



The effectiveness of Lyubomirsky happiness training on positive learning emotions and academic self-regulation of female students

Morteza Moradi Doliskani¹ | Maryam Safari Shirazi² | Fatemeh Akbari³

1. **Corresponding Author**, Lecturer Farhangian University, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Alborz Province Campus, Alborz, Iran. **E-mail:** doliskan6868@gmail.com
2. Ph.D. student in General Psychology, Faculty of Literature and Human Sciences, Lorestan University, Lorestan, Iran. **E-mail:** maryam.safaree@gmail.com
3. M.A. Student of General Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran. **E-mail:** fatemehakbari7494@gmail.com

Article Info

Abstract

Article Type:
Research Article

Received Date:
06 April 2022

Received in Revised From:
19 November 2023

Accepted Date:
19 April 2023

Published Online:
21 June 2023

Keywords:

Happiness Training, Learning Emotions, Academic Self-Regulation

The aim of this study was to investigate the effectiveness of Lyubomirsky happiness training on positive learning emotions and academic self-regulation of students of Isfahan University. The study was quasi-experimental (pretest-posttest with a control group). The statistical population (N=273) of the study was all female undergraduate students of Psychology at the Isfahan University in the academic year 2020-2021 who 30 people were selected using convenience sampling method and randomly assigned to experimental and control groups (15 people for each group). Both groups completed the Pekrun et al. Learning Emotions Questionnaire (2002) and the Ryan and Connell Academic Self-Regulation Questionnaire (1989) in two stages: pretest and posttest. Lyubomirsky Happiness Training (2008) was conducted during six-session (every session was ۶۰ minutes) in the experimental group. Data were analyzed using descriptive statistics and inferential statistics (univariate and multivariate analysis of variance) in SPSS-۲۲. Findings showed that Lyubomirsky happiness training had a significant effect on increasing the positive learning emotions and academic self-regulation in female undergraduate students of the Isfahan University ($P < 0/001$). Since Lyubomirsky happiness training has a positive effect on students' positive learning emotions and academic self-regulation, therefore it is recommended to use this intervention to improve the variables discussed in universities or other educational institutions.

Cite this article: Moradi Doliskani, M., Safari Shirazi, M., & Akbari, F. (2023). The effectiveness of Lyubomirsky happiness training on positive learning emotions and academic self-regulation of female students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(49), 140-157.

DOI: 10.22111/JEPS.2023.7519



اثر بخشی آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر هیجان مثبت یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان دختر

مرتضی مرادی دولیسکانی^۱ | مریم صفری^۲ | فاطمه اکبری^۳

۱. نویسنده مسئول، مدرس دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس استان البرز، البرز، ایران. doliskan6868@gmail.com
۲. دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران. maryam.safaree@gmail.com
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. fatemehakbari7494@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر هیجان مثبت یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی بر دانشجویان دانشگاه اصفهان بود. پژوهش از نوع نیمه آزمایشی (طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه) بود. جامعه‌ی آماری پژوهش، تمامی دانشجویان دختر کارشناسی رشته روان‌شناسی دانشگاه اصفهان به تعداد ۲۷۳ نفر، در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که تعداد ۳۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (۱۵ نفر برای هر گروه) جایگزین شدند. هر دو گروه پرسش‌نامه‌های هیجان یادگیری پکران و همکاران (۲۰۰۲) و خودتنظیمی تحصیلی رایان و کانل (۱۹۸۹) را طی دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل نمودند. آموزش شادمانی لیوبومیرسکی (۲۰۰۸) طی شش جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در گروه آزمایش اجرا شد. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس تک متغیره و چند متغیره) در نرم‌افزار SPSS-۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر افزایش هیجان مثبت یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان دختر دوره کارشناسی تأثیر معنی‌داری داشته است ($P < 0/001$). با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر هیجان مثبت یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان دختر اثربخشی معنی‌داری دارد ($p < 0/001$)، از این رو، استفاده از این مداخله به منظور بهبود متغیرهای مورد بحث در دانشگاه‌ها یا سایر مراکز آموزشی توصیه می‌شود.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۱۷	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۱/۰۸/۲۸	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۲۹	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۳/۳۱	
واژگان کلیدی: آموزش شادی بخشی، هیجان مثبت یادگیری، خودتنظیمی تحصیلی	

استناد به این مقاله: مرادی دولیسکانی، مرتضی؛ صفری، مریم و اکبری، فاطمه. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر هیجان مثبت یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان دختر، *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۴۹)، ۱۵۷-۱۴۰.

DOI: 10.22111/JEPS.2023.7519

مقدمه

احساسات و هیجان‌ها از جمله ابعاد شخصیتی هستند که بر یادگیری و تحصیل مؤثر بوده و نقش مهمی در تمامی فرایندهای دخیل در یادگیری دارند (مک‌کانل و ایوا، ۲۰۲۲). در این خصوص پکران (۲۰۰۲) هیجان‌های ویژه‌ای را تحت عنوان هیجان‌های یادگیری^۱، آموزشی و تحصیلی معرفی نمود. علاوه بر هیجان‌های یادگیری مربوط به نتایج تحصیلی، هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز هیجان‌های یادگیری تلقی می‌شوند. هیجان‌های یادگیری، از دو مؤلفه هیجان مثبت یادگیری و هیجان منفی یادگیری تشکیل شده است. هیجان‌های مثبت شامل لذت، افتخار و امیدواری بوده که نشانگر اشتیاق به تحصیل‌اند و هیجان‌های منفی نیز ناامیدی، شرم، اضطراب، خستگی و خشم را شامل می‌شوند که نشان از عدم اشتیاق به تحصیل دارند (شهابی و همکاران، ۱۴۰۰). به بیان دیگر، لذت حاصل از یادگیری، خستگی ناشی از کلاس و ناکامی‌های حاصل از دشواری تکلیف، در دسته‌ی هیجان‌های یادگیری قرار می‌گیرند. بنابر عقیده پرس‌من و همکاران^۲ (۲۰۱۹)، افرادی که دارای هیجان مثبت هستند، انرژی و روحیه مثبت و بالایی دارند و در عوض افراد دارای هیجان منفی، انرژی کمتر و اضطراب و نگرانی بالاتری را تجربه می‌نمایند. از طرفی، هیجان‌های مثبت، افزایش خودکارآمدی، امید به زندگی، بهبود سلامتی و بهزیستی را در پی خواهند داشت؛ در واقع برخورداری از چنین قابلیت‌هایی، به دلیل آن‌که موجب بروز رفتار هدفمند در فرد می‌گردد، او را در رسیدن به اهداف خود کمک می‌رساند (ایری و همکاران، ۲۰۱۹). همان‌گونه که پیش از این اشاره شد، وجود هیجان‌های مثبت و منفی در زمینه تحصیل و یادگیری نیز مشهود می‌باشند (مک‌کانل و ایوا، ۲۰۲۲). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هیجان‌های منفی بر خلاف هیجان‌های مثبت یادگیری، مانع از بروز خلاقیت و راهکارهای سازگارانه شده و اضطراب و ناامیدی را در فرد موجب می‌گردد؛ از سوی دیگر، هیجان مثبت بالا، فرد را مجهز به خودآگاهی از عواطف و هیجان‌های خود نموده که منجر به تصمیم‌گیری‌های سازگارانه و ارزیابی واقع‌بینانه‌تری از توانایی‌های خود و در نتیجه افزایش حس خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس، دستاوردهای مثبت در یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی^۴ می‌شود (دوست‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۹).

