رویش روان شناسی، سال۱۲، شماره۲، شماره پیاپی ۸۳، اردیبهشت ۱۴۰۲
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),12(2), 2023

اثربخشی مداخله توانمندسازی شکوفایی آنلاین بر هیجانات مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت دانشجویان

The Effectiveness of Online Flourishing Empowerment Intervention on Students' Positive Emotions, Relationships, Meanings and Achievements

سمیرا سلیمانی
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
دکتر حسین کارشکی (نویسنده مسئول)
دانشیار، گروه روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
دکتر سیدامیر امین‌یزدی
استاد، گروه روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

Samira Soleimani
PhD Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Counseling and Educational Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
Dr. Hossein Kareshki*
Associate Professor, Department of Psychology, Counseling and Educational Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
kareshki@um.ac.ir
Dr. Sayed Amir Amin Yazdi
Professor, Department of Psychology, Counseling and Educational Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

چکیده

هدف از این پژوهش تعیین اثربخشی مداخله توانمندسازی شکوفایی آنلاین بر هیجانات مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد بود. پژوهش حاضر به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری (دوماهه) انجام شد. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود که از این تعداد ۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه شکوفایی (HFQ) سلیمانی و همکاران (۲۰۱۵) بود. برنامه آموزش توانمندسازی شکوفایی در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت آنلاین برای گروه آزمایش اجرا شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. نتایج نشان داد آموزش توانمندسازی شکوفایی آنلاین در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه در متغیرهای هیجانات مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت تفاوت معناداری ($p<۰/۰۱$) ایجاد کرد و این تفاوت در مرحله پیگیری ماندگار بود. در نهایت بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان گفت مداخله توانمندسازی شکوفایی آنلاین بر متغیرهای پژوهش تأثیر مثبت داشته است.

واژه‌های کلیدی: *توانمندسازی شکوفایی آنلاین، پیشرفت، دانشجویان، روابط، معنایابی، هیجانات مثبت.*

Abstract

This research aimed to determine the effectiveness of online flourishing empowerment intervention on positive emotions, relationships, meanings, and Progress of students of the Ferdowsi University of Mashhad. The research was conducted using a quasi-experimental method with a pre-test and post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population included the students of Ferdowsi University of Mashhad in 2020-2021. Fifty (50) students were selected by convenience sampling method and assigned to two experimental and control groups. The research tool was the Flourishing Questionnaire (HFQ) by Soleimani et all (2015) .The flourishing empowerment training program was conducted online for the experimental group in eight 90-minute sessions. Data were analyzed using repeated measures analysis of variance. The results demonstrated that online flourishing empowerment training creates a significant difference ($p<0.01$) between the two groups in terms of positive emotions, relationships, meanings, and Progress in the post-test phase, and this difference was permanent in the follow-up period .In conclusion, the online flourishing empowerment intervention positively impacted the research variables based on the results of this research.

Keywords: *Online Flourishing Empowerment, Progress, Students, Relationships, Meaning, Positive Emotions.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : شهریور ۱۴۰۱** | **پذیرش: اسفند ۱۴۰۱** | **ویرایش نهایی: اردیبهشت ۱۴۰۲**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.1.7]

مقدمه

نقش برجسته دانشجویان در آینده کشور بر هیچ کس پوشیده نیست. به عبارتی این دانشجویان هستند که علاوه بر اینکه به عنوان بخش اصلی متخصصان زمینه‌های گوناگون هر کشوری را تشکیل می‌دهند، مدیران اصلی در اداره آینده کشور بوده و رهبر سایر اقشار جامعه در رسیدن و هدایت به سمت کمال و اهداف کشور می‌باشند (وردین و گودوین[1]، ۲۰۱۸). از طرفی عنوان شده است، جامعه‌ای که به سلامت و شکوفایی[2] خود و نسل‌های آینده خود می‌اندیشد، باید با بررسی و رفع عوامل زمینه‌ساز و ایجادکننده مشکلات روانی و یا حفظ سلامت آینده‌سازان در راه رسیدن به آرمان‌هایش گام بردارد (روس[3]همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین مهیا نمودن شرایط شکوفایی برای اکثر جوانان و دانشجویان و به طبع آن شکوفا شدن جامعه بسته به فعالیت‌های این قشر دارد. افزون بر آن باید عنوان کرد نظریه‌های متعددی در خصوص روان‌شناسی مثبت‌گرا[4] در سال‌های اخیر مطرح شده است که می‌توانند به سلامت دانشجویان و همچنین سلامت جامعه کمک نمایند. برای مثال تمرکز بر روی نقاط قوت به‌جای تکیه بر نقاط ضعف به‌منظور اصلاح آن‌ها می‌تواند کمک‌کننده باشد (سلوارج و بات[5]، ۲۰۱۸). بنابراین رشد و شکوفایی دانشجویان و قشر جوان و همچنین برخورداری آن‌ها از ویژگی‌های روانشناسی مثبت باعث شکوفایی استعدادها و پیشرفت جامعه می‌شود. این گرایش جوامع به سمت شکوفایی و پیشرفت سبب آن شد تا در طی دهه‌های اخیر برخی از روانشناسان به جای تمرکز بر هیجانات منفی مانند اضطراب و افسردگی به جنبه‌های مثبت زندگی مانند شکوفایی و شادی توجه کند (سلیگمن و میهالی[6]، ۲۰۱۴).

شکوفایی انسان، یکی از مهمترین موضوعاتی است که قرن‌ها ذهن اندیشمندان را به خود مشغول کرده است و اخیراً مورد توجه روان‌شناسی مثبت‌نگر قرار گرفته است. در حقیقت روان‌شناسی مثبت علم بهزیستی و شکوفایی انسان است (دوردن-مایرز[7] و همکاران، ۲۰۱۸). آنچه در روانشناسی مثبت امروزه مورد توجه است این است که زندگی انسان چگونه شکوفا می‌شود و چطور به حد رشد در می‌آیند. دانشجویان برای دستیابی به آموزش مثبت، ابتدا باید تعریف روشنی از شکوفایی داشته باشند. از شکوفایی تعاریف متعددی شده است. در یک تعریف شکوفایی را به معنی خوب بودن، برجستگی، پیشرفت و توسعه یافتن عنوان کردند (هیرشبرگ[8] و همکاران، ۲۰۲۲) که این امر باعث بهزیستی و زندگی خوب می‌شود. همچنین کسب تجربه مفید و خوب از زندگی را شکوفایی می‌دانند که به احساس خوب و عملکرد مؤثر و مثبت منجر می‌شود. به نظر می‌رسد ارتقای شکوفایی با سطح بالایی از بهزیستی ذهنی و سلامت روانشناختی همراه است (یلدیریم و بلن[9]، ۲۰۱۹). به این معنی که افرادی با سطح بالای شکوفایی از نظر هیجانی و عملکردی در زندگی اجتماعی و شخصی در سطح بالایی قرار دارند و هیچگونه بیماری روانی را گزارش نکرده‌اند (نوسن و نودا[10]، ۲۰۱۸).

