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند که استفاده از آموزش‌های شکوفایی منجر به افزایش بهزیستی روانی و کاهش استرس و افسردگی شده و از کسانی که مستعد تجربه استرس و افسردگی بیمارگونه بوده‌اند، محافظت کرده است به شکلی که کمتر احساس استرس و افسردگی کرده‌اند (رضایی، رسا، و بیگدلی، ۱۳۹۶). فردریکسون و لوسادا<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۵) هم در پژوهش خود دریافتند که شایستگی هیجانی - اجتماعی بر خوش‌بینی و علائم

1- Elfrink  
3- Schreurs  
5- Clarke  
7- happiness  
9- social participation  
11- innovative  
13- Fredrickson  
15- Suldo  
17- Ferron  
19- Chaves

2- Goldberg  
4- Bohlmeijer  
6- satisfaction  
8- competence  
10- extensive thinking  
12- free-thinking  
14- Branigan  
16- Thalji  
18- Vazquez  
20- Losada

افسردگی بر اساس مدل توسعه - ساخت هیجان مثبت<sup>۱</sup> نقش دارد. فردریکسون اشاره کرد که هیجان‌های مثبت، خزانه دانش و عمل افراد را گسترش می‌دهند؛ بنابراین، این مزایا و یا گسترش خزانه اندیشه و عمل می‌تواند موجب کاردانی فردی و اجتماعی پایدار هر فرد شود تا در مواجهه با سختی تاب‌آوری کند.

با توجه به ادبیات نظری و تجربی بیان شده و با مشاهده<sup>۱</sup> خلأ پژوهشی در کودکان دوره اول دبستان و نیز مشکلات این کودکان، انجام مداخلات شکوفایی و مثبت‌گرا به منظور افزایش شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی این افراد که لازمه موفقیت و سازگاری در جنبه‌های تحصیلی، شغلی، اجتماعی بوده و می‌تواند بر سلامت روانشناختی و بهزیستی روانی تأثیر مثبت بر جای بگذارد، بسیار حائز اهمیت است. بررسی پیشینه پژوهشی نشان داده است که استفاده از برنامه آموزشی شکوفایی باعث پرورش خودساخته دانش‌آموزان شده (مک‌گی<sup>۲</sup> و گرانت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹) و بر شکوفایی اثری مثبت دارد (فیچت<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۳؛ باربر<sup>۵</sup>، بگسبی<sup>۶</sup> و مانز<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰ به نقل از حکیمی و طالع‌پسند، و ساجدی، ۱۳۹۷). در نتیجه، با توجه به اثربخشی روش آموزش شکوفایی، پیشینه پژوهشی اندک درباره اثربخشی آن و نیافتن پژوهشی درباره اثربخشی آن بر شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان پسر مقطع دبستان، اهمیت دوران کودکی، و همچنین اهمیت شکوفایی و شایستگی هیجانی - اجتماعی در افزایش بهزیستی روان‌شناختی کودک، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مبتنی بر شکوفایی بر شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان پسر سه سال اول دبستان انجام شد.

## روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعه شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون - پیگیری و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل؛ کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان تربت‌حیدریه و جامعه در دسترس شامل کلیه دانش‌آموزان دبستان ثامن تربت‌حیدریه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۱۹۰ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه پژوهش، گال<sup>۸</sup>، بورگ<sup>۹</sup> و گال (۱۳۹۵) 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.

- 
- |   |           |
|---|-----------|
| 1- developmental-building model of positive emotion |           |
| 2- McGhee   | 3- Grant  |
| 4- Feicht   | 5- Barber |
| 6- Bagsby   | 7- Munz   |
| 8- Gall   | 9- Borg   |

بنابراین از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۵۰ نفر از دانش‌آموزان پسر سه سال اول دبستان که در محدوده سنی ۷ تا ۱۰ سال بودند، به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به شیوه‌ای کاملاً تصادفی در دو گروه آزمایش<sup>۱</sup> (۲۵ نفر) و کنترل مداخله‌نا (۲۵ نفر) قرار گرفتند. معیار ورود به این پژوهش، علاقه‌مندی و رضایت آگاهانه، 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.

