



The Effectiveness of Optimal Experience Educational Package Based on Csikszentmihalyi's Theory on I Interaction and Self-Confidence Of Primary School Teachers

Zahra Ghaderi¹, Ilmaz Saijadian², Mohammadali Nadi³¹ Department of Educational sciences, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran² Associate Professor, Department of Educational sciences, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran³ Associate Professor, Department of Educational sciences, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Abstract

The present study was conducted to investigating effectiveness of optimal experience educational package based on csikszentmihalyi's theory on interaction and self-confidence of primary school teachers. The research method of the present study was quasi-experimental with pretest, posttest, control group design and two-month follow-up period. The statistical population of the research included 2831 primary school teachers in Isfahan city in the academic year of 2020-2021. 30 primary school teachers were selected by purposive sampling method and randomly assigned to experimental and control groups (15 teachers in each group). The teachers in the experimental group received the optimal experience educational package based on csikszentmihalyi's theory during seven weeks in seven sessions of 90 minutes. The applied questionnaires in this study included teacher interaction questionnaire (TIQ) and teacher self-confidence questionnaire (TSCQ). The data from the study were analyzed through variance with repeated measures via SPSS23 statistical software. The results showed that optimal experience educational package based on csikszentmihalyi's theory has effect on the dimensions of interaction (Leadership ($F=30.01$, $Eta=0.51$, $P<0.001$), helping behavior ($F=20.67$, $Eta=0.42$, $P<0.001$), understanding ($F=17.17$, $Eta=0.38$, $P<0.001$), responsibility ($F=27.03$, $Eta=0.49$, $P<0.001$), uncertainty ($F=30.39$, $Eta=0.52$, $P<0.001$), dissatisfaction ($F=25.12$, $Eta=0.47$, $P<0.001$), punishment ($F=7.51$, $Eta=0.21$, $P<0.001$) and strictness ($F=7.77$, $Eta=0.22$, $P<0.001$)) and self-confidence ($F=46.23$, $Eta=0.62$, $P<0.001$) of primary school teachers. According to the findings of the present study it can be concluded that optimal experience educational package based on csikszentmihalyi's theory can be used as an efficient method to increase interaction and self-confidence of primary school teachers through employing reconstruction of awareness and activities, mental understanding of challenges, control of mental energy and targeting of activities.

Key words: Optimal Experience Educational Package, Csikszentmihalyi's Theory, interaction, self-confidence, Primary Teachers

اثربخشی بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر تعامل و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی^۱

زهرا قادری^۱، ایلناز سجادیان^۲، محمد علی نادی^۳^۱ دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.^۲ دانشیار گروه روان‌شناسی، مرکز تحقیقات سلامت جامعه، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.^۳ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر تعامل و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی انجام گرفت. روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۲۸۳۱ نفر بودند. در این پژوهش تعداد ۳۰ معلم دوره ابتدایی با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۵ معلم). معلمان حاضر در گروه آزمایش بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای را طی هفت هفته در ۷ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه تعامل معلمان (TIQ) و پرسشنامه خوداعتمادی معلمان (TSCQ) بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS۳۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر ابعاد تعامل (رهبری ($F=30.01$; $Eta=0.51$; $P<0.001$); رفتار کمک کننده ($F=20.67$; $Eta=0.42$; $P<0.001$); درک کردن ($F=17.17$; $Eta=0.38$; $P<0.001$); مسئولیت‌پذیری ($F=27.03$; $Eta=0.49$; $P<0.001$); نامطمئن بودن ($F=30.39$; $Eta=0.52$; $P<0.001$); ناراضی بودن ($F=25.12$; $Eta=0.47$; $P<0.001$); سختگیر بودن ($F=7.51$; $Eta=0.21$; $P<0.001$)) و خوداعتمادی ($F=46.23$; $Eta=0.62$; $P<0.001$) معلمان دوره ابتدایی تأثیر معنادار دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین نتیجه گرفت که بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای با بهره‌گیری از بازسازی آگاهی و فعالیت‌ها، درک ذهنی چالش‌ها، کنترل انرژی روانی و هدف‌گذاری فعالیت‌ها می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت بهبود تعامل و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی مورد استفاده گیرد.

کلید واژه‌ها: بسته آموزشی تجربه بهینه، نظریه چیکسنت میهای، تعامل، خوداعتمادی، معلمان ابتدایی

۱. مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی است.

* نویسنده مسئول: i.sajjadian@khuisf.ac.ir

پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۰۵

وصول: ۱۴۰۲/۱۱/۱۵

مقدمه

اسناد موجود در آموزش و پرورش و مطالعه‌ی سیر تاریخی و تکوینی آموزش و پرورش نوین در ایران از آغاز تأسیس دارالفنون تا کنون نشان از اهمیت و توجه مسئولان به موضوع ویژگی‌های معلم کارا داشته است (Ahmadi Aghdam et al., 2021). همه کشورها در پی بهبود مدارس خود و واکنش بهتر به انتظارات اجتماعی و اقتصادی بالاتر هستند. آموزش و پرورش یکی از نهادهای اصلی جامعه است که تربیت انسان‌های مطلوب جامعه فردا را بر عهده دارد. پیشرفت هر جامعه‌ای بیش از هر چیز در گرو عملکرد مطلوب نظام آموزشی آن کشور است و آنچه در قلب نظام آموزشی هر کشور جای دارد، معلم است. (Momenimahmouei & mohammadzadehsangan 2021) اهمیت‌ترین و گرانبهاترین منابع در مدارس، محور تلاش‌های بهسازی مدرسه‌اند. بسیاری از کشورها به این نتیجه رسیده‌اند که مسائل معلم، اولویت سیاستگذاری دولتی است و به نظر می‌رسد که در سالهای آینده این اولویت بیشتر شود (Hsiao et al., 2023). آنچه بیش از هر چیز اهمیت دارد استفاده از معلمان آگاه با شناخت و دانش کافی و مناسب است موفقیت و شکست نظام آموزشی به معلمان آن وابسته است و در صورتی که این معلمان، هویت حرفه‌ای منسجم و شکل گرفته داشته باشند، منجر به موفقیت نظام خواهد شد (Yaseen, 2021). پژوهش در مورد توسعه حرفه‌ای معلمان در دو دهه گذشته افزایش یافته است (Hashemi Pour et al., 2020). تغییر و تحولات جوامع و رشد و گسترش رقابت‌های بین الملل در عرصه‌های آموزشی و نیاز فراگیران به دانش و اطلاعات جدید به منظور کسب موفقیت، نقش برنامه‌های آموزشی را در ایجاد آمادگی و زمینه سازی موفقیت معلمان در مسیر شغلی‌شان را مهم‌تر ساخته است (Rahmati et al., 2021). آموزش و بهسازی منابع انسانی به عنوان یکی از استراتژی‌های اصلی دستیابی به سرمایه انسانی با سازگاری مثبت با شرایط تغییر به عنوان مزیتی رقابتی برای سازمان‌ها

قلمداد می‌شود. از این رو اهمیت راهبردی آن در بقاء و توسعه سازمان نمایان شده است (Torfi et al., 2020). از طریق توانمندسازی معلمان اهداف و مأموریت‌های متعالی آموزشی و پرورشی در جهت شکل‌گیری تعامل مناسب معلمان با دانش‌آموزان و پویایی محیط یادگیری تحقق می‌یابد (Valeh et al., 2021).

هنگامی که یک معلم با شکل‌دهی یک تعامل مناسب، سعی در ایجاد و حفظ فضای مطلوب یادگیری از طریق رفتارهای مثبت بین فردی در کلاس دارد، تعامل معلم و دانش‌آموز می‌تواند به یک تمرین بالقوه قدرتمند تبدیل شود (Ma, 2023). تعامل خوب بین معلمان و دانش‌آموزان در روند یادگیری مهم است. متغیرهای بی‌شماری وجود دارد که به میزان متفاوت موفقیت هر یک از محیط‌های یادگیری خاص را تعیین می‌کنند و یکی از متغیرهای کلیدی ماهیت تعامل دانش‌آموز و معلم است (Irina et al., 2019). چهارچوب مفهومی مدل تعامل بین معلم و دانش‌آموز بر مبنای دو بعد نزدیکی (همکاری) یا (تضادورزی و اثر گذاری تسلط یا تسلیم) گسترش یافته است (Zeynali et al., 2019). به بیان دیگر در این منطبق مفهومی، رفتار معلم به طور کلی در دو بعد گروه‌بندی می‌شود: بعد نزدیکی (که همکاری را در برابر تضادورزی اندازه گیری کند) و بعد اثرگذاری (که تسلط را در برابر تسلیم شدگی اندازه گیری می‌کند) (Hossain, 2023). بنابراین در چهارچوب مفهومی تعامل معلم از چهار بُعد کلی تسلط، تسلیم، همکاری و تضادورزی تشکیل شده است. بنابراین در این منطبق مفهومی، این چهار بُعد به صورت هشت بردار رفتاری متفاوت شامل رهبری، رفتار کمک کننده/دوستانه، درک کردن، مسئولیت‌پذیری/آزادی فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن از یکدیگر متمایز می‌شوند (Valeh et al., 2021).

