

## اثر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری بر باورهای خودکارآمدی و استرس تحصیلی

### The effect of happiness cognitive-behavioral training on self-efficacy beliefs and academic stress

مسعود غلامعلی لواسانی<sup>۱</sup>، لیلا راستگو<sup>۲</sup>، آرش آذر نییاد<sup>۳</sup>، طاهر احمدی<sup>۴</sup>  
M. Gholamali Lavasani<sup>1</sup>, L. Rastgoo<sup>2</sup>, A. Azarniad<sup>3\*</sup>, T. Ahmadi<sup>4</sup>

دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۰/۱۳ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۰۹/۱۹

#### Abstract

**Objective:** In current research, the effect of Fordyce happiness cognitive-behavioral training on self-efficacy beliefs and academic stress between the 2<sup>nd</sup> grade girl students of Tehran high schools have been studied.

**Method:** The design of research was a quasi-experimental design with pretest and post-test together with control group. The samples included 26 subjects among 2<sup>nd</sup> grade girl students, studying at high school at District 10, in Tehran. Group members were evaluated before and after 10 group training sessions using Oxford happiness inventory (1989), Sherer, & Maddux (1982) self-efficacy scale and Lakaev (2009) academic stress response scale used for this purpose.

**Results:** the data were analyzed by covariance analysis ANCOVA and paired-samples t test. The findings showed that Fordyce happiness cognitive-behavioral training could increase the average self-efficacy scores of the students of experimental group in comparison with control group and decrease the average of their scores in academic stress in comparison with the students of group control. Under the results of paired-samples t-test, there was no significant difference between self-efficacy and academic stress average scores of post-test and following-up of experimental group after passing 3 weeks of training.

**Conclusions:** based on these findings, in addition to increasing the sense of happiness among students, Fordyce happiness training plan has meaningful effect on increasing the self-efficacy beliefs and decreasing the stress related to academic activities.

**Keywords:** behavioral- cognitive, happiness, self-efficacy, academic stress.

#### چکیده

**هدف:** در پژوهش حاضر اثر برنامه آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس بر میزان خودکارآمدی و استرس تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان شهر تهران مورد بررسی قرار گرفت.

**روش:** طرح پژوهش نیمه تجربی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه بود. نمونه شامل ۲۶ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان شهر تهران بود. اعضای گروه‌ها به وسیله پرسشنامه شادکامی آکسفورد (۱۹۸۹)، مقیاس خودکارآمدی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) و پرسشنامه استرس تحصیلی لاکاو (۲۰۰۹) قبل و بعد از ۱۰ جلسه آموزش گروهی مورد سنجش قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس و آزمون t وابسته مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

**یافته‌ها:** نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که آموزش برنامه شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس توانسته بود، میانگین نمرات خودکارآمدی دانش‌آموزان گروه آزمایش را در مقایسه با گروه گواه، افزایش و میانگین نمرات آنها را در استرس تحصیلی در مقایسه با دانش‌آموزان گروه گواه، کاهش دهد. براساس نتایج آزمون t وابسته، بین میانگین نمرات خودکارآمدی و استرس تحصیلی پس‌آزمون و پیگیری گروه آزمایش پس از گذشت ۳ هفته از آموزش، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

**نتیجه‌گیری:** آموزش برنامه شادکامی فوردایس ضمن افزایش احساس شادکامی دانش‌آموزان بر افزایش خودکارآمدی عمومی و کاهش استرس مربوط به فعالیت‌های تحصیلی تأثیر معنی‌داری دارد.

