



طراحی مدل کلاس شکوفا و اثربخشی آن بر ارضای نیازهای روان‌شناختی نوجوانان دختر

The Development of a Flourishing Class Model and Its Effectiveness on the Satisfaction of Psychological Needs in Female Adolescents

Zohreh Esmailzadeh

زهرا اسمعیل‌زاده*

چکیده

Abstract

The purpose of this study is to develop a flourishing class model and evaluate its effectiveness on the satisfaction of psychological needs in female adolescents. This is a mixed-method developmental research study that involves data collection in two phases. The first phase was grounded theory, in which the components of the flourishing class were identified through interviews with 15 experts. These individuals were selected using the purposive sampling method. The criteria for selecting a sample of positive psychologists included their activities in the field of positive psychology and flourishing in children and adolescents. Data were analyzed using theoretical coding. Based on the opinions obtained from the experts, creating a flourishing class includes six dimensions: Creating open spaces, acceptance, strengthening group bonding and members' shared social identity, teaching communication and participation skills, training emotion management skills, supporting student autonomy, and developing students' skills and internal resources. Based on these six axes, a 14-session training package was designed to create a flourishing class for teachers. The second phase of the research was conducted using a quasi-experimental method. The statistical population of this research phase was the secondary schools for girls in Tehran and two schools were selected according to the available methods. All teachers and students of the tenth and eleventh grades of the school in the experimental group participated in fourteen teaching sessions and the dependent variable of the present study was conducted on all students of these two grades (138 students). The data collection instruments included the Basic Psychological Needs Scale (ASBPBNS). The data collected were analyzed using MANCOVA. Results indicated that the implementation of components of flourishing instruction resulted in increased satisfaction of needs for independence, communication, and perception of competence in female adolescents.

Keywords: Flourishing, Flourishing Class, Psychological Needs in School, Need for Independence, Need for Communication and Perception of Competence.

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل کلاس شکوفا و بررسی اثربخشی آن بر ارضای نیازهای روان‌شناختی نوجوانان دختر اجرا شده است. روش تحقیق عملی-توسعه‌ای و به لحاظ گردآوری اطلاعات، از نوع آمیخته است که در دو مرحله انجام شده است. مرحله اول به روش نظریه داده‌بنیاد صورت گرفت و مؤلفه‌های سازنده کلاس شکوفا به کمک مصاحبه با ۱۵ متخصص شناسایی شدند. نتایج حاصل از کدگذاری نظری نشان می‌دهد کلاس شکوفا شامل شش محور ایجاد فضایی پذیرنده، تقویت پیوند گروهی و هویت اجتماعی، آموزش مهارت‌های ارتباطی، آموزش مهارت مدیریت هیجان، حمایت از خودمختاری و توسعه مهارت‌ها و منابع درونی دانش‌آموزان است. براساس این شش محور، بسته آموزشی ۱۴ جلسه‌ای برای ایجاد کلاس شکوفا برای دبیران طراحی شد. مرحله دوم پژوهش به روش شبه‌آزمایشی انجام گرفت. جامعه آماری این مرحله از پژوهش شامل دبیران و دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه دوم دخترانه منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ است. دبیران دو مدرسه در پایه‌های دهم و یازدهم به روش در دسترس انتخاب شدند و در گروه آزمایش در ۱۴ جلسه آموزشی شرکت کردند. متغیر وابسته پژوهش حاضر نیز بر روی همه دانش‌آموزان این گروه از دبیران (۱۳۸ نفر) اجرا شد. ابزار این مرحله مقیاس نیازهای روان‌شناختی بنیادی در مدرسه (ASBPBNS) است. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک‌راهه بررسی شد. یافته‌ها نشان می‌دهد اجرای مؤلفه‌های کلاس شکوفا به افزایش ارضای نیازهای استقلال، برقراری ارتباط و ادراک از شایستگی در نوجوانان دختر منجر شده است.

واژه‌های کلیدی: شکوفا، کلاس شکوفا، نیازهای روان‌شناختی در مدرسه، نیاز به استقلال، نیاز به ارتباط و ادراک از شایستگی.

* نویسنده مسئول: استادیار گروه آموزش ابتدایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر، اسلامشهر، ایران

Email: zohrehesmaelzade@gmail.com

Received: 2 Aug 2020

Accepted: 23 Oct 2020

پذیرش: ۹۹/۰۸/۰۵

دریافت: ۹۹/۰۵/۱۲

مقدمه

مدرسه فضای اجتماعی پیکربندی شده‌ای است که می‌تواند به رشد شناختی و عاطفی کمک کند. همچنین منبعی مهم برای روان‌شناسی مثبت شناخته شده است (شیوون، تیزرا، گورکل، ماگالاس و ریپولد، ۲۰۲۰). روان‌شناسی مثبت، عناصر موجود در مدرسه و کلاس را برای رشد توانمندی‌های فردی دانش‌آموزان مدنظر قرار داده و از آموزه‌های خود در فضای کلاس بهره می‌برد. در حوزه روان‌شناسی مثبت از این جریان با عنوان آموزش مثبت‌نگر یاد می‌شود (کرن و همکاران، ۲۰۱۷). این حوزه از روان‌شناسی، به‌جای تمرکز بر پیشرفت تحصیلی، بر شادکامی، بهزیستی و شکوفایی دانش‌آموزان تأکید دارد و رشد چنین ویژگی‌هایی را زمینه‌ساز پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌داند (سیچوکا و همکاران، ۲۰۱۸). شکوفایی^۱ یکی از سازه‌های مطرح در حوزه روان‌شناسی مثبت است که سلیگمن (۲۰۰۲) آن را معرفی کرده است. وی پس از معرفی شادکامی اصیل به‌عنوان عاملی برای رضایت از زندگی، نظریه بعدی خود را بر مبنای شکوفایی پایه‌ریزی کرد. این مفهوم شامل پنج مؤلفه هیجان‌های مثبت^۲، درگیری مثبت در کارها (غرق‌شدن)^۳، معنادار شدن در زندگی، روابط و پیشرفت است (سلیگمن، ارنست، گیلهام، رویج و لینکینز، ۲۰۰۹).

پیامد شکوفایی در زندگی، دستیابی به معنای زندگی، سلامت فیزیکی بیشتر، خلاقیت، آرامش و کامیابی بیشتر است و موجب ارتقای عملکرد افراد می‌شود (کرن، پارک، پترسون و رومر، ۲۰۱۷). افرادی که سطح بالایی از شکوفایی را تجربه کرده‌اند، باورهای خودکارآمدی بیشتری دارند و در مقابله با استرس از راهبردهای مسئله‌محور بهره می‌برند (حسینی دولت‌آبادی، صادقی، سعادت و خداپاری، ۱۳۹۳). هنگامی که افراد به شکوفایی می‌رسند، سطوح بیشتری از بهزیستی، بهره‌وری و صلح را تجربه می‌کنند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). دوره‌های کودکی و نوجوانی، زمان مناسبی برای رشد و شکوفایی است. رشد شخصیت در این دوره‌ها به پرورش مهارت‌های بنیادی عاطفی، شناختی و اجتماعی متکی است. این امر در سایه ارتباط با محیط محقق می‌شود و رشد مهارت‌هایی مانند توانایی تشخیص دیدگاه‌های دیگران، درگیر شدن در رفتارهای اجتماعی، کسب معیارهای اجتماعی و توانایی دراختیار داشتن و استفاده از دانش است که به احساس بهزیستی و معنایی کمک می‌کند (شوشانی، ۲۰۱۹). سلیگمن اظهار می‌دارد که اهدای شکوفایی به نسل‌های بعد از مهم‌ترین وظایف فعلی والدین و مربیان است (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹)؛ بنابراین با توجه به آرمان‌های نهایی و بی‌پایان زندگی به‌عنوان نموده‌های شکوفایی برای فرزندان، بهتر است والدین و مربیان انعطاف‌پذیری بیشتری از خود نشان دهند، یا به عبارتی برای نیل فرزندان خود به شکوفایی، امید بیشتری داشته باشند. امید به معنای نگرشی امیدوارانه همراه با انتظارات معقول در برخورد با برخی اهداف نهایی است (ولبرت، دورت، رویتر و اسپینکل، ۲۰۱۸).