در کنار توانایی تعامل با دانش‌آموزان و نقش موثر آن در پیشرفت تحصیلی فراگیران، یکی از مؤلفه‌های اجتماعی و روان‌شناختی که در رسیدن معلمان به

ساختاریافته (ورزش، هنر و صنایع دستی، سرگرمی) به عنوان فرصت‌های برجسته برای تجربه بهینه گزارش شده است. تجربه بهینه نظم در آگاهی است. وقتی اطلاعاتی که مدام به آگاهی می‌رسند با اهداف همخوانی دارند، انرژی روانی بدون زحمت جریان می‌یابد (Liu & Csikszentmihalyi, 2020). هنگامی که فرد بتواند آگاهی خود را به گونه‌ای سازماندهی کند و کنترل انرژی خود را به دست بگیرد و کیفیت زندگی خود را بهبود بخشد، روال‌های کاری هدفمند و لذت‌بخش می‌شوند و موقعیت‌هایی به دست می‌آید که می‌توان آزادانه برای دستیابی به اهداف، قوی‌تر و با اعتماد به نفس بیشتر اقدام کرد، زیرا بیشتر انرژی روانی فرد به طور موفقیت‌آمیزی در اهدافی سرمایه‌گذاری می‌شوند که آنها را برای دنبال کردن انتخاب کرده است (Dwight et al., 2019). ادغام کنش و آگاهی زمانی که تمام مهارت‌های مربوط به یک فرد برای رویارویی با چالش‌های یک موقعیت مورد نیاز باشد، توجه آن شخص به طور کامل جذب فعالیت می‌شود. هیچ انرژی روانی اضافی برای پردازش هر اطلاعاتی به جز آنچه فعالیت ارائه می‌دهد، باقی نمی‌ماند. تمام توجه بر محرک‌های مربوطه متمرکز است (Kukita et al., 2022). در نتیجه، یکی از جهانی‌ترین و متمایزترین ویژگی‌های تجربه بهینه رخ می‌دهد یعنی افراد چنان درگیر کاری شده و به انجام آن مبادرت می‌ورزند که فعالیت مربوطه خود به خود و تقریباً خودکار می‌شود (Lambert & Csikszentmihalyi, 2020). متداول‌ترین توصیف‌های تجربه بهینه است که به نظر می‌رسد زمان دیگر مانند گذشته نمی‌گذرد. مدت زمان عینی و بیرونی که ما با اشاره به رویدادهای بیرونی مانند شب و روز یا حرکت منظم ساعت‌ها اندازه‌گیری می‌کنیم، توسط ریتم‌های دیکته شده توسط فعالیت بی‌ربط نشان داده می‌شود. چنانکه اغلب به نظر می‌رسد

مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم جهت نیل به آرمان‌های کلاسی و درسی دخالت دارد خوداعتمادی^۱ است (Fallah, 2014). خوداعتمادی یک فرایند خودنظم دهنده بوده و بهزیستی روانی و هیجانی افراد را ارتقا می‌دهد. از این رو انتظار می‌رود خودانتقادی^۲ بالا به عنوان نقطه مقابل خوداعتمادی با خوداعتمادی پایین همراه باشد و با افزایش خوداعتمادی، میزان خودانتقادی و دیگر آسیب‌های روان‌شناختی و اجتماعی همراه با آن کاهش یابد (Kavenuke et al., 2020). خوداعتمادی فرایندی پویایی، انطباقی و انسجامی است که به شکل زمان‌مند عمل کرده و از دو وجه تشکیل شده است. خوداعتمادی تجربه‌ای^۳ به عنوان توجه و حساسیت آنی تحلیل تجارب گذشته خود و تلفیق آن در طرح‌های کنش و واکنش مربوط به خود (SaadatiShamir et al., 2019). خوداعتمادی انسجامی^۵، تلفیق خوداعتمادی تجربه‌ای و تأملی با یکدیگر است. این دو فرایند از طریق فرایند خودنظم‌دهی همسانی درونی را ارتقا می‌دهند و از این رو باید تضاد با خود انتقادی قرار گیرند (Koseglu, 2012).

روش‌های آموزشی مختلفی برای معلمان در جهت بهبود عملکرد فردی و شغلی آنان بکار گرفته شده است. این پژوهش در پی آن است تا اثر بخشی بسته آموزشی تجربه بهینه^۶ را بر تعامل و خوداعتمادی معلمان ابتدایی بررسی نماید. چرا که تجربه بهینه یک وضعیت مثبت و پیچیده است که در آن اجزای شناختی، انگیزشی و عاطفی در یک ادغام متقابل، منسجم و بیان شده باهم همزیستی دارند. افراد به طور مداوم تجربیات خود را تجدید نظر می‌کنند، معانی جدیدی به آنها نسبت می‌دهند، سیستم معنایی خود را گسترش می‌دهند یا محدود می‌کنند (Csikszentmihalyi, 2022). فعالیت‌های تولیدی (کار و مطالعه) و اوقات فراغت

4. reflective self-confidence

5. cohesive self-confidence

6. optimal experience educational package

1. self confidence

2. self-criticism

3. experiential self-confidence

معلمان ارائه‌ی اطلاعات بیش‌تر بدون توجه به علاقه داشتن یا نداشتن دانش‌آموزان به مطالب را ترجیح می‌دهند. والدین از مدارس انتظار دارند که توانایی‌های لازم برای موفقیت در زندگی را برای فرزندانشان فراهم کنند. مدارس در امر برانگیختن دانش‌آموزان برای یادگیری تأثیر بسزایی دارند. معلمان از طریق متمرکز کردن تلاش‌هایشان بر لذت بخش ساختن آموزش می‌توانند به بهترین نحو به اهداف آموزشی خود دست بیابند. مبدل کردن یادگیری به یک تجربه بهینه امری بسیار مهم و ضروری می‌باشد. آموزش امروز فاقد یک درک روشن از انگیزش‌های درونی است که دانش‌آموزان را مشتاق یادگیری و پذیرفتن چالش‌های ذهنی که به گونه‌ی فزاینده‌ای دشوار می‌شوند، نگاه می‌دارد. معلمانی در امر تسریع رشد و تکامل استعداد موفق خواهند بود، که بتوانند از طریق علاقه‌ی شخصی خود شرایطی جهت غرقه شدن در کار برای دانش‌آموزان فراهم سازند. مسایلی که کنجکاوی را تحریک کرده و مهارت‌های شاگردان پذیرا را به حرکت در می‌آورد و موجب پیدایش انطباقی نزدیک و کاملاً پرورش یافته میان پیچیدگی‌های کار و مهارت‌های فرد می‌گردد نشانه‌ای از پیدایش حالت غرقه شدن در کار است. آنچه معلمان موجد غرقه شدن را از دیگران متمایز می‌سازد، روش‌های متفاوتی است که از آن طریق توجه خود را بر ایجاد مکان‌های امنی برای غرقه شدن دانش‌آموزان در یادگیری، متمرکز می‌نمایند. معلمان موجد حالت غرقه شدن در کار، تأثیرات پنهان فشارهای بیرونی مانند رقابت، نمرات، قوانین غیرضروری و دستور کار بوروکراتیک را به حداقل می‌رسانند. به جای آن، تمام تلاش خود را برای متمرکز نمودن توجه دانش‌آموزان بر چالش‌ها و احساس رضایتی درونی از یادگرفتن مطلبی تازه به کار می‌برند. تجربه بهینه به تعامل موفق بین فرد و محیط و فراهم کردن فرصت‌های یادگیری فعال بستگی دارد. معلمان ممکن است فعالیت‌هایی را توسعه دهند که به عنوان چالش برانگیز و مرتبط تجربه می‌شوند، اما همچنین به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند که کنترل محیط یادگیری خود

ساعت‌ها در چند دقیقه می‌گذرند (Dwight et al., 2020).