## ابزار

پرسشنامه شایستگی هیجانی - اجتماعی (SECQ)<sup>۲</sup>: این پرسشنامه توسط زو<sup>۳</sup> و جی<sup>۴</sup> در سال (۲۰۱۲) در دانشگاه سنگاپور جهت دانش‌آموزان به منظور سنجش شایستگی هیجانی - اجتماعی در آنها طراحی و تدوین گردیده است. پرسشنامه دارای ۲۵ سؤال و شامل ۵ مؤلفه: «خودآگاهی»<sup>۵</sup>، «آگاهی اجتماعی»<sup>۶</sup>، «خودمدیریتی»<sup>۷</sup>، «مدیریت رابطه»<sup>۸</sup> و «تصمیم‌گیری مسئولانه»<sup>۹</sup> است و بر اساس طیف شش گزینه‌ای لیکرت با نمره دهی: کاملاً مخالفم (۱)، تا حدودی مخالفم (۲)، مخالفم (۳)، موافقم (۴)، تا حدودی موافقم (۵)، کاملاً موافقم (۶) با سؤالاتی مانند (اگر فردی غمگین، عصبانی یا خوشحال است، می‌دانم به چیزی فکر می‌کند). به سنجش شایستگی هیجانی - اجتماعی در دانش‌آموزان می‌پردازد. زو و جی با اجرای این پرسشنامه بر چهار گروه دانش‌آموزی با ملیت‌های مختلف نشان دادند مدل ارائه شده از شایستگی هیجانی - اجتماعی از برازش خوبی برخوردار است. همچنین پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۰ می‌باشد (امامقلی‌وند، کدیور، پاشا شریفی، ۱۳۹۷). در این ابزار دامنه نمرات بین ۲۵ تا ۱۵۰ است و هر چقدر نمره آزمودنی بیشتر باشد به میزان بیشتری از شایستگی هیجانی - اجتماعی برخوردار است و بالعکس. در پژوهش امامقلی و همکاران (۱۳۹۷) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده و همچنین ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این پرسشنامه بالای ۰/۷۰ برآورد شده است. ضرایب پایایی محاسبه

1- intervention  
3- Zhou  
5- self-awareness  
7- self management  
9- decide responsibly

2- Social - Emotional Competence Questionnaire  
4- J. Ee  
6- social awareness  
8- relationship management

شده در پژوهش امام‌قلی و همکاران (۱۳۹۷)، برای زیرمقیاس‌های پرسشنامه به ترتیب عبارت بودند از: خودآگاهی (۰/۷۸)، آگاهی اجتماعی (۰/۷۶)، خود‌مدیریتی (۰/۸۰)، مدیریت رابطه (۰/۷۶)، تصمیم‌گیری مسئولانه (۰/۷۷).

تحلیل و اجرا: پس از طی مراحل اولیه در کسب مجوزهای لازم و مراجعه به دبستان ابتدایی ثامن با ۱۹۰ دانش‌آموز، نمونه‌گیری از دانش‌آموزان 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 مداخله‌نما) با رعایت دستورالعمل‌های بهداشتی به صورت تصادفی انتخاب شدند. پس از قرار گرفتن 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 اینکه پیش‌آزمون برای همه آنها اجرا شد، گروه آزمایش تحت مداخلات سازمان‌یافته شکوفایی قرار گرفته، گروه کنترل مداخله‌نما 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 اجراشده روی گروه آزمایش برگرفته از بسته آموزشی مبتنی بر شکوفایی است که توسط محقق تدوین و اعتباریابی شده بود (پردل، کارشکی، پاکدامن، ۱۴۰۰). بسته آموزشی در طی یک فرآیند چندمرحله‌ای و با تعداد هشت جلسه آموزش تدوین شده است. در تهیه این بسته از روش تحلیل محتوای قیاسی یا هدایت شده 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 تأیید 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.

### جدول ۱

#### خلاصه 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، به طور کلی فکر می‌کنید تا چه 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، به طور 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.

جامعه موردنظر برای اعتباریابی درونی بسته آموزشی پیشنهادی شامل تمام متخصصان روانشناسی تربیتی و روانشناسی مثبت‌گرا بودند که دارای مدرک دکترا در رشته‌های موردنظر بوده و همچنین قدرت اظهارنظر در زمینه مثبت‌گرایی و شکوفایی را داشتند. از این جامعه با تکنیک دلفی، تعداد ۲۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. پس از شناسایی و مشخص نمودن عناصر اصلی بسته پیشنهادی مطابق با پژوهش‌های: آلفرینک، گلدبرگ، شروترز، بولمیجر و کلارک (۲۰۱۷)، فرگوسن<sup>۱</sup> (۲۰۱۸)، وایت<sup>۲</sup> و کرن<sup>۳</sup> (۲۰۱۸)، یکانی‌زاد و همکاران (۱۳۹۷)، براتی‌سده (۱۳۸۸)، رعیت ابراهیم‌آبادی و همکاران (۱۳۹۴)، صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶)، فرنام و مددی‌زاده (۱۳۹۶)، 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 سؤال برگرفته از ۶ مؤلفه در طیف لیکرت بوده و شدت میزان هر گویه از ۱ «خیلی زیاد»،

1- Ferguson  
3- Kern

2- White

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  $0/848$  محاسبه شد.