**کلید واژه‌ها:** شناختی رفتاری، شادکامی، خودکارآمدی، استرس تحصیلی

1. Associate professor of psychology and counseling, University of Tehran  
2. M.A. in educational psychology, Islamic Azad University, Saveh Branch  
3. Lecturer at West Azarbayejan Payame Noor University- Sardasht branch.  
4. M.A student in exceptional children pasychology, University of Tehran  
**Email:** Arash.azarniad@gmail.com

۱. دانشیار روانشناسی و مشاوره دانشگاه تهران  
۲. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه  
۳. مدرس دانشگاه پیام نور آذربایجان غربی، واحد سردشت  
۴. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی کودکان استثنایی دانشگاه تهران  
\* نویسنده مسئول:

## مقدمه

استرس<sup>۱</sup> جزء لازم و غیرقابل اجتناب زندگی است، زیرا بدون وجود استرس موجوداتی بی‌احساس و بی‌توجه خواهیم بود (لازاروس و فولکمن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴). همه‌ی انسان‌ها در هر موقعیتی که هستند در زندگی روزمره در معرض انواع فشارهای روانی قرار دارند. کارگری که در محیط خانه کار می‌کند، پزشکی که با بیماران متعدد سر و کار دارد، بیماری که خود را برای عمل جراحی سخت آماده می‌کند، معلمی که در کلاس درس به تعلیم دانش‌آموزان مشغول است و بالاخره دانش‌آموزی که نگران یادگیری دروس مشکل و رعایت انضباط و قوانین مدرسه و امتحانات هر ترم یا ماه تحصیلی است، همگی با رویدادهای استرس‌زایی روبه‌رو هستند که بهداشت روانی و جسمانی آنها را تهدید می‌کند. عوارض نامطلوب استرس و صدمات متعدد و شدیدی که از این جهت بر عملکرد تحصیلی و شغلی و اجتماعی وارد می‌کند، قابل توجه است (میسرا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰، به نقل از عباسیان، ۱۳۹۰). استرس تحصیلی<sup>۴</sup> به احساس فزاینده به دانش و به‌طور همزمان ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش و بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون فردی اشاره می‌کند (شکری، کدیور، نقش، غنایی، دانش‌ورپور و مولایی، ۱۳۸۶). استرس تحصیلی بر سلامت روانی- جسمانی دانش‌آموزان و توانایشان برای انجام مؤثر تکالیف درسی اثر می‌گذارد (آکان و کیاروچی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). سطوح بالای استرس، پیامدهای روانشناختی، هیجانی و جسمانی منفی مانند بی‌خوابی، ضعف سیستم ایمنی و بیماری به‌دنبال دارد (سالبرگ و تورس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱).

یکی از متغیرهایی که به‌نظر می‌رسد بر استرس تحصیلی تأثیر داشته باشد، شادکامی<sup>۷</sup> و نشاط است. شادکامی، نوعی ارزشیابی فرد از خود و زندگی‌اش است و دربرگیرنده مفاهیمی از قبیل رضایت از زندگی، عواطف مثبت، نداشتن نشانگان افسردگی و اضطراب است (داینر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲). از نظر فوردایس<sup>۹</sup> (۱۹۸۳؛ به نقل از آرگایل<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱) شادی هیجان مثبت یا احساسی است که به‌وسیله خرسندی، احساس بهزیستی و رضایت توصیف می‌شود. وی در اقدامات آموزشی خود یک رویکرد آموزشی را مورد استفاده قرار داده است که هم شناختی و هم رفتاری است. در بخش شناختی به مباحث ریشه‌ای در مورد علل دخیل بودن افکار و رفتارهای خاص در ایجاد شادکامی پرداخته است و در بخش رفتاری مجموعه متنوعی از تکنیک‌ها و راه‌حل‌های حاصل از درمان شناختی و رفتاری را

1. stress
2. Lazarus & Folkman
3. Misra
4. Academic stress
5. Akan and Ciarrochi
6. Solberg and Torres
7. Happiness
8. Diener
9. Fordyce
10. Argyle