روان‌شناسان تربیتی، همواره بر این نکته تأکید نموده‌اند که دانش‌آموزان و دانشجویان با انگیزه و برخوردار از خودتنظیمی تحصیلی بالاتر تمایل دارند که موفقیت تحصیلی بیشتری را نسبت به هم‌تایان بی‌انگیزه و دارای خودتنظیمی کمتر تجربه کنند (یان^۵، ۲۰۲۰). در واقع، خودتنظیمی تحصیلی به نقش فرد در فرآیند یادگیری می‌پردازد. مفهوم خودتنظیمی اولین بار توسط بندورا در سال ۱۹۶۷ مطرح گردید و بیشتر متمرکز بر خودتنظیمی به معنای عام کلمه در زمینه‌های گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی بود (به نقل از شهابی و همکاران، ۱۴۰۰). خودتنظیمی، توانایی فرد برای تنظیم شناخت، هیجان و رفتار است. کسب این مهارت نظارتی، یک مؤلفه رشدی مهم محسوب شده و عوامل مختلفی از

1. McConnell, & Eva
2. learning emotions
3. Pressman
4. academic self-regulation
5. Yan

جمله بلوغ سنی، فرزندپروری و اجتماع بر خودتنظیمی تاثیرگذار می‌باشد (ادوسا^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). از دهه ۱۹۸۰ این سازه در زمینه یادگیری تحصیلی نیز مطرح شد. نظریه خودتنظیمی تحصیلی بر این استوار است که دانش‌آموزان از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، چگونه یادگیری را در خود سازمان می‌بخشند. خودتنظیمی تحصیلی در واقع نوعی مهارت محصل در یادگیری است، به این صورت که آن‌ها به لحاظ شناختی، فرایندهای یادگیری خود را به دقت بررسی نموده، برنامه‌ریزی زمانی دارند و برای یادگیری‌شان هدف و روش مفید تعیین می‌نمایند (زیمرمن^۲، ۲۰۲۳).

یادگیرندگان برخوردار از خودتنظیمی تحصیلی با خصایصی همچون، تسلط بر یادگیری و هدف، ابتکار شخصی و خود اسنادی مطلوب، از دیگران متمایز می‌شوند. محصلان خودتنظیم، تلاش‌های خود برای کسب دانش و مهارت را به طور شخصی شروع نموده و جهت‌دهی می‌کنند و بر مدرسان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی کمتر تکیه می‌نمایند (شانک و زیمرمن^۳، ۲۰۲۳). بطور کلی ادبیات پژوهشی نشان داده‌اند که یادگیرندگان موفق در خودتنظیمی تحصیلی، بصورت فعال درگیر یادگیری هستند، تجارب آموزشی خود را فعالانه و از راه‌های بسیار متنوع هدایت می‌کنند و هر زمانی که ضرورت داشته باشد راهبردهای یادگیری مورد استفاده را در پاسخ به ملزومات خود، شرایط محیط و ویژگی‌های تکلیف تغییر می‌دهند (شمیرنبل و بلائو^۴، ۲۰۲۲).

موانع و مشکلات مرتبط با تحصیل در دانشجویان همچون دشواری‌های تکلیف، اضطراب ناشی از امتحان، هزینه‌های تحصیل، دوری از خانواده و غیره، می‌تواند با کاهش هیجان‌های مثبت و شادمانی، افسردگی و اضطراب همراه باشد (عزیزی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ از این رو مداخلات روان‌شناختی مؤثر به محصلان ضروری به نظر می‌رسد. یکی از مداخلاتی که در سال‌های اخیر برای کاهش مشکلات روان‌شناختی مورد استفاده قرار گرفته، آموزش شادی بخشی است. این رویکرد که ریشه در روان‌شناسی مثبت دارد به جای تأکید بر ناتوانی‌ها و نقاط ضعف شخصیت، بر توانمندی‌ها و ویژگی‌های مثبت افراد تأکید می‌نماید (شلدون و لیوبومیرسکی^۵، ۲۰۲۱).

لیوبومیرسکی، از جمله صاحب‌نظران در زمینه روان‌شناسی شادی است که برنامه شادی‌بخشی^۶ را ارائه کرده است. لیوبومیرسکی (۲۰۰۸)، شادی را به صورت تعادل بین تجربه‌های مثبت و منفی در طول یک دوره‌ی زمانی، همچنین تجربه‌ی احساس نشاط و خوش‌بینی تعریف نموده است. اینکه انسان زندگی خود را بامعنی و باارزش بداند، به معنی شادی در زندگی است. در واقع شادی مفهومی ذهنی و روانی می‌باشد و محققان دریافته‌اند که شادی، منافی بیش از صرف احساس خوب داشتن را به دنبال دارد (براکاس و همکاران^۷، ۲۰۲۲). شادی یکی از شش هیجان بزرگ محسوب می‌شود. کراسلند و آرگیل (۱۹۸۷) کامل‌ترین تعریف را از شادی ارائه داده‌اند و آن را دارای سه جزء مهم رضایت از

1. Edossa
2. Zimmerman
3. Schunk, & Zimmerman
4. Shamir-Inbal, & Blau
5. Sheldon, & Lyubomirsky
6. Happiness training
7. Brakus, Chen, Schmitt, & Zarantonello

زندگی، عاطفه مثبت یا احساس خوشحالی و نداشتن احساس منفی مانند اضطراب و افسردگی می‌دانند (میلرو همکاران^۱، ۲۰۲۲). به طور کلی شادکامی در زندگی فردی و اجتماعی تأثیر برجسته‌ای دارد و حتی سلامت روان افراد را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. امروزه بررسی عواطف و هیجان‌ها و جنبه مثبت این هیجان‌ها که احساس شادی و نشاط است مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است؛ چراکه افراد شاد معمولاً فعال و پرتحرک بوده و در پردازش اطلاعات خوش‌بین‌تر عمل می‌کنند (شلدون و لیوبومیرسکی^۲، ۲۰۲۱). در همین راستا، لیوبومیرسکی با گردآوری یافته‌های مطالعات مختلف، عوامل مؤثر بر شادمانی و شادکامی انسان را به سه گروه عوامل ژنتیکی، شرایط زندگی و فعالیت‌های هدفمند معرفی می‌کند. بر این اساس لیوبومیرسکی دوازده فعالیت هدفمند را با توجه به علایق و توانمندی‌های افراد معرفی می‌نماید که موجب افزایش در سطح شادمانی خواهند شد. این فعالیت‌های هدفمند شامل خوش‌بینی، قدرشناسی، مهرورزی، پرهیز از پیش‌اندیشی و مقایسه، تقویت راهبردهای مقابله‌ای، تقویت ارتباطات اجتماعی، بخشش، چشیدن لذت‌ها، افزایش تجربه زمان حال، متعهد بودن به اهداف، فعالیت بدنی، همچون انسان‌های شاد رفتار کردن و پرداختن به مذهب و معنویت می‌باشند (شلدون و لیوبومیرسکی، ۲۰۲۱).