جلسات آموزشی در مکان مدرسه، به صورت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و دو جلسه در هفته به صورت گروهی طبق جدول ۱ برگزار گردید و بعد از اتمام جلسات آموزشی، از گروه‌های آزمایش و کنترل در شرایط برابر پس‌آزمون به عمل آمد. در ادامه شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان پیش و پس از آموزش با استفاده از پرسشنامه‌های موردنظر (اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون از هر دو گروه) مورد سنجش قرار گرفته و اطلاعات دو گروه و تعیین اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر شکوفایی، مورد مقایسه قرار گرفت. دو ماه بعد از اجرای پس‌آزمون روی دو گروه، مرحله پیگیری انجام شد. همچنین 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 پژوهش حاضر تعداد ۵۰ نفر از دانش‌آموزان پسر سه سال اول دبستان در دو گروه (آزمایش و کنترل) مورد مطالعه قرار گرفتند. میانگین سنی و انحراف معیار گروه آزمایش برابر با  $8/40 \pm 0/764$  و میانگین سنی و انحراف معیار گروه کنترل برابر با  $8/48 \pm 0/653$  بود. بنابراین آزمودنی‌های هر دو گروه به لحاظ سنی هم‌تا بودند و با یکدیگر تفاوت معناداری نداشتند. شایان توجه است که از هر گروه دو نفر جلسات را تا پایان ادامه نداده و از نمونه حذف شدند.

در آغاز، میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایش و کنترل را در مؤلفه‌های شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی قبل و بعد از تأثیرات آموزش شکوفایی بررسی کردیم (جدول ۲). مطابق با مقادیر حاصل برای نمره کل می‌توان استنباط کرد مؤلفه‌های شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی در پس‌آزمون و بعد از آموزش شکوفایی و پیگیری به نسبت پیش‌آزمون ارتقا یافته و نتایج مطلوب‌تری حاصل شده است.

به منظور تحلیل داده‌های پیش‌آزمون - پس‌آزمون دو گروه در متغیر وابسته شایستگی هیجانی - اجتماعی از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکووا) استفاده شد. برای این کار ابتدا پیش‌فرض‌های لازم بررسی شدند. تشخیص همسانی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس را

آزمون ام. باکس<sup>۱</sup> انجام می‌دهد که در این تحقیق همسانی ماتریس‌ها رعایت شده بودند ( $Mbox=۶/۱۴۳$ ,  $F=۱/۹۵$ ,  $P=۰/۱۱۸$ ). همچنین برای بررسی مفروضه همگنی واریانس، از آماره لوین و اجرای آزمونی به نام «آزمون لوین»<sup>۲</sup> استفاده شد نتایج حاصل از آزمون لوین نشان از ( $F=۵/۶۷۰$ ,  $P=۰/۲۶۱ > ۰/۰۵$ ) دارد. یعنی سطح خطای F همه مؤلفه‌ها در آزمون لوین بالاتر از ۰/۰۵ است. بنابراین فرض همگنی واریانس متغیر تأیید شد.

## جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌های شایستگی هیجانی - اجتماعی

مؤلفه‌های شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
خودآگاهی	آزمایش	۲۰/۹۶	۴/۱۸۸	۲۷/۲۴	۲/۲۰۴	۲۵/۳۴
	کنترل	۲۱/۸۸	۴/۶۵۸	۲۴/۳۲	۳/۷۳۹	۲۲/۱۹
آگاهی اجتماعی	آزمایش	۲۰/۸۰	۵/۳۷۷	۲۶/۸۰	۲/۲۷۳	۲۴/۶۴
	کنترل	۱۹/۶۴	۵/۵۲۲	۲۳/۹۶	۳/۷۵۸	۲۰/۸۸
خودمدیریتی	آزمایش	۱۸/۷۲	۶/۲۲۲	۲۵/۷۶	۱/۷۸۶	۲۴/۵۱
	کنترل	۱۸/۲۰	۵/۵۱۵	۲۴/۳۲	۲/۴۷۹	۲۳/۴۹
مدیریت رابطه	آزمایش	۱۹/۳۲	۵/۷۳۵	۲۵/۶۴	۲/۰۷۹	۲۵/۰۲
	کنترل	۱۸/۲۴	۴/۹۷۷	۲۳/۶۸	۳/۳۲۶	۲۱/۱۷
تصمیم‌گیری مسئولانه	آزمایش	۱۹/۴۰	۵/۱۹۶	۲۵/۷۶	۲/۰۲۶	۲۲/۸۰
	کنترل	۱۹/۳۶	۵/۴۶۱	۲۴/۲۰	۲/۹۰۱	۲۳/۰۹
کل	آزمایش	۹۹/۲۰	۲۱/۸۱۲	۱۳۱/۲۰	۵/۵۶۰	۱۲۷/۵۴
	کنترل	۹۷/۳۲	۲۱/۴۰۶	۱۲۰/۴۸	۸/۷۳۳	۱۱۶/۱۸