که معتقد است، برای دانش‌آموزان به‌کارگیری هر یک از اصول در زندگی مفید باشند، مورد استفاده قرار داده است. وی مطالعات و بررسی خود را در مورد امکان‌پذیری افزایش شادکامی ارائه کرد و تحت شرایط کنترل‌شده مورد آزمایش قرار داد. نتایج مطالعات وی حاکی از آن بود که همه‌ی راهکارها سطح شادکامی افراد مورد آزمایش را ارتقاء بخشیدند. وی با بررسی تحقیقات متعدد برنامه‌ای با عنوان «آموزش شادکامی»<sup>۱</sup> ارائه داده است که شامل ۱۴ اصول می‌باشد از این تعداد اصول، ۸ مورد شناختی و ۶ مورد رفتاری می‌باشد. پس از تهیه و ارائه برنامه آموزشی شادکامی پژوهشگران در مطالعات خود از طریق آموزش این برنامه به نتایج ارزنده‌ای در حوزه‌ی روان‌درمانی و آموزشی دست یافتند. پهلوان صادق و بختیار نصرآبادی (۱۳۸۸)؛ مرادی، جعفری و عابدی (۱۳۸۳)؛ عابدی (۱۳۸۱)؛ کامیاب، حسین‌پور و سودانی (۱۳۸۸) طی پژوهش‌های خود با کاربرد برنامه آموزش شادکامی فوردایس نشان دادند که این نوع برنامه آموزشی می‌تواند موجب افزایش شادکامی آزمودنی‌ها شود. علاوه بر تأثیر برنامه آموزش شادکامی فوردایس بر افزایش شادمانی، نتایج پژوهش‌ها حاکی از تأثیر این نوع برنامه آموزشی بر کاهش افسردگی (فرزادفر، مولوی و آتش‌پور، ۱۳۸۵)؛ میرزایی تشنیزی، شهریاری و شیبانی، (۱۳۸۸)؛ اختلال اضطراب تعمیم‌یافته (فاوا و روینی، ۲۰۰۳)؛ کاهش فرسودگی شغلی (عابدی، ۱۳۸۱)، کیفیت زندگی زوجین (کجیاف، آقای و محمودی، ۱۳۹۰)، افزایش خودمختاری، برقراری روابط متقابل و افزایش رضایت از زندگی (بوهم، لیوبومیرسکی و شلدون، ۲۰۱۱)؛ بهزیستی روانشناختی (حسینیان، خدابختی کولایی و طباطبایی یحیی آبادی، ۱۳۸۵) و پیشرفت تحصیلی (فریتز، ۱۹۸۴ به نقل از نیسی و شهنی بیلاق، ۱۳۸۰) است. اریمسوی، کلیملی و جنکوز<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) معتقدند که استرس تحصیلی بالا با نتایج منفی مختلفی از قبیل بهزیستی پایین همراه است. نتایج پژوهش‌های انجام شده حاکی از نقش شادکامی در کاهش استرس رویدادهای زندگی است. وینهون<sup>۵</sup> (۱۹۸۸) معتقد است، فقدان شادمانی خود استرس‌زا است و استرس می‌تواند بیماری‌های خطرناکی تولید کند. زیرا شادمانی به شخص کمک می‌کند که با فشارها و آسیب‌های روانی مقابله کند. هان<sup>۶</sup> (۲۰۰۶) در مطالعه خود نشان داده است که افراد شاد در هنگام مواجهه با موقعیت فشارزا از راهبردهای مؤثر مقابله با استرس استفاده می‌کنند و این امر سبب می‌شود که استرس کمتری تجربه کنند. در مقابل افرادی که شاد نیستند، رویدادهای استرس‌زا را منفی و غیرقابل کنترل ارزیابی می‌کنند، از راهبردهای سریع و غیرمؤثر برای کاهش استرس استفاده می‌کنند که اغلب به کاهش استرس منتهی نمی‌شود. چیارا<sup>۷</sup> (۲۰۰۲)؛ به نقل از

1. Happiness instruction
2. Ruini
3. Boehm, Lyubomirsky & Sheldon
4. Eremsoy, Celimli, & Gencoz
5. Veenhoven
6. Hahn
7. Chiara