واندر ویل (۲۰۱۷) رشد شکوفایی را تنها با ایجاد زمینه‌های مناسب در محیط‌های خانوادگی، آموزشگاهی،

-
1. flourish
 2. positive emotion
 3. positive engagement

شغلی و اجتماعی میسر می‌داند. غنی بودن محیط، مشوق‌های بیرونی و وجود سرمشق مناسب می‌تواند زمینه‌ساز شکوفایی در فرد شود (هوپرت و سو، ۲۰۱۳). دلیل توجه به عناصر بافتی در رشد شکوفایی این است که محققان این حوزه معتقدند چنانچه زمینه‌های اجتماعی مناسب فراهم باشد، همه افراد پتانسیل پیشرفت و شکوفایی را دارند (کاشدان و سیاروچی، ۲۰۱۳)؛ بنابراین اقتدار، مهربانی و هم‌دلی با کودکان و نوجوانان می‌تواند با ایجاد محیطی امن برای آن‌ها، زمینه‌های شکل‌گیری مهارت‌های شناختی، توانایی پردازش بهتر موضوعات و در نتیجه سطح بالاتری از شکوفایی را فراهم کند (شوشانی، ۲۰۱۹).

توجه به زمینه‌های رشد شکوفایی موجب شده است که در سال‌های اخیر، اشتیاق فراوانی برای ورود روان‌شناسی مثبت به مدارس به‌وجود آید و این امر با توجه به متغیرهای زمینه‌ای مؤثر در رشد شکوفایی، پیگیری شده است و مداخلات مثبت‌گرا متمرکز بر بافت و زمینه، به‌عنوان راهکاری برای پیشبرد اهداف روان‌شناسی مثبت پیشنهاد شده است. در واقع بافت و زمینه به رویدادهای موقعیتی و تاریخی اشاره دارد که تأثیر سازمان‌دهی‌شده‌ای بر رفتار دارد (سیچوکا و همکاران، ۲۰۱۸). مداخلات مثبت با محوریت زمینه، دلایل رفتار را تا حدود زیادی در محیط پیرامونی فرد جست‌وجو می‌کند (گراسمن، سادرا و سیاروچی، ۲۰۱۶). بافت شامل محرک‌های بیرونی و همچنین محرک‌های درونی است که می‌توانند هم‌زمان بر رفتار تأثیر بگذارند (ویلات- ویلات و هایز، ۲۰۱۶). وجود برخی عناصر در فضای کلاس می‌تواند زمینه‌ساز شکوفایی باشد. وجود فضای هم‌دلی بدون قضاوت (پارکر، جریم و اندرس، ۲۰۱۶) و تقویت انسجام گروهی (گولک دیزاوالا و فدریکو، ۲۰۱۸) می‌توانند زمینه‌ساز شکوفایی شوند.

از دیدگاه آلیسون، واتر و کر (۲۰۲۰) کلاس شکوفا باید مبتنی بر نیازهای روان‌شناختی سطح بالاتر دانش‌آموزان باشد و فضایی را ایجاد کند که این نیازها تحریک شود و دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی ارضا شوند. این نیازها به‌صورت فطری در انسان‌ها وجود دارد و برای خودتنظیمی و بهزیستی افراد حیاتی است. این نیازها عبارت‌اند از ارتباط^۱، شایستگی^۲ و خودمختاری^۳ (دسی و ریان، ۲۰۱۱). خودمختاری به‌معنای نیاز به تجربه کردن، انتخاب در آغاز و تنظیم رفتار است. انسان خودمختار میل دارد به‌جای اینکه رویدادهای محیط، اعمال او را تعیین کنند، خودش حق انتخاب داشته باشد. همچنین نیاز به شایستگی که نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط را نشان می‌دهد (لئون و لئو، ۲۰۱۷) و در نهایت نیاز به ارتباط، به نیاز برای احساس اطمینان هنگام داشتن رابطه با دیگران از دیگر نیازهای اساسی روان‌شناختی هستند که در همه افراد وجود دارند (صالحی، قمرانی و صالحی، ۱۳۹۲). در صورتی که نیازهای بنیادین روان‌شناختی برآورده شوند، احساس اعتماد به خود و خودارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد، اما در صورت ممانعت و برآورده‌نشدن این نیازها، فرد ادراکی شکننده، منفی، بیگانه و منتقد به خود خواهد داشت (چن و جانگ، ۲۰۱۰). شواهد نشان می‌دهند که حمایت معلم از نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان در زمینه خودمختاری، شایستگی و تعلق می‌تواند خودمختاری

-
1. relatedness
 2. competence
 3. autonomy

دانش‌آموزان، یادگیری خودتنظیمی، عملکرد تحصیلی و بهزیستی آن‌ها را تسهیل کند (لی، کوی و چو، ۲۰۱۸). از آنجا که اثربخشی شکل‌گیری شکوفایی در کلاس درس براساس پیامدهای آن بررسی می‌شود، چنانچه بتوان کلاس درس شکوفا ایجاد کرد، باید پیامدهای آن در ویژگی‌های روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان و معلمان مشهود باشد؛ برای نمونه، گولک دیزاوالا و فدریکو (۲۰۱۸) اظهار می‌دارند که تجارب جمعی شکوفامحور در کلاس درس باید بتواند پیوند گروهی میان اعضای گروه و شایستگی اجتماعی را رشد دهد. سیاروچی، پارکر، کاشدان، هون و بورکاس (۲۰۱۵) تأکید دارند که با طراحی یک کلاس پویا می‌توان فرصت‌های آموزشی برای ایجاد گرایش‌های مثبت، اعم از امید، خوش‌بینی و انعطاف را ایجاد کرد. ایجاد چنین شرایطی موجب می‌شود نوجوانان باور داشته باشند که می‌توانند اهداف خود را تحقق بخشند (امید معتبر)، دارای ارزش اجتماعی (عزت‌نفس معتبر) می‌شوند و در نتیجه نتایج تحصیلی بهتری را تجربه می‌کنند.

علاوه بر موارد فوق درباره اهمیت عناصر بافتی و زمینه‌ای در شکل‌گیری شکوفایی، توجه به ماهیت این عناصر و تفاوت آن در جوامع مختلف نیز باید مدنظر قرار بگیرد. به‌طور معمول مداخلات مبتنی بر بافت می‌توانند به روشی با محوریت عناصر تشکیل‌دهنده و محتوا انجام شوند؛ به این معنا که روش‌ها و تکنیک‌های مشترکی برای همه جوامع و مدارس استفاده شود (فاریاس و ویهلم، ۲۰۱۵). صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی مثبت این روش را تأیید نمی‌کنند. روان‌شناسی مثبت به‌جای تمرکز بر محتوا (محتوای واحد در همه جوامع)، بر زمینه و بافت تأکید دارد (سیچوکا و همکاران، ۲۰۱۸). بی‌شک یکی از عناصری که در این زمینه وجود دارد، فرهنگ و ارزش‌های حاکم است. در واقع فرهنگ و ارزش‌های حاکم، اثرگذاری مؤلفه‌های زمینه‌ای بر رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ برای نمونه، پارکر، جریم و اندرز (۲۰۱۶) در پژوهش‌های خود در چند کشور نشان دادند، با وجود اینکه دلایل علمی فراوانی برای اثرگذاری خودپنداره مثبت بر پیگیری به اهداف وجود دارد، در کشورهایی که بر تفکیک دانش‌آموزان براساس پیشرفت تحصیلی تأکید دارند، اثرگذاری خودپنداره بر پیگیری اهداف نسبتاً ضعیف است؛ بنابراین نمی‌توان سازه‌های مرتبط با بافت فرهنگی - اجتماعی را در ارتباط میان سازه‌های روان‌شناختی نادیده گرفت؛ بنابراین به‌منظور طراحی برنامه مداخله‌ای برای رشد شکوفایی، ضروری است ویژگی‌های فرهنگی - اجتماعی نیز مدنظر قرار بگیرد، عناصر کلیدی در طراحی کلاس شکوفا شناسایی شود و مداخلات مبتنی بر بافت به فراخور ویژگی‌های آن اجتماع، طراحی و تدوین شود.