هرچند وظیفه‌ی مدرسه پرورش همه‌ی ابعاد وجودی دانش‌آموز است، اما به نظر می‌رسد در مدارس ایران فقط به بعد اخلاقی و شناختی دانش‌آموز توجه می‌شود و دیگر ابعاد وجودی او مانند بعد روحی و احساسی دانش‌آموز نادیده گرفته می‌شود برای همین محتویات آموزشی موجود نمی‌تواند تأثیر مثبت تربیتی مورد انتظار بر روح و روان دانش‌آموزان ایرانی بگذارد. از میان حقوق مسلم انسان‌ها، تجربه کردن احساسات خوشایند، ظریف و گذرای مثبت گرای است. (Fredrickson, 2018). در باب ضرورت انجام پژوهش حاضر می‌توان گفت، امروزه جوامع به سمت دانش‌های نوین و گسترش علوم و فناوری پیشرفته‌اند و یکی از مؤلفه‌های توسعه‌ی هر کشوری نظام تعلیم و تربیت و منابع انسانی آن که معلمان بیشترین سهم را دارا هستند می‌باشد. سلامت روان معلمان پیش‌نیاز کسب شایستگی‌های حرفه‌ای آن‌ها می‌باشد. معلمان نه تنها با تدریس علم و دانش سروکار دارند، بلکه با شرایط سنی و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و خصوصیات عاطفی و روانی آن‌ها نیز روبه‌رو هستند. اکثر معلمان در برخورد با فراگیرندگانی که مسائل روانی و عاطفی دارند، با مشکل مواجه می‌شوند. مدرسه و کلاس درس، به سبب حجم روابط انسانی و مستمر و پویا، با هیچ‌سازمانی قابل مقایسه نیست. مسئولیت‌های متنوع و گاه متناقض شخصیت‌ها و نیازهای متفاوت، معلم را با انتظارات گسترده‌ای روبه‌رو می‌کند. بر این اساس، امکان برخورد‌های آسیب‌زا در چنین محیطی بیش از هر جای دیگر است. بنابراین، برخورداری از حد قابل قبولی از ظرفیت عاطفی و هیجانی، که از شاخصه‌های شخصیتی و روانی انسان است، برای معلمان ضروری است. معلمان باید بپذیرند که مدرسه نه تنها جایی است که آموزش‌های لازم را برای یک زندگی موفق ارائه می‌دهد، بلکه رضایتمندی، شکوفایی، سلامت و شادکامی را نیز آموزش می‌دهند. معلمان باید تقویت علاقه‌ی دانش‌آموزان به یادگیری را در ارجحیت قرار دهند ولی ظاهراً اکثریت

دسترس استفاده شد. ابتدا از معلمان زن دوره ی ابتدایی یکی از نواحی ششگانه آموزش و پرورش شهر اصفهان (آموزش و پرورش ناحیه ۳) که جهت حضور در پژوهش تمایل داشتند، ثبت نام به عمل آمد و سپس توسط ملاک‌های ورود به پژوهش مورد بررسی و تعداد ۳۰ نفر از آنان که ملاک‌های ورود به پژوهش را دارا بودند، انتخاب و به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۱۵ معلم در گروه آزمایش و ۱۵ معلم در گروه گواه). سپس معلمان حاضر در گروه آزمایش، بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای را در طی هفت هفته به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. این در حالی است که معلمان حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرده و در انتظار دریافت مداخلات حاضر بود. در مرحله پیش آزمون معلمان به ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه تعامل معلمان (Lourdusamy & Khine, 2001) و خود اعتمادی معلمان (Gilbert et al., 2004) پاسخ دادند پس از اتمام جلسات پس آزمون اجرا و برای اطمینان از ثبات نتایج، دو ماه بعد مرحله پیگیری اجرا شد. ملاک‌های ورود به پژوهش تمایل آگاهانه به شرکت در جلسات، داشتن حداقل ۵ سال سابقه تدریس، جنسیت زن، دامنه سنی ۲۵ تا ۴۵ و عدم دریافت مداخله روان‌شناختی همزمان بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس و عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش بود.

ابزار سنجش

۱-۱. پرسشنامه تعامل معلمان (QTI)^۱
پرسشنامه تعامل معلم توسط (Lourdusamy & Khine, 2001) به منظور سنجش تعامل معلم طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۳۵ سؤال، ۸ مؤلفه رهبری، رفتار کمک کننده/دوستانه، درک کردن،

را کنترل کنند و به توانایی خود اطمینان داشته باشند. اینها فعالیت هایی هستند که دانش آموزان در آنها تمرکز می کنند، لذت را تجربه می کنند، و با رضایت کلی و فوری فراهم می شوند که پایه و اساس علاقه را برای آینده ایجاد می کند. معلمانی که موفق به ارائه چنین تعاملی می شوند، نه تنها دانش و مهارت هایی را که باید آموخته شوند، در نظر می گیرند، بلکه دانش آموزان را نیز به عنوان یادگیرنده در نظر می گیرند و آموزش را با سطوح رشدی و علایق فردی تطبیق می دهند. بر این اساس تجهیز آنان به شیوه‌های نوین آموزشی مبتنی بر نظریه‌های کارآمد بسیار حائز اهمیت است. بنابراین با توجه به موضوعات مطرح شده و اهمیت تعامل و خوداعتمادی معلمان و همچنین نقش این قشر از جامعه در بهبود عملکرد شناختی، روان‌شناختی و هیجانی دانش‌آموزان، و از سوی دیگر با توجه به خلا پژوهشی حاضر (عدم بررسی اثربخشی بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای)، مسئله اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر تعامل و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی است. بر این اساس سؤالات پژوهش بدین صورت بود:

۱. آیا بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر تعامل معلمان دوره ابتدایی موثر است؟
۲. آیا بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی موثر است؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل ۲۸۳۱ نفر معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری در

1. Teacher Interaction Questionnaire

دارای ۲۲ سؤال و دو مؤلفه خودانتقادی و خوداعتمادی می‌باشد و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (نمره صفر تا ۴) به سنجش ابعاد می‌پردازد. بر این اساس دامنه نمرات این پرسشنامه بین صفر تا ۴۸ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده خوداعتمادی بیشتر معلمان است. (Gilbert et al, 2004) روایی سازه پرسشنامه خوداعتمادی معلمان را مطلوب (۰/۸۶) ارزیابی کردند. همچنین میزان پایایی پرسشنامه را با بهره بردن از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کردند. پرسشنامه خوداعتمادی معلمان در ایران توسط (Saadatishamir et al, 2019) اعتباریابی شده است. نمونه مورد مطالعه این پژوهش ۴۴۴ معلم بودند که از میان معلمان دوره دوم مقطع متوسطه شهر بجنورد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ با روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. روایی همزمان این پرسشنامه از طریق همبسته نمودن آن با مقیاس خودکارآمدی و شادکامی معنادار به دست آمد (Saadatishamir et al, 2019) و پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه شد. با استفاده روش تحلیل عاملی اکتشافی ساختار دوعاملی آن کشف شد و به طور کلی نتایج رضایت بخش بود (Saadatishamir et al, 2019) در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ محاسبه شد.

شیوه اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، معلمان انتخاب شده (۳۰ معلم) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۱۵ معلم در گروه آزمایش و ۱۵ معلم در گروه گواه). سپس معلمان حاضر در گروه آزمایش بسته آموزشی تجربه‌بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای را در طی هفت هفته به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. این در حالی است که معلمان

مسئولیت‌پذیری/آزادی‌فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سخت‌گیر بودن می‌باشد و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت به سنجش این موارد می‌پردازد. برای محاسبه‌ی امتیاز هر زیرمقیاس، نمره تک‌تک گویه‌های پرسشنامه با هم جمع شده است. با توجه به زیرمقیاس‌های پرسشنامه، این پرسشنامه نمره کل ندارد. هرچه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان دهنده‌ی میزان بیشتر تعامل معلم خواهد بود و بالعکس (Abdollahpour & Shokri, 2019). (Lourdusamy & Khine, 2001) روایی سازه پرسشنامه تعامل معلمان را مطلوب (۰/۸۸) ارزیابی کردند. همچنین میزان پایایی زیرمقیاس‌های پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ نیز بین ۰/۶۸ تا ۰/۷۴ برآورد نمودند. در پژوهش (Abdollahpour & Shokri, 2019) که بر روی ۲۰۰ نفر (۱۰۰ مرد و ۱۰۰ زن) از معلمان ایرانی انجام شد، روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده، در پژوهش (Abdollahpour & Shokri, 2019) برای پرسشنامه‌ی تعامل معلم به ترتیب، رهبری ۰/۶۷، رفتار کمک‌کننده - دوستانه ۰/۶۶، درک کردن ۰/۵۹، مسئولیت‌پذیری - آزادی‌فراگیر ۰/۵۸، نامطمئن بودن ۰/۵۵، ناراضی بودن ۰/۶۹، تنبیه کردن ۰/۶۶ و سخت‌گیر بودن ۰/۷۰ برآورد شد. در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های رهبری، رفتار کمک‌کننده - دوستانه، درک کردن، مسئولیت‌پذیری - آزادی‌فراگیر، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سخت‌گیر بودن بین ۰/۵۵ تا ۰/۶۸ محاسبه شد.