کجباف، آقایی و محمودی، ۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان داد که شادکامی می‌تواند اثرات منفی رویدادهای استرس‌زا را کاهش دهد. میکولن و والراند<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) نشان دادند که شادکامی با نشانگان جسمانی، روان‌رنجورخویی و استرس تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری دارد. امیدی، اکبری و مهدیان (۲۰۱۱) دریافتند که افراد شاد در مقایسه با افراد ناشاد در ایام امتحانات استرس کمتری دارند. نتایج پژوهش ناتویگ، البرکسن و کوارنستروم<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) نشان داد که سطح بالای استرس روزانه به صورت معنی‌داری میزان شادکامی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. امروزه محققان معتقدند که ایجاد شادی و بهزیستی ذهنی، رضایت از زندگی، انسان‌ها را به سمت موفقیت بیشتر در زندگی، سلامت بهتر، ارتباطات اجتماعی حمایت‌گرانه سالم‌تر و در نهایت سلامت روانی و جسمی بالاتر رهنمون می‌سازد (داینر، لوکاس و اویشی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). پیکاراس، کوهنه، ورا - ویلاروئل، ون استراتن و کوپرس<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان دادند که افرادی که کمتر احساس نشاط و شادکامی می‌کنند، در شرایط عادی و موقعیت‌های امتحان استرس بیشتری دارند.

خودکارآمدی<sup>۵</sup> نیز یکی از متغیرهایی است که متأثر از شادکامی است. حتی، زیارتی، حدادیان و رضایی (۲۰۱۳) معتقدند که شادکامی بر باورهای خودکارآمدی تأثیر مثبتی دارد. از نظر بندورا (۱۹۷۷)، خودکارآمدی اساسی‌ترین سازوکار ضروری انسان برای مدیریت و کنترل رویدادهای زندگی است (زیمرن و کیتسانتاس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵) و عبارت است از احساس شایستگی، کفایت و قابلیت کنارآمدن با زندگی و ادراک افراد از میزان مهارتی که بر زندگی خود دارند. باورهای خودکارآمدی مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده رفتار هستند. این باورها تعیین‌کننده آغازگری رفتار، از سوی فرد، میزان تلاش برای گسترش رفتار و حفظ تلاش در صورت برخورد با موانع و تجربیات آزاردهنده می‌باشد (بندورا، ۱۹۷۷؛ به نقل از اصغرنژاد، احمدی‌ده قطب‌الدینی، فرزاد و خداپناهی، ۱۳۸۵؛ بندورا، ۱۹۷۷؛ به نقل از زیمرن، ۲۰۰۰) بیان می‌دارد که باورهای خودکارآمدی، سازگاری دانش‌آموزانی که استرس را تجربه می‌کنند، تسهیل می‌سازد. باور دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های خود و کارآمدی‌شان هم بر مدیریت و تنظیم انتظارات تحصیلی و هم از لحاظ هیجانی با کاهش استرس بر آنها تأثیر می‌گذارد. نتایج پژوهش حتی، زیارتی، حدادیان و رضایی (۲۰۱۳) حاکی از تأثیر مثبت شادمانی در افزایش خودکارآمدی است. شوارزر و فاجس<sup>۷</sup> (۱۹۹۵)؛ به نقل از نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶) معتقد است که خودکارآمدی با خوش‌بینی، حرمت خود و کنترل‌درونی همبستگی مثبت دارد. اسماعیلی‌فر، شفیع‌آبادی و احقر (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان دادند که

1. Miquelon and Vallerand
2. Natvig, Albrektsen, and Qvarnstrom
3. Lucas and Oishi
4. Piqueras., Kuhne., Vera-Villarroel., van Straten. and Cuijpers
5. Self-efficacy
6. Zimmerman and Kitsantas
7. Shwarzer and Fuchs