امروزه شادی و نشاط در فضای آموزشی نیز دارای اهمیت بسیاری است و تأثیر زیادی بر شور و شوق به تحصیل، تقویت حس کنجکاوی و افزایش خلاقیت دارد (ایری و همکاران، ۲۰۱۹)؛ بنابراین با توجه به اینکه شادی‌بخشی یک نیاز اساسی برای محصلان تلقی می‌شود، ایجاد محیط آموزشی شاد و بانشاط ضروری به نظر می‌رسد (صالحی عمران و عابدینی بلترک، ۱۳۹۷). مطالعات اخیر دلایل منطقی و نتایج رضایت‌بخشی را برای استفاده از آموزش شادی‌بخشی در کار با جمعیت بالینی و غیربالینی و همچنین دانش‌آموزان و محصلان فراهم نموده است؛ چنانچه مطالعات انجام شده کارآیی این رویکرد را به عنوان مداخله‌ای مناسب در زمینه‌های مختلف فردی و اجتماعی اثبات نموده‌اند. برای مثال پژوهش نیکراهان و قاسمی (۱۳۹۸) نشان داد که این مداخله موجب افزایش شادکامی، امید، سلامت عمومی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شده است. همچنین مطالعه هاشمی و طاهری (۱۳۹۸) که بر روی نمونه‌ای از کارمندان انجام شده بود حاکی از آن است که مداخله شادی‌بخشی، استرس شغلی و فرسودگی شغلی کارمندان را کاهش داده و موجب افزایش میزان تاب‌آوری آنان می‌شود؛ در زمینه تحصیلی نیز پژوهش محمدپور فخرآبادی (۱۴۰۱) نیز نشان داده که آموزش شادکامی و افزایش میزان شادی در دانش‌آموزان، تأثیر بسزایی در نگرش مثبت نسبت به تحصیل و بهبود خودپنداره مثبت آن‌ها دارد. نتایج پژوهش اسپایس (۲۰۲۱) نیز حاکی از اثربخشی آموزش شادی در پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. پژوهش الم^۳ (۲۰۲۲) که با استفاده از مداخلات روان‌شناسی مثبت‌گرا جهت افزایش میزان شادی در دانش‌آموزان انجام شد نیز نشان داد که افزایش میزان شادکامی اثرگذاری معنی‌داری بر سلامتی دانش‌آموزان، روابط و موفقیت تحصیلی آنان دارد. همچنین مطالعات دیگر نیز نشان از اثربخشی این روش مداخلاتی در

1. Miller, Kiverstein, & Rietveld
2. Sheldon, & Lyubomirsky
3. Alam

سلامت روان، رضایت از زندگی و امید و شادی در زنان (اسحاقی و نیکراهان، ۱۳۹۷)، کاهش افسردگی و افزایش بهزیستی (میلر و همکاران، ۲۰۲۲) و افزایش رشد شخصی (آرمنتا و همکاران^۱، ۲۰۱۷) افراد دارند، با این حال کمبود مطالعات در زمینه اثربخشی آموزش شادی بخشی بر خودتنظیمی تحصیلی و هیجان مثبت یادگیری بویژه در میان دانشجویان مشهود می‌باشد؛ بنابراین با توجه به اهمیت موضوع و تأثیری که مداخله مذکور می‌تواند بر مسائل آموزشی همچون خودتنظیمی تحصیلی و هیجان مثبت یادگیری داشته باشد، در پژوهش حاضر سعی بر این بود تا با آموزش شادی بخشی و افزایش احساس شادی، زمینه‌های موفقیت تحصیلی برای دانشجویان فراهم گردد. علت توجه به متغیر خودتنظیمی تحصیلی در این پژوهش، تأثیر مثبت این سازه در کل فرایند یادگیری بود (زیمرمن، ۲۰۲۳). از سوی دیگر نیز، هیجان‌ها عاملی مؤثر بر یادگیری و تحصیل به شمار می‌روند (مک‌کانل و ایوا، ۲۰۲۲). همچنین لازم به ذکر است که برنامه آموزشی شادی بخشی لیوبومیرسکی از بهترین و رایج‌ترین روش‌های شادی بخشی است که علی‌رغم هزینه و عوارض کمتر و طول دوره درمانی کوتاه، موجب بهبودی سریع در افراد می‌شود (میلر و همکاران، ۲۰۲۲). از سوی دیگر برای سال‌ها، پژوهشگران در زمینه پدیده‌ای با نام «پارادوکس شادی زنانه» کاوش‌های زیادی را انجام داده‌اند. تعدادی از نظرسنجی‌های جهانی نشان داده که زنان میزان بالاتر رضایت از زندگی، اما در عین حال سطوح بالاتری از استرس، اضطراب و سایر هیجانات منفی را نسبت به مردان گزارش می‌نمایند. همچنین، مطالعات حاکی از آن‌اند که شادی زنان در دهه‌های بعد از دهه ۱۹۷۰ کاهش یافته که این خود می‌تواند زندگی زنان و دختران را از نظر تحصیلی، فردی و اجتماعی متأثر نماید (مونتگومری^۲، ۲۰۲۲). از همین رو و با توجه به نقش تجربه شادکامی در تجربیات تحصیلی و زندگی، پژوهش حاضر با هدف اثرگذاری مثبت آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر هیجان مثبت یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی بر روی شرکت‌کنندگانی از دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان انجام شد.

روش

پژوهش حاضر، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانشجویان کارشناسی رشته روان‌شناسی دانشگاه اصفهان که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند را شامل می‌شد. با توجه به این که حجم نمونه در طرح‌های نیمه‌آزمایشی حداقل ۱۵ نفر در گروه آزمایش و گواه توصیه شده است (دلاور، ۱۳۹۹)، بنابراین به وسیله فراخوان در مرکز مشاوره دانشگاه و به صورت نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۳۰ نفر از دانشجویان دختر علاقه‌مند جهت شرکت در کلاس با توجه به معیارهای مورد نظر به مطالعه دعوت شده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش ($n=15$) و گواه ($n=15$) گمارده شدند. معیارهای ورود در پژوهش حاضر شامل (۱) تحصیل در دوره کارشناسی، (۲) جنسیت دختر (۳) نداشتن هرگونه سابقه بیماری روان‌شناختی و (۴) کسب نمره کمتر از ۶۲

1. Armenta, Fritz, & Lyubomirsky
2. Montgomery

در خودتنظیمی تحصیلی (خودتنظیمی تحصیلی ضعیف) و کمتر از ۳۰ در هیجان مثبت یادگیری (هیجان مثبت یادگیری پایین) بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسشنامه‌ی هیجان یادگیری^۱ (LEQ):

سنجش هیجان یادگیری استفاده شد که شامل سه بخش هیجان یادگیری، امتحانی و کلاسی می‌باشد. این مقیاس دارای ۷۵ گویه بوده و براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. گویه‌های ۱ تا ۲۲ مربوط به هیجان مثبت و گویه‌های ۲۳ تا ۷۵ مربوط به هیجان منفی می‌باشد که در پژوهش حاضر هیجان مثبت استفاده گردید. پکران و همکاران (۲۰۰۲)، روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به نظر برخی از متخصصان و استادان تعلیم و تربیت و روان‌شناسی به دست آورده‌اند. همچنین پایایی این مقیاس را بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۲ گزارش نمودند. در ایران، این پرسشنامه توسط کدیور و همکاران (۱۳۸۸) برای جامعه دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی گردیده و روایی پرسش‌نامه از طریق به‌کارگیری روش تحلیل عاملی تأییدی، مورد تأیید واقع شده و ساختار پرسش‌نامه برازش قابل قبولی را با داده‌ها نشان داده است. کدیور و همکاران (۱۳۸۸) نشان دادند که پرسش‌نامه هیجان تحصیلی از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ محاسبه نمودند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای هیجان مثبت یادگیری ۰/۸۶ محاسبه شد. پایایی ابزار در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش شد که پایایی قابل قبولی است.