۱-۲. پرسشنامه خوداعتمادی معلمان (TSCQ)^۱
 پرسشنامه خوداعتمادی معلمان توسط (Gilbert et al, 2004) به منظور سنجش خودانتقادی - خوداعتمادی در معلمان طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه

۱. Teachers' Self-Confidence Questionnaire

حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرده و در انتظار دریافت مداخلات حاضر بود. تدوین بسته آموزشی تجربه بهینه با استفاده از روش تحلیل مضمون قیاسی به روش (Stirling, 2001) به این شرح بود:

ابتدا مؤلفه‌های اصلی تجربه بهینه با مطالعه ۳۴ مقاله و کتاب مرتبط با موضوع و حوزه پژوهش، مشخص شد و به عنوان مضمون‌های سازمان دهنده قرار گرفت. سپس با توجه به کتاب‌های تألیف شده و مقالات نوشته شده چیکسنت میهای مضامین پایه شناسایی شده و برای هر یک از جلسات بر اساس هر یک از مضامین پایه، توضیحات مختصری برای ارائه به آموزگاران تهیه گردید و سپس بر اساس مضمون سازمان دهنده تمرین برای هر جلسه در نظر گرفته شده و همچنین بر اساس مفاهیم مضامین سازمان دهنده تکالیفی برای هر جلسه برای آموزگاران در بسته گنجانده شده است. با توجه به اینکه هر یک از مضامین سازمان دهنده نقش مؤثری در درک تجربه بهینه دارند و تجربه بهینه زمانی اتفاق می‌افتد که بیشتر مؤلفه‌ها همزمان درک شوند، نوعی درهم تنیدگی مؤلفه‌های تجربه بهینه در مضامین سازمان دهنده به چشم می‌خورد. در مرحله بعد طرح ابتدایی بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای به ۱۲ متخصص روان‌شناسی تربیتی ارائه و از آنان خواسته شد تا با مطالعه و اظهار نظر راجع به ساختار، فرایند و محتوای هر یک از جلسات در قالب پرسشنامه نظرسنجی که همراه بسته آموزشی تدوین شده و در اختیار هر یک از متخصصان قرار گرفته بود، به تدوین بسته نهایی یاری رسانند. علاوه بر این در این مرحله لازم بود یک فرم

اظهار نظر باز پاسخ به منظور ارائه پیشنهادات و نظرات اصلاحی هر یک از متخصصان در جهت ارتقاء محتوا، ساختار و فرایند بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای در اختیار آنها قرار گیرد که این فرایند انجام شد. در مرحله بعد نظرات تخصصی ۱۲ متخصص بررسی و نظرات اصلاحی آنها درباره بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای انجام و بسته آموزشی نهایی آماده شد. سپس بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای همراه با فرم نظرسنجی نهایی و محاسبه ضریب توافق متخصصان درباره فرایند، ساختار و محتوای بسته آموزشی مجدداً به ۱۲ متخصص ارائه شد. در این مرحله در صورتی که کماکان متخصصان نظرات اصلاحی داشتند، به صورت موردی در بسته آموزشی اعمال شد. در این مرحله جهت سنجش روایی درونی بسته آموزشی تدوین شده (بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای)، ضریب توافق ارزیاب‌ها درباره فرایند، ساختار و محتوای بسته آموزشی سرمایه‌های روان‌شناختی محاسبه و میزان ۰/۸۸ به دست آمد. علاوه بر این به منظور اعتبار بیرونی نیز بسته بر روی ۴ معلم دوره ابتدایی، با طرح مقدماتی با قواعد پیش‌آزمون - پس‌آزمون انجام شد. نتایج حاکی از آن بود که بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای توانسته موجب تغییر معنادار در میانگین نمرات رفتارهای نوآورانه و تدریس اثربخش معلمان شود. جهت تأثیر نیز به این صورت بود که بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای توانسته منجر به افزایش میانگین نمرات تعامل و خوداعتمادی معلمان شود.

جدول (۱): بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای

جلسه	محتوای جلسه	توصیف
جلسه اول	خوشایندهای ذهنی	پس از تکمیل پرسشنامه‌های پیش‌آزمون، مفاهیم تمرکز و لذت به عنوان خوشایندهای ذهنی با مثال شرح داده می‌شود. با بیان این موارد که، تجارب جریان به عنوان حالت‌های تمرکز شدید یا جذب مطلق در یک فعالیت توصیف می‌شود. تجربه‌ی غرقه شدن چنان لذت بخش است که شخص به تکرار آن تمایل پیدا می‌کند. روانشناسی تجربه بهینه، نظریه خود را مبنی بر اینکه مردم زمانی که در حالت جریان تمرکز یا جذب کامل فعالیت و موقعیت هستند، بیشتر خوشحال می‌شوند، بیان می‌کند. تجارب بهینه‌ی ناشی از
۹۰ دقیقه		

<p>تمرکز و لذت مخاطبین مورد بحث و گفتگو قرار می‌گیرد و تمرین‌های کلاس انجام شده و برای جلسه بعد تکلیف تعیین می‌شود.</p>	
<p>مفاهیم شادی و انگیزش درونی به عنوان خوشایندهای ذهنی با مثال شرح داده می‌شود و با مخاطبان بحث و گفتگو انجام شده و تمرین‌های مربوط به جلسه انجام می‌شود. کسانی که انگیزه درونی دارند بیشتر مستعد رسیدن به تجربه بهینه هستند. منظور ما از تجربه‌ی مطلوب، نوعی احساس عمیق خشنودی از صمیم قلب است که مدت‌ها در ذهن پرورده و به نقطه عطفی در خاطر تبدیل می‌شود و به زندگی معنا می‌بخشد. تجربیات مطلوب در درازمدت به احساس تسلط ما و به احساس مشارکت در تعیین محتوای زندگی و شادکامی می‌افزاید. برای جلسه بعد نوشتن مواردی از تجارب بهینه تجربه شده مخاطبان در زندگی به عنوان تکلیف تعیین می‌گردد.</p>	<p>جلسه دوم خوشایندهای ذهنی ۹۰ دقیقه</p>
<p>مفاهیم چالش، مهارت، هماهنگی ذهن و بدن، امکانات و ظرفیت‌ها، درک ذهنی چالش‌ها، شرح داده شده و مورد بحث و گفتگو قرار می‌گیرد. تئوری غرقه شدن اثبات می‌کند که نسبت مشاهده شده بین چالش و مهارت، شرط اولیه برای بهینه‌سازی تجربه در هر فعالیتی می‌باشد. در طی تجربه بهینه، ذهن و بدن به طور هماهنگ کار می‌کنند. تجارب بهینه معمولاً شامل تعادل خوبی بین توانایی فرد و فرصت‌های موجود برای عمل است. یافتن راه‌هایی برای رسیدن به تجربه بهینه هنگام برخورد با چالش‌ها به عنوان تکلیف تعیین می‌گردد.</p>	<p>جلسه سوم تعادل چالش و مهارت ۹۰ دقیقه</p>
<p>مفاهیم هشیاری سازمان یافته، بازسازی آگاهی، عدم خودآگاهی، کنترل انرژی روانی، ننگتروپی روانی توضیح داده شده و مورد بحث و گفتگو قرار می‌گیرد. حالت بهینه‌ی تجربه‌ی درونی حالتی است با هشیاری سازمان یافته. تجربه بهینه به توانایی کنترل لحظه به لحظه اتفاقات در آگاهی بستگی دارد. اولین ویژگی ذکر شده توسط افرادی که احساس خود را در اوج لذت توصیف می‌کنند، ادغام عمل و آگاهی است. مخاطبان ترغیب به یادآوری تجارب بهینه ناشی از ادغام کنش و آگاهی می‌شوند. نوشتن تأثیر تجربه‌های بهینه درک شده بر زندگی مخاطبان به عنوان تکلیف تعیین می‌گردد.</p>	<p>جلسه چهارم ادغام کنش و آگاهی ۹۰ دقیقه</p>
<p>مفاهیم خلاقیت، پیچیدگی، تکامل استعداد، روش تدریس معلم، جذب و انطباق، خودشکوفایی، یکپارچگی و تمایز، خودتوسعه ای معلم، مدل رشد و جریان شرح داده شده و مورد بحث و گفتگو با مخاطبان قرار می‌گیرد. میزان خشنود کننده بودن فعالیت، به میزان پیچیدگی آن بستگی دارد. همانطور که نمی‌توانیم دو بار در یک رودخانه قدم بگذاریم، نمی‌توانیم بیش از یک بار از یک فعالیت با شدت یکسان لذت ببریم. برای ادامه ارائه تجربیات بهینه، فعالیت‌های جریان باید دائماً دوباره ایجاد شوند. این واقعیت است که مدل جریان را به یک مدل رشد تبدیل می‌کند. فکر کردن به فعالیت‌های مورد علاقه ای که انجام دادن آنها در ابتدا بسیار سخت بود ولی ادامه داده شد و سپس نوشتن اندیشه‌ها به عنوان تکلیف تعیین می‌گردد.</p>	<p>جلسه پنجم پیچیدگی و رشد مداوم ۹۰ دقیقه</p>
<p>مفاهیم قوانین محدود، تجربه اتوتلیک، هماهنگی ابزار و هدف، ذاتاً پاداش دهنده، معنا، پسخوراند فوری و روشن با استفاده از مثال‌های عینی توضیح داده شده و از نظرات مخاطبان استفاده می‌گردد. حالت غرقه شدن عمیق در کار غالباً زمانی رخ می‌دهد که اهداف روشن وجود داشته و شخص از انجام آن فعالیت پسخوراند فوری و روشن دریافت دارد. مؤلفه‌ی اصلی تجربه‌ی مطلوب این است که این تجربه به خودی خود هدف است. نوشتن نقش هدفگذاری در زندگی و معنا بخشی به آن به عنوان تکلیف تعیین می‌گردد.</p>	<p>جلسه ششم اهداف واضح، بازخورد فوری ۹۰ دقیقه</p>
<p>مفاهیم هم راستایی هدف و تجربه، کار منبع تجربه بهینه، خانواده مدرن، ضرورت بازسازی فعالیت‌ها، تغییرات فرهنگی نوآورانه، علم آموزی، کنجکاوی و پشتکار، غنی سازی زندگی و دگرگونی درک زمان شرح داده شده و مورد بحث و گفتگو قرار می‌گیرد. تجربه بهینه به عنوان یکی از شاخص‌های اساسی بهزیستی در روانشناسی مثبت گرا در نظر گرفته می‌شود. یکی از راه‌های رسیدن به سطح بالایی از بهزیستی، درگیر شدن و لذت بردن از فعالیت‌های روزمره است. یکی از متداول‌ترین توصیف‌های تجربه بهینه این است که به نظر می‌رسد زمان دیگر مانند گذشته نمی‌گذرد و دگرگونی زمان اتفاق می‌افتد. در پایان جلسه پرسشنامه‌های پس آزمون تکمیل می‌گردند.</p>	<p>جلسه هفتم زندگی مثبت، درک دگرگونی زمان ۹۰ دقیقه</p>