بین خودکارآمدی و شادکامی دانش‌آموزان دختر رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و خودکارآمدی می‌تواند شادکامی دانش‌آموزان را به‌طور مؤثر پیش‌بینی کند. کاپرارا، استکا، جربینو، پاسیلو و وچینو<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) معتقدند، باورهای خودکارآمدی نوجوانان در مورد مدیریت هیجان‌های منفی و مثبت و رابطه میان فردی سبب ایجاد انتظارات مثبت در مورد آینده، حفظ خودپنداره بالا<sup>۲</sup> و ادراک احساس رضایت از زندگی و تجربه هیجان‌های مثبت‌تری می‌شود. کارین<sup>۳</sup>، آلبرکستین و کوارنستورم (۲۰۰۳) دریافتند که دانش‌آموزان شاد در مقایسه با دانش‌آموزان ناشاد، خودکارآمدی بالاتری دارند. ماگالتا و اولیور<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) در پژوهش خود دریافتند، احساس شادمانی و دید خوش بینانه با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. با توجه به ارتباط مستقیم دو متغیر شادکامی و خودکارآمدی، می‌توان گفت که افزایش میزان نشاط و شادکامی با افزایش خودکارآمدی همراه است. آنچه روشن به‌نظر می‌رسد، یکی از جهت‌گیری‌های عمده روانشناسی امروزی با عنوان روانشناسی مثبت<sup>۵</sup>، کاهش رنج و بیماری به‌منظور شکوفایی، بهزیستی و شادکامی انسان است (گابیل و هایدت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). در یک دهه اخیر تحقیقات گسترده در زمینه مفاهیم روانشناسی مثبت مانند، بهزیستی ذهنی، لذت، شادکامی، خوش‌بینی و رضایت از زندگی مؤید این امر است. همان‌گونه که دیدیم، محور توجه عمده این تحقیقات - تحقیقات حوزه روانشناسی مثبت - بر بررسی روابط این متغیرها با متغیرهای رفتاری دیگر استوار بوده است. در پژوهش حاضر با مداخله در شادکامی دانشجویان سعی در افزایش آن و سنجش میزان تأثیر این مداخله بر باورهای خودکارآمدی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان داشتیم. با توجه با جمعیت بالای دانش‌آموزان کشور، چنانچه بتوان عوامل مؤثر بر بهزیستی جسمانی و روانی آنها را شناسایی کرد، می‌توان از نتایج آن در بهبود برنامه‌ریزی‌های خرد و کلان نظام آموزشی، بهداشتی، فرهنگی و اجتماعی به‌منظور ارتقای بهزیستی روانی - جسمانی و پیشگیری از مشکلات روانی در دانش‌آموزان ایرانی، بهره جست. علاوه بر این، براساس پژوهش‌ها، در بین افراد جامعه دانش‌آموزان، بیشترین میزان استرس را تجربه می‌کنند (هال، شیپرفیلد، پری، روتینگ و گوتز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶) و مشکلات تحصیلی یکی از متعارف‌ترین منابع استرس در بین آنهاست (اولدوین و گرینبرگر، ۱۹۸۷؛ نقل از آکان و کیاروچی، ۲۰۰۳). کاهش استرس مربوط به فعالیت‌های تحصیلی و افزایش توانمندی دانش‌آموزان برای فایده‌آمدن بر مشکلات تحصیلی ضروری به‌نظر می‌رسد. با عنایت به مطالب گفته شده، هدف پژوهش حاضر بررسی اثر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس بر خودکارآمدی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم رشته

1. Caprara, Steca, Gerbino, Paciello, and Vecchio
2. High self-concept
3. Karin
4. Magaletta and Oliver
5. Positive psychology
6. Gabile and Haidet
7. Hall, Chipperfield, Perry, Ruthig, & Goetz

علوم تجربی دبیرستان‌های شهر تهران بود. بر این اساس فرضیه‌های زیر به محک آزمایش گذاشته شدند:

«آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس، باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی را افزایش می‌دهد.  
آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس، استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی را کاهش می‌دهد.  
اثر آموزش شادکامی بر خودکارآمدی و استرس تحصیلی پس از گذشت ۳ هفته پایدار است.»