مقاله حاضر به‌چگونگی استفاده از کلاس به‌عنوان یک سیستم و بستری قدرتمند برای ایجاد بهزیستی جمعی پرداخته است که این امر مستلزم شکل‌گیری شکوفایی در سطح گروه است. در این مدل، توضیح داده می‌شود که چگونه کلاس‌های درس (به‌عنوان یک سیستم)، به‌کمک یک دیدگاه آگاهانه می‌توانند شکوفایی جمعی ایجاد کنند؛ بنابراین در این پژوهش، مؤلفه‌های کلاس‌سازی برای شکوفایی شناسایی شد و براساس آن، مدل کلاس شکوفا معرفی و پیامدها و کاربردهای این مدل برای ارضای نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه بررسی شد.

روش

روش تحقیق به لحاظ هدف از نوع عملی توسعه‌ای و به لحاظ شیوه گردآوری اطلاعات، آمیخته^۱ (کمی و کیفی) از نوع اکتشافی متوالی است. پژوهش حاضر در دو مرحله اجرا شده است. مرحله اول، به روش کیفی از نوع نظریه داده‌بنیاد^۲ صورت گرفته است. در این مرحله، پژوهشگر به شناسایی مؤلفه‌های سازنده کلاس شکوفا پرداخته است. به همین منظور، مصاحبه با افراد صاحب‌نظر در حوزه روان‌شناسی مثبت و تعلیم و تربیت صورت گرفت. ضمن اینکه مطالعات کتابخانه‌ای برای گنجاندن سرفصل‌های مورد نیاز در بسته آموزشی با هدف آموزش بسته به معلمان و مسئولان مدرسه انجام شد. جامعه پژوهشی در این مرحله، صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی مثبت، به‌ویژه استادانی که فعالیت پژوهشی در حوزه شکوفایی کودکان داشتند و همچنین متخصصان تعلیم و تربیت بود. از میان این گروه، هشت متخصص روان‌شناسی مثبت و هفت متخصص تعلیم و تربیت به روش هدفمند انتخاب شدند. معیار انتخاب نمونه از متخصصان روان‌شناسی مثبت عبارت است از:

۱. داشتن فعالیت پژوهشی در حوزه شکوفایی کودکان و نوجوانان؛

۲. داشتن فعالیت پژوهشی در زمینه آموزش شکوفایی به کودکان و نوجوانان.

متخصصان تعلیم و تربیت نیز براساس سابقه فعالیت‌های میدانی در حوزه و مدرسه و همچنین آموزش نوجوانان انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها در این مرحله شامل مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته بوده است. محور مصاحبه‌ها شامل بررسی ابعاد شکوفایی در نوجوانان، عوامل زمینه‌ای برای رشد شکوفایی در کلاس درس، بایدها و نبایدهای محیطی برای رشد شکوفایی، نقش فعالیت در گروه بر شکوفایی، رفتارهای شکوفا در گروه، سازوکارهای اجرایی در کلاس شکوفا و... بود. مصاحبه با متخصصان تعلیم و تربیت نیز به‌منظور شناسایی روش‌های قابل‌اجرا و کاربردی در کلاس درس برای رشد همه‌جانبه نوجوانان، تغییرات لازم در مدیریت کلاس از سوی معلم، کیفیت و نحوه تعامل دانش‌آموزان در گروه‌های درسی و... صورت گرفت. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها از روش کدگذاری نظری به‌صورت دستی از سوی محقق استفاده شده است.

در ادامه، مؤلفه‌های مربوط به کلاس شکوفا معرفی و براساس مؤلفه‌های کشف‌شده، مدل ایجاد کلاس شکوفا طراحی شد. در طراحی الگو، کاربردی‌بودن و مقرون‌به‌صرفه بودن در نظر گرفته شده است. در این میان، عوامل زمینه‌ای مؤثر بی‌شمار شناسایی شد، اما ضروری بود رویکردی عملی انتخاب شود؛ بنابراین درباره انتخاب مؤلفه‌ها از میان مؤلفه‌های مختلف، بار دیگر از صلاحدید متخصصان استفاده شد؛ از این‌رو مدل طراحی‌شده در اختیار پانزده متخصصی قرار گرفت که مصاحبه با آن‌ها صورت گرفته بود و براساس نظر ایشان اصلاحات لازم صورت گرفت. بررسی اعتبار محورهای انتخابی و سرفصل‌های مدنظر در بسته آموزشی دبیران، با استفاده از ضریب توافق کندال انجام شد. ضرایب به‌دست‌آمده در همه محورها و سرفصل‌ها بیش از ۰/۸۵ بود. پس از تهیه بسته آموزشی ویژه دبیران و مسئولان مدرسه، جلسات ۹۰ دقیقه‌ای مربوط به معلمان و کادر مدرسه پیش

1. mixed method

2. grounded theory

از شروع سال تحصیلی ۹۹-۹۸ از سوی محقق آغاز شد. براساس دیدگاه‌های متخصصان، ایجاد کلاس شکوفا شامل شش محور اساسی است:

۱. ایجاد فضای مشاوره‌ای: شامل فضای باز، پذیرنده، بدون قضاوت و همراه با احترام متقابل میان دبیران و دانش‌آموزان و همچنین در تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر؛

۲. تقویت پیوند گروهی و هویت اجتماعی مشترک میان اعضا، فعالیت‌های جمعی مشارکتی در زمینه‌ای از هیجان‌های مثبت و تقویت عزت‌نفس فردی و گروهی؛

۳. آموزش مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی: استفاده از روش‌های مشارکتی، تأکید بر فعالیت‌های گروهی، آموزش همکاری و تعامل گروهی، تأکید بر هم‌دلی و پذیرش متقابل در گروه؛

۴. آموزش مهارت مدیریت هیجان‌ها: آموزش مقابله مسئله‌مدار، درک و پردازش هیجان‌های خود و دیگران، باور به هیجان‌های خود و دیگران، احساس مسئولیت در قبال هیجان‌های خود و دیگران، مدیریت رفتار مبتنی بر هیجان؛

۵. حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان توسط معلم: ایجاد فرصت‌های یادگیری براساس علایق دانش‌آموزان، فرصت تجربه برای آن‌ها و آغاز فعالیت به انتخاب آن‌ها؛

۶. توسعه مهارت‌ها و منابع درونی دانش‌آموزان: تأکید بر ایده‌سازی و نوآوری، احترام معلم به استعدادها و ایده‌ها، ایجاد فضای پذیرش نوآوری در کلاس، تأکید بر کشف راه‌حل‌های جدید برای مسائل.

درنهایت براساس شش محور شناسایی‌شده، سرفصل‌های آموزشی برای دبیران تدوین شد. محتوای آموزشی برای هر یک از سرفصل‌ها با مطالعه مبانی نظری، تجربه‌های سایر کشورهای جهان درباره آموزش روان‌شناسی مثبت و مداخلات بافت‌محور برای کلاس درس شکوفا تدوین شد. همچنین یک بسته آموزشی ویژه دبیران و مسئولان مدرسه طراحی شد که در ۱۴ جلسه ارائه شد. آموزش‌ها تنها جنبه نظری نداشت و بخشی از جلسات آموزشی به صورت عملی و شکل‌گیری تعاملات گروهی میان دبیران و پس از مشاهده فعالیت‌های کلاسی از سوی محقق اجرا شده است.