مفروضه مهم دیگر تحلیل کوواریانس، همگنی شیب خطوط رگرسیون است. بعد از بررسی، این نتیجه حاصل شد که سطح معنی‌داری اثر عضویت گروهی در پیش‌آزمون شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی برابر ۰/۴۲۴ و بیشتر از ۰/۰۵ است و مقدار شاخص معنادار نیست ( $F=۰/۶۵۲$ ,  $P=۰/۴۲۴$ ). به عبارتی اثر پیش‌آزمون معنادار نشده است. به دلیل رعایت نشدن پیش‌فرض و همچنین ضروری نبودن استفاده از تحلیل کوواریانس در پیش‌آزمون، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) در پس‌آزمون شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل استفاده شد که نتایج زیر را به همراه داشت (جدول ۳):

1- M.Box test

2- Levene's test

### جدول ۳

نتایج تحلیل واریانس چند متغیره روی نمره‌های پس‌آزمون شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذورات ای سهمی	توان آزمون
شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی	۱۴۳۶/۴۸۰	۱	۱۴۳۶/۴۸۰	۲۶/۸۰۶	۰/۰۰۰	۰/۳۵۸	۱

با توجه به جدول ۳ و اندازه اثر محاسبه شده، ۳۵٪ در متغیر شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی از کل واریانس‌ها، ناشی از اثر متغیر مستقل (آموزش شکوفایی) است. توان آماری برابر ۱ است که دلالت بر کفایت حجم نمونه است. بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ( $F=۲۶/۸۰۶$ ,  $P=۰/۰۰۰$ ). بنابراین، آموزش شکوفایی بر بهبود شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی مؤثر است.

در ادامه شاخص‌های تک متغیری مربوط به همه مؤلفه‌های شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی در پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل بررسی و نتایج آن در جدول ۴ درج شده است. نتایج بررسی مؤلفه‌های شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی در مراحل اندازه‌گیری پس‌آزمون و پیگیری بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون نشان می‌دهد شکوفایی بر افزایش خودآگاهی دانش‌آموزان پسر سه سال اول دبستان مؤثر بوده است ( $F=۱۱/۳۱۸$  و  $P=۰/۰۰۱$ )، اندازه اثر افزایشی در گروه آزمایش در پس‌آزمون برابر ۰/۱۹۱ و در پیگیری ( $F=۱۰/۷۶۱$  و  $P=۰/۰۱۵$ ) برابر ۰/۱۸۵ است. بررسی شکوفایی بر افزایش آگاهی اجتماعی دانش‌آموزان پسر سه سال اول دبستان نیز مؤثر است ( $F=۱۰/۴۵۳$  و  $P=۰/۰۰۳$ ) و اندازه اثر افزایشی در گروه آزمایش در پس‌آزمون برابر ۰/۱۷۹ و در پیگیری نیز ( $F=۹/۱۱۹$  و  $P=۰/۰۰۹$ ) برابر ۰/۱۴۸ است. آموزش شکوفایی بر افزایش خودمدیریتی دانش‌آموزان پسر سه سال اول دبستان مؤثر است ( $P=۵/۵۵۴$  و  $F=۵/۵۵۴$ ) و اندازه اثر افزایشی در گروه آزمایش در پس‌آزمون برابر ۰/۱۰۴ و در پیگیری نیز ( $F=۳/۳۰۷$  و  $P=۰/۰۰۱$ ) برابر ۰/۰۸۹ است. آموزش شکوفایی همچنین بر افزایش مدیریت رابطه دانش‌آموزان پسر سه سال اول دبستان نیز مؤثر است ( $F=۶/۲۴۳$  و  $P=۰/۰۰۴$ ) و اندازه اثر افزایشی در گروه آزمایش در پس‌آزمون برابر ۰/۱۱۵ و در پیگیری نیز ( $F=۵/۷۶۱$  و  $P=۰/۰۰۱$ ) برابر ۰/۱۰۴ است. آموزش شکوفایی بر افزایش تصمیم‌گیری مسئولانه در دانش‌آموزان پسر سه سال اول دبستان نیز مؤثر است ( $F=۴/۸۵۸$  و  $P=۰/۰۰۱$ ) و اندازه اثر افزایشی در گروه آزمایش در پس‌آزمون برابر ۰/۰۹۲ و در پیگیری نیز ( $F=۲/۵۵۵$  و  $P=۰/۰۰۱$ ) برابر ۰/۰۶۲ است. در بین

مؤلفه‌های شایستگی هیجانی - اجتماعی، در مؤلفه خودآگاهی بیشترین اثربخشی دیده می‌شود.