### روش تحقیق

از آنجا که در پژوهش حاضر، هدف تعیین میزان اثر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس بر خودکارآمدی و استرس تحصیلی است و چنین پژوهشی مستلزم مداخلات آزمایشی و ترتیب‌دادن گروه‌های آزمایشی و گواه می‌باشد، از این‌رو طرح پژوهش مذکور، از نوع طرح‌های نیمه‌تجربی است. در این پژوهش، از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده است و دانش‌آموزان به شیوه تصادفی انتخاب و در گروه‌های آزمایش و گواه جایگزین شدند. جامعه‌ی آمار پژوهش حاضر عبارت بود از تعداد کل دانش‌آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی دبیرستان‌های منطقه ۱۰ تهران که در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ به تحصیل اشتغال داشته‌اند. از بین دبیرستان‌های منطقه ۱۰ مدرسه شهید صدوقی به‌صورت تصادفی انتخاب شد. از بین دانش‌آموزان دختر پایه دوم، یک کلاس ۳۲ نفری انتخاب شد و برای تشکیل گروه‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، نیمی از آزمودنی‌ها در گروه اول و نیمی دیگر در گروه دوم جایگزین شدند. دو گروهی که به این ترتیب شکل گرفتند، براساس سن، پایه تحصیلی، جنسیت، محل سکونت، وضعیت اقتصادی و نمره شادکامی هم‌تا شدند؛ ۶ نفر به‌علت هم‌تا نشدن با گروه‌ها از پژوهش کنار رفتند. اندازه‌گیری متغیر وابسته (خودکارآمدی و استرس تحصیلی) برای هر دو گروه در یک زمان و تحت یک شرایط صورت گرفت. در پژوهش حاضر برای بررسی تأثیر ماندگاری آموزش شادکامی بر خودکارآمدی و استرس تحصیلی بعد از سه هفته مجدداً آزمودنی‌های گروه آزمایش مورد آزمون واقع شدند.

### ابزارهای پژوهش

با توجه به این‌که متغیرهای این پژوهش شادکامی، خودکارآمدی و استرس تحصیلی بودند، برای اندازه‌گیری هر یک از متغیرهای مذکور ابزارهای جداگانه‌ای استفاده شد که در زیر به شرح آنها پرداخته می‌شود.

پرسشنامه شادکامی آکسفورد (OHI): پرسشنامه مذکور دارای ۲۹ ماده است و در سال ۱۹۸۹ توسط آرگایل، مارتین و کراسلاند<sup>۲</sup> براساس پرسشنامه افسردگی بک (BDI) (۱۹۷۶) ساخته شده است. پرسشنامه شادکامی براساس طیف ۴ درجه‌ای لیکرت، الف (۱)، ب (۲)، ج (۳) و د (۴) نمره‌گذاری می‌شود و دامنه نمرات آن از ۲۹ تا ۱۱۶ است. آرگایل، مارتین و کراسلاند (۱۹۸۹) پایایی این پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و پایایی بازآزمایی آن را طی هفت هفته ۰/۷۸ گزارش کردند. روایی همزمان را با استفاده از ارزیابی دوستان افراد درباره‌ی آنها برابر با ۰/۴۳ به‌دست آوردند. علی‌پور و آگاه‌هریس (۱۳۸۶) اعتبار و پایایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد را در نمونه ایرانی مورد بررسی قرار دادند. پایایی پرسشنامه را به شیوه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۱ گزارش کردند. همچنین برای سنجش اعتبار آن از شیوه اعتبار همگرا و واگرا استفاده کردند. همبستگی پرسشنامه شادکامی را با پرسشنامه افسردگی بک و زیرمقیاس‌های برون‌گرایی و نوروگرایی پرسشنامه شخصیتی آیزنک به‌ترتیب برابر با ۰/۴۸-، ۰/۴۵ و ۰/۳۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به‌دست آمد.

**خودکارآمدی عمومی:** برای سنجش باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان از مقیاس خودکارآمدی<sup>۳</sup> شرر<sup>۴</sup> و مادوکس (۱۹۸۲) استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۷ ماده می‌باشد. برای هر ماده این مقیاس ۵ پاسخ پیشنهاد شده که برای هر ماده ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. این ۵ پاسخ عبارتند از: کاملاً مخالف، مخالف، بی‌نظر، موافق و کاملاً موافق. نمرات بالاتر بیانگر خودکارآمدی قوی‌تر و نمرات پایین‌تر بیانگر خودکارآمدی ضعیف‌تری می‌باشد. شرر و مادوکس (۱۹۸۲) همسانی درونی مقیاس خودکارآمدی را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۶ ذکر می‌کنند. در پژوهشی که به‌منظور بررسی اعتبار و روایی این مقیاس، توسط براتی انجام گرفت. مقیاس بر روی ۱۰۰ آزمودنی که دانش‌آموزان سوم دبیرستان بودند اجرا شد؛ همبستگی ۰/۶۱ به‌دست آمده از دو مقیاس عزت‌نفس با مقیاس خودکارآمدی در جهت تأیید روایی سازه این مقیاس بود (اعرابیان، ۱۳۸۳). مقیاس شرر دارای ۱۷ ماده بوده و هر ماده دارای ۵ گزینه است. بدین‌ترتیب ماده‌های شماره ۱-۳-۸-۹-۱۳-۱۵ که برحسب مقیاس لیکرت است به‌ترتیب نمراتی از ۵ الی ۱ می‌گیرند و بقیه‌ی آیتم‌ها یعنی شماره‌های ۲-۴-۵-۶-۷-۱۰-۱۱-۱۲-۱۴-۱۶-۱۷ نمراتی از ۱ تا ۵ می‌گیرند. بالاترین نمره خودکارآمدی در این مقیاس ۸۵ و پایین‌ترین نمره ۱۷ می‌باشد. در پژوهش حاضر همسانی درونی پرسشنامه خودکارآمدی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) از طریق ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ به‌دست آمد.