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش برای تحلیل اطلاعات به دست آمده از آمار توصیفی و آمار استنباطی بهره برده شد. در قسمت آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در آمار استنباطی، برای آزمون کردن نرمال بودن توزیع متغیر وابسته از آزمون شاپیرو-ویلک^۱، در جهت بررسی همسانی واریانس داده‌ها از آزمون لوین^۲، برای مطمئن شده از برقراری پیش فرض کرویت داده‌ها^۳ از آزمون موجلی^۴ و در جهت بررسی و آزمون معناداری فرضیه پژوهش از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر^۵ و همچنین از آزمون تعقیبی بونفرنی^۶ برای مقایسه میانگین نمرات مراحل استفاده گردید. نرم‌افزار آماری SPSS-۲۳ نیز برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌ها

توصیف جمعیت شناختی گروه نمونه

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که در هر دو گروه آزمایش (۱۳ نفر یا ۸۶/۷ درصد) و گواه (۱۰ نفر یا ۶۶/۷ درصد) تحصیلات بیشتر افراد نمونه لیسانس بوده است. آزمون خی دو در این رابطه نشان داد که بین دو گروه

پژوهش از نظر تحصیلات افراد نمونه تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین نتایج نشان داد در هر دو گروه آزمایش (۱۲ نفر یا ۸۰ درصد)، رشته تحصیلی بیشتر افراد نمونه، رشته‌های علوم انسانی بوده است. آزمون خی دو در این رابطه نشان داد که بین دو گروه پژوهش از نظر رشته تحصیلی افراد نمونه تفاوت معناداری وجود ندارد. علاوه بر این نتایج بیانگر آن بود که در هر دو گروه آزمایش (۶ نفر یا ۴۰ درصد) و گواه (۷ نفر یا ۴۶/۷ درصد)، سابقه کار بیشتر افراد نمونه، ۵ تا ۱۰ سال بوده است. در نهایت نتایج نشان دادند که در هر دو گروه آزمایش (۱۰ نفر یا ۶۶/۷ درصد) و گواه (۱۲ نفر یا ۸۰ درصد)، بیشتر افراد نمونه، بین ۳۱ تا ۴۰ سال سن داشته‌اند. آزمون خی دو در این رابطه نشان داد که بین دو گروه پژوهش از نظر تحصیلات، رشته تحصیلی، سابقه تدریس و سن افراد نمونه تفاوت معناداری وجود ندارد.

توصیف شاخص‌ها

میانگین و انحراف استاندارد تعامل و خوداعتمادی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد ابعاد تعامل معلمان و خوداعتمادی معلمان در دو گروه آزمایش و گواه

متغیر	گروه‌ها	مرحله پیش‌آزمون		مرحله پس‌آزمون		مرحله پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
رهبری	گروه آزمایش	۲۴/۹۳	۲/۵۳	۲۸/۸۰	۳/۰۱	۲۸/۷۳	۳/۰۳
	گروه گواه	۲۵/۹۳	۳/۰۱	۲۶/۱۳	۳/۹۵	۲۶/۰۶	۳/۷۱
رفتار کمک‌کننده	گروه آزمایش	۲۳/۸۰	۳/۵۵	۲۷/۸۶	۳/۶۴	۲۶/۲۰	۲/۰۴
	گروه گواه	۲۳/۶۰	۳/۳۲	۲۳/۴۶	۳/۳۸	۲۳/۵۳	۳/۹۹
درک کردن	گروه آزمایش	۲۶/۰۶	۳/۰۱	۲۸/۶۰	۳/۱	۲۸/۷۳	۳/۸۸
	گروه گواه	۲۵/۸۶	۳/۵۵	۲۵/۹۳	۳/۵۳	۲۵/۲۶	۳/۷۱
مسئولیت‌پذیری	گروه آزمایش	۱۸/۸۶	۳/۲۴	۲۳/۲۶	۲/۲۵	۲۳/۰۶	۲/۳۴
	گروه گواه	۱۹/۴۰	۳/۰۱	۱۸/۹۳	۲/۹۸	۱۹/۵۳	۲/۷۷

۴. Mauchly's Test

۵. Analysis of variance with repeated measures

۶. Bonferroni follow-up test

۱. Shapiro-Wilk test

۲. Levine test

۳. Data sphericity

۲/۷۱	۱۲/۰۶	۲/۳۷	۱۲/۲۰	۲/۲۶	۱۵/۸۶	گروه آزمایش	نامطمئن بودن
۳/۰۱	۱۴/۹۳	۲/۲۸	۱۵/۳۳	۲/۱۷	۱۵	گروه گواه	
۱/۸۵	۸/۶۶	۲/۱۶	۹/۴۶	۲/۰۱	۱۲/۲۶	گروه آزمایش	ناراضی بودن
۲/۴۸	۱۲/۲۰	۲/۹۸	۱۱/۹۳	۲/۲۰	۱۲	گروه گواه	
۲/۷۸	۱۳/۲۶	۲/۷۹	۱۳/۶۰	۳/۰۴	۱۵/۵۳	گروه آزمایش	تنبیه کردن
۲/۵۵	۱۳/۶۶	۳/۰۱	۱۴/۳۳	۳/۱۱	۱۴/۲۲	گروه گواه	
۲/۷۸	۱۲/۷۳	۲/۳۱	۱۲/۹۳	۳/۳۹	۱۵/۶۶	گروه آزمایش	سختگیر بودن
۲/۷۸	۱۳/۷۳	۲/۵۳	۱۴	۳/۰۶	۱۴/۶۰	گروه گواه	
۴/۶۴	۳۰/۵۳	۴/۸۰	۳۱/۸۶	۳/۴۲	۲۶/۱۳	گروه آزمایش	خوداعتمادی
۳/۲۳	۲۵/۴۶	۳/۶۹	۲۵/۶۶	۳/۶۰	۲۶/۰۶	گروه گواه	

توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای ابعاد تعامل معلمان و خوداعتمادی رعایت شده است ($p > 0/05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته (ابعاد تعامل معلمان و خوداعتمادی) معنادار نبوده است ($p > 0/05$). این در حالی بود که نتایج آزمون موچلی نیز بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در ابعاد تعامل معلمان و خوداعتمادی رعایت شده است ($p > 0/05$).

بررسی سؤالات

نتایج جدول توصیفی در جدول شماره ۲ حاکی از آن است که میزان ابعاد تعامل معلمان و خوداعتمادی معلمانی که در گروه آزمایش حضور داشتند، نسبت به گروه گواه افزایش یافته است که در ادامه، معناداری آن با استفاده از آمار استنباطی مورد بررسی قرار می‌گیرد. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای ابعاد تعامل معلمان و خوداعتمادی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0/05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز

جدول ۳: تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تاثیرات درون و بین‌گروهی برای متغیرهای ابعاد تعامل معلمان و

خوداعتمادی

متغیر	ابعاد	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
فصل معلمین	زمان	۸۰/۰۶	۲	۴۰/۰۳	۳۵/۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۶	۱
	رهبری	۴۶/۹۴	۱	۴۶/۹۴	۱۵/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷	۱
	تعامل زمان و گروه	۶۷/۲۲	۲	۳۳/۶۱	۳۰/۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱	۱
	خطا	۶۲/۷۱	۵۶	۱/۱۲				
رفتار کمک‌کننده	زمان	۵۸/۶۹	۲	۲۹/۳۴	۱۸/۱۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹	۱
	عضویت گروهی	۱۳۲/۰۱	۱	۱۳۲/۰۱	۹/۴۰	۰/۰۰۵	۰/۲۵	۰/۹۰
	تعامل زمان و گروه	۶۶/۸۲	۲	۳۳/۴۱	۲۰/۶۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲	۱