سلیگمن (۲۰۱۹) آموزش مثبت را به عنوان آموزشی تعریف می‌کند که بر رشد مهارت‌های تحصیلی فراگیران تمرکز می‌کند و برای پرورش بهزیستی، ارتقا و سلامت روان مناسب است. وی برای شکوفایی یک مدل ۵ عاملی را که تحت عنوان پرما[11] نام دارد، عنوان کرده است. ۵ عامل شکوفایی عبارتند از هیجان مثبت (P)، در توضیح هیجان مثبت باید عنوان کرد همه افراد در زندگی خود به هیجان مثبت نیاز دارند و این هیجان مثبت شامل مواردی مانند رضایت، آرامش، امیدواری، قدردانی و عشق ورزیدن می‌شود و هدف از ان لذت بردن از زندگی است. عامل دوم نظریه شکوفایی سلیگمن، تعهد و مجذوبیت (E) است. تعهد و مجذوبیت به این امر اشاره دارد که فرد زمانی که در امور مختلف مانند پروژه‌ها، تکالیف و موقعیت‌ها درگیر می‌شود، نوعی احساس حرکت و سیال بودن خواهد داشت. در این زمان است که فرد بر روی زمان حال تمرکز کرده و احساس بهزیستی می‌کند. سومین مؤلفه از نظریه شکوفایی سلیگمن وجود روابط مثبت (R) است. در توضیح این مؤلفه باید عنوان کرد که انسان از بدو تولد به عنوان موجودی اجتماعی شناخته می‌شود و برای اینکه خوب زندگی کند باید روابط خوبی را داشته باشد. به عبارتی زمانی که فرد خوب زندگی می‌کند و احساس بهزیستی دارد همواره زندگی را شادتر و بهتر از زمانی

1. Verdín & Godwin
2. Flourish
3. Ross
4. Positive Psychology
5. Selvaraj & Bhat
6. Seligman & Csikszentmihalyi
7. Durden-Myers
8. Hirshberg
9. Yildirim & Belen
10. Knoesen & Naudé
11. PERMA

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.1.7]

که روابط مثبتی ندارد، تجربه می‌کند. در یک مطالعه که دانشمندان علوم اجتماعی دانشگاه جاب هابکینز در سال ۲۰۱۰ بر روی ۷۹۴۸ دانشجوی این دانشگاه در ۴۸ دانشکده انجام دادند به این نتایج اشاره کردند که یافتن یک هدف و معنی در زندگی برای ۷۸ درصد از دانشجویان به عنوان مهمترین عامل شناخته شد (ویز[1]، ۲۰۲۱). وجود هدف در زندگی به صورت معنی‌داری با شادکامی و رضایت از زندگی رابطه مثبتی دارد و باعث ارتقا و افزایش پتانسیل فرد می‌شود (ابولشامت و همکاران، ۲۰۱۸). آخرین عاملی که سلیگمن در نظریه شکوفایی خود مطرح کرد موفقیت و پیشرفت (A) است. به نظر می‌رسد عمده افراد در پی یافتن یک معنی در زندگی و یا جستجوی مهارتی هستند و یا برخی در قالب یک رقابت به دنبال برنده شدن هستند. رسیدن به موفقیت با توانایی‌ها و پتانسیل‌های خود به عنوان یک امر مهم در جهت بهزیستی افراد است (سلیگمن، ۲۰۱۹). پرورش شکوفایی همچنین ممکن است مزایایی برای پیشرفت مهارت‌های تحصیلی به همراه داشته باشد. یک تصور رایج این است که تمرکز بر بهزیستی در حیطه آموزش، زمان و دیگر منابع را از اهداف و مقاصد آموزشی دور می‌کند. بااین‌حال شواهد مناسب و کافی در دست است که نشان می‌دهد فراگیرانی که به شکوفایی می‌رسند، عملکرد تحصیلی بهتری از خود نشان می‌دهند (داتو[2]، ۲۰۱۸).

برای ارتقا و افزایش شکوفایی در دانشجویان، مداخلات مختلفی مطرح شده است. برنامه توانمندسازی شکوفایی یکی از مهمترین مداخلات در این زمینه است. منظور از توانمندسازی شکوفایی عبارت است از آزاد کردن نیروها، پتانسیل‌ها و قدرت درونی افراد و همچنین فراهم کردن بسترها و به وجود آوردن فرصت‌ها برای شکوفایی استعدادها، توانایی‌ها و شایستگی‌های افراد مختلف است (ژانگ[3]و همکاران، ۲۰۱۸). پژوهشگران بسیاری (برای مثال: سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ شوشانی و استینمتز[4]، ۲۰۱۴) بر این باورند که آموزش بهزیستی و شکوفایی به دانشجویان می‌تواند به اندازه آموزش دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد. امروزه با توجه به شرایط همه‌گیری بیماری از مداخلات آنلاین استفاده می‌شود. مداخلات اینترنتی و آنلاین معمولاً درمان‌های مبتنی بر رفتار یا شناختی-رفتاری هستند که برای ارائه از طریق اینترنت عملیاتی شده و تغییر شکل داده‌اند. این نوع مداخلات معمولاً ساختار بالایی دارند و انواع مختلفی از برنامه‌های تحت وب از جمله برنامه‌های درمانی مبتنی بر رفتار و تأیید تجربی و همچنین سایت‌های آموزش بیمار هستند. بنابراین با توجه به وضعیت پیش آمده در خصوص بیماری کوید ۱۹، عمده مداخلات به شکل آنلاین برای افراد مختلف ارائه شده که آموزش توانمندسازی شکوفایی از جمله رویکردهای مهمی است که در این پژوهش به شیوه آنلاین مورد بررسی قرار گرفت.

شواهد پژوهشی متعددی در زمینه شکوفایی در دانشجویان وجود دارد. اصغری سلیمانی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش شکوفایی بر سرمایه‌های روانشناختی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی که بر روی ۴۰ نفر از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بابل انجام شد، به این نتایج دست یافتند که بین دو گروه در متغیرهای خودکارآمدی، امیدواری و خوشبینی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و گروه آزمایش پس از کسب آموزش شکوفایی نمرات بالاتری در متغیرهای پژوهش کسب کردند. پژوهش اصل دهقان و همکاران (۱۴۰۰) با عنوان تدوین مدل شکوفایی بر اساس خودکارآمدی با واسطه‌گری امید در مشاوران و روانشناسان نشان داد که سطح بالاتر خودکارآمدی و امید باعث ارتقای سطح شکوفایی مشاوران و روانشناسان می‌شود و هدف قراردادن آن‌ها می‌تواند بهزیستی مشاوران و روانشناسان را تقویت نماید. نتایج حاصل از پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی بر شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی، نشان داد آموزش مبتنی بر شکوفایی باعث افزایش مشارکت اجتماعی، شایستگی و شادکامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه داشته است (ضیایی و همکاران، ۱۴۰۰).