پرسشنامه‌ی خودتنظیمی تحصیلی^۲ (SRQ-A):

خودگزارشی ۳۲ سؤالی است که در سال ۱۹۸۹ توسط رایان و کانل^۳ برای اندازه‌گیری میزان خودتنظیمی دانش‌آموزان طراحی شد. پاسخ‌دهنده به سؤالات این پرسش‌نامه بر روی یک پیاوستار ۴ درجه‌ای برای نمره‌گذاری هر یک از خرده مقیاس‌ها، به‌صورت (خیلی درست) ۴ امتیاز، (تقریباً درست) ۳ امتیاز، (نه خیلی درست) ۲ امتیاز و (اصلاً درست نیست) ۱ پاسخ می‌دهد. میانگین هریک از مقیاس‌ها پس از جمع‌آوری نمره‌ها محاسبه می‌شود و میانگین بالاتر نشانگر خودتنظیمی بیشتر است. این پرسش‌نامه چهار خرده مقیاس خودتنظیمی بیرونی (۸ گویه)، خودتنظیمی درونی (۹ گویه)، خودتنظیمی شناختی (۷ گویه) و انگیزش درونی (۷ گویه) را مورد سنجش قرار می‌دهد. سازندگان پرسشنامه پایایی مقیاس فوق را با استفاده از بررسی همسانی درونی مورد بررسی قرار داده و میزان آلفای کرونباخ چهار خرده مقیاس را ۰/۶۲ تا ۰/۸۲ گزارش نموده‌اند که میزان قابل قبولی است (رایان و کانل، ۱۹۸۹). همچنین جهت بررسی روایی از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بهره برده‌اند که نتایج حاکی از تأیید مدل ۴ عاملی فوق بوده است. روایی همگرا و واگرای پرسشنامه نیز با استفاده از محاسبه همبستگی بین سؤالات پرسشنامه با پرسشنامه‌های روش‌های مقابله‌ای تحصیلی کودکان^۴ (ترو

1. Learning Excitement Questionnaire
2. Academic Self-Regulation Questionnaire
3. Ryan, & Connell
4. Children'S Academic Coping Inventory

و کانل، ۱۹۸۴)، پرسشنامه نگرانی کودکان^۱ (بارمستر، ۱۹۸۰) و رتبه‌بندی لذت و تلاش مورد بررسی قرار گرفته و همبستگی‌های قابل قبولی در این زمینه گزارش شده است (رایان و کانل، ۱۹۸۹). همچنین باگچکی و کانادلی (۲۰۱۴) روایی پرسش‌نامه را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی نمودند که نتایج حاکی از مناسب بودن شاخص‌های برازندگی بود. همچنین ضریب همبستگی پیرسون آزمون بازآزمایی کل پرسشنامه ۰/۸۵ و برای خرده مقیاس‌ها در محدوده ۰/۶۳ تا ۰/۷۳ و آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۷۸ و برای خرده مقیاس‌ها در محدوده ۰/۶۷ تا ۰/۷۸ محاسبه شد. صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶)، در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی و کل پرسش‌نامه را بدین شرح گزارش کرده‌اند: خودتنظیمی بیرونی، ۰/۷۹، خودتنظیمی درونی ۰/۷۴، خودتنظیمی شناختی ۰/۶۹، انگیزش درونی ۰/۸۱ و کل پرسشنامه ۰/۸۳ که این نتایج نیز حاکی از پایایی مطلوب خرده مقیاس‌های این آزمون است. پایایی ابزار در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خودتنظیمی بیرونی، خودتنظیمی درونی، خودتنظیمی شناختی و انگیزش درونی پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۷۰، ۰/۷۹، ۰/۸۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۱ به دست آمد.

پروتکل آموزش شادای بخشی لیوبومیرسکی: در این پژوهش از آموزش شادای بخشی براساس راهنمای

لیوبومیرسکی استفاده شد. این پروتکل در سال ۲۰۰۸ توسط لیوبومیرسکی طراحی شده و شامل یک دوره شش جلسه‌ای (هفته‌ای یک جلسه یک ساعته به مدت شش هفته) است که به صورت گروهی در گروه آزمایش اجراء گردید. این پروتکل توسط اسحاقی و نیکراهان (۱۳۹۷) مورد استفاده و تأیید قرار گرفته است. هدف و محتوای این مداخله به تفکیک جلسات در جدول ۱ گزارش شده است.

روش اجرای پژوهش

در مرحله اول پژوهش، پژوهشگران با مراجعه به دانشگاه، مجوزهای لازم را برای اجرای پژوهش تهیه نمودند و سپس به مراکز مشاوره دانشگاه اصفهان مراجعه کرده و ضمن ارائه معرفی‌نامه و همچنین توضیحات لازم در مورد پژوهش، از مسئولین این دانشگاه برای همکاری در اجرای کارگاه آموزشی درخواست به عمل آوردند. پس از این مرحله با توجه به ملاک‌های مورد نظر، نمونه‌های پژوهش از بین دانشجویان کارشناسی رشته روان‌شناسی داوطلب انتخاب و شرایط پژوهش به آن‌ها توضیح داده شد؛ سپس دانشجویان در دو گروه آزمایش و گواه جای‌دهی شدند. پس از انتخاب آزمودنی‌ها، یک روز قبل از آموزش، پرسش‌نامه‌های خودتنظیمی تحصیلی رایان و کانل (۱۹۸۹) و هیجان تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۲) به عنوان پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. در مرحله بعد به منظور رعایت اصول اخلاقی پژوهش، پژوهشگران در یک جلسه توجیهی هدف پژوهش، حق خروج از مطالعه و بدون ضرر بودن مداخله برای شرکت‌کنندگان، خلاصه‌ای از شرایط آموزش و قوانین و ضوابط آن را توضیح داده و رضایت آنان برای شرکت در پژوهش را اخذ نمودند. سپس آموزش شادای بخشی لیوبومیرسکی به آزمودنی‌های گروه آزمایش داده شد. طی این مدت

افراد گروه گواه هیچ گونه آموزش یا مداخله ای دریافت نکردند. پس از انجام دوره آزمایشی، هر دو گروه مجدد پرسش نامه های پژوهش را تکمیل نمودند (مرحله پس آزمون)؛ برای تجزیه و تحلیل داده ها در سطح توصیفی از فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی از تحلیل کواریانس تک متغیره و چند متغیره در نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش شادی لیوبومیرسکی

جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	اجرای پیش آزمون، معرفی و آشنایی با اعضای گروه، برقراری ارتباط، اندازه گیری شادی، بحث درباره منطق توجه به شادی، ایجاد انگیزه و بستن میثاق برای انجام و پیگیری تکالیف ارائه شده، معرفی تکنیک همچون انسان های شاد عمل کردن، ورزش و ارائه تکلیف.
جلسه دوم	آشنایی با راهبردها و تکنیک های شکرگزاری و قدردانی، مهرورزی و افزایش روابط، ارائه تکالیف ارتباطات کلامی و بدنی بیشتر، عضو شدن در یک گروه، سعی در یادداشت نمودن نعمت ها، نوشتن یک نامه برای کسی به منظور ذکر خوبی های او و تشکر از لطف او و دعوت از آن شخص در جلسه آینده برای شرکت در کارگاه.
جلسه سوم	بحث درباره اهمیت قدردانی و خواندن نامه های نوشته شده برای مدعوین، آموزش تکنیک های خوش بینی، مثبت نگری و همچنین آموزش تکنیک های اجتناب از نشخوار ذهنی و مقایسه اجتماعی و سعی در تفسیر رویدادهای روزمره به صورت مثبت.
جلسه چهارم	آشنایی با تکنیک های تجربه زمان حال، لذت بردن از لذت های زندگی و زندگی در زمان حال، ارائه تکالیفی نظیر رفتن به گردش و بازدید از طبیعت، تمرکز و لذت بردن از زیبایی های اطراف، چشیدن مزه غذا، ارتباط با اعضای خانواده، ایجاد تنوع در پوشش و فضای اطراف.
جلسه پنجم	آموزش راهبردها و تکنیک های بخشش و مقابله با استرس، ارائه تکالیفی برای گذشت در برابر خطاهای دیگران، تمرین آموزش آرام سازی روانی
جلسه ششم	آموزش انتخاب اهداف مناسب (بلندمدت، کوتاه مدت، خرده اهداف) و تعهد به پیگیری آن ها، ارائه راهکارهای پرداختن به امور معنوی، آموزش مراقبه و اجرای پس آزمون

یافته ها

کلیه شرکت کنندگان پژوهش را دانشجویان دختر مقطع کارشناسی تشکیل می دادند. میانگین سنی دانشجویان در گروه آزمایش ۲۱/۱۲ و در گروه گواه ۲۰/۸۳ بود. طبق آزمون کای اسکویر، تفاوت معنی دار بین دو گروه دیده نشد ($P=0/41$). همچنین از میان شرکت کنندگان در پژوهش ۳ نفر متأهل و بقیه مجرد بودند.