#### جدول ۴

نتایج تحلیل واریانس چند متغیره در مؤلفه‌های شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی

متغیر	منبع اثر	مجموع مجذوات	درجات آزادی	F	اندازه اثر	توان آزمون	
خودآگاهی	پیش‌آزمون	۱۰/۵۸۰	۱	۰/۵۳۹***	۰/۰۱۱	۱	
	اثر گروه	۱۰۶/۵۸۰	۱	۱۱/۳۱۸***	۰/۱۹۱	۱	
	آگاهی اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۶/۸۲۰	۱	۰/۵۶۶***	۰/۰۱۲	۰/۹۸
		اثر گروه	۱۰۰/۸۲۰	۱	۱۰/۴۵۳***	۰/۱۷۹	۱
	خود مدیریتی	پیش‌آزمون	۳/۳۸۰	۱	۰/۰۹۸***	۰/۰۲	۱
		اثر گروه	۲۵/۹۲۰	۱	۵/۵۵۴***	۰/۱۰۴	۱
	مدیریت رابطه	پیش‌آزمون	۱۴/۵۸۰	۱	۰/۵۰۶***	۰/۰۱	۱
		اثر گروه	۴۸/۰۲۰	۱	۶/۳۴۳*	۰/۱۱۵	۱
	تصمیم‌گیری مسئولانه	پیش‌آزمون	۰/۰۲۰	۱	۰/۰۰۱***	۰/۰۰۰	۰/۹۹
		اثر گروه	۳۰/۴۲۰	۱	۴/۸۵۸***	۰/۰۹۲	۱
خودآگاهی	پیش‌آزمون	۸/۸۴۲	۱	۰/۴۲۸***	۰/۰۰۷	۱	
	اثر گروه	۱۰۲/۴۰۳	۱	۱۰/۷۶۱*	۰/۱۸۵	۱	
	آگاهی اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۴/۵۴۶	۱	۰/۵۰۴***	۰/۰۰۷	۱
		اثر گروه	۹۴/۲۸۷	۱	۹/۱۱۹**	۰/۱۴۸	۱
	خود مدیریتی	پیش‌آزمون	۲/۹۶۵	۱	۰/۰۴۴***	۰/۰۱۵	۱
		اثر گروه	۲۲/۷۴۸	۱	۳/۳۰۷***	۰/۰۸۹	۱
	مدیریت رابطه	پیش‌آزمون	۱۳/۷۱۵	۱	۰/۴۶۷***	۰/۰۰۷	۱
		اثر گروه	۴۶/۳۵۵	۱	۵/۷۶۱***	۰/۱۰۴	۱
	تصمیم‌گیری مسئولانه	پیش‌آزمون	۰/۰۱۵	۱	۰/۰۰۰***	۰/۰۰۰	۱
		اثر گروه	۲۷/۳۴۱	۱	۲/۵۵۵***	۰/۰۶۲	۱

\* $P < 0.05$ ; \*\* $P < 0.01$ ; \*\*\* $P < 0.001$

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود با توجه به اندازه اثر محاسبه‌شده، ۲۷٪ در متغیر شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی از کل واریانس‌ها ناشی از اثر متغیر مستقل (آموزش شکوفایی) است. توان آماری برابر ۱ است که دلالت بر کفایت حجم نمونه است. بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پیگیری شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ( $P = 0.001$ ،  $F = 24/191$ ). بنابراین آموزش شکوفایی در بهبود شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی مؤثر است.

### جدول ۵

نتایج تحلیل واریانس چند متغیری بر نمره‌های پیگیری شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتای سهمی	توان آزمون
شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی	۱۳۶۴/۴۷۱	۱	۱۳۶۴/۴۷۱	۲۴/۱۹۱	۰/۰۰۱	۰/۲۷۸	۱

جدول ۶ مقادیر میانگین تعدیل‌یافته را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۶، میانگین تعدیل‌یافته و خطای معیار متغیر شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی در خور ملاحظه است.

### جدول ۶

میانگین تعدیل‌یافته و خطای معیار متغیر پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	شاخص‌های آماری	
		پس‌آزمون	پیگیری
		خطای معیار	میانگین
شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی	آزمایش	۱۳۱/۲۰۰	۱۲۸/۷۱۶
	کنترل	۱۲۰/۴۸۰	۱۱۶/۳۷۰

در ادامه شکل مربوط به میزان شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی در گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ارائه شده است. نمودار زیر نشان‌دهنده سیر افزایشی شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی در پس‌آزمون است.