ارشدی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که آموزش شکوفایی بر سرمایه روانشناختی، بهزیستی روان‌شناختی و شکوفایی و مؤلفه‌های آن‌ها اثربخش بوده است. میرزاخانی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش شکوفایی بر هیجانات مثبت، روابط، احساس معنی، پیشرفت و مجذوبیت پژوهشگران جوان و نخبگان که در شهر تهران صورت گرفته است، نتایج حاکی از آن بوده که برنامهٔ آموزش شکوفایی به طور معنی‌داری مؤلفه‌های شکوفایی گروه آزمایش را در مقایسه با گروه کنترل افزایش داده است. این برنامه می‌تواند در بهبود مؤلفه‌های شکوفایی (هیجان مثبت، مجذوبیت، روابط، معنا و پیشرفت) مؤثر واقع شود. در پژوهشی که پریزامیک لارسن[5] و همکاران (۲۰۲۰) با عنوان نقش شکوفایی در رابطه بین رویدادهای مثبت و منفی زندگی و بهزیستی که بر روی

1. Wise
2. Datu
3. Zhang
4. Shoshani & Steinmetz
5. Prizmić-Larsen

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.1.7]

۵۰۳۱ نفر در فضای مجازی اجرا شد، شواهد نشان داد که مؤلفه‌های شکوفایی نقش مؤثری در رابطه بین رویدادهای مثبت و منفی زندگی و بهزیستی داشته‌اند. همچنین نتایج نشان داد بهزیستی با رویدادهای مثبت رابطه مثبت و با رویدادهای منفی رابطه منفی داشته است. این در حالی بود که شکوفایی باعث ارتقای رویدادهای مثبت و بهزیستی شده است. نتایج پژوهش کالیا[1] و همکاران (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که نیاز روانی به احساس تعلق با شادی و شکوفایی ارتباطی مثبت داشته و هوش هیجانی هم واسطه‌ای برای این ارتباطات است.

با توجه به مبانی نظری و ادبیاتی که مطرح شد، یکی از طرح‌هایی که امروزه در دانشگاه‌های کشور در حال انجام است، طرح سیمای دانشجو می‌باشد. از آنجایی که این طرح با هدف بررسی سبک زندگی و ارتقای سلامت روانی – اجتماعی دانشجویان سراسر کشور (از جمله تغذیه، اوقات فراغت، سلامت‌روان، رشد، پیشرفت و ...) در حال انجام است و به مؤلفه‌های مختلف در خصوص سلامت، آموزش، رشد و شکوفایی، پیشرفت دانشجویان می‌پردازد، لذا اکنون پژوهش‌هایی مورد نیاز است تا به درک متخصصین از دانشگاه به‌عنوان یک نهاد مثبت بهره‌بخشی کند. از سویی با توجه به اهمیت ونقشی که توانمندسازی شکوفایی آنلاین و متغیرهای هیجانات مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت می‌تواند در پیشرفت و ارتقای دانشجویان داشته باشد، این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی مداخله توانمندسازی شکوفایی آنلاین در هیجانات مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت در دانشجویان می‌باشد.

روش

این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی بود. طرح پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون_پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری (دوماهه) بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. تعداد ۵۰ نفر از دانشجویانی که ملاک‌های ورود (کسب نمره یک انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین در پرسشنامه شکوفایی، رضایت آگاهانه از حضور در پژوهش، دانشجوی مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، توانایی پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها) و ملاک‌های خروج (غیبت بیش از ۳ جلسه در جلسات آموزشی و شرکت همزمان در جلسات مشاوره و روان‌درمانی دیگر و انصراف از ادامه پژوهش) از پژوهش را داشتند به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. قبل از اجرای پرسشنامه‌ها کد اخلاق (IR.UM.REC.1400.352) از دانشگاه فردوسی مشهد اخذ شد. در ادامه پرسشنامه شکوفایی در بین اعضای نمونه اجرا شد (پیش‌آزمون). سپس مداخله توانمندسازی شکوفایی در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای ۲ جلسه) به صورت آنلاین در محیط اسکایپ توسط پژوهشگران بر روی گروه آزمایش اجرا شد. پس از انجام مداخله، پرسشنامه شکوفایی مجدداً ارائه شد (پس‌آزمون). بعد از مدت زمان دوماه، پیگیری بین گروه‌ها صورت گرفت. قابل ذکر است که محرمانه بودن اطلاعات کسب‌شده، جلب رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان پژوهش، عدم انتشار اطلاعات آن‌ها به دیگران و ایجاد یک جو اطمینان‌بخش از جمله ملاحظاتی اخلاقی بود که پژوهشگر مد نظر قرار داد. پس از جمع‌آوری اطلاعات، به منظور تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. داده‌های به وسیله نرم‌افزار $SPSS_{V22}$ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه شکوفایی[2] (HFQ): پرسشنامه ۲۸ سؤالی شکوفایی (HFQ) توسط سلیمانی و همکاران (۲۰۱۵) و بر مبنای مدل سلیگمن ساخته شد. در این پرسشنامه سؤال‌های ۱، ۵، ۹، ۱۳، ۱۷، ۲۱، ۲۵ برای سنجش هیجان‌های مثبت؛ سؤال‌های ۲، ۶، ۱۰، ۱۴، ۱۸، ۲۲، ۲۶ برای سنجش روابط؛ سؤال‌های ۳، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۲۷ برای سنجش معنایابی و سؤال‌های ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰، ۲۴، ۲۸ برای سنجش پیشرفت در نظر گرفته‌شده است. به هر یک از سؤال‌ها در یک طیف لیکرت ۶ گزینه‌ای کاملاً موافقم=۶ تا کاملاً مخالفم=۱ نمره داده می‌شود. نمره کل شکوفایی از طریق حاصل جمع کل سؤال‌های پرسشنامه به دست می‌آید. به‌این‌ترتیب نمره کلی شکوفایی بین ۲۸ تا ۱۶۸ و نمره هر عامل بین ۷ تا ۴۲ می‌باشد. روایی همگرای پرسشنامه شکوفایی از طریق اجرای هم‌زمان آن با پرسشنامه‌های خودشکوفایی اهواز (r=۰/۸۲) و شکوفایی داینر (r=۰/۹۰) و روایی واگرای آن از طریق پرسشنامه افسردگی بک (r= -۰/۶۶) گزارش شده است. علاوه بر آن، نتایج پایایی آن با استفاده از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) نشان داد که HFQ از ضرایب پایایی مناسبی برخوردار است، به‌طوری‌که مقدار پایایی برای عوامل هیجان‌های مثبت، روابط، معنایابی، پیشرفت و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۹۱ ، ۰/۸۳

1. Callea
2. Human Flourishing Questionnaire

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.1.7]

، ۰/۸۸، ۰/۸۷ و ۰/۹۵ می‌باشد که مطلوب و رضایت‌بخش است (سلیمانی و همکاران، ۲۰۱۵). در پژوهش حاضر میزان پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ بدست آمد.

پروتکل توانمندسازی شکوفایی آنلاین: برنامه آموزش توانمندسازی شکوفایی آنلاین توسط سلیمانی و همکاران (۱۴۰۰) مختص دانشجویان تهیه و طراحی شده است. ضریب روایی محتوایی (CVR) برای پروتکل توانمندسازی شکوفایی آنلاین ۰/۶۰ و ضریب پایایی به روش پایایی ارزیاب‌ها ۰/۸۰ بدست آمد که نشان از قابلیت اعتبار پروتکل توانمندسازی شکوفایی آنلاین در دانشجویان بود.