1. Oxford Happiness Questionnaire
2. Martin and Crossland
3. self-efficacy scale
4. Sherer and Maddux

پرسشنامه استرس تحصیلی (LASRS<sup>۱</sup>): این پرسشنامه در سال ۲۰۰۹ توسط لاکاو، تهیه شده و دربرگیرنده ۲۱ گویه است. پرسشنامه مذکور دارای ۴ خرده‌مقیاس فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی و عاطفی است و از مجموع ۴ خرده‌مقیاس نمره کلی استرس تحصیلی به دست می‌آید. آزمودنی‌ها براساس مدت زمانی که نشانگان استرس را تجربه کرده‌اند در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از (۱) هیچگاه، (۲) به ندرت، (۳) گاهی اوقات، (۴) بیشتر اوقات، (۵) به گویه‌ها پاسخ می‌دهند. لاکاو ضریب قابلیت اعتماد کل پرسشنامه و خرده‌مقیاس‌های عاطفی، رفتاری، فیزیولوژیکی و شناختی را به شیوه آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۲، ۰/۸۲، ۰/۸۵ و ۰/۸۹ گزارش کرد. وی برای تعیین روایی پرسشنامه از روای همزمان استفاده کرد و برای انجام این کار همبستگی پرسشنامه استرس تحصیلی با مقیاس استرس روزانه دانش‌آموز SSI<sup>۲</sup> گذرلا و بالوگلو<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) برابر با ۰/۶۸ گزارش کرد (عباسیان، ۱۳۹۰). عباسیان (۱۳۹۰) در تحقیق خود پایایی کل پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آورده است. در پژوهش حاضر پایایی کل پرسشنامه استرس تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های عاطفی، رفتاری، فیزیولوژیکی و شناختی به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۸۰، ۰/۷۸، ۰/۷۸ و ۰/۶۴ به دست آمد.

«متغیر مستقل» در این تحقیق، برنامه مداخله آموزشی (آموزش مهارت‌های شادکامی) بود که در قالب ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بر روی گروه آزمایش اجرا شد.

در ضمن در هر جلسه به آزمودنی‌ها تکالیفی در ارتباط با هر تکنیک داده می‌شد.

«متغیر وابسته» در تحقیق حاضر باورهای خودکارآمدی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان بود که میزان تغییرات باورهای خودکارآمدی و استرس تحصیلی با تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مشخص می‌شد. داده‌های این پژوهش با توجه به ماهیت تحقیق با استفاده از آمار توصیفی، پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه در نمرات خودکارآمدی و استرس تحصیلی محاسبه و در جدول تنظیم شدند. به منظور بررسی فرضیه‌های تحقیق و تحلیل آماری داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس یک طرفه و همچنین برای سنجش میزان پایداری تأثیر آموزش شادکامی پس از ۳ هفته، از آزمون  $t$  وابسته استفاده شد.