شکل ۱

میزان تغییرات شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی طی مطالعه

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش شکوفایی بر شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی پسران سه سال اول دبستان انجام شد. مطابق با یافته‌های پژوهش، آموزش شکوفایی بر شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی 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، شروئرز، بولمیجر و کلارک، ۲۰۱۷؛ سنجیج و همکاران، ۲۰۱۶؛ هژبریان و همکاران، ۲۰۲۰؛ فردریکسون و لوسادا، ۲۰۰۵؛ امامقلی‌وند و همکاران، ۱۳۹۸؛ بشرپور و همکاران، ۱۳۹۶؛ اسماعیلی و شاهسواری، ۱۳۹۶) صورت گرفته و پیامدهای امیدوارکننده‌ای در بر دارد. بدین‌گونه که آموزش شکوفایی در مدارس، نه تنها باعث می‌شود که دانش‌آموزان از نظر بهزیستی پیشرفت قابل‌ملاحظه‌ای بکنند بلکه این مداخلات پیامدهای تحصیلی مثبت، جو خوشایند مدرسه، و بهزیستی معلم را نیز به همراه دارد. در تأیید این یافته‌ها می‌توان گفت آموزش مبتنی بر شکوفایی با بحث درباره فواید روابط مثبت و راه‌های بهبود این روابط با دیگران، سبب بهبود روابط دانش‌آموزان و افزایش شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی آنها شده است. این نتایج می‌تواند گامی مؤثر در ارتقای جایگاه روان‌شناسی مثبت‌نگر و آموزش‌های مبتنی بر شکوفایی در فضای آموزش و پرورش کشور باشد.

شکوفایی در افراد با استفاده از توانایی‌های بالقوه ایجاد می‌شود. همه افراد نیازهای فیزیکی و روان‌شناختی و ادراکی دارند. اجابت این نیازها به شکوفایی منجر می‌شود. شکوفایی میزان زیادی از سلامت روان‌شناختی را به‌وسیله بهزیستی اجتماعی - هیجانی منعکس می‌کند (استوئبر<sup>۱</sup> و کور<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). 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<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰).

از آنجایی که شایستگی هیجانی - اجتماعی، توانایی هیجانی - اجتماعی فرد را توصیف می‌کند و به عبارتی توانایی فرد در ایجاد و تداوم روابط رضایت‌بخش با دیگران و اجتناب از بروز رفتارهای منفی و آزار و اذیت از سوی دیگران را در بر می‌گیرد، کاملاً مشهود است که می‌تواند مکمل مؤثری برای بهزیستی، شادکامی، داشتن روابط مؤثر با دیگران، و خوش‌بینی باشد. از آنجایی که این شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی به عوامل متعددی از جمله: مهارت‌های اجتماعی، آگاهی اجتماعی، و اعتمادبه‌نفس بستگی دارد و همچنین تحت تأثیر زمینه اجتماعی - هیجانی و رابطه‌ای

1- Stoeber  
3- Bakracheva

2- Corr

است که بین مهارت‌ها، علایق، و توانمندی فرد با سایر افرادی که در محیط وی قرار دارند پس فردی که احساس شایستگی دارد، خود را توانا می‌داند و از عهده بسیاری از وظایفی که بر عهده او گذاشته می‌شود برمی‌آید. همه اینها برگرفته از تقویت نقاط قوت شخص است که همان اصل شکوفایی سلیگمن است. همچنین دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی در محدوده سنی قرار دارند که نیاز اصلی آنها برقراری ارتباط، بودن در جمع، دوست‌یابی، و تقویت این روحیه مشارکت برای ورود به دنیای نوجوانی و قرار گرفتن در اجتماع است. پس اعمال این توانایی‌ها در شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی در سنین کودکی می‌تواند بهترین و پایدارترین و ماندگارترین تأثیر را داشته باشد. (اسماعیلی و شاهسواری، ۱۳۹۶)

یکی از راه‌های تقویت نقاط قوت شخصی و ایجاد ارتباط پایدار با دیگران، افزایش مثبت‌نگری و استفاده از آموزش‌های شکوفایی و روان‌شناسی مثبت‌گراست. روان‌شناسی مثبت‌گرا را می‌توان مطالعه علمی تجارب و عواطف مثبت آدمی، توانمندی‌ها و فضیلت‌های شخصی، و خشنودی آدمیان تعریف کرد. اغلب تلاش‌های ما معطوف به این است که یا در جستجوی مهارتی هستیم یا به دنبال یک هدف معنادار هستیم و یا به دنبال برنده شدن در یک رقابت. اینکه ما با توانایی خودمان به موفقیت برسیم احساس بهزیستی را تقویت خواهد کرد (سلیگمن، ۲۰۱۱). ما میراث قوی و بزرگی در خصوص جنبه‌های مثبت و منفی زندگی داریم. تمرین‌های زیادی برای مثبت زیستن وجود دارد، که توسط سلیگمن ارائه شده است (سلیگمن، ۲۰۱۰). افراد شکوفا و دارای تفکر مثبت، از زندگی و کار خود بیشتر سود می‌برند و سالم‌تر می‌مانند و روابط بهتری با دیگران دارند (کلووس و همکاران، ۲۰۱۹؛ به نقل از موسوی و همکاران، ۱۴۰۰)، این‌گونه افراد دید مثبت به زندگی دارند و به جای آنکه افسوس گذشته خود را بخورند با رضایت به آن می‌نگرند و به آینده خوش‌بین هستند. این امر نشاط را به آنها هدیه می‌دهد (هانسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹).