جدول ۱: خلاصه برنامه آموزشی توانمندسازی شکوفایی آنلاین

جلسه	عنوان جلسه	شرح جلسه
اول	معارفه و تعریف توانمندسازی شکوفایی و بررسی خودآگاهی	در این جلسه پس از معارفه دانشجویان و اجرای پیش‌آزمون، به تعریف شکوفایی و توانمندسازی شکوفایی پرداخته شد و سپس در خصوص خودآگاهی به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی توانمندسازی شکوفایی پرداخته شد.
دوم	رشد شخصی	ضمن گزارشی از وضعیت جلسه قبل و ارائه بازخورد، در این جلسه پرسشنامه رشد شخصی ارائه شده و ضمن بررسی پاسخ شرکت‌کنندگان در این زمینه بحث و بررسی انجام شد و تکنیک‌هایی برای ارتقای رشد شخصی به افرادی که نمره پایین در این پرسشنامه کسب کردند ارائه شد.
سوم	استقلال فکری و خودمختاری	ضمن گزارشی از وضعیت جلسه قبل و ارائه بازخورد در این جلسه، تعریف استقلال فکری و خودمختاری، روش‌های دستیابی به استقلال فکری، آشنایی با راه‌های رسیدن به استقلال فکری، بررسی موقعیت‌های استقلال فکری و خودمختاری اعضا و تفکر در مورد موانع استقلال فکری و خودمختاری مورد بررسی قرار گرفت. همچنین ایفای نقشی در این جلسه بین اعضا اجرا شد.
چهارم	شکرگذاری و قدردانی	ضمن گزارشی از تکلیف جلسه قبل و ارائه بازخورد، در این جلسه به فرد آموزش داده شد چگونه شکرگزاری نماید، معنی شکرگزاری از خود، اعضای بدن، طبیعت را فراگیرد و به خود و خواسته‌های خود اهمیت و ارزش دهد. در نهایت با ارائه پرسشنامه میزان شکرگزاری افراد سنجیده شده و نکات مثبت و منفی آن‌ها در خصوص شکرگزاری به آن‌ها ارائه شد.
پنجم	معنویت و ارتباط با معبود	ضمن گزارشی از تکلیف جلسه قبل و ارائه بازخورد، در این جلسه به فرد آموزش داده شد تا ابعاد معنوی را در زندگی خود لحاظ نماید. همچنین در این جلسه با ارائه داستان‌ها، آیات و روایت مهم در زمینه معنویت به اهمیت معنویت در زندگی دانشجویی پرداخته شد و سعی شد مهمترین مزایا و معایب آن‌ها به دانشجویان ارائه شود. از سویی ارتباط معنویت و شکوفایی استعدادهای انسان برای شرکت‌کنندگان شرح داده شد و از افراد خواسته شد تا با بحث گروهی تجارب خود را در این زمینه به اشتراک بگذارند.
ششم	جمع‌گرایی و ارتباط سازنده	ضمن گزارشی از وضعیت جلسه قبل و ارائه بازخورد در این جلسه، آشنایی با مهارت ارتباط مؤثر و جمع‌گرایی و ویژگی‌های آن و همچنین توانمندسازی دانشجویان در برقراری ارتباط سازنده فیلم آموزشی در این زمینه به آن‌ها ارائه شد.
هفتم	مثبت‌اندیشی	ضمن گزارشی از وضعیت جلسه قبل و ارائه بازخورد، در این جلسه به افراد آموزش داده می‌شود تا با مثبت‌اندیشی و مهمترین راه‌کارهای آن آشنا شوند. همچنین در این جلسه با ارائه فیلم آموزشی و تکنیک‌های مهم در خصوص مثبت‌اندیشی به دانشجویان آموزش داده شد که چگونه از افکار منفی دوری کنند و به نکات مثبت فکر کنند.
هشتم	احساس اثربخشی و خودکارآمدی و اختتامیه	ضمن گزارشی از وضعیت جلسه قبل و ارائه بازخورد، در این جلسه تعاریف خوداثربخشی و خودکارآمدی به فرد آموزش داده می‌شود و ضمن تقویت کارآمدی فرد، طریقه دستیابی به موفقیت‌های گذشته اعضا و توجه بیشتر به مهارت‌های خود فرد، به آن‌ها توضیح داده شد. همچنین پرسشنامه خودکارامدی به افراد ارائه شد و میزان خودکارآمدی آن‌ها به اطلاع‌شان رسانده شد. در انتهای این جلسه خلاصه‌ای از دوره آموزش ارائه شده و در نهایت پس‌آزمون گرفته شد.

یافته‌ها

در این پژوهش ۵۰ دانشجو دانشگاه فردوسی مشهد حضور داشته که ۲۵ نفر در گروه گواه و ۲۵ نفر در گروه آزمایش قرار داشتند. تعداد ۳۲ نفر در مقطع کارشناسی و ۱۸ نفر در مقطع کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل بودند. همچنین ۲۸ نفر از افراد داری جنسیت دختر و ۲۲ نفر پسر بودند. دامنه سنی کلیه افراد شرکت‌کننده در این پژوهش ۱۹ تا ۲۸ سال بود. همچنین میانگین و انحراف استاندارد

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.1.7]

سن برای گروه آزمایش ۲/۹۵±۲۱/۸۸، گروه گواه ۳/۳۷±۲۲/۴۴ و برای کل نمونه ۳/۱۴±۲۲/۱۶ بود. پس از بررسی یافته‌های جمعیت‌شناختی در در ادامه به یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش پرداخته می‌شود.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون (انحراف معیار± میانگین)	پس‌آزمون (انحراف معیار± میانگین)	پیگیری (انحراف معیار± میانگین)
هیجانات مثبت	آزمایش	۲۷/۲۴±۴/۴۶	۳۴/۵۶±۴/۵۹	۳۳/۸۸±۵/۱۷
	گواه	۲۷/۱۲±۳/۷۶	۲۷/۴۸±۶/۵۰	۲۷±۵/۴۴
روابط	آزمایش	۲۶/۳۲±۴/۸۹	۳۳/۷۲±۲/۸۶	۳۲/۹۲±۳/۹۱
	گواه	۲۵/۹۲±۵/۴۷	۲۶/۷۶±۸/۴۸	۲۶/۰۴±۵/۵۶
معنایابی	آزمایش	۲۶/۸۰±۳/۷۴	۳۳/۱۶±۳/۳۹	۳۲/۵۶±۲/۶۸
	گواه	۲۶/۲۰±۴/۶۹	۲۷/۴۰±۷/۹۳	۲۶/۶۴±۴/۴۳
پیشرفت	آزمایش	۲۴/۳۲±۳/۶۷	۳۲/۲۸±۳/۵۸	۳۱/۶۸±۲/۳۴
	گواه	۲۴/۷۶±۳/۹۵	۲۵/۴۸±۹/۵۹	۲۴/۶۴±۸/۳۳
شکوفایی کل	آزمایش	۱۰۴/۶۸±۹/۲۱	۱۳۳/۷۲±۶/۶۵	۱۳۱/۰۴±۸/۱۶
	گواه	۱۰۴±۱۲/۶۳	۱۰۷/۱۲±۱۶/۹۶	۱۰۴/۳۲±۱۴/۲۴