جدول (۲) میانگین و انحراف استاندارد هیجان مثبت یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی و مؤلفه های آن را در پیش آزمون - پس آزمون گروه مداخله و کنترل نشان می دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد هیجان مثبت یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی در پیش آزمون - پس آزمون گروه مداخله و

کنترل

متغیرها	گروه ها	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
هیجان مثبت یادگیری	مداخله	۵۲/۵۳	۷/۶۵	۷۲/۴۶	۶/۳۴
	کنترل	۵۴/۳۴	۹/۳۵	۵۴/۳۷	۹/۲۳

۶/۰۶	۱۰۷/۵۴	۱۳/۳۴	۸۱/۲۳	مداخله	خودتنظیمی تحصیلی
۱۴/۷۴	۷۵/۶۶	۱۵/۵۴	۷۴/۳۴	کنترل	
۴/۶۷	۲۳/۵۶	۵/۱۶	۱۷/۴۵	مداخله	خودتنظیمی بیرونی
۲/۸۲	۲۰/۲۳	۲/۲۷	۱۸/۶۷	کنترل	
۳/۶۷	۲۹/۳۴	۴/۲۶	۲۱/۲۲	مداخله	خودتنظیمی درونی
۴/۱۴	۲۱/۵۴	۴/۸۱	۲۰/۰۶	کنترل	
۳/۸۰	۲۲/۴۵	۴/۸۴	۱۶/۶۵	مداخله	خودتنظیمی شناختی
۳/۴۳	۱۸/۵۶	۲/۱۵	۱۶/۸۷	کنترل	
۴/۲۳	۲۴/۶۷	۵/۲۴	۱۶/۸۷	مداخله	انگیزش درونی
۴/۴۵	۲۰/۷۶	۴/۵۷	۱۷/۲۶	کنترل	

همان‌گونه که در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، میانگین پیش‌آزمون گروه مداخله و گروه کنترل در هر دو متغیر با یکدیگر تفاوت چندانی ندارند، اما پس از اعمال متغیر آزمایشی (آموزش شادی‌بخشی) در میانگین هیجان مثبت یادگیری و مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی در گروه مداخله در پس‌آزمون تفاوت‌هایی ملاحظه می‌شود.

به منظور بررسی معنادار بودن این تفاوت‌ها، از تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی تفاوت بین دو گروه در متغیرهای هیجان مثبت یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی و از تحلیل کوواریانس چند متغیری برای بررسی تفاوت بین دو گروه در مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی استفاده گردید. تجزیه و تحلیل کوواریانس یک روش آماری است که به منظور تعدیل تفاوت‌های اولیه آزمودنی‌ها به کار می‌رود. بدین ترتیب که هر یک از نمرات در پیش‌آزمون به عنوان هم‌تغییر در نمرات پس‌آزمون به کار برده می‌شود. در تجزیه و تحلیل کوواریانس رعایت برخی از مفروضه‌ها مانند نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس‌های خطا الزامی است. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد. نتایج این آزمون برای هیچ یک از متغیرهای هیجان مثبت یادگیری، خودتنظیمی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار نبودند؛ در نتیجه فرض نرمال بودن داده‌ها برقرار است ($P > 0.05$). همچنین برای بررسی برابری واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن به توجه به مقدار F و مقدار معنی‌داری برای هیچ کدام از متغیرهای وابسته معنادار نبود؛ لذا فرض برابری واریانس‌ها هم برقرار است ($P > 0.05$)؛ بنابراین از تجزیه و تحلیل کوواریانس تک متغیری و چند متغیری برای بررسی فرضیه‌های پژوهش استفاده شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری متغیر هیجان مثبت یادگیری

متغیر وابسته	منبع اثر	SS	Df	MS	F	P	η^2
پس‌آزمون هیجان مثبت یادگیری	پیش‌آزمون	۳۰/۳۲۳	۱	۳۰/۳۲۳	۱/۰۷۷	۰/۳۰۹	۰/۰۳۸
	گروه	۲۹۰۶/۱۸۱	۱	۲۹۰۶/۱۸۱	۱۰۳/۲۵۴	۰/۰۰۱	۰/۷۹۳
	خطا	۷۵۹/۹۴۴	۲۷	۲۸/۱۴۶			

نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری هیجان مثبت یادگیری در جدول (۳) گزارش شده است. نتایج حاکی از این بود که تفاوت بین دو گروه مداخله و کنترل در هیجان مثبت یادگیری ($\eta^2 = 0/793$ ، $p = 0/001$ ، $F_{1,37} = 103/254$) معنادار می‌باشد و نشان می‌دهد که آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر روی گروه مداخله مؤثر بوده است. آماره‌ی اتا برای متغیر هیجان مثبت یادگیری $0/793$ به دست آمد که نشان می‌دهد ۷۹ درصد از تغییرات هیجان مثبت یادگیری ناشی از آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بود.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری متغیر خودتنظیمی تحصیلی

متغیر وابسته	منبع اثر	SS	Df	MS	F	P	η^2
پس‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۲/۸۴۱	۱	۲۲/۸۴۱	۰/۴۳۶	۰/۵۱۵	۰/۰۱۶
	گروه	۲۹۰۷/۶۶۶	۱	۲۹۰۷/۶۶۶	۵۵/۴۸۶	۰/۰۰۱	۰/۶۷۳
	خطا	۱۴۱۴/۸۹۲	۲۷	۵۲/۴۰۳			

همچنین نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در جدول (۴) حاکی از این بود که تفاوت بین دو گروه مداخله و کنترل در خودتنظیمی تحصیلی ($\eta^2 = 0/673$ ، $p = 0/001$ ، $F_{1,37} = 55/486$) معنادار می‌باشد و نشان می‌دهد که آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر روی گروه مداخله مؤثر بوده است. آماره‌ی اتا برای متغیر خودتنظیمی تحصیلی $0/673$ به دست آمد که نشان می‌دهد ۶۷ درصد از تغییرات خودتنظیمی تحصیلی ناشی از آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بود.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره ی مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی

نام آزمون	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	P	η^2
اثر پیلایی	۰/۷۲۱	۱۳/۵۹۴	۴	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۷۲۱
لامبدای ویکلز	۰/۲۷۹	۱۳/۵۹۴	۴	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۷۲۱
اثر هتلینگ	۲/۵۸۹	۱۳/۵۹۴	۴	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۷۲۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۲/۵۸۹	۱۳/۵۹۴	۴	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۷۲۱

برای بررسی تأثیر آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر روی مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی شامل خودتنظیمی بیرونی، خودتنظیمی درونی، خودتنظیمی شناختی و انگیزش درونی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج تحلیل چند متغیری حاصل از آزمون‌های اثر پیلایی، لامبدای ویکلز، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی معنادار بود و نشان داد که حداقل در یکی از مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد (جدول ۵).