### محدودیت‌ها

محدود شدن نمونه مطالعه شده به پسران سه سال اول دبستان شهر تربت‌حیدریه، استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، تک جنسیتی بودن جامعه پژوهش و قرار گرفتن در شرایط خاص بیماری کووید ۱۹ از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر است.

### پیشنهادها

به‌منظور افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها و نتایج توصیه می‌شود: ۱- از برنامه آموزشی شکوفایی برای آموزش به دیگر گروه‌های جامعه بهره گرفته شود تا بیشتر شاهد تأثیرات شکوفایی بر

---

1- Hanson



جنبه‌های گوناگون زندگی افراد باشیم. ۲- پژوهش در نمونه‌ای بزرگ‌تر و مناطق مختلف اجرا شود تا امکان تعمیم آن به جوامع مختلف وجود داشته باشد. ۳- پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های هم راستا با این پژوهش که در آینده انجام خواهند شد علاوه بر گروه پسران در گروه دخترها نیز صورت گیرد و تفاوت بین آن‌ها مورد بررسی قرار گیرد. ۴- پیشنهاد می‌شود در طی سال تحصیلی با توجه به اهمیت مثبت اندیشی، جلسات آموزشی متنوعی برای خانواده‌ها در نظر گرفته شود. مطمئناً والدین و معلم‌ها در صورت کاربست این آموزش‌ها، نتایج مثبت آن را مشاهده خواهند کرد. ۵- در صورت امکان بسته آموزشی تدوین شده، در گروه‌های مختلف با رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف و همچنین در مدارس غیرانتفاعی و تیزهوشان به اجرا درآید تا تعمیم‌پذیری برنامه آموزشی مورد نظر جهت بررسی محتوا و روش‌های آموزشی به کار گرفته شده افزایش یابد.

### تشکر و قدردانی

از کلیه افرادی که به پرسشنامه به‌طور دقیق پاسخ دادند و هم از اساتیدی که در این پژوهش به این جانب یاری رساندند، تشکر و قدردانی می‌شود.

### References:

### مراجع:

- اسماعیلی، مریم؛ شاهسواری، پریسا (۱۳۹۶). تأثیر مداخله شکوفایی سلیگمن بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی. فصلنامه 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 دانش‌آموزان دختر دبیرستان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۵۲)، ۱۸۱-۱۵۵.
- امامقلی‌وند، فاطمه؛ کدیور، پروین؛ پاشا شریفی، حسن (۱۳۹۷). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان (SECQ). فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۹(۳۳)، ۱۰۱-۷۹.
- بشرپور، سجاد؛ رنجبر نوشری، فرزانه؛ حاجلو، نادر؛ نریمانی، محمد (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر و آموزش یکپارچه شایستگی‌های هیجانی بر بهزیستی اجتماعی، هیجانی و روان‌شناختی. فصلنامه شناخت اجتماعی، ۶(۲)، ۳۸-۲۱.

بورگ، والتر؛ گال، جویس؛ گال، مردیت‌دامین (۱۳۹۵). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جلد اول)، مترجمان: محمد خیر، محمود ابوالقاسمی، منیجه شهنی‌بیلاقی، محمدجعفر پاک‌سرشت، زهره خسروی، علیرضا کیامنش، احمدرضا نصر، خسرو باقری، و حمیدرضا عریضی. تهران. سمت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۶).

پردل، مرتضی؛ کارشکی، حسین؛ پاکدامن، مجید (۱۴۰۰). تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مبتنی بر شکوفایی و اثربخشی آن بر درگیری تحصیلی و شایستگی‌های هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان دوره اول دبستان. پایان‌نامه دکترا. گروه علوم تربیتی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد قاینات.

حکیمی، ثریا؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ ساجدی، زهرا (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی مداخله آموزش مثبت بر بهزیستی (شکوفایی)، ابعاد مختلف توانمندی‌های شخصیتی و خوشبینی دانش‌آموزان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۶۶ (۱۷): ۱۲۸-۱۱۳.

رضایی، علی‌محمد؛ رسا، زاله؛ بیگدلی، ایمان ا... (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش شکوفایی بر کاهش پریشانی روان‌شناختی دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه روانشناسی بالینی، ۹ (۱)، ۴۹-۳۹.