بر اساس جدول ۱ در شکوفایی و مؤلفه‌های آن، میانگین گروه آزمایش از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون و پیگیری بهبود یافته است. این بهبود برای همه متغیرها به صورت مثبت بود. پس از بررسی یافته‌های توصیفی به منظور بررسی پژوهش حاضر از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. لذا قبل از انجام تحلیل مفروضات آزمون مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون آماری شاپیرو- ویلکس جهت نرمال بودن داده‌های متغیرهای پژوهش در هر سه مرحله آزمون برای گروه‌ها حاکی از برقراری این مفروضه بود. به منظور بررسی یکسانی ماتریس‌های کواریانس از آزمون ام‌باکس استفاده شد. نتایج حاکی از عدم برقراری این مفروضه بود (M=۱۸۹/۵۶۹باکس، P=۰/۰۰۱ و F=۱/۷۷۵). برای بررسی مفروضه کرویت از آزمون موچلی استفاده شد که نتایج نشان داد این مفروضه برای متغیرهای هیجانات مثبت (p=۰/۱۳۳ و W=۰/۹۱۸موچلی)، روابط (p=۰/۸۱۷ و W=۰/۹۹۱موچلی)، معنایابی (p=۰/۱۹۵ و W=۰/۹۳۳موچلی) و شکوفایی کل (p=۰/۳۱۳ و W=۰/۹۵۲موچلی) برقرار بود در حالی که برای متغیر پیشرفت (p=۰/۰۲۳ و W=۰/۸۵۲موچلی) برقرار نبود. با این حال می‌توان مفروضه کرویت را پذیرفت و به جای آزمون گرین‌هاوس‌گیسر آزمون هوین‌فلت را گزارش کرد. افزون بر آن به منظور بررسی واریانس‌های خطای متغیر زمان در مراحل مختلف ارزیابی از آزمون لون استفاده شد. نتایج آزمون لون برای پیش‌آزمون (p=۰/۲۱۳ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۱/۵۹۶)، پس‌آزمون (p=۰/۲۴۸ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۱/۳۶۸) و پیگیری (p=۰/۸۹۷ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۰/۰۱۷) متغیر هیجانات مثبت، پیش‌آزمون (p=۰/۷۱۴ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۰/۱۳۶) و پیگیری (p=۰/۲۸۲ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۱/۱۸۵) متغیر روابط، پیش‌آزمون (p=۰/۳۳۶ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۰/۹۴۵) متغیر معنایابی، پیش‌آزمون (p=۰/۶۲۵ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۰/۲۴۲) متغیر پیشرفت و پیش‌آزمون (p=۰/۳۱۰ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۱/۰۵۴) شکوفایی برقرار بود. این در حالی بود که برای پس‌آزمون (p=۰/۰۰۱ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۱۵/۶۹۹) متغیر روابط، پس‌آزمون (p=۰/۰۲۹ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۵/۰۶۳) و پیگیری (p=۰/۰۰۵ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۸/۸۳۱) متغیر معنایابی، پس‌آزمون (p=۰/۰۰۱ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۲۱/۶۶۱) و پیگیری (p=۰/۰۰۱ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۲۶/۶۸۹) متغیر پیشرفت، پس‌آزمون (p=۰/۰۲۳ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۵/۵۰۸) و پیگیری (p=۰/۰۰۱ و $F_{(۱ و ۴۸)}$=۱۳/۹۸۷) متغیر شکوفایی برقرار نبود. از این رو با توجه به نتایج فوق می‌توان مفروضه واریانس‌های خطا را پذیرفت و بجای مقدار لاندای ویلکز، اثر پیلایی را گزارش کرد. در ادامه نتایج حاصل از این آزمون ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای شکوفایی و مؤلفه‌های آن

آزمون	منبع	اثر پیلایی	F	Df فرضیه	Df خطا	Sig	مجذور اتا
بین‌آزمودنی	گروه	۰/۶۷۴	۲۳/۲۴۴	۴	۴۵	۰/۰۰۱	۰/۶۷۴
درون	زمان	۰/۵۴۸	۶/۲۲۳	۸	۴۱	۰/۰۰۱	۰/۵۴۸
آزمودنی	زمان * گروه	۰/۴۹۷	۵/۰۶۷	۸	۴۱	۰/۰۰۱	۰/۴۹۷

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.1.7]

نتایج ارائه شده در جدول ۲ نشان می‌دهد با توجه به میزان F و سطح معنی‌داری، اثر بین‌گروهی گروه (p=۰/۰۰۱، $F_{(۴ و ۴۱)}$=۲۳/۲۴۴ و ۰/۶۷۴=اثر پیلایی) و درون‌گروهی زمان (p=۰/۰۰۱، $F_{(۸ و ۴۱)}$=۶/۲۲۳ و ۰/۵۴۸=اثر پیلایی) و تعامل زمان و گروه (p=۰/۰۰۱، $F_{(۸}$=۵/۰۶۷ و $F_{(۴۱}$ و ۰/۴۹۷=اثر پیلایی) معنی‌دار می‌باشد. پس از بررسی نتایج فوق، اثر تعامل نیز با آزمون پیگیری تک‌متغیری هوین‌فلت بررسی شد که نتایج در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تک‌متغیری هوین‌فلت در مورد اثر زمان و اثر تعاملی زمان و گروه

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	Sig	مجذور اتا
هیجانات مثبت	زمان	۴۲۸/۴۹۳	۱/۹۵۹	۲۱۸/۷۳۳	۷/۸۹۹	۰/۰۰۱	۰/۱۴۱
	زمان*گروه	۳۹۲/۴۱۳	۱/۹۵۹	۲۰۰/۳۱۶	۷/۲۳۴	۰/۰۰۱	۰/۱۳۱
روابط	زمان	۴۸۰/۶۹۳	۲	۲۴۰/۳۴۷	۷/۲۴۹	۰/۰۰۱	۰/۱۳۱
	زمان*گروه	۳۵۴/۲۹۳	۲	۱۷۷/۱۴۷	۵/۳۴۳	۰/۰۰۶	۰/۱۰۰
معنایابی	زمان	۴۰۶/۰۱۳	۱/۹۸۸	۲۰۴/۲۱۳	۹/۵۲۷	۰/۰۰۰۱	۰/۱۶۶
	زمان*گروه	۲۲۸/۹۷۳	۱/۹۸۸	۱۱۵/۱۶۷	۵/۳۷۳	۰/۰۰۶	۰/۱۰۱
پیشرفت	زمان	۵۴۰/۹۷۳	۱/۸۴۰	۲۹۴/۰۲۰	۸/۴۴۷	۰/۰۰۱	۰/۱۵۰
	زمان*گروه	۴۵۱/۷۷۳	۱/۸۴۰	۲۴۵/۵۴۰	۷/۰۵۵	۰/۰۰۲	۰/۱۲۸
شکوفایی کل	زمان	۷۴۰۰/۴۹۳	۲	۳۷۰۰/۲۴۷	۲۵/۳۰۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۴۵
	زمان*گروه	۵۶۲۴/۷۶۰	۲	۲۸۱۲/۳۸۰	۱۹/۲۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۲۸۶