				۱/۶۱	۵۶	۹۰/۴۹	خطا	
۰/۹۹	۰/۲۸	۰/۰۰۰۱	۱۱/۱۷	۱۴/۱۴	۲	۲۸/۲۹	زمان	درک کردن
۱	۰/۴۵	۰/۰۰۰۱	۲۲/۹۸	۱۰۰/۲۷	۱	۱۰۰/۲۷	عضویت گروهی	
۱	۰/۳۸	۰/۰۰۰۱	۱۷/۱۷	۲۱/۷۴	۲	۴۳/۴۹	تعامل زمان و گروه	
				۱/۲۶	۵۶	۷۰/۸۹	خطا	
۱	۰/۴۵	۰/۰۰۰۱	۲۲/۷۶	۴۳/۰۱	۲	۸۶/۰۲	زمان	مسئولیت پذیری
۰/۹۲	۰/۲۶	۰/۰۰۰۱	۱۰/۸۴	۱۳۴/۴۴	۱	۱۳۴/۴۴	عضویت گروهی	
۱	۰/۴۹	۰/۰۰۰۱	۲۷/۰۳	۵۱/۰۷	۲	۱۰۲/۱۵	تعامل زمان و گروه	
				۱/۸۹	۵۶	۱۰۵/۸۲	خطا	
۱	۰/۴۹	۰/۰۰۰۱	۲۶/۶۸	۳۲/۹۳	۲	۶۵/۸۶	زمان	نامطمئن بودن
۱	۰/۳۹	۰/۰۰۰۱	۱۹/۳۸	۵۴۷/۶۰	۱	۵۴۷/۶۰	عضویت گروهی	
۱	۰/۵۲	۰/۰۰۰۱	۳۰/۳۹	۳۷/۵۱	۲	۷۵/۰۲	تعامل زمان و گروه	
				۱/۲۳	۵۶	۶۹/۱۱	خطا	
۱	۰/۴۴	۰/۰۰۰۱	۲۱/۸۶	۲۵/۰۷	۲	۵۰/۱۵	زمان	ناراضی بودن
۰/۸۲	۰/۲۳	۰/۰۰۰۱	۸/۵۹	۸۲/۱۷	۱	۸۲/۱۷	عضویت گروهی	
۱	۰/۴۷	۰/۰۰۰۱	۲۵/۱۲	۲۸/۸۱	۲	۵۷/۶۲	تعامل زمان و گروه	
				۱/۱۴	۵۶	۶۴/۲۲	خطا	
۰/۸۱	۰/۱۵	۰/۰۰۰۱	۴/۸۴	۹/۶۷	۲	۱۹/۳۵	زمان	تنبیه کردن
۰/۸۲	۰/۱۶	۰/۰۰۰۱	۵/۵۵	۷/۳۴	۱	۷/۳۴	عضویت گروهی	
۰/۹۳	۰/۲۱	۰/۰۰۰۱	۷/۵۱	۱۵/۰۱	۲	۳۰/۰۲	تعامل زمان و گروه	
				۱/۹۹	۵۶	۱۱۱/۹۵	خطا	
۱	۰/۴۵	۰/۰۰۰۱	۲۲/۶۸	۳۲/۲۱	۲	۶۴/۴۲	زمان	سختگیر بودن
۰/۹۴	۰/۲۲	۰/۰۰۰۱	۸/۸۲	۱۰/۱۲	۱	۱۰/۱۲	عضویت گروهی	
۰/۹۶	۰/۲۲	۰/۰۰۰۱	۷/۷۷	۱۱/۰۳	۲	۲۲/۰۶	تعامل زمان و گروه	
				۱/۴۲	۵۶	۷۹/۵۱	خطا	
۱	۰/۸۴	۰/۰۰۰۱	۱۷۶/۳۱	۲۹۰/۶۳	۲	۵۸۱/۲۶	زمان	خوداعتمادی
۱	۰/۴۸	۰/۰۰۰۱	۲۴/۸۱	۳۲۸/۷۱	۱	۳۲۸/۷۱	عضویت گروهی	
۱	۰/۶۱	۰/۰۰۰۱	۴۶/۲۳	۷۶/۲۱	۲	۱۵۲/۴۲	تعامل زمان و گروه	
				۱/۶۴	۵۶	۹۲/۳۱	خطا	

محاسبه شده، عامل زمان یا مرحله ارزیابی تاثیر معناداری بر نمرات ابعاد تعامل معلمان (رهبری، رفتار

نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر در جدول شماره ۳ نشان می دهد بر اساس ضرایب F

تنبیه کردن و سختگیر بودن) و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی را تبیین می‌کند. از طرفی نتایج نشان داد که نوع آموزش دریافتی (بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای) در مراحل مختلف ارزیابی هم بر ابعاد تعامل معلمان (رهبری، رفتار کمک کننده، درک کردن، مسئولیت‌پذیری، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن) و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی تاثیر معنادار داشته و به ترتیب ۵۱، ۴۲، ۳۸، ۴۹، ۵۲، ۴۷، ۲۱، ۲۲ و ۶۲ درصد از تفاوت در نمرات این متغیرها را تبیین می‌کند. توان آماری ۱۰۰ درصدی هم، حاکی از دقت آماری بالا و کفایت حجم نمونه جهت ارزیابی تاثیر تعامل گروه و زمان بر ابعاد تعامل معلمان و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی می‌باشد. حال در ادامه در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات ابعاد تعامل معلمان و خوداعتمادی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرونی ارائه می‌شود.

کمک کننده، درک کردن، مسئولیت‌پذیری، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن) و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی داشته و به ترتیب ۵۶، ۳۹، ۲۸، ۴۵، ۴۹، ۴۴، ۱۵، ۴۵ و ۸۴ درصد از تفاوت در واریانس‌های نمرات ابعاد تعامل معلمان (رهبری، رفتار کمک کننده، درک کردن، مسئولیت‌پذیری، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن) و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی را تبیین می‌کند. علاوه بر این، عامل عضویت گروهی (بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای) یا نوع آموزش دریافتی هم بر ابعاد تعامل معلمان (رهبری، رفتار کمک کننده، درک کردن، مسئولیت‌پذیری، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن) و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی تاثیر معنادار داشته و به ترتیب ۳۷، ۲۵، ۴۵، ۲۶، ۳۹، ۲۳، ۱۶، ۲۲ و ۴۸ درصد از تفاوت در نمرات ابعاد تعامل معلمان (رهبری، رفتار کمک کننده، درک کردن، مسئولیت‌پذیری، نامطمئن بودن، ناراضی بودن،

جدول ۴: مقایسه زوجی میانگین نمرات ابعاد تعامل معلمان و خوداعتمادی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی

متغیر	ابعاد	مرحله مبنا (میانگین)	مرحله مورد مقایسه (میانگین)	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
رهبری	رفتار کمک کننده	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۰۳	۰/۲۱	۰/۰۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	-۱/۹۶	۰/۲۹	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۶	۰/۳۰	۰/۷۴
درک کردن	مسئولیت‌پذیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۹۶	۰/۳۴	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	-۱/۱۶	۰/۳۶	۰/۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۸۰	۰/۲۷	۰/۰۶
نامطمئن بودن	رفتار کمک کننده	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۳۰	۰/۲۸	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	-۱/۰۳	۰/۳۱	۰/۰۰۷
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۲۶	۰/۲۸	۰/۸۸
مسئولیت‌پذیری	رفتار کمک کننده	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۹۶	۰/۴۰	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	-۲/۱۶	۰/۳۷	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۲۰	۰/۲۸	۰/۸۵
نامطمئن بودن	مسئولیت‌پذیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۱/۶۶	۰/۲۷	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	۱/۹۳	۰/۳۱	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۲۶	۰/۲۷	۰/۸۴

تعامل معلمان

۰/۰۰۱	۰/۲۶	۱/۴۳	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	ناراضی بودن
۰/۰۰۱	۰/۲۹	۱/۷۰	پیگیری		
۰/۱۸۶	۰/۲۷	۰/۲۷	پیگیری	پس‌آزمون	
۰/۰۳	۰/۳۲	۰/۶۳	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	تنبیه کردن
۰/۰۱	۰/۳۶	۱/۱۳	پیگیری		
۰/۰۷	۰/۴۰	۰/۵۰	پیگیری	پس‌آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۳۰	۱/۶۶	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	سختگیر بودن
۰/۰۰۱	۰/۳۶	۱/۹۰	پیگیری		
۰/۱۸۴	۰/۲۵	۰/۲۳	پیگیری	پس‌آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۴۰	-۵/۷۳	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	خوداعتمادی
۰/۰۰۱	۰/۳۶	-۴/۹۶	پیگیری		
۰/۲۱	۰/۱۹	۰/۷۶	پیگیری	پس‌آزمون	