مرحله دوم پژوهش به روش شبه‌آزمایشی گروه‌های ناهمسان با پیش‌آزمون و پس‌آزمون انجام شد. جامعه آماری این مرحله از پژوهش، دبیران مدارس دوره متوسطه دوم دخترانه منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران بود. برای انتخاب نمونه، فهرست ده مدرسه برتر این منطقه از آموزش و پرورش دریافت شد و دیدارهایی به صورت حضوری با مدیران آن‌ها صورت گرفت و درنهایت یک مدرسه که تمایل بیشتری به انجام پژوهش داشت، انتخاب شد. همچنین یک مدرسه به عنوان گروه کنترل انتخاب شد؛ بنابراین روش نمونه به روش دردسترس بود. برای اجرای برنامه کلاس شکوفا باید دبیران تحت آموزش قرار می‌گرفتند؛ از این رو دبیران پایه‌های دهم و یازدهم این مدرسه گروه آزمایش در دوره آموزشی شرکت کردند. همچنین با توجه به اینکه متغیر وابسته پژوهش حاضر درباره دانش‌آموزان بود، اندازه‌گیری متغیرهای وابسته در دانش‌آموزان این دبیران صورت گرفت. این تعداد شامل ۱۳۸ دانش‌آموز بود که ۶۳ دانش‌آموز پایه دهم و ۷۵ دانش‌آموز پایه یازدهم بودند. براساس پیشنهاد مدیریت دبیرستان، به دلیل اهمیت پایه دوازدهم برای آمادگی آزمون ورودی دانشگاه‌ها،

دبیران و دانش‌آموزان این پایه در پژوهش شرکت نکردند. باید توجه داشت که انتساب افراد در گروه‌های آزمایش و کنترل، براساس تمایل کادر مدرسه برای همکاری در پژوهش صورت گرفت و می‌توان گفت این انتساب به‌صورت دردسترس بود.

ابزار گردآوری داده‌ها

ابزار پژوهش در مرحله کمی

مقیاس نیازهای روان‌شناختی بنیادی^۱ (ASBPBNS) در مدرسه: این مقیاس را تیان، چن و هابنر (۲۰۱۴) طراحی کرده‌اند که شامل ۱۵ سؤال و شامل سه مؤلفه نیاز به استقلال، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی است. این سؤالات در قالب طیف شش‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری شده است. نسخه اولیه طراحی شده توسط تیان، چن و هابنر پس از الهام از مقیاس کلی نیازهای روان‌شناختی بنیادی و مشورت با روان‌شناسان تحصیلی شامل ۳۰ سؤال بود که پس از ارزیابی و حذف سؤالات مبهم به ۲۲ سؤال تقلیل یافت. در مرحله بعد در پژوهش تیان، چن و هابنر (۲۰۱۴) هفت سؤال در نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به دلیل بار عاملی بیشتر از ۰/۴ در بیش از یک عامل حذف شدند و تعداد سؤالات نهایی به ۱۵ رسید که در مجموع ۵۳ درصد واریانس کل را تبیین می‌کردند. ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده‌مقیاس استقلال، ارتباط و شایستگی، ۰/۸۵، ۰/۸۰ و ۰/۷۷ است. ضریب هم‌بستگی بازآزمایی برای این سه خرده‌مقیاس به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۱ و ۰/۷۴ است (تیان، چن و هابنر، ۲۰۱۴). این پرسشنامه را یعقوب‌خانی، اسدزاده، سعدی‌پور، دلاور و درتاج (۱۳۹۶) در ایران هنجاریابی کردند. همسانی درونی پرسشنامه با استفاده از کل نمونه و بازآزمایی براساس نمونه دوم به دست آمد. برای بررسی روایی مقیاس، از روایی ملاکی و روایی سازه (با تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی) استفاده شد. ضرایب آلفای ۰/۸۶ و بازآزمایی ۰/۷۲ به دست آمد. ضرایب هم‌بستگی خرده‌مقیاس‌های این ابزار و بهزیستی ذهنی تحصیلی بیانگر روایی ملاکی این مقیاس بود. در مجموع، مدل ۰/۲۷ نمره بهزیستی ذهنی تحصیلی را تبیین کرد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، با الگوی سه عاملی اصلی مقیاس هم‌خوان بود. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده‌مقیاس استقلال، ارتباط و شایستگی ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۴ است.

روش اجرا

پس از اجرای پیش‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل، بسته آموزشی ویژه معلمان و مسئولان مدرسه، در قالب جلسات ۹۰ دقیقه‌ای، پیش از شروع سال تحصیلی ۹۸-۹۹ از سوی محقق آغاز شد. این آموزش‌ها در فضای مدرسه صورت گرفت و ده جلسه آن تا هفته دوم مهرماه ادامه یافت. برخی جلسات تنها برای دبیران و

1. Adolescents Students' Psychological Basic Needs at School Scale (ASBPBNS)

برخی دیگر با حضور مدیر مدرسه و کادر اجرایی مدرسه تشکیل شد. جلسه نهم تا دوازدهم به روش هم‌اندیشی و با هدف رفع اشکال دبیران تشکیل شد؛ به این صورت که پس از سه هفته برگزاری کلاس‌های درس، دبیران تجربه‌ها و چالش‌های خود را با یکدیگر و با محقق در میان گذاشتند و راهکارهای اجرایی به آن‌ها پیشنهاد شد. دو جلسه از جلسات ۱۱ تا ۱۴ با حضور دو تن از متخصصان آموزش روان‌شناسی مثبت برگزار شد. پس از پایان جلسات، پس‌آزمون برای اندازه‌گیری متغیر وابسته اجرا شد. اجرای آزمون پیگیری به دلیل شیوع بیماری کرونا و تعطیلی مدارس، با مشکلاتی همراه شد و دسترسی و پیگیری پاسخ به پرسشنامه از سوی همه دانش‌آموزان فراهم نشد؛ بنابراین امکان استفاده از نتایج آزمون پیگیری صورت نگرفت.

جدول ۱. سرفصل‌های آموزشی ایجاد کلاس شکوفا

محور مرتبط	جلسات	هدف و محتوای جلسه
-	اول	بیان سرفصل‌های آموزشی و جلب مشارکت اعضا و زمینه‌سازی مشارکت و انسجام گروهی
آموزش روش‌های ایجاد فضای باز و پذیرنده در کلاس	دوم	معرفی روان‌شناسی مثبت، اهمیت آن در مدرسه، معرفی مفهوم شکوفایی و ابعاد و مؤلفه‌های آن
	سوم	معرفی زمینه‌های مطلوب و نامطلوب در شکل‌گیری شکوفایی و بررسی تجارب شرکت‌کننده‌ها در این باره
آموزش مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی و ایجاد پیوند گروهی	چهارم	آموزش هم‌دلی و مشارکت گروهی، تسهیل بخشی اصول ارتباط اولیه معلم-شاگرد، اصول ارتباط مؤثر معلم با والدین و دانش‌آموزان
	پنجم	معرفی رویکرد مشارکتی، ضرورت اجرای رویکرد مشارکتی، اصول اجرایی رویکرد مشارکتی و نقش تسهیلگر معلم
حمایت از خودمختاری دانش‌آموز و توسعه مهارت‌ها و منابع درونی	ششم	آموزش معنای واقعی موفقیت، برنده‌شدن همیشه موفقیت نیست، نحوه ایجاد روندهای کاری لذت‌بخش، ادراک لذت و غرق‌شدن در کار برای دانش‌آموزان، بررسی راهکارهای عملی در کشف علایق و ایده‌های دانش‌آموزان
آموزش مهارت مدیریت هیجان	هفتم	آموزش تنظیم هیجانی به معلمان، شناسایی هیجان‌ها، ارزیابی میزان آسیب‌پذیری هیجانی و مهارت‌های هیجانی اعضای گروه، برنامه‌ریزی شخصی برای برخورد مؤثر در شرایط هیجانی سخت، بررسی راهکارهای اجرایی این مهارت‌ها در کلاس درس
	هشتم	تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان، آموزش مهارت‌ها از جمله ۱. مهارت حل مسئله، ۲. مهارت بین‌فردی (گفت‌وگو، اظهار وجود و حل تعارض)
-	نهم	بررسی مشکلات معلمان درباره روش‌های کشف علائق دانش‌آموزان، چگونگی ایجاد فرصت‌هایی برای به‌کارگیری علایق و چگونگی ترغیب دانش‌آموزان کم‌رو به مشارکت
-	دهم	بررسی مشکلات دبیران در فعالیت گروه‌های مشارکتی و اشتراک‌گذاری تجارب مشترک آن‌ها با هدایت محقق
-	یازدهم	بررسی مشکلات دبیران در اجرای مهارت مدیریت هیجان در میان دانش‌آموزان، ارائه چند مثال ملموس، بررسی چگونگی مدیریت رفتار افراد قلدر، مرور برخی روش‌های اصلاح رفتار