نتایج آزمون تک‌متغیری هوین‌فلت در جدول ۳ در مورد اثر زمان و تعامل زمان و گروه حاکی از آن است که این میزان برای متغیر شکوفایی و همه مؤلفه‌های آن برقرار است. افزون بر آن نتایج مقایسه زوجی نشان داد که در نمرات پیش‌آزمون متغیر شکوفایی و همه مؤلفه‌های آن بین دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. این در حالی بود که در نمرات پس‌آزمون و پیگیری همه متغیرها بین دو گروه تفاوت معنی‌داری بدست آمد که حاکی از اثربخشی آموزش توانمندسازی شکوفایی آنلاین بر ارتقای شکوفایی و مؤلفه‌های آن در دانشجویان بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی مداخله توانمندسازی شکوفایی آنلاین بر هیجانات مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد بود. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد پروتکل توانمندسازی شکوفایی آنلاین در ارتقاء مؤلفه‌های شکوفایی دانشجویان اثربخش بود. این نتایج با مطالعات ارشدی و همکاران (۱۳۹۷)، میرزاخانی و همکاران (۱۳۹۶)، اصغری سلیمانی و همکاران (۱۴۰۰)، ضیایی و همکاران (۱۴۰۰)، پریزامیک لارسن و همکاران (۲۰۱۰)، باسن و رودمان[1] (۲۰۱۸)، نودسن و نودا (۲۰۱۸) همسو بود. در تبیین نقش هیجات مثبت در این حوزه می‌توان به نقش مکانیسم‌های روان‌شناختی رجوع کرد. افرادی که هیجانات مثبت را تجربه می‌کنند نه تنها از نظر اجتماعی فعال‌ترند بلکه با جایگزینی روش‌های سالم مقابله به جای روش‌های مقابله هیجان‌مدار با چالش‌های زندگی روزمره بهتر مواجه می‌شوند. از سویی، دانشجویانی که میزان بالاتری از هیجانات مثبت را در زندگی روزمره گزارش می‌کنند از نظر شخصیتی میزان گشودگی و وجدان‌مندی بالاتری دارند و نسبت به تعاملات اجتماعی دیدگاه واقع‌بینانه‌تری دارند. نکته مهمتر آنکه سیکل سه وجهی هیجان، تفکر و رفتار در افرادی که به دنبال جذب هیجانات مثبت و تداوم آن‌ها هستند به شکل عادت تبدیل می‌شود و با تقویت‌های درونی و مکانیسم‌های تقویت‌کننده روان‌شناختی و فیزیولوژیک تداوم می‌یابند و به سایر محیط‌های اجتماعی و موقعیت‌های زندگی واقعی تسری می‌یابند (لارسن و همکاران، ۲۰۱۰).

1. Basson & Rothmann

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.1.7]

محورهای تاثیرگذار سیستم عصبی شامل سیستم لیمبیک در تبیین هیجانات مثبت و تعبیر و تفسیر آن‌ها بسیار تاثیرگذار است. سیستم شناختی و ارزیابی شناختی افراد که ارتباط مستقیم و دوسویه‌ای با هیجانات دارند در سیستم تنظیم اطلاعات وارد شده به دستگاه عصبی با تعامل مستقیم به افراد در ارتقای حالات هیجانی و ثبت و تداوم آن‌ها کمک می‌کنند. شکوفایی با تعهد و جذب و غرقه شدن در فعالیت‌های تحصیلی مرتبط است (ضیایی و همکاران، ۱۴۰۰). به عبارت دیگر، تعهد و مجذوبیت به عنوان تبیین دیگر تاثیرگذاری پروتکل مورد بحث بر ارتقای شکوفایی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. پروتکل توانمندسازی شکوفایی منجر به ایجاد رضایت از درگیری در پروژه‌ها و تکالیف می‌شود. به عبارت دیگر زمانی که دانشجویان در امور مختلف مانند پروژه‌ها، تکالیف و موقعیت‌ها درگیر می‌شود، نوعی احساس حرکت و سیال بودن می‌کنند و در نتیجه این دیگری مثبت در تکالیف حس بهزیستی و رضایت از خود در آن‌ها ایجاد می‌شود. این تجربه سبکی و سیالی در انجام فعالیت و تکالیف تحصیلی خود به خود نقش انگیزشی دارد و دانشجویان با انگیختگی سطح بالایی که حاصل تعاملات عصبی، زیستی، شناختی و رفتاری است شکوفایی را تجربه می‌کنند (باسن و رودبان، ۲۰۱۸). از این رو در رویکردهای مبتنی بر ارتقای کارکردهای شناختی و رفتاری همواره بر افزایش درگیر و جذب شدن در فعالیت‌های لذت بخش و مفید تاکید شده است. تعهد کاری و جذب شدن در فعالیت‌های حرفه‌ای کارکرد انگیزشی مهمی دارد. انگیزه‌ای که در نتیجه جذب شدن در کار و حس سیال بودن به دانشجویان دست می‌دهد، بسیار قدرتمند است و به هیچ عنوان با انگیزه‌های بیرونی قابل قیاس نیست. جای تعجب نیست که متخصصان روان‌درمانی و روان‌شناسی معتقدند باید بر انگیزه‌های درونی به جای انگیزاننده بیرونی و پاداش‌های بیرونی تأکید کرد چراکه مدت زمان تاثیرگذاری انگیزش‌های دورنی طولانی‌تر است و فرد به صورت خودکار به سمت تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی گرایش پیدا می‌کند (نودسن و نودا، ۲۰۱۸).

در مطالعه کنونی نیز دانشجویان با استفاده از آموزش‌های پروتکل توانمندسازی شکوفایی، جذب شدن در کار و تعهد حرفه‌ای را تجربه کردند و با توجه به حس سیالی و خودآکارامدی که از فعالیت‌های شغلی و حرفه‌ای دریافت کردند انگیزش دورنی برای ادامه فعالیت و ارتقای توانمندی شکوفایی در آن‌ها فراهم شد. علاوه براین، حس سیالی و جذب کار شدن به عنوان هدف اساسی پروتکل‌های مبتنی بر ارتقای توانمندی شکوفایی همواره مد نظر بوده است و صاحبنظران حوزه آموزش بر اهمیت تجربه سیالی، درگیری و داشتن حس خوب از انجام تکالیف تحصیلی به عنوان پیش زمنیه‌های شکوفایی یاد کرده‌اند. از سوی دیگر پروتکل توانمندسازی شکوفایی حاوی مفاهیم و آموزش‌های مبتنی بر ساخت روابط معنادار و مثبت است که منجر به ایجاد حالت‌های هیجانی مثبت و ارتقای اعتماد به نفس می‌گردد (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۰). ابراز وجود در روابط معنادار فضایی را برای دانشجویان فراهم می‌کند که در نهایت حس شکوفایی و ابراز وجود را تجربه کنند. تداوم چنین روابطی به دانشجویان کمک می‌کند در بلندمدت شکوفایی را در سایر محیط‌ها مانند فضای کاری و خانوادگی نیز تجربه کنند (اصغری سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۰).