حفظ نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر ابعاد تعامل معلمان و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی انجام گرفت. نتایج نشان داد که بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر ابعاد تعامل و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی تأثیر معنادار دارد. یافته اول پژوهش حاضر نشان داد که بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر ابعاد تعامل (رهبری) ($F=۳۰/۰۱$; $\text{Eta}=۰/۵۱$; $P<۰/۰۰۱$)، رفتار کمک کننده ($F=۲۰/۶۷$; $\text{Eta}=۰/۴۲$; $P<۰/۰۰۱$)، درک کردن ($F=۱۷/۱۷$; $\text{Eta}=۰/۳۸$; $P<۰/۰۰۱$)، مسئولیت‌پذیری ($F=۲۷/۰۳$; $\text{Eta}=۰/۴۹$; $P<۰/۰۰۱$)، نامطمئن بودن ($F=۳۰/۳۹$; $\text{Eta}=۰/۵۲$; $P<۰/۰۰۱$)، ناراضی بودن ($F=۲۵/۱۲$; $\text{Eta}=۰/۴۷$; $P<۰/۰۰۱$)، تنبیه کردن ($F=۷/۵۱$; $\text{Eta}=۰/۲۱$; $P<۰/۰۰۱$) و سختگیر بودن ($F=۷/۷۷$; $\text{Eta}=۰/۲۲$; $P<۰/۰۰۱$) معلمان دوره ابتدایی اثربخش است. نتایج نشان داد میزان ابعاد تعامل معلمان که در گروه آزمایش حضور داشتند، نسبت به گروه گواه افزایش یافته است همچنین بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در

نتایج جدول ۴ نشان داد، بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای ابعاد تعامل معلمان (رهبری، رفتار کمک کننده، درک کردن، مسئولیت‌پذیری، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن) و خوداعتمادی تفاوت معنادار وجود دارد. این بدان معناست که بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای توانسته به شکل معناداری نمرات پس‌آزمون و پیگیری ابعاد تعامل معلمان (رهبری، رفتار کمک کننده، درک کردن، مسئولیت‌پذیری، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن) را نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر نمایند. یافته دیگر این جدول نشان داد که بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری ابعاد تعامل معلمان (رهبری، رفتار کمک کننده، درک کردن، مسئولیت‌پذیری، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن) و خوداعتمادی تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته را می‌توان این چنین جمع بندی نمود که نمرات ابعاد تعامل معلمان (رهبری، رفتار کمک کننده، درک کردن، مسئولیت‌پذیری، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن) و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی که در مرحله پس‌آزمون دچار تغییر معنادار شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز

مسیر دستیابی به یک زندگی خوب و تعامل عمیق؛ و با یافته (Kukita et al., 2022) مبنی بر تاثیر تجربه خودمختاری در جهت کسب بهزیستی و شایستگی همسویی داشت. در تبیینی دیگر باید گفت در جلسه ششم بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای معلمان آموختند که حالت غرقه شدن عمیق در کار غالباً زمانی رخ می‌دهد که اهداف روشن وجود داشته و شخص از انجام آن فعالیت، پسخوراند فوری و روشن دریافت کند. مؤلفه‌ی اصلی تجربه‌ی مطلوب این است که این تجربه به خودی خود هدف باشد. بنابراین معلمان حاضر در جلسات آموزشی با دریافت این مفاهیم کیفیت تعامل با دانش‌آموزان را به عنوان هدفی روشن در محیط آموزشی و یاددهی تعریف نموده و بر اساس این هدف‌گذاری عمل نمایند. در نتیجه آنان تمرکز عمیقی بر چگونگی اثربخش نمودن تدریس داشته و با افزایش مهارت و آگاهی خود در این زمینه، خوداعتمادی تری را به فراگیران ارائه دادند.

یافته دوم پژوهش حاضر نشان داد که بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر خوداعتمادی ($F=46/23$; $\text{Eta}=0/62$; $P<0/001$) معلمان ابتدایی اثربخش است. نتایج نشان داد میزان خوداعتمادی معلمانی که در گروه آزمایش حضور داشتند، نسبت به گروه گواه افزایش یافته است همچنین بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در متغیر خود اعتمادی تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به اینکه تاکنون مداخلات تجربه بهینه بر روی خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی انجام نگرفته است، نمی‌توان مستقیماً استنادی به همسویی و یا ناهمسویی نتایج با مطالعات گذشته، داشت؛ اما می‌توان نتایج را در خصوص اثربخشی مثبت‌گرایی به صورت کلی و غیرمستقیم همسو، مورد بررسی قرار داد. در تبیین و توجیه این قسمت می‌توان گفت، معلمانی که باور خودکارآمدی و شادکامی بالایی دارند، به دلیل داشتن اهداف بالاتر و انعطاف‌پذیری بیشتر، در صورت رویارویی با شکست یا حتی عقب‌نشینی از هدف، باور

ابعاد تعامل معلمان (رهبری، رفتار کمک‌کننده، درک کردن، مسئولیت‌پذیری، نامطمئن بودن، ناراضی بودن، تنبیه کردن و سختگیر بودن) تفاوت معنادار وجود دارد. بسته حاضر برای نخستین بار در پژوهش کنونی تدوین شده است؛ بنابراین پژوهش کاملاً همسویی با آن وجود ندارد. اما نتایج پژوهش حاضر با یافته (Lucas et al., 2019) مبنی بر نقش تجربه‌ی بهینه عشق فراتر از شخص در شکل‌گیری احساس رضایت از زندگی؛ با یافته (Lambert & Csikszentmihalyi, 2020) مبنی بر نقش تجربه بهینه بازخورد مثبت در جهت تسهیل جریان عملکردی و ذهن‌آگاهی؛ و با گزارش (Liu & Csikszentmihalyi, 2020) مبنی بر نقش تجربه بهینه در بروز فعالیت‌های انفرادی و اجتماعی همسویی داشت. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت در جریان بسته آموزشی تجربه بهینه که بر اساس نظریه چیکسنت میهای تدوین شده، حالت بهینه‌ی تجربه‌ی درونی با هشیاری سازمان یافته همراه شده و منجر به بهبود عملکرد افراد می‌شود. این اتفاق زمانی روی می‌دهد که انرژی روانی صرف اهداف واقع‌گرایانه می‌شود و مهارت‌های افراد با امکانات‌شان برای عمل هماهنگی پیدا می‌کند (Lambert & Csikszentmihalyi, 2020). بر این اساس بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای سبب می‌شود تا معلمان با واقعیت‌گرایی مبتنی بر بینش، در هنگام انجام عملی خاص، تمام توجه خود را معطوف به آن فعالیت نموده و موقتاً دیگر فعالیت‌ها و دلمشغولی‌های شناختی را به دست فراموشی می‌سپارد. این روند باعث می‌شود تا آنان به هنگام تدریس در محیط آموزشی، تمرکز کامل خود را معطوف به فرایند تدریس و یاددهی نموده و از این طریق تعامل یاری‌دهنده بیشتری را نیز با دانش‌آموزان برقرار نمایند. یافته اول پژوهش حاضر مبنی بر تاثیر بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر ابعاد تعامل معلمان دوره ابتدایی با نتایج پژوهش (Dwight et al., 2019) مبنی بر تاثیر مثبت شخصیت بهینه بر بهزیستی از طریق تجربه‌ی جریان در

تجربه بهینه با بهره بردن از نظریه چیکسنت میهای سبب می شود معلمان از توانایی های خود آگاه شده و رفتارهای خود را به سمت آنچه که قادر به انجام آن هستند سوق دهند. این روند باعث می شود آنان بتوانند با بهره گیری از امکانات و ظرفیت های محیطی و درک ذهنی چالش ها (مفاهیم آموزش داده شده در جلسه سوم بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای) پردازش های شناختی کارآمدتری را تجربه نموده و بر اساس آن بتوانند خوداعتمادی بیشتری را نیز در محیط آموزشگاه و کلاسی از خود نمایان سازند. این در حالی است که در خلال جلسه پنجم بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای مفاهیم خلاقیت، پیچیدگی، تکامل استعداد، جذب و انطباق، خودشکوفایی، یکپارچگی و تمایز، خودتوسعه ای معلم و مدل رشد مورد بحث و گفتگو با معلمان قرار گرفت. بر اساس دستیابی به این مفاهیم معلمان توانستند آگاهی بیشتری را در زمینه خلاقیت و خودشکوفایی کسب نموده و با اصلاح نگرش خود و بهبود مهارت های مبتنی بر رفتارهای خلاقانه در محیط آموزشگاهی، خوداعتمادی بیشتری را ادراک نمایند. محدود بودن جامعه پژوهش به معلمان زن دوره ابتدایی شهر اصفهان و انجام پژوهش بر روی معلمان زن شهر اصفهان از محدودیت های این پژوهش بود. لذا در تعمیم یافته ها باید جانب احتیاط را رعایت نمود.