محور مرتبط	جلسات	هدف و محتوای جلسه
حمایت از خودمختاری دانش‌آموز	دوازدهم	تغییر ساختار کلاس و سبک تدریس به سمت کلاس شکوفا، ایجاد فعالیت‌های گروهی برای ارتقای رضایت گروهی، تقویت ارتباط مؤثر درون گروهی، آموزش درک متقابل درون گروهی و تقویت هم‌گروهی‌ها در راستای علایق آن‌ها، آموزش احترام به ارزش‌های فردی اعضای گروه
ایجاد فضای باز و پذیرنده	سیزدهم	آموزش مهارت‌های مشاوره‌ای به معلمان، گوش‌دادن فعال و بدون قضاوت، درک دیدگاه دیگران و هم‌دلی، ارزش‌گذاری به علایق و زمینه‌های دانش‌آموزان
-	چهاردهم	جمع‌بندی مطالب و برنامه‌ریزی برای استفاده از موارد آموزش داده‌شده در این دوره برای کاربرد در آینده

تجزیه و تحلیل داده‌ها

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کمی پژوهش از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک‌راهه و نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت‌شناختی

در پژوهش حاضر ۲۴ نفر از دبیران و مسئولان مدرسه تحت آموزش قرار گرفتند. از این تعداد ۱۲ نفر در گروه آزمایش و ۱۲ نفر دیگر در گروه کنترل بودند. ۲۱ نفر دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد (۱۱ نفر در گروه آزمایش و ۱۰ نفر در گروه کنترل) و ۳ نفر دارای تحصیلات دکترا یا دانشجوی دکترا بودند (۱ نفر در گروه آزمایش و ۲ نفر در گروه کنترل). با توجه به اینکه اندازه‌گیری متغیرهای وابسته در دانش‌آموزان این دبیران صورت گرفته است، ۱۳۸ دانش‌آموز اندازه‌گیری شدند که ۶۳ دانش‌آموز پایه دهم (۳۳ نفر در گروه آزمایش و ۳۰ نفر در گروه کنترل) و ۷۵ دانش‌آموز پایه یازدهم (۳۶ نفر در گروه آزمایش و ۳۹ نفر در گروه کنترل) بودند.

ب) توصیف شاخص‌ها

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه و آزمون

متغیرها	آزمون‌ها	آزمایش		کنترل	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
نیاز به استقلال	پیش‌آزمون	۱۹/۱۴	۳/۷۱	۱۸/۸۲	۲/۹۷
	پس‌آزمون	۳۱/۵۲	۳/۱۱	۲۰/۴۹	۳/۰۲
نیاز به ارتباط	پیش‌آزمون	۲۲/۱۷	۲/۶۵	۲۳/۰۷	۲/۱۷
	پس‌آزمون	۲۹/۷۴	۲/۶۱	۲۳/۳۹	۲/۸۸
نیاز به شایستگی	پیش‌آزمون	۱۸/۴۰	۳/۱۳	۱۸/۵۴	۲/۹۷
	پس‌آزمون	۲۸/۹۱	۳/۲۸	۱۹/۱۷	۳/۱۷

از آنجا که طرح این تحقیق شبه آزمایشی و از نوع طرح دو گروهی ناهمسان با پیش آزمون و پس آزمون بود، برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک‌راهه استفاده شده. در ابتدا به منظور بررسی پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک‌راهه، به بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون، واریانس‌ها (آزمون لوین)، کوواریانس‌ها (آزمون باکس M) و هم‌بستگی پیرسون پرداخته شد.

جدول ۳. بررسی همگنی واریانس‌ها و کوواریانس‌ها

آزمون باکس M		آزمون لوین		مؤلفه‌ها
سطح معناداری	مقدار F	سطح معناداری	مقدار F	
۰/۲۶	۱/۲۸	۰/۱۳	۱/۱۳	نیاز به استقلال
۰/۰۷	۱/۹۱	۰/۱۹	۱/۰۴	نیاز به ارتباط
۰/۱۶	۱/۵۲	۰/۳۲	۰/۷۱	نیاز به شایستگی

بررسی همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس نشان می‌دهد تفاوت واریانس و کوواریانس گروه‌ها در سطح $P \leq 0/05$ معنادار نیست؛ بنابراین واریانس و کوواریانس گروه‌ها تفاوت معناداری با یکدیگر ندارد و در واقع گروه‌ها همگن هستند. بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون نشان می‌دهد مقدار F به دست آمده درباره اثر تعاملی گروه و پیش آزمون بر متغیر وابسته در متغیر نیاز به استقلال (۱/۱۲)، نیاز به ارتباط (۱/۵۴) و نیاز به شایستگی (۱/۲۹) است که در سطح $P \leq 0/05$ معنادار نیستند؛ بنابراین شیب رگرسیون در همه این متغیرها همگن است. ماتریس هم‌بستگی میان متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون هم‌بستگی پیرسون بررسی شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد ارتباط دوتایی متغیرهای وابسته همگی بیشتر از ۰/۵ و معنادار است. به این ترتیب استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره مجاز است.

جدول ۴. شاخص‌های اعتباری آزمون کوواریانس در تأثیر کلاس شکوفا بر ارضای نیازهای روان‌شناختی

شاخص‌های اعتباری	مقدار شاخص	مقدار F	سطح معناداری
اثر پیلائی	۰/۵۷	۲/۶۵	۰/۰۰۰۱
لامبدا ویکز	۰/۴۳	۲/۶۵	۰/۰۰۰۱

مقدار اثر پیلائی ۰/۵۷ و مقدار لامبدا ویکز نیز ۰/۴۳ است که هر دو شاخص در سطح $P \leq 0/01$ معنادار هستند؛ بنابراین متغیرهای وابسته دو گروه آزمایش و گواه با یکدیگر تفاوت معناداری دارند.