سلیگمن (۲۰۱۹) با بسط مفهوم معنا به کلیه ابعاد زندگی قصد دارد نشان دهد داشتن معنا در انجام هر فعالیت حس سیالی و جذب شدن در آن کار را به انسان می‌دهد و لذا لازمه داشتن معنا در انجام فعالیت‌های تحصیلی نیز هدفمندی است. هدفمندی که بر محور مدیریت زمان، برنامه‌ریزی جهت رسیدن به هدف و در نهایت جذب کار شدن هست مبتنی می‌باشد. یکی دیگر از تبیین‌های تاثیرگذاری پروتکل توانمندسازی شکوفایی در ارتقای شکوفایی دانشجویان شرکت‌کننده در این مطالعه ناشی از پیشرفت دانشجویان در انجام فعالیت-های روزمره می‌باشد. پروتکل توانمندسازی شکوفایی حاوی آموزش‌هایی جهت خودآگاهی، رشد شخصی، احترام به خود است. بر اساس این فاکتورها، زمانی که دانشجویان به خود احترام بگذارند، از توانایی‌های خود آگاهی داشته باشند، سعی در رشد خود دارند که این امر شکوفایی آن‌ها در زمینه‌های مختلف را در پی دارد (ارشدی و همکاران، ۱۳۹۷). یکی از فاکتورهای تاثیرگذار در افزایش حس شکوفایی، پیشرفت است. از این رو پروتکل مورد نظر مولفه‌های زمینه‌ساز حس پیشرفت را در دانشجویان فراهم کرده است و متعاقب آن نیز شکوفایی در دانشجویان افزایش پیدا کرد (میرزاخانی و همکاران، ۱۳۹۶).

حس پیشرفت اگرچه مفهوم چندمنظوره و گسترده‌ای است و برای موقعیت‌های مختلف کاربرد دارد اما در حوزه آموزش و مفاهیم تحصیلی به معنای رضایت شخص از انجام تکالیف آموزشی فعلی است. به هر حال، پیشرفت به معنای بهتر بودن نسبت به قبل قلمداد می‌شود و دانشجویان شرکت‌کننده در مطالعه کنونی بعد از شرکت در برنامه توانمندسازی شکوفایی برای پیشرفت آموزشی، استقلال فکری و خودمختاری، مثبت‌اندیشی و احساس اثربخشی و خودکارآمدی را فرا گرفتند. لازم به ذکر است مطالعات حوزه شکوفایی دربردارنده مفهوم گسترده معنا می‌باشند. بخش عمده‌ای از تحقیقات صورت گرفته در زمینه شکوفایی به روان‌شناسی مثبت‌نگر و مطالعات سلیگمن اختصاص دارد. به باور سلیگمن (۲۰۱۹) داشتن معنا به دانشجویان کمک می‌کند به درک، تعریف و یا مشاهده زندگی خود و اهمیت آن

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.1.7]

بپردازند و دانشجویان را وادار می‌کند رسالت و هدف معینی را در زندگی برای خود تعریف کنند. چنین هدف یا داشتن معنا می‌تواند پذیرش دیگران و چالش‌های موجود را فراهم کند و نگاه دانشجویان را نسبت به موقعیت کنونی و نحوه ارتقای وضعیت قبلی در جهت کسب آرامش تغییر دهد و به نوعی ارتباط سازنده با دیگران داشته باشند و روحیه جمع‌گرایی را در آن‌ها تقویت نماید. در تبیین جامع‌تر از موضوع معنا، بایستی گریزی به تئوری‌های معنا درمانی مخصوصا لوگوتراپی ویکتور فرانکل داشت.

فرانکل (۱۹۸۷) معتقد است تنها چیزی که می‌تواند انسان را از شرایط جاری به شرایط عالی ارتقا دهد داشتن رسالت و هدف از بودن است (ارشدی و همکاران، ۱۳۹۷). از این رو با استناد به ادبیات نظری معنادرمانی و با مرتبط کردن آن با روان‌شناسی مثبت و مفهوم معنا (به عنوان یکی از مولفه‌های شکوفایی) می‌توان گفت محتوای پروتکل توانمندی شکوفای به خوبی این مولفه را مورد هدف قرار داده است و با آموزش‌های بنیادین در جهت افزایش ظرفیت دانشجویان جهت پیدا کردن معنا در زندگی و یا معنا دادن به موقعیت کنونی گام برداشته است. ذکر این نکته نیز خالی از لطف نیست که داشتن معنا در زندگی یکی از مهمترین نیازهای بنیادین آدمی است (فرانکل، ۱۹۸۷؛ به نقل از وانگ[1]، ۲۰۱۴) و ارتقای این نیاز بنیادین به خوبی در پروتکل مورد بحث گنجانده شده است. افزون بر آن وجود عوامل مانند خیرخواهی، شکرگذاری، معنویت و ارتباط با معبود در پروتکل توانمندسازی شکوفایی در ارتقای شکوفایی و مؤلفه‌های آن در دانشجویان بی‌تأثیر نبود. وجود این فاکتورها برای اولین‌بار در مداخلات شکوفایی را می‌توان با حوزه روانشناسی مثبت پیوند داد چراکه فاکتورهای مطرح شده از جنس مثبت بوده و در بافت فرهنگی کشور ما از ارزش بالایی برخوردار هستند و عجین شدن این عوامل و آموزش آن‌ها در قالب جلسات آموزشی به دانشجویان می‌تواند موجبات رشد و شکوفایی آن‌ها را در پی داشته باشد.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت مداخله توانمندسازی شکوفایی آنلاین بر شکوفایی دانشجویان و همه مؤلفه‌های آن شامل معنایابی، هیجان‌های مثبت، روابط و پیشرفت اثربخش بوده و از این رو متخصصان حوزه‌های مختلف روانشناسی می‌توانند از این مداخله در جهت ارتقای شکوفایی دانشجویان استفاده کنند.

مانند هر پژوهشی، این پژوهش نیز محدودیت‌هایی داشت. نخستین محدودیت مطالعه حاضر این بوده که نتایج حاصل از طریق ابزار (پرسشنامه) بدست آمده است و مشخص نیست که نتایج بدست آمده تا چه حد به رفتارهای واقعی در زندگی روزمره مرتبط است. دومین محدودیت این مطالعه انتخاب نمونه‌گیری به شیوه دردسترس است که در تعمیم نتایج باید جوانب احتیاط رعایت شود. محدودیت دیگر این مطالعه مربوط به قلمرو مکانی و زمانی مطالعه می‌باشد. این مطالعه بر روی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد صورت گرفته، لذا تعمیم‌دهی آن به سایر اقشار یا شهرهای دیگر با احتیاط صورت گیرد. وجود متغیرهای کنترل نشده نظیر وضعیت اقتصادی و محدود بودن دوره پیگیری از جمله مواردی بوده که باید به آن‌ها توجه کرد. همراستایی این پژوهش با همه‌گیری کوید ۱۹ به عنوان محدودیت دیگر این مطالعه می‌تواند باشد. از این رو به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در آینده مطالعاتی را طرح‌ریزی کنند که اثربخشی مداخله توانمندسازی شکوفایی را با متغیرهای مختلف همدلی، رفتارهای ارتقاءدهنده سلامت، احساس تنهایی، حرمت خود، حمایت اجتماعی، عزت‌نفس، خودپنداره و ... مورد بررسی قرار دهند تا از این طریق دانش منسجمی در خصوص متغیرهای ذکر شده و روابط این سازه‌ها با سایر سازه‌ها که قابلیت بیشتری در برنامه‌ریزی‌های مربوطه دارد، حاصل شود. پیشنهاد دیگر این بوده که این مداخله را می‌توان بر روی دانشجویان در سایر دانشگاه‌های کشور مورد مطالعه قرار داد. همچنین با توجه به برجسته بودن نقش توانمندسازی شکوفایی در شکوفایی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی از قبیل سخنرانی، جلسات آموزش ویژه افزایش شکوفایی می‌تواند اثرگذار باشد.