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی

منبع اثر	متغیرهای وابسته	SS	df	MS	F	P	η^2
پیش‌آزمون	پس‌آزمون خودتنظیمی بیرونی	۰/۰۰۶	۱	۰/۰۰۶	۰/۰۰۱	۰/۹۸۶	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	پس‌آزمون خودتنظیمی درونی	۲/۸۸۱	۱	۲/۸۸۱	۰/۲۲۱	۰/۶۴۲	۰/۰۰۹

۰/۰۵۰	۰/۲۷۴	۱/۲۵۵	۱۴/۴۹۸	۱	۱۴/۴۹۸	پس‌آزمون خودتنظیمی شناختی	گروه
۰/۰۲۹	۰/۴۰۳	۰/۷۲۵	۱۱/۷۴۳	۱	۱۱/۷۴۳	پس‌آزمون انگیزش درونی	
۰/۳۲۰	۰/۰۰۳	۱۱/۳۱۰	۲۲۶/۹۵۶	۱	۲۲۶/۹۵۶	پس‌آزمون خودتنظیمی بیرونی	
۰/۵۷۴	۰/۰۰۱	۳۲/۳۷۴	۴۲۱/۲۸۶	۱	۴۲۱/۲۸۶	پس‌آزمون خودتنظیمی درونی	
۰/۲۸۹	۰/۰۰۵	۹/۷۷۸	۱۱۲/۹۸۱	۱	۱۱۲/۹۸۱	پس‌آزمون خودتنظیمی شناختی	
۰/۰۷۲	۰/۱۸۴	۱/۸۷۵	۳۰/۳۸۱	۱	۳۰/۳۸۱	پس‌آزمون انگیزش درونی	خطا
			۲۰/۰۶۶	۲۴	۴۸۱/۵۹۴	پس‌آزمون خودتنظیمی بیرونی	
			۱۳/۰۱۳	۲۴	۳۱۲/۳۱۴	پس‌آزمون خودتنظیمی درونی	
			۱۱/۵۵۴	۲۴	۲۷۷/۳۰۰	پس‌آزمون خودتنظیمی شناختی	
			۱۶/۲۰۴	۲۴	۳۸۸/۹۰۷	پس‌آزمون انگیزش درونی	

نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی حاکی از این بود که تفاوت بین دو گروه

مداخله و کنترل در مؤلفه‌ی خودتنظیمی بیرونی ($F_{1,24}=11/310$, $p=0/003$, $\eta^2=0/320$)، خودتنظیمی درونی

($F_{1,24}=32/374$, $p=0/001$, $\eta^2=0/574$) و خودتنظیمی شناختی ($F_{1,24}=9/778$, $p=0/005$, $\eta^2=0/289$)، متغیر

خودتنظیمی تحصیلی معنادار می‌باشد و نشان می‌دهد که آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر روی گروه مداخله مؤثر

بوده است؛ اما نتایج برای انگیزش درونی ($F_{1,24}=1/875$, $p=0/184$, $\eta^2=0/072$) معنادار نبود بدین معنا که آموزش

شادی بخشی لیوبومیرسکی بر روی این مؤلفه تأثیر معنادار نداشت. آماره‌ی اتا برای مؤلفه‌های خودتنظیمی بیرونی،

خودتنظیمی درونی و خودتنظیمی شناختی نشان داد که به ترتیب ۳۲، ۵۷ و ۲۹ درصد از تغییرات این مؤلفه‌ها ناشی از

آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بود (جدول ۶).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف کلی پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر هیجان مثبت یادگیری و خودتنظیمی

تحصیلی در بین دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان بود.

یافته‌های پژوهش در زمینه فرضیه اول حاکی از آن بود که آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر هیجان مثبت

یادگیری دانشجویان دختر اثربخشی معنی‌داری دارد ($p<0/001$). این یافته با نتایج مطالعات پیشین در این زمینه همسو

می‌باشد. برای مثال صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶)، در پژوهش خود به این نکته دست یافتند که مداخلات و تفکر مثبت

موجب افزایش هیجان مثبت یادگیری در دانش‌آموزان شده است. بائو و ژو^۱ (۲۰۲۱) نیز در مطالعه خود به تأثیر مداخلات

مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا در افزایش هیجان‌ات مرتبط با یادگیری تأکید نمودند. همچنین نتایج پژوهش کریزا-

لاکومب^۱ و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که افزایش شادی در دانشجویان موجب دستیابی به موفقیت تحصیلی بهتر و کاهش افسردگی و استرس می‌گردد. الم (۲۰۲۲) در مطالعه خود از مداخله روانشناسی مثبت‌گرا جهت افزایش شادی در دانش‌آموزان بهره برد و نشان داد که افزایش میزان شادکامی در دانش‌آموزان با افزایش هیجانات مثبت، تاب‌آوری و مقاوم‌سازی شخصیتی دانش‌آموزان موجب پیشرفت تحصیلی و سلامت روان آنان می‌گردد. مطالعات وزیر (۱۳۹۷) و محمدی (۱۳۹۷) نیز نشان‌دهنده اثرگذاری معنی‌دار مداخلات مثبت و شادکامی در افزایش هیجانات مثبت مرتبط با یادگیری و همسو با نتایج مطالعه حاضر می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان به نظریات روان‌شناسی مثبت‌گرا اشاره نمود. طبق این دیدگاه، مکانیزم تغییر به واسطه افزایش افکار، هیجانات و رفتارهای مثبت و همچنین ارضای نیازهای اساسی صورت گرفته و منجر به افزایش احساس بهزیستی ذهنی و شادکامی در افراد می‌شود (سلیگمن، ۲۰۱۹). به عنوان مثال، برخی فعالیت‌های هدفمند در آموزش شادی لیوبومیرسکی همچون مراقبه، هیجان‌های مثبتی در فرد ایجاد می‌کند که باعث افزایش منابع فردی همچون سلامت روانی و بهبود تعاملات اجتماعی می‌شود (الم، ۲۰۲۲). افزایش چنین منابعی افزایش رضایت از زندگی، امید به زندگی و در نهایت شادی را موجب خواهد شد. از سوی دیگر، مداخلات روانشناسی مثبت، افراد را به سمت رضایت داشتن و لذت بردن از فعالیت‌های روزانه زندگی مانند تحصیل و مشارکت در یادگیری سوق می‌دهد که این موارد نیز خود شادی و بهزیستی ذهنی بیشتری در فرد را موجب می‌گردد (نیکراهان و قاسمی، ۱۳۹۸)؛ یکی دیگر از سازوکارهای تأثیر فعالیت‌های مثبت، صرف‌نظر از ایجاد هیجان‌های مثبت، افزایش افکار مثبت می‌باشد. فعالیت‌های مثبت افراد را بر آن می‌دارد تا اعمال مثبتی انجام دهند. از طرفی نیز، چنین فعالیت‌های مثبتی نظیر خوش‌بینی و قدردانی می‌تواند از طریق ارضای نیازهای روانی اساسی (همچون ارتباط، کارآمدی و کنترل)، افزایش امید به زندگی، رضایت از زندگی و در نتیجه شادی را در پی داشته باشند (آرمنتا و همکاران، ۲۰۱۷). از این‌رو به نظر می‌رسد که فعالیت‌های هدفمند موجود در برنامه آموزش شادی لیوبومیرسکی در دانشجویان می‌تواند از طریق افزایش هیجان مثبت، رفتار مثبت، افکار مثبت و ارضای نیازهای اساسی، هیجانات مثبت یادگیری را نیز در آنان افزایش دهد.