ج) آزمون فرضیه‌ها

جدول ۵. تحلیل کوواریانس چندمتغیره درباره تأثیر کلاس شکوفا بر ارضای نیازهای روان‌شناختی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
نیاز به استقلال	۱۱۵۱/۴۹	۱	۱۱۵۱/۴۹	۱۹/۳۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳
نیاز به ارتباط	۹۳۹/۷۵	۱	۹۳۹/۷۵	۱۶/۰۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۸
نیاز به شایستگی	۱۳۰۶/۱۱	۱	۱۳۰۶/۱۱	۲۱/۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵

بررسی تفکیکی متغیرهای وابسته نشان می‌دهد مقدار F در همه مؤلفه‌ها درس $P \leq 0/01$ معنادار است. در مؤلفه استقلال، نمره پیش‌آزمون ۱۹/۷۰ و در پس‌آزمون ۲۷/۸۳ است. در مؤلفه نیاز به ارتباط نمره پیش‌آزمون برابر ۲۰/۴۱ و در پس‌آزمون برابر ۲۸/۳۳ است، در مؤلفه نیاز به شایستگی نمره پیش‌آزمون ۱۷/۷۵ و در پس‌آزمون ۲۹/۴۱ است، با توجه به افزایش نمرات در پس‌آزمون گروه آزمایش می‌توان گفت، مداخلات خانواده‌محور بر ارضای نیازهای روان‌شناختی در مدرسه تأثیر مثبت داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل کلاس شکوفا و بررسی اثربخشی مؤلفه‌های آن بر ارضای نیازهای روان‌شناختی در نوجوانان دختر اجرا شده است. در مرحله اول پژوهش، براساس نظرات جمع‌آوری شده از متخصصان، ایجاد کلاس شکوفا شامل شش محور ایجاد فضایی باز، پذیرنده، تقویت پیوند گروهی و هویت اجتماعی مشترک میان اعضا، آموزش مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی، آموزش مهارت مدیریت هیجان، حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان و توسعه مهارت‌ها و منابع درونی دانش‌آموزان است. براساس این شش محور، بسته آموزشی ۱۴ جلسه‌ای به منظور ایجاد کلاس شکوفا برای دبیران طراحی و اجرا شد. تحلیل داده‌های مرحله دوم پژوهش نشان داد که اجرای مؤلفه‌های کلاس شکوفا به افزایش ارضای نیازهای استقلال، برقراری ارتباط و ادراک از شایستگی در نوجوانان دختر منجر شده است.

براساس یافته‌ها، بخش مهمی از زمینه‌های مؤثر بر شکل‌گیری کلاس شکوفا، ایجاد فضایی باز، پذیرنده، بدون قضاوت و همراه با احترام متقابل است. در پژوهش حاضر، با توجه به پژوهش بروکمن، سیاروچی، پارکر و کاشدان (۲۰۱۷) این بعد از کلاس شکوفا به عنوان فضای مشاوره‌ای نام‌گذاری شده است. وی فضای مشاوره‌ای را فضایی برای گفت‌وگو، هم‌دلی، شنیده‌شدن، امید و خوش‌بینی معرفی کرده است. گوش‌دادن فعال، ارتباط بدون قضاوت و هم‌دلی متقابل نه تنها از سوی معلم، بلکه در تعامل نوجوانان با یکدیگر نیز باید مشهود باشد. رایت و واتکین (۲۰۱۶) وجود کلاس‌هایی را که دانش‌آموزان شنیده شوند، بتوانند ایده‌هایشان را تشریح کنند و برای استدلال تشویق شوند، برای شکوفایی ضروری می‌دانند. در فضای دور از اجبار و قضاوت منفی، دانش‌آموزان می‌توانند بدون ترس از ارزیابی‌ها، ایده‌ها، تصمیم‌ها، علایق و حتی ترس‌ها و نگرانی‌های خود را بیان کنند و با ارائه بازخورد مناسب از سوی معلم، می‌توانند ایده‌های خود را اجرایی یا در صورت لزوم اصلاح کنند. مادامی که چنین تجاربی در فضای کلاس فراهم شود، می‌توان به رشد شکوفایی امیدوار بود. ایجاد روابط مطلوب میان همسالان نیز از مهم‌ترین فعالیت‌های کلاس شکوفاست. برای ایجاد کلاس

شکوفای در دوره نوجوانی باید از تمایل نوجوان به ارتباط با همسالان بهره برد. در واقع تعامل سازنده با دیگران می‌تواند زمینه‌ساز تجارب موفق برای نوجوان باشد، اما تعامل سازنده مستلزم این است که چشم‌اندازی برای خود و دیگران در نظر بگیرند. سیاروچی و همکاران (۲۰۱۷) پیشنهاد می‌کنند که ارتقای چشم‌انداز فردی مستلزم صرف‌نظر از برجسب‌های منفی قدیمی به خود است و در عین حال، چشم‌انداز گروهی را مستلزم صرف شفقت و هم‌دلی با اعضای گروه به‌منظور رشد آن‌ها می‌داند. رایت و واتکین (۲۰۱۶) برای رشد شکوفایی در مدرسه، به برنامه‌داری پنهان در مدرسه اشاره می‌کند و اظهار می‌دارند کلاس‌هایی که در آن‌ها، تعامل مثبت و تصمیم‌گیری مشارکتی میان هم‌سالان وجود دارد، می‌تواند ایجادکننده شرایط مطلوب برای رشد شکوفایی باشند.

فعالیت‌های کلاس شکوفای باید پیوند گروهی را تقویت کرده و هویت اجتماعی مشترک میان اعضا ایجاد کند. فعالیت‌های جمعی مشارکتی در زمینه‌ای از هیجان‌های مثبت می‌تواند احساس رضایت از گروه ایجاد کند، اما ضروری است مرز میان رضایت درون‌گروهی^۱ با خودشیفتگی گروهی^۲ تفکیک شود. هر دو مفهوم خودشیفتگی جمعی و رضایت گروهی به اعتقادات مثبت مربوط می‌شود که افراد ممکن است درباره وضعیت و ارزش هویت اجتماعی مشترک خود داشته باشند (گولک دیزاوالا و فدریکو، ۲۰۱۸). خودشیفتگی جمعی و رضایت گروهی با تعصب خصمانه ارتباطات متضادی دارند. خودشیفتگی جمعی به نبود اعتمادبه‌نفس بین گروهی و درپیش گرفتن دیدگاه خصمانه به سایر گروه‌ها مربوط است؛ درحالی‌که رضایت درون‌گروهی با تمایل به درک گروه‌های دیگر به‌عنوان حسی قابل اعتماد و خیرخواه است (گولک دیزاوالا و همکاران، ۲۰۲۰). خودشیفتگی جمعی، نگاه خصمانه به گروه‌های دیگر ایجاد می‌کند، اما رضایت درون‌گروهی امکان تفاهم بین‌گروهی را فراهم می‌آورد (سیچوکا و همکاران، ۲۰۱۸). گولک دیزاوالا (۲۰۱۹) نشان داد که خودشیفتگی در گروه موجب ایجاد هیجان‌های مثبت در فرد می‌شود، اما با ایجاد هیجان‌های منفی خصمانه نیز هم‌بستگی معنادار دارد؛ درحالی‌که رضایت از گروه با عواطف مثبت هم‌بستگی مستقیم و با هیجان‌های منفی هم‌بستگی معکوس دارد. ضمن اینکه افزایش انسجام و رضایت گروهی، به افزایش عزت‌نفس منجر می‌شود (گولک دیزاوالا و همکاران، ۲۰۲۰) و این امر در راستای بعد دیگری از اهداف کلاس شکوفاست که بر ارتقای عزت‌نفس و احساس خودارزشمندی تأکید دارد. عزت‌نفس به معنای این است که فرد برای خود ارزش فراوانی قائل باشد و خود را برای تأثیرگذاری بر روند زندگی شایسته بداند. لگالت و آمیوت (۲۰۱۴) با جمع‌آوری اطلاعات از فعالیت نوجوانان در گروه نشان دادند، افرادی که عزت‌نفس آن‌ها بالاست، تمایل دارند ارزیابی شخصی خود را به هویت اجتماعی خود تعمیم دهند. در واقع نوجوانانی که از گروه خود رضایت دارند، بخشی از عزت‌نفس خود را از گروه دریافت می‌کنند و در ادامه احساس خودارزشمندی و عزت‌نفس درونی خود را به گروه تعمیم می‌دهند و همین امر رضایت از گروه را افزایش می‌دهد (ژنگ، پلومین و وان‌استوم، ۲۰۱۶)؛ بنابراین مطالعه حاضر بر این گزاره تأکید می‌کند که به‌دلیل هم‌پوشانی خودشیفتگی جمعی و رضایت گروهی باید بر نگاه دوستانه به سایر گروه‌ها تأکید

1. in-group satisfaction
2. collective narcissism

کرد و در عین حال، با ایجاد پیوند، همکاری و تشریک‌مساعی درون‌گروهی، رضایت از گروه را نیز بهبود بخشید. این جهت‌گیری می‌تواند به ارتقای شکوفایی منجر شود.