در نهایت بدین وسیله از دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش و کلیه افرادی که حاضر به همکاری در این پژوهش شده‌اند به خاطر صبر و بردباری، تقدیر و تشکر می‌شود. همچنین پژوهشگران از کمیته اخلاق دانشگاه فردوسی مشهد کمال تشکر و قدردانی را دارند.

منابع

اصغری سلیمانی، م؛ خان‌محمدی، ا؛ عباسی اسفجیر، ع و صادقی، ج (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش شکوفایی بر سرمایه‌های روانشناختی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بابل. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲۱(۵۳)، ۵۳۲-۵۲۳. http://ijme.mui.ac.ir/article-1-5346-fa.html

1. Wong

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.1.7]

اصل دهقان، ف؛ پورشهریاری، م و مهراندیش، ن (۱۴۰۰). تدوین مدل شکوفایی بر اساس خودکارآمدی با واسطه گری امید در مشاوران و روانشناسان. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۲(۴۶)، ۱۰۸-۸۱. DOI: 10.22054/qccpc.2021.57419.2603

ارشدی، ن؛ آزادی، س؛ بساک‌نژاد، س، بشلیده، ک و نیسی، ع (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش شکوفایی بر سرمایه روان‌شناختی در کارکنان زن دانشگاه شهید چمران اهواز. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۳(۵۰)، ۶۵-۴۵. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_7844.html

ضیایی، ح؛ رضایی، ع؛ طالع‌پسند، س؛ محمدی‌فر، م (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی روانشناختی شکوفایی بر شادکامی، شایستگی و مشارکت اجتماعی، *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۷(۱)،۳۴-۱۹. DOI: 10.22108/ppls.2021.124754.1986

میرزاخانی، پ؛ رضایی، ع؛ امین‌بیدختی، ع؛ نجفی، م و رحیمیان‌بوگر، ا (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش شکوفایی بر هیجان‌های مثبت، روابط، احساس معنی، پیشرفت و مجذوبیت پژوهشگران جوان و نخبگان. *مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۳۶، ۲۳۰-۲۰۹. DOI: 10.22034/jiera.2017.51091

Aboalshamat, K. T., Alsiyud, A. O., Al-Sayed, R. A., Alreddadi, R. S., Faqiehi, S. S., & Almehmadi, S. A. (2018). The relationship between resilience, happiness, and life satisfaction in dental and medical students in Jeddah, Saudi Arabia. *Nigerian journal of clinical practice*, *21*(8), 1038-1043. https://www.ajol.info/index.php/njcp/article/view/175761

Basson, M. J., & Rothmann, S. (2018). Flourishing: Positive emotion regulation strategies of pharmacy students. *International Journal of Pharmacy Practice*, *26*(5), 458-464. https://doi.org/10.1111/ijpp.12420

Callea, A., De Rosa, D., Ferri, G., Lipari, F., & Costanzi, M. (2019). Are more intelligent people happier? Emotional intelligence as mediator between need for relatedness, happiness and flourishing. *Sustainability*, *11*(4), 1022-1029. https://doi.org/10.3390/su11041022

Datu, J. A. D. (2018). Flourishing is associated with higher academic achievement and engagement in Filipino undergraduate and high school students. *Journal of Happiness Studies*, *19*(1), 27-39. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9805-2

Durden-Myers, E. J., Whitehead, M. E., & Pot, N. (2018). Physical literacy and human flourishing. *Journal of Teaching in Physical Education*, *37*(3), 308-311. DOI:10.1123/jtpe.2018-0132

Hirshberg, M. J., Colaianne, B. A., Greenberg, M. T., Inkelas, K. K., Davidson, R. J., Germano, D., ... & Roeser, R. W. (2022). Can the Academic and Experiential Study of Flourishing Improve Flourishing in College Students? A Multi-university Study. *Mindfulness*, 1-14. https://doi.org/10.1007/s12671-022-01952-1

Knoesen, R., & Naudé, L. (2018). Experiences of flourishing and languishing during the first year at university. *Journal of Mental Health*, 27(3), 269-278. https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1370635

Prizmić-Larsen, Z., Kaliterna-Lipovčan, L., Larsen, R., Brkljačić, T., & Brajša-Žganec, A. (2020). The role of flourishing in relationship between positive and negative life events and affective well-being. *Applied Research in Quality of Life*, *15*(5), 1413-1431. https://doi.org/10.1007/s11482-019-09743-y

Ross, A., Talmage, C. A., & Searle, M. (2019). Toward a flourishing neighborhood: the association of happiness and sense of community. *Applied Research in Quality of Life*, *14*(5), 1333-1352. https://doi.org/10.1007/s11482-018-9656-6

Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual review of clinical psychology*, *15*(1), 1-23. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow and the foundations of positive psychology. Positive psychology: An introduction, 279-298. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, *35*(3), 293-311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Selvaraj, P. R., & Bhat, C. S. (2018). Predicting the mental health of college students with psychological capital. *Journal of Mental Health*, *27*(3), 279-287. https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1469738

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, *15*(6), 1289-1311. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1

Soleimani, S., Rezaei, A. M., Kianersi, F., Hojabrian, H., & Khalili Paji, K. (2015). Developement and validation of flourishing questionnaire based on seligman's model among Iranian university students. *Journal of Research and Health*, *5*(1), 3-12. http://jrh.gmu.ac.ir/article-1-792-en.html

Verdín, D., & Godwin, A. (2018). First-generation college students identifying as future engineers. https://docs.lib.purdue.edu/enegs/79/

Wise, J. B. (2021). Relationships among Conceptualizations of Flourishing in Therapeutic Recreation. *Therapeutic Recreation Journal*, *55*(3), 322-341. DOI:10.18666/TRJ-2021-V55-I3-10967

Wong, P. T. (2014). Viktor Frankl's meaning-seeking model and positive psychology. In *Meaning in positive and existential psychology* (pp. 149-184). Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5_10

Yildirim, M., & Belen, H. (2019). The role of resilience in the relationships between externality of happiness and subjective well-being and flourishing: A structural equation model approach. *Journal of Positive School Psychology*, *3*(1), 62-76. https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/75

Zhang, X., Ye, H., & Li, Y. (2018). Correlates of structural empowerment, psychological empowerment and emotional exhaustion among registered nurses: A meta-analysis. *Applied Nursing Research*, *42*, 9-16. https://doi.org/10.1016/j.apnr.2018.04.006

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.2.1.7]