بنابراین پیشنهاد می شود به منظور افزایش تعمیم پذیری نتایج، در سطح طرح پیشنهادی پژوهشی، این پژوهش در معلمین سایر پایه ها، دیگر جنسیت، شهرها و جوامع با فرهنگ های مختلف با کنترل اثر عوامل ذکر شده انجام شود. با توجه به اثربخشی بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر تعامل و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی، در سطح عملی، پیشنهاد می شود مسئولان تصمیم گیر و تصمیم ساز سازمان آموزش و پرورش نسبت به فعال سازی بیشتر متخصصان تربیتی در مراکز آموزش معلمان و دوره های ضمن خدمت آن سازمان اقدام نموده

خودکارآمدی و شاد خود را سریعاً ترمیم نموده و شکست خود را به تلاش ناکافی استاد می دهند و از این طریق اعتماد به خود را در خودشان افزایش می دهند. مؤلفه های تجربه بهینه هر کدام به نوعی در تقویت خود اعتمادی معلمان مؤثر هستند. خوشایندهای ذهنی با تمرکز مثبت بر توانایی ها و نقاط قوت، اعتماد به خود را در معلمان تقویت نموده و درک ذهنی چالش ها را در آن ها افزایش می دهد. حالت بهینه ی تجربه ی درونی حالتی است با هشیاری سازمان یافته. این اتفاق زمانی روی می دهد که انرژی روانی صرف اهداف واقع گرایانه می شود و مهارت ها با امکانات برای عمل هماهنگی دارد. هنگام تجربه ی غرقگی کنترل انرژی روانی در دست است و باعث افزایش نظم هوشیاری شخص و اعتماد به خود می گردد. در تبیین یافته دوم پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای بر خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی باید گفت تجربه بهینه به عنوان یک رویداد ذهنی عملیاتی قلمداد می شود که فرد آن را به عنوان همزمان با فرصت ها یا چالش های محیطی، و توانایی ها یا مهارت های شخصی بالا توصیف می کند. دو محور چالش ها و مهارت ها مجموعه ای از نسبت ها را به دست می دهند که کیفیت تجربه را با عباراتی بسیار شبیه، توصیف می کنند (Dwight et al., 2019). بر این اساس وقتی معلمان بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای را دریافت می کنند می آموزند که مهارت های خود در جهت کنترل چالش ها و کسب آرامش ارتقا دهند. در این شرایط آنان می توانند در رویارویی با چالش های محیطی توانمند عمل نموده و قادر خواهند بود در مواقع مورد نیاز با ارائه راه حل های مدبرانه، خوداعتمادی بالاتری را نیز تجربه نمایند. در تبیینی دیگر می توان گفت یک تجربه بهینه زمانی حاصل می شود که فرد در حال به حداکثر رساندن حالات احساسی است و همچنین کاملاً فعال است، که معمولاً هنگام رویارویی با بالاترین چالش محیطی با استفاده کامل از مهارت های شخصی رخ می دهد (Kukita et al., 2022). بر این اساس کسب

- M. (2019). Beyond challenge-seeking and skill-building: Toward the Lifespan developmental perspective on flow theory. *The Journal of Positive Psychology*, 174, 1579-1655.
- Csikszentmihalyi, M. (2022). *Flow: the psychology of optimal experience*. Translated from Zohre Ghorbani. Tehran. Roshd.
- Dwight, C.K., Nakamura, T.J., Csikszentmihalyi, M. (2020). Living well by "flowing" well: the indirect effect of autotelic personality on well-being through flow experience. *The Journal of Positive Psychology*, 176, 1716-1722.
- Fallah, N. (2014). Willingness to communicate in English, communication self-confidence, motivation, shyness and teacher immediacy among Iranian English-major undergraduates: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 140-147.
- Fredrickson, B. (2018). *Positivity: groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. Translated from Nasrin Parsa & Hamayak Avadisyans. Tehran. Roshd.
- Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J., & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 31-50.
- Hashemi Pour Patkoei E, Khorshidi A, Mohammadkhani K, Mohamad Davoud AH, Nazem F. Providing a model of in-service training effectiveness of hormozgan province elementary education managers. *Journal of Psychological Science*, 2020; 19(90): 745-754.
- Hossain, S.F.A. (2023). Smartphone-based teacher-student interaction and teachers' helping behavior on academic performance. *Computers in Human Behavior Reports*, 10, 1002-1007.
- Hsiao J, Cheng C. Lin SSJ. When the school door
- تا با استفاده از بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای تلاش نمایند تعامل و خوداعتمادی معلمان دوره ابتدایی را افزایش دهند.
- ### ملاحظات اخلاق پژوهش
- جهت رعایت اخلاق پژوهشی رضایت معلمان برای شرکت در برنامه مداخله بسته آموزشی تجربه بهینه مبتنی بر نظریه چیکسنت میهای کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. هم چنین به معلمان حاضر در گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی، در صورت تمایل این مداخله را به شکل رایگان دریافت خواهند کرد. علاوه بر این به معلمان حاضر در هر دو گروه آزمایش و گواه اعلام شد که نیازی به ثبت مشخصات فردی خود نبوده و نتایج به صورت بی‌نام منتشر خواهد شد.
- ### سازمان حمایت کننده
- پژوهشگر برای انجام این پژوهش از حمایت مالی هیچ سازمان دولتی و خصوصی برخوردار نبوده است.
- ### تعارض منافع
- در این پژوهش هیچ تعارض منافی گزارش نشده است.
- ### منابع
- Abdollahpour, M A, & Shokri, O. (2019). Confirmatory Factor Analysis and Internal Consistency of the Farsi Version of the Questionnaire of Teacher Interaction. (*journal of instruction and evaluation*) *journal of educational sciences*, 12(45), 51-75. sid. <https://sid.ir/paper/406993/en>
- Ahmadi Aghdam J, Ghasemzadeh Alishahi A, Mahdiuon R. The Role of Learning Motivation and Professional Learning on Professional Learning Community of teachers. *meo* 2021; 10 (2):131- 158. URL: <http://journalieaa.ir/article-1-245-fa.html>
- Dwight, C.K., Nakamura, T.J., Csikszentmihalyi,

- the construction and application of teacher-student interaction evaluation system for smart classroom in the post covid-19. *Studies in Educational Evaluation*, 78, 1012-1016.
- Momenimahmouei, h, & mohammadzadeh sangan, a. (2021). Investigating the role of curriculum literacy in professional development through the mediating role of professional learning communities of primary school teachers in khaf city. *Journal of teachers professional development*, 6(2 (20)), 1-19. sid. <https://sid.ir/paper/956133/en>
- Rahmati z, Talkhabi m, Moradi a. investigating Iranian teachers' conceptions of teaching and learning. *Advances in cognitive sciences* 2021; 23 (2) :131-143 url: <http://icssjournal.ir/article-1-1231-fa.html>
- Saadati shamir, a, Mazboohi, s, & Marzi, s. (2019). a confirmatory factor analysis and validation of the forms of self-criticism/reassurance scale among teachers. *Training measurement*, 9(34), 133-147. sid. <https://sid.ir/paper/214620/en>
- Stirling, J.A. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Torfi, J, Nateghi, f, & Jalalvandi, m. (2020). Study of the position of Pedagogy, andragogy and heutagogy educational Approaches in high school teacher's professional development. *Journal of school administration*, 8(1), 77-96. sid. <https://sid.ir/paper/379274/en>
- Valeh M, Shokri O, Asadzadeh H. (2021). Effectiveness of mental empowerment training program on increasing teachers' psychological capital and job-related affective well-being. *Journal of Psychological Science*. 20(100), 579-596. URL:<http://psychologicalscience.ir/article-1-843-fa.html>
- Yaseen RA. Evaluation of fungal pollution in the laboratories of the Department biology in the college of Education, University of Samarra. closes, do teachers open a window? Using diary method to investigate teachers' online teaching practices and momentary experiences in crisis. *Computers & Education*, 2023; 194: 1046-1049.
- Irina, I., Burlakova, A., Budnik, E., Burlakova, S. (2019). Organization of Lifelong Learning in the System of Professional Training of Teachers. *Proceedings IFTE*, 142, 57- 67.
- Kavenuke, P.S., Kinyota, M., Kayombo, J.J. (2020). The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their systematicity, self-confidence and skepticism. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 1006-1010.
- Koseoglu, P. (2012). Hacettepe University Prospective Biology Teachers' Self-Confidence in Terms of Technological Pedagogical Content. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 931-934.
- Kukita, A., Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M. (2022). How experiencing autonomy contributes to a good life. *The Journal of Positive Psychology*, 17(1), 34-45.
- Lambert, J., Csikszentmihalyi, M. (2020). Facilitating or foiling flow: the role of momentary perceptions of feedback. *THE Journal of Positive Psychology*, 15(2), 208-219.
- Liu, T., Csikszentmihalyi, M. (2020). Flow among introverts and extraverts in solitary and social activities. *Personality and Individual Differences* 167, 1101-1109.
- Lucas, H., Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2019). Beyond-personal love- Experiencing love beyond the person. *The Journal Of Positive Psychology*, doi.10.1080/17439760.2019.1579354.
- Lourdusamy, A., & Khine, M.S. (2001). Self-evaluation of interpersonal behavior and classroom interaction by teacher trainees. *Paper presented at the International Educational Research Conference, University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia*.
- Ma, X., Xie, Y., Wang, H. (2023). Research on

effectiveness of brainstorming and problem solving teaching methods on teacher-student interaction. *Teaching Research*, 8(2), 130-146. <https://sid.ir/paper/526250/fa>

Iraq. *Materialstoday: Proceedings*, 2021; 42(5): 2247-2250.

Zeynali, B, Tajikesmaeili, S, Niroomand, L, and Mozafari, A. (2019). Comparing the