یکی دیگر از مؤلفه‌های مهم در کلاس شکوفا، آموزش مهارت مدیریت هیجان‌ها است. مادامی که هیجان‌های منفی در افراد حاکم باشد، نمی‌توان به درک آن‌ها از نیازهای سطح بالاتر، همکاری گروهی، هم‌دلی با دیگران و درک و ارزش‌گذاری به دیدگاه دیگران امیدوار بود. این مهارت‌ها به نوجوانان کمک می‌کند تا در صورت تجربه هیجان‌های دشوار، رفتار خود را تنظیم کنند. تحقیقات نشان می‌دهد این مهارت‌ها با بهزیستی اجتماعی و عاطفی نوجوانان مرتبط است (راوسل، سیاروچی، دنس و هیون، ۲۰۱۶). براساس گفته سلینگمن و همکاران (۲۰۰۹) رسیدن به بهزیستی جامع، معادل با شکوفایی است. مهارت مدیریت هیجان، تجربه احساسات مثبت را افزایش می‌دهد و همین امر موجب ایجاد منابع جسمی، شناختی و اجتماعی پایدار می‌شود که یکی از ابعاد مهم شکوفایی است (باسون و روتمن، ۲۰۱۷). با پیروی از منطق ماریچ روبره‌بالا، احساسات مثبت سبب ایجاد احساسات مثبت‌تر می‌شوند و توانایی تقلیل مؤثر عواطف منفی و حفظ رضایت از زندگی را حتی در هنگام سختی و سختی تقویت می‌کنند (آندری، سگلینگ، آلو، بالدارو و پتریدز، ۲۰۱۶).

یکی دیگر از مؤلفه‌های کلاس‌های شکوفا، تأکید بر خودمختاری نوجوان است. در این کلاس‌ها اجبار به حداقل می‌رسد و این مؤلفه در راستای مدل‌های مداخله‌ای روان‌شناسی مثبت در مدرسه است. توجه به علایق، ارزش‌ها، اهداف فردی و درک و احترام به تفاوت‌های فردی از سوی معلم و به‌ویژه حاکمیت این ویژگی‌ها در کلاس درس و در روابط بین‌فردی نوجوانان، جزء مهم‌ترین تأکیدات محقق و صاحب‌نظران شرکت‌کننده در این پژوهش برای شکل‌گیری کلاس شکوفا بود؛ برای نمونه در یکی از مدل‌های مداخلاتی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت در مدرسه، توصیه شده است به‌جای فشار آوردن به نوجوانان برای کاهش خطرپذیری در زمینه‌های مختلف، فشارها به ایجاد ارزش‌های درونی و سرزندگی تغییر یابد (سیچوکا و همکاران، ۲۰۱۸). استفاده از اجبار و نپذیرفتن ارزش‌های کودکان و نوجوانان به این امر منجر شده است که درک آن‌ها از ارزش‌های درونی خود کاهش یافته و به‌دلیل ارضانشدن نیازها و ارزش‌های درونی خود در محیط مدرسه، رضایت آن‌ها از مدرسه کاسته شده است (لئو و فلیک، ۲۰۱۹). در مدل‌های مداخلات مثبت با محوریت زمینه پیشنهاد می‌شود محیط به‌گونه‌ای طراحی شود که به افراد کمک کند با انعطاف‌پذیری در محیط خود واکنش نشان دهند و به‌شکلی زندگی کنند که با ارزش‌های آن‌ها سازگار باشد و نشاط ایجاد کند. در واقع در این مدل، به ارزش‌ها و ملاک‌های فردی احترام گذاشته می‌شود (هایز و سیاروچی، ۲۰۱۵)؛ بنابراین توجه به ارزش‌های درونی دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های یادگیری مبتنی بر ارزش‌های درونی هریک از آن‌ها، تنظیم انتظارات براساس توانایی‌های دانش‌آموزان و شکل‌دادن به باورهای گروهی براساس ارزش‌های فردی هریک از اعضا می‌تواند زمینه از رشد شکوفایی در کلاس درس باشد.

یکی از توصیه‌های مهم متخصصان روان‌شناسی مثبت به معلمان و والدین این است که به کودکان و نوجوانان کمک شود تا به‌منظور توسعه مهارت‌ها و منابع تحقیق کنند و زمینه‌های خود را گسترش دهند (سیچوکا و همکاران، ۲۰۱۸). نوجوانی سرشار از بروز تحولات مثبت و منبع بسیاری از توانایی‌هاست.

ریسک‌پذیری، گشودگی در برابر تجربه‌های جدید و جست‌وجوی جذابیت از ویژگی‌های اصلی هستند که در نوجوانان جوامع مختلف مشاهده شده و به‌عنوان رفتار سازگارانه با دنیای بزرگسالی شناخته می‌شود که به نوجوانان کمک می‌کند رفتارهای بزرگسالان را آزمایش و تجربه کنند (آلیس و همکاران، ۲۰۱۲). سیچوکا و همکاران (۲۰۱۸) تأکید می‌کنند که این فرایند کمک می‌کند آن‌ها در بزرگسالی مهارت را بسازند، نه اینکه آن را بیاموزند. در واقع کلاس شکوفا باید بتواند فردی را تربیت کند که ایده‌های منحصر به فرد خود را بسازد و توسعه دهد و این فرایند به آنچه در روان‌شناسی مثبت تأکید شده، بسیار نزدیک است (گارلند و همکاران، ۲۰۱۰). در کلاس درس شکوفا، فرایندی شبیه به درمان شناختی - رفتاری اجرا می‌شود که افراد را به بروز رفتارهای جدید ترغیب می‌کند. در این روش درمانی تلاش می‌شود فرد فعالیت‌ها و مداخلات سودمند را کشف کند و به او آموزش داده می‌شود تا پیامدهای رفتار خود را ردیابی کند (هارل، وایت‌من، هینس و ویروس اورتگا، ۲۰۱۶).

تجربه اجرای پژوهش حاضر و مطالعه پژوهش‌های گذشته در این زمینه نشان می‌دهد شکل‌گیری کلاس شکوفا، مستلزم رعایت جنبه‌های فراوانی در کلاس درس است و این امر تنها از عهده معلمانی برمی‌آید که به صورت عمیق با مباحث شکوفایی آشنا هستند و در زندگی شخصی خود آن را تجربه کرده‌اند. ایجاد چنین ویژگی‌هایی در معلمان، مستلزم برگزاری دوره‌های آموزشی طولانی‌مدت است. از سوی دیگر، مداخلات مبتنی بر زمینه تأکید دارد که مدیریت هر موقعیتی برای نیل به شکوفایی باید براساس نیازهای همان موقعیت باشد و این امر، ضرورت تبحر فردی معلمان در طراحی و مدیریت کلاس شکوفا را دوچندان می‌کند؛ بنابراین با برگزاری کلاس‌های چندساعته و چندروزه نمی‌توان این سطح از مهارت را در آن‌ها ایجاد کرد و لازم است در دوره‌های تربیت‌معلم یا دوره‌های ضمن خدمت، به‌تدریج و در طولانی‌مدت برای این امر برنامه‌ریزی کرد.