رضایی، علی‌محمد؛ میرزاخانی، پرویز؛ امین‌بیدختی، علی‌اکبر؛ نجفی، محمود؛ رحیمیان، اسحاق (۱۳۹۶). اثربخشی آموزشی شکوفایی بر هیجان‌های مثبت، روابط، احساس معنی، پیشرفت و مجذوبیت پژوهشگران جوان و نخبگان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۱ (۳۶)، ۲۳۰-۲۰۹.

ریچن، دومنیک سیمون؛ تیان، آجاندرو (۲۰۰۳). توسعه صلاحیت‌های کلیدی در آموزش و پرورش: درس‌هایی چند از تجارب بین‌المللی و ملی. ترجمه: فرید مشایخ و محمدجعفر جوادی. (۱۳۸۵). تهران: دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش.

ریو، جان مارشال (۲۰۱۸). انگیزش و هیجان. ترجمه: یحیی سیدمحمدی. (۱۳۸۵). تهران: مؤسسه نشر ویرایش.

عرفانی آداب، الهام؛ بدری‌گرگری، رحیم؛ ادیب، یوسف؛ هاشمی نصرت‌آباد، تورج (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی کودکان قوی بر شایستگی اجتماعی - هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مناطق برخوردار و محروم شهر همدان، نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۴)، ۶۱-۷۶.

کارشکی، حسین؛ پردل، مرتضی؛ پاکدامن، مجید (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مبتنی بر شکوفایی بر درگیری تحصیلی و شکوفایی دانش‌آموزان دوره اول دبستان، مجله پژوهشنامه تربیتی، ۱۷ (۷۱)، ۱۴۰۱.

موسوی، مریم؛ دشت‌بزرگی، زهرا؛ حیدری، علیرضا؛ پاشا، رضا؛ برناف، محمدرضا (۱۴۰۰).

اثربخشی آموزش مثبت‌نگری بر خودشفقتی و تنظیم هیجان در مردان وابسته به مواد. پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت، ۱۷(۱)، ۶۵-۷۶.

هژبریان، هانیه؛ رضایی، علی محمد؛ بیگدلی، ایمان الله؛ نجفی، محمود؛ محمدی فر، محمدعلی (۱۳۹۹). آموزش مثبت: راهی برای پرورش و ارتقای شکوفایی روانی در مدارس. مجله بین‌المللی علوم رفتاری، ۱۴(۱)، ۲۰-۲۶.

یوسفی، فریده؛ ذاکری، حمیدرضا (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مثبت‌نگر بر احساس معنا در زندگی و لذت همراه با تأنی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۳۷، ۵۳-۷۶.

- Bakracheva, M. (2020). The meanings ascribed to happiness, life satisfaction and flourishing. *Journal of Social Sciences & Humanities, 11* (1), 87-104.
- Barber, L., K. Bagnby, P., G. & Munz, D., C. (2010). Affect regulation strategies for promoting (or preventing) flourishing emotional health. *Personality and Individual Difference, 49*, 663-666.
- 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>.
- Cohen, J., & Sandy, S. (2007). the social, emotional and academic education of children: theories, goals, methods and assessments, in bar-on. R., Maree J. G. and Elias, M. J. (Eds.) *Educating People To Be Emotionally Intelligent*, Greenwood Publishing Group, Inc. pp:63-77
- Davidson, L. A., Crowder, M. K., Gordon, R. A., Domitrovich, C. E., Brown, R. D., & Hayes, B. I. (2018). A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*, 93-106.
- 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.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school

- performance: A critical literature review. Chicago: *University of Chicago Consortium on Chicago School Research*. p:31.
- 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. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2013, 1- 14.
- Fredrickson, B. L. & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60 (7), 678-686.
- Fredrickson, B., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19 (3), 313-332. <http://dx.doi.org/10.1080/0269993044100023>
- Goleman, D. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*. More Than Sound LLC, Northampton MA. UK.
- Hanson, K. (2019). Positive psychology for overcoming symptoms of depression: A pilot study exploring the efficacy of a positive psychology self-help book versus a CBT self-help book. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 47 (1), 95-113.
- McGhee, P., & Grant, P. (2019). Sustainability-as-flourishing: teaching for a sustainable future. *Social Responsibility Journal*, 16 (7), 1747-1117.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. *Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*; 2008, p:26.
- 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
- Seligman M. (2010). Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions. The Tanner Lectures on Human Values. *Delivered at The University of Michigan*. 231-43.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual*

*Review of Clinical Psychology, 15* (1), 1-23.

- 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>
- Stoeber, J., & Corr, P. J. (2016). A short empirical note on perfectionism and flourishing. *Personality and Individual Difference, 90*, 50-53.
- Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *Journal of Positive Psychology, 6*, 1, 17-30.
- 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
- Vazquez, C., Chaves, C. (2016). *Positive Psychology. Encyclopedia of Mental Health* (second edition. ed: S, Friedman). 290- 299.