با توجه به مطالب فوق، دانشجویان زمانی که تمام تلاش خود را به منظور افزایش هیجانات مثبت یادگیری همچون شادی و لذت بردن از یادگیری یکپارچه سازند و دامنه توجه خود را از قلمرو قابلیت‌های شناختی تا حیطه قابلیت‌های هیجانی گسترش بخشند، قادر خواهند بود تا به بیشترین میزان موفقیت دست یابند (سلیگمن و آدلر^۲، ۲۰۱۸)؛ زیرا هیجان‌های مثبت موجب می‌گردد تا دانشجو بتواند نگرش مثبت‌تری نسبت به مسائل داشته باشد و مشکلات ناشی از تحصیل خود را به شیوه‌ای سازگارانه‌تر پشت سر بگذارد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۸). دانشجوی برخوردار از مهارت‌های مرتبط با تجربه شادی و شاد بودن، بیشتر بر شایستگی‌ها و هیجانات مثبت و نه بر احتمال شکست و هیجان منفی توجه

1. Kryza-Lacombe
2. Seligman, & Adler

می‌نماید، زیرا هنگامی که یک دانشجو هیجان‌های مثبتی دارد، دیدی گسترده و همه جانبه را تجربه نموده که چنین دیدگاهی غالباً به تفکرات مثبت منجر می‌شود (صالحی و عابدینی، ۱۳۹۷). از این‌رو در فرایند یادگیری، برخورداری از شادی دانشجو را قادر می‌سازد انگیزش بالاتری را تجربه نماید، در یافتن راه‌های جایگزین برای دستیابی به اهداف خلاق‌تر عمل کند و موانع را به عنوان چالش در نظر بگیرد. چنین فردی قادر به درس گرفتن از موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی برای دستیابی به هدف‌های آینده بوده و اهدافی را انتخاب می‌کند که نیاز به تلاش بیشتری دارد (حیات و همکاران، ۲۰۱۸). لذا با افزایش میزان هیجان‌ات مثبت همچون شادی و لذت بردن در آموزش می‌توان شور و شوق به تحصیل، فعال شدن حس کنجکاوی و هیجان‌ات مثبت مربوط به یادگیری دانشجویان را تحت تأثیر قرار داد (مک‌کانل و ایوا، ۲۰۲۲).

یافته‌ها در مورد فرضیه دوم نشان داد که آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی بر خودتنظیمی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در دانشجویان دختر تأثیر معناداری دارد ($p < 0/001$). این یافته نیز همسو با ادبیات پژوهشی در این زمینه می‌باشد. به عنوان نمونه، نتایج پژوهش صالحی عمران و عابدینی بلترک (۱۳۹۷)، همسو با یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که شادی و شادکامی موجب افزایش خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی و نتایج مثبت تحصیلی می‌شود. در پژوهش صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶) نیز نتایج حاکی از اثربخشی مداخلات مثبت‌گرا که موجب افزایش نفکرات مثبت می‌شود بر خودتنظیمی بهتر دانش‌آموزان بود. آرمنتا و همکاران (۲۰۱۷)، نیز در مطالعه خود به نقش اثرگذار هیجان‌ات مثبت از جمله قدرشناسی در دستاوردهای بهتر تحصیلی تأکید نمودند. محمدپور فخرآبادی (۱۴۰۱) نیز نشان داده که آموزش شادکامی و افزایش میزان شادی در دانش‌آموزان، تأثیر بسزایی در نگرش مثبت نسبت به تحصیل و بهبود خودپنداره مثبت آن‌ها دارد. نتایج پژوهش اسپایس (۲۰۲۱) نیز حاکی از اثربخشی آموزش شادی در پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. وانگ و همکاران^۱ (۲۰۲۱) و کایسر^۲ و همکاران (۲۰۲۰) نیز در مطالعات خود به نتایجی همسو با پژوهش حاضر که نشان‌دهنده اثربخشی معنادار مداخلات مثبت و افزایش شادی در خودتنظیمی تحصیلی می‌باشد دست یافتند.

بایستی گفت که نظریه‌های خودتنظیمی تحصیلی که بر مبنای نظریه یادگیری اجتماعی (بندورا^۳، ۱۹۷۱) بنا شده مدت‌هاست که توسط روان‌شناسان تربیتی به‌عنوان وسیله‌ای برای درک بهتر اینکه چگونه محصلین موفق، باورها و رفتارهای خود را برای بهبود یادگیری در کلاس‌های درس تنظیم می‌نمایند، استفاده می‌شود (دارنباچر-ولریخ^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). به طور کلی، تحقیقات نشان داده است که دانش‌آموزان دارای باورهای انگیزشی سازگاران، از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری مؤثرتری استفاده می‌کنند و در نتیجه، از همتایان خود با باورها و رفتارهای کمتر سازگاران، بهتر عمل می‌نمایند (اسپایس، ۲۰۲۱). در واقع خلق‌وخو و هیجان‌ات مثبت افراد را به تفکر، احساس و عمل به

1. Wang, Derakhshan & Zhang
2. Kaiser
3. Bandura
4. Dörrenbächer-Ulrich

شیوه‌هایی سوق می‌دهد که هم ساختن منابع و هم مشارکت با اهداف پیش رو را ارتقا می‌بخشد (شلدون و لیوبومیرسکی، ۲۰۲۱). می‌توان گفت ویژگی‌های مربوط به هیجان‌ات مثبت شامل اعتمادبه‌نفس، خوش‌بینی و خودکارآمدی، دوست‌داشتنی بودن، تعابیر مثبت دیگران، معاشرت، فعالیت و انرژی، رفتار اجتماعی ایمن، سلامت جسمانی، مقابله مؤثر با چالش و استرس، اصالت و انعطاف است (میلر و همکاران، ۲۰۲۲). آنچه در این ویژگی‌ها مشترک می‌باشد این است که همه آن‌ها مشارکت فعال با محیط و اهداف را تشویق می‌کنند. هیجان‌ات مثبت همچون شادی و شادکامی، موجب تمایل به نزدیک شدن به جای اجتناب و آماده‌سازی فرد برای جستجو و پیگیری اهداف جدید می‌شود؛ بنابراین، موفقیت افراد شاد در خودتنظیمی بر دو عامل اصلی استوار است. اولاً، از آن‌جایی که افراد شاد به طور مکرر خلق‌وخوی مثبت را تجربه می‌کنند، احتمال بیشتری برای کار فعالانه در جهت اهداف جدید در حین تجربه چنین حالتی دارند. ثانیاً، افراد شاد دارای مهارت‌ها و منابع از تجربیات گذشته خود هستند که در طول زمان در حالات خوشایند قبلی ایجاد کرده‌اند. به بیان بهتر، این افراد به نوعی خودتنظیمی دست می‌یابند که آنان را در مواجهه با وقایع مختلف سازگار و مجهز می‌سازد (والش و همکاران، ۲۰۱۸).

در واقع دانشجویانی که هیجان‌ات مثبت بیشتری را همچون احساس شادی و شاد بودن تجربه می‌کنند در مواجهه با شرایط، تفسیر مطلوب‌تری از رویداد داشته و هیجان‌هایی همچون اینکه زندگی به‌خوبی پیش می‌رود، اهداف برآورده می‌شوند و منابع کافی هستند از خود نشان می‌دهند؛ بنابراین چون رویدادها به خوبی پشت سر گذاشته می‌شوند، دانشجو می‌تواند منابع و ارتباطات خود را گسترش دهد، از فرصت‌ها استفاده کند و مجموعه‌ای از مهارت‌ها را برای استفاده در آینده بسازد و در نتیجه خودتنظیمی بالاتری را در مورد امورات زندگی و تحصیلی از خود نشان دهد (ژنگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۱).

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به نداشتن مرحله پیگیری اشاره نمود. همچنین محدودیت دیگر، استفاده از نمونه‌گیری در دسترس و محدود کردن جامعه آماری به دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان بود که تعمیم نتایج به جمعیت‌های دیگر را با محدودیت‌هایی روبرو می‌سازد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از مرحله پیگیری برای بررسی تداوم نتایج و همچنین از محصلان سنین و شهرهای مختلف استفاده شود.

بنابر نتایج پژوهش حاضر، آموزش شادی بخشی لیوبومیرسکی باعث افزایش خودتنظیمی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن (خودتنظیمی بیرونی، خودتنظیمی درونی، خودتنظیمی شناختی و انگیزش درونی) و هیجان مثبت یادگیری در بین دانشجویان شد؛ بنابراین یافته‌ها حاکی از اهمیت شادی و شاد بودن بر فرایندهای مرتبط با یادگیری است. در نتیجه این روش قابلیت کاربرد در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی دارند و روان‌شناسان تربیتی می‌توانند از این روش برای بهبود ویژگی‌های روان‌شناختی در تحصیل، به‌ویژه خودتنظیمی تحصیلی و هیجان مثبت یادگیری استفاده نمایند.