منابع

- حسینی دولت‌آبادی، ف.، صادقی، ع.، سعادت، س.، و خدایاری، ف. (۱۳۹۳). رابطه خودکارآمدی و خودشکوفایی با راهبردهای مقابله‌ای در دانشجویان. *پژوهش در آموزش پزشکی*، ۱۷(۱)، ۱۰-۱۷.
- صالحی، ه.، قمرانی، ا.، و صالحی، ز. (۱۳۹۲). بررسی رابطه نیازهای بنیادی روان‌شناختی با بازیگوشی روان‌شناختی در جانبازان بیمارستان امیرالمؤمنین اصفهان. *فصلنامه روان‌شناسی نظامی*، ۴(۱۵)، ۶۷-۶۱.
- هژبریان، ه.، بیگدلی، ا.، نجفی، م.، و رضایی، ع. م. (۱۳۹۳). ارائه الگوی روان‌شناختی شکوفایی براساس نظریه زمینه‌ای: یک پژوهش کیفی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰(۳۴)، ۲۳۲-۲۰۷.
- یعقوب‌خانی غیاثوند، م.، اسدزاده، ح.، سعدی‌پور، ا.، دلاور، ع.، و درتاج، ف. (۱۳۹۶). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس نیازهای بنیادی روان‌شناختی مرتبط با مدرسه در دانش‌آموزان نوجوان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۶(۱)، ۴۰-۶۲.

References

- Allison, L., Waters, L., & Kern, M. L. (2020). Flourishing classrooms: Applying a systems-informed approach to positive education. *Contemporary School Psychology*. 187(6), 1-11.
- Andrei F., Siegling A. B., Aloe A. M., Baldaro B., Petrides K.V. (2016), The incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A systematic review and meta-analysis. *Journal of Personality Assessment*. 98(3), 261–276.
- Basson, M & Rothman, S. (2017). Flourishing: Positive emotion regulation strategies of pharmacy students. *International Journal of Pharmacy Practice*. 26(5), 458-464
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*. 46(2), 91-113.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*. 26(4), 741-752.
- Ciarrochi, J., Parker, P., Kashdan, T. B., Heaven, P. C. L., & Barkus, E. (2015). Hope and emotional well-being: A six-year study to distinguish antecedents, correlates, and consequences. *The Journal of Positive Psychology*. 10(6), 520–532.
- Ciarrochi, J., Parker, P., Sahdra, B., Kashdan, T., Kiuru, N., & Conigrave, J. (2017). When empathy matters. The role of sex and empathy in close friendships. *Journal of Personality*. 85(4), 494-504.
- Cichocka, A., de Zavala, A. G., Marchlewska, M., Bilewicz, M., Jaworska, M., & Olechowski, M. (2018). Personal control decreases narcissistic but increases non-narcissistic in-group positivity. *Journal of Personality*. 86(3), 465–480.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*. 22(1), 17–22
- Ellis, B. J., Del Giudice, M., Dishion, T. J., Figueredo, A. J., Gray, P., Griskevicius, V., Hawley, P. H., ..., & Wilson, D. S. (2012). The evolutionary basis of risky adolescent behavior: Implications for science, policy, and practice. *Developmental Psychology*. 48(3), 598–623.
- Farias, M., & Wiholm, C. (2015). *The Buddha pill: Can meditation change you?* London: Watkins Media Limited.
- Garland, E. L., Fredrickson, B., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., & Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical Psychology Review*. 30(7), 849–864.
- Golec de Zavala, A. (2019). Collective narcissism and in-group satisfaction are

- associated with different emotional profiles and psychological wellbeing. *Frontiers in Psychology*. 10, 203.
- Golec de Zavala, A., & Federico, C. M. (2018). Collective narcissism and the growth of conspiracy thinking over the course of the 2016 United States presidential election: A longitudinal analysis. *European Journal of Social Psychology*. 48(7), 1011–1018.
- Golec de Zavala, A., Federico, C. M., Sedikides, C., Guerra, R., Lantos, D., Mroziński, B., & Baran, T. (2020). Low self-esteem predicts out-group derogation via collective narcissism, but this relationship is obscured by in-group satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*. 119(3), 741-764.
- Grossmann, I., Sahdra, B. K., & Ciarrochi, J. (2016). A heart and a mind: Self-distancing facilitates the association between heart rate variability, and wise reasoning. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. 10, 68.
- Hayes, L., & Ciarrochi, J. (2015). *The thriving adolescent: Using acceptance and commitment therapy and positive psychology to help young people manage emotions, achieve goals, and build positive relationships*. Oakland, CA: Context Press.
- Hurl, K., Wightman, J., Haynes, S. N., & Virues-Ortega, J. (2016). Does a pre-intervention functional assessment increase intervention effectiveness? A meta-analysis of within-subject interrupted time-series studies. *Clinical Psychology Review*. 47, 71–84.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*. 110(3), 837-861.
- Kashdan, T. B., & Ciarrochi, J. (Eds.). (2013). *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being*. Oakland, CA: Context Press.
- Kern, L., Mathur, S. R., Albrecht, S., Poland, S., Rozalski, M.E., & Skiba, R. (2017). The need for school-based mental health services and recommendations for implementation. *School Mental Health*. 9, 205-217.
- Kern, M. L., Park, N., Peterson, C., & Romer, D. (2017). *The positive perspective on youth development*. In D. Romer, D. L. Evans, E. B. Foa, R. E. Gur, H. Hendin, C. P. O'Brien, et al. (Eds.), *Treating and preventing adolescent mental disorders: What we know and what we don't know* (2nd ed.) (pp. 543-567). Oxford, United Kingdom.
- Legault, L., & Amiot, C. E. (2014). The role of autonomy in intergroup processes: Toward an integration of self-determination theory and intergroup approaches. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (pp. 159–190). Berlin: Springer Science.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 8-2288.

- Leon, J., & Liew, J. (2017). Profiles of adolescents' peer and teacher relatedness: Differences in well-being and academic achievement across latent groups. *Learning and Individual Differences*. 54, 41-50.
- Liu, X., & Flick, R. (2019). The relationship among psychological need satisfaction, class engagement, and academic performance: Evidence from China. *Journal of Education for Business*. 94(6), 408-417.
- Parker, P. D., Jerrim, J., & Anders, J. (2016). What effect did the global financial crisis have upon youth wellbeing? Evidence from four Australian cohorts. *Developmental Psychology*. 52(4), 640-651.
- Rowell, H. C., Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Heaven, P. C. (2016). Emotion identification skill and social support during adolescence: A three-year longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*. 26(1), 115-125.
- Schiavon, C. C., Teixeira, L. P., Gurgel, L. G., Magalhães, C. R., & Reppold, C. T. (2020). Positive education: Innovation in educational interventions based on positive psychology. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 36, Article e3632.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). Oxford, United Kingdom.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 35(3), 293-311.
- Shoshani, A. (2019). Young children's character strengths and emotional well-being: Development of the Character Strengths Inventory for Early Childhood (CSI-EC). *The Journal of Positive Psychology*. 14(1), 86-102.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*. 119(1), 353-372.
- Vander Weele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 114(31), 8148-8156
- Villatte, M., Villatte, J., & Hayes, S. (2016). *Mastering the clinical conversation: Language as intervention*. New York, NY: Guilford Press.
- Wolbert, L., de Ruyter, D.J. & Schinkel, A. (2018). Child rearing, risk, and striving for human flourishing. *Educational Theory*. 68(4-5), 529-545.
- Wright, C., & Watkin, B. (2016). Schools for human flourishing. In P. Chambers (Ed.), *The church of England education office*. Retrieved from <https://woodardschools.co.uk/wp-content/uploads/2021/05/Schools-for-Human-Flourishing.pdf>.

Zheng, Y., Plomin, R., & von Stumm, S. (2016). Heritability of intraindividual mean and variability of positive and negative affect: Genetic analysis of daily affect ratings over a month. *Psychological Science*, *27*(12), 1611–1619.