منابع

- اسحاقی، لیلا؛ و نیک‌راهان، غلامرضا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش شادمانی لیوبومیرسکی بر سلامت روان، رضایت از زندگی، امید به زندگی و شادی در زنان خانه سالمندان شهرضا. نشریه سالمندشناسی، ۲(۴)، ۴۵-۵۴.
- دلاور، علی. (۱۳۹۹). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. چاپ اول. تهران: رشد.
- دوست محمدی، مهدیه؛ طالع پسند، سیاوش؛ و رحیمیان بوگر، اسحق. (۱۳۹۹). آزمون مدل ساختاری نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۷(۲)، ۱۰۱-۱۱۵.
- شهابی، سمیرا؛ جدیدی، هوشنگ؛ و یاراحمدی، یحیی. (۱۴۰۰). تدوین مدل علی هیجان‌های تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۸(۴۲)، ۱۵۶-۱۷۸.
- عزیزی خالخیلی، طاهر و کریمی، حمید. (۱۳۹۸). بررسی مسائل و مشکلات دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی ساری). پژوهش‌نامه آموزش عالی، ۱۲(۴۸)، ۱۱۱-۱۳۵.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاووسیان، جواد و نیک‌دل، فریبرز. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۲(۸)، ۳۰-۷.
- محمدپور فخرآبادی، فاطمه. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر آموزش شادکامی بر تغییر نگرش نسبت به تحصیل و خود پنداره دانش آموزان دختر متوسطه دوره اول شهر یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور، واحد یزد.
- محمدی، مریم. (۱۳۹۷). اثربخشی خاطره‌پردازی مثبت‌نگر بر درمان استرس تحصیلی، اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه آزاد گچساران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران.
- نیک راهان، غلامرضا و قاسمی، طاهره. (۱۳۹۸). تعیین اثربخشی آموزش برنامه شادی لیوبو میرسکی بر شادکامی، امید، سلامت عمومی و رضایت از زندگی دانش آموزان دختر رشته تربیت کودک مقطع متوسطه. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۱۲(۴۶)، ۲۹-۴۵.
- وزیری، مریم. (۱۳۹۷). اثر بخشی مثبت اندیشی بر تعلق ورزی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه پیام نور اصفهان واحد مبارکه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان اصفهان، مرکز پیام نور مبارکه.
- هاشمی و طاهری. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش شادی لیوبومیرسکی بر استرس شغلی، تاب‌آوری و فرسودگی شغلی کارکنان یگان ویژه استان چهارمحال و بختیاری. نشریه علمی پلیس ویژه، ۱۳(۹)، ۸۰-۱۰۰.

References

- Alam, A. (2022). Positive psychology goes to school: conceptualizing students' happiness in ۲۱st century schools while 'minding the mind!' are we there yet? Evidence-backed, school-based positive psychology interventions. *ECS Transactions*, ۱۰۷(۱), ۱۱۱۹۹.
- Armenta, C. N., Fritz, M. M., & Lyubomirsky, S. (۲۰۱۷). Functions of positive emotions: Gratitude as a motivator of self-improvement and positive change. *Emotion Review*, 9(3), ۱۸3-۱۹0.
- Bağçeci, B., & Kanadli, S. (۲۰۱۴). The study of adapting self-regulation questionnaire into Turkish. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), ۲۷۱-۲۸۱.

- Bandura, A. (۱۹۷۷). *Social learning theory* (Vol. ۱). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Bao, L., & Xu, T. (۲۰۲۱). Management path of health education in colleges and universities based on positive psychology theory. *Psychiatria Danubina*, 33(suppl 5), ۱۱۸-۰.
- Brakus, J. J., Chen, W., Schmitt, B., & Zarantonello, L. (۲۰۲۲). Experiences and happiness: The role of gender. *Psychology & Marketing*, 39(8), ۱۶۴۶-۱۶۵۹.
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Weißenfels, M., Russer, L., & Perels, F. (۲۰۲۱). Multimethod assessment of self-regulated learning in college students: different methods for different components? *Instructional Science*, ۴۹(۱), ۱۳۷-۱۶۳.
- Edossa, A. K., Schroeders, U., Weinert, S., Artelt, C. (۲۰۱۸). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, (۲)۴۲, ۲۰۲-۱۹۲
- Hayat, A. A., Salehi, A., & Kojuri, J. (۲۰۱۸). Medical student's academic performance: The role of academic emotions and motivation. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(۴), ۱۶۸.
- Iri, Y., Fakhri, M. K., & Hassanzadeh, R. (۲۰۱۹). Modeling the Structural Relationship of Happiness Based on Psychological Well-Being with Self-efficacy Intermediation and Academic Self-regulation in University Students. *International Clinical Neuroscience Journal*, 6(3), ۱۰۴
- Kaiser, V., Reppold, C. T., Hutz, C. S., & Almeida, L. S. (۲۰۲۰). Contributions of positive psychology in self-regulated learning: A study with brazilian undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, ۱۱, ۲۹۸۰.
- Kryza-Lacombe, M., Tanzini, E., & O'Neill, S. (۲۰۱۹). Hedonic and eudaimonic motives: Associations with academic achievement and negative emotional states among urban college students. *Journal of Happiness studies*, ۲۰(5), ۱۳۲۳-۱۳۴۱
- Lyubomirsky, S. (۲۰۰۸). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. Penguin.
- McConnell, M., & Eva, K. W. (۲۰۲۲). Emotions and learning: cognitive theoretical and methodological approaches to studying the influence of emotions on learning. *Researching medical education*, ۲۷۹-۲۹۰.
- Miller, M., Kiverstein, J., & Rietveld, E. (۲۰۲۲). The predictive dynamics of happiness and well-being. *Emotion Review*, (۱)۱۴, ۱۵-30.
- Montgomery, M. (۲۰۲۲). Reversing the gender gap in happiness. *Journal of Economic Behavior & Organization*, ۱۹۶, 65-78.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (۲۰۰۲). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(۲), 9۱-۱۱5.
- Pressman, S. D., Jenkins, B. N., & Moskowitz, J. T. (۲۰۱۹). Positive affect and health: what do we know and where next should we go? *Annual Review of Psychology*, 70, 6۳۷-650.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (۱۹89). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 7۴۹.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds). (۲۰۲۳). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Taylor & Francis.
- Seligman, M. E. (۲۰۱۹). Positive psychology: A personal history. *Annual review of clinical psychology*, ۱۵, ۲۳-۱.
- Seligman, M. E. P., & Adler, A. (۲۰۱۸). Positive education. *Global happiness policy report*, 5-۲73.
- Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (۲۰۲۲). Micro-learning in designing professional development for ICT teacher leaders: The role of self-regulation and perceived learning. *Professional Development in Education*, ۴۸(5), 73-۴750.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (۲۰۲۱). Revisiting the sustainable happiness model and pie chart: can happiness be successfully pursued? *The journal of positive psychology*, ۱۶(۲), ۱۴۵-۱۵۴.
- Spice, L. M. (۲۰۲۱). The effect of induced happiness levels on academic performance.
- Walsh, L. C., Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (۲۰۱۸). Does happiness promote career success? Revisiting the evidence. *Journal of Career Assessment*, ۲۶(۲), ۱۹9-۲۱۹.
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (۲۰۲۱). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status and future directions. *Frontiers in Psychology*, ۱۲.
- Yan, Z. (۲۰۲۰). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, ۴۵(۲), ۲۳-۲۲۴8.
- Zheng, J., Huang, L., Li, S., Lajoie, S. P., Chen, Y., & Hmelo-Silver, C. E. (۲۰۲۱). Self-regulation and emotion matter: A case study of instructor interactions with a learning analytics dashboard. *Computers & Education*, ۱۶۱, ۱۰۴۰6۱.
- Zimmerman, B. J. (۲۰۲۳). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-۲۱). Routledge.