نتایج جدول ۱ نشانگر این مطلب است که میانگین خودکارآمدی گروه آزمایش که تحت مداخله و آموزش قرار گرفته‌اند، در پس‌آزمون ( $M=۶۱/۶$ ) بالاتر از پیش‌آزمون ( $M=۵۴/۸$ ) است. همچنین میانگین نمرات کلی استرس تحصیلی گروه آزمایش در پس‌آزمون ( $M=۴۷/۷$ ) کمتر از پیش‌آزمون ( $M=۵۱/۶$ ) است. برای بررسی معناداری تفاوت بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایش

1. Lakaev Academic Stress Response Scale
2. Student-life Stress Inventory Scale
3. Gadzella and Baloglu



و کنترل از روش تحلیل کوواریانس یک متغیری (آنکوا) تفاوت نمرات پیش‌آزمون پس‌آزمون استفاده شده است. که نتایج آن در جدول بعدی ارائه شده است.

جدول ۱: محتوای هر جلسه آموزش برنامه شادکامی فوردایس

جلسه	محتوای آموزش	جلسه	محتوای آموزش
اول	اجرای پیش‌آزمون (پرسشنامه‌های شادکامی آکسفورد، پرسشنامه خودکارآمدی شرر و پرسشنامه استرس تحصیلی لاکاو)	ششم	حل مسئله اجتماعی و خلاقیت در برقراری رابطه و شرح اثرات آن در قالب مثال، ارائه تکنیک افزایش مهارت های حل مسئله اجتماعی و خلاقیت در برقراری رابطه با خود و اجتماع
دوم	آشنایی و معرفی خود، آشنایی اعضای جلسه با هم، معرفی شیوه کار، تعداد جلسات آموزش تکنیک هدف‌گذاری و اجرای آن	هفتم	گریز از نگرانی، آموزش تکنیک کاهش توقعات و انتظارات و تکنیک قردان بودن با لفظ و عمل
سوم	معرفی فرمول شادی، معرفی کلی تکنیک‌های شادمانی، ارائه تکنیک افزایش فعالیت جسمانی	هشتم	آموزش تکنیک افزایش صمیمیت اجتماعی و خود بودن، ارائه تکنیک تمرکز بر حال و در حال زندگی کردن
چهارم	ارائه فرمول شادمانی، ارائه تکنیک افزایش مهارت‌های اجتماعی	نهم	کار بر روی افزایش دادن فعالیت‌های جسمانی، ارائه تکنیک برنامه‌ریزی، ارائه تکنیک اولویت دادن به شادمانی و مرور تکنیک شادی مربوط به جلسات پیشین
پنجم	آموزش تکنیک بیان احساسات و توسعه خوشبینی و تفکر مثبت، دوری از افکار نگران‌کننده و اولویت دادن به شادی	دهم	اجرای پس‌آزمون: اجرای پرسشنامه‌های شادکامی آکسفورد، خودکارآمدی شرر و مادوکس و استرس تحصیلی لاکاو، تشکر و قدردانی از همکاری دانش‌آموزان

\* در ضمن در هر جلسه به آمودنی‌ها تکالیفی در ارتباط با هر تکنیک داده می‌شد.

## یافته‌ها

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای وابسته

متغیرها	مرحله	کنترل		آزمایش	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۵۹	۸/۵	۵۴/۸	۱۰
	پس‌آزمون	۵۷	۱۲/۸	۶۱/۶	۱۰/۹
استرس	پیش‌آزمون	۴۹/۲	۱	۵۱/۶	۱/۳
	پس‌آزمون	۴۹/۷	۱/۲	۴۶/۷	۱/۲

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس یک متغیری (آنکوا) روی نمرات (پیش آزمون-پس آزمون) خودکارآمدی و استرس تحصیلی گروه‌های آزمایش و گواه

شاخص‌ها متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	معنی‌داری
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۲۶۶۸	۱	۲۶۶۸	۴۵/۳	۰/۰۰
	گروه	۵۵۱/۲	۱	۵۵۱/۲	۹/۳	۰/۰۰
	خطا	۱۳۵۲/۷	۲۳	۵۸/۸		
	کل	۹۵۷۳۵	۲۶			
استرس تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۹۷۲/۹	۱	۲۹۷۳	۱۲۰/۸	۰/۰۰
	گروه	۱۷۳/۸	۱	۱۷۳/۸		۰/۰۱
	خطا	۵۶۵/۶	۲۳	۲۴/۶		
	کل	۶۴۱۷۵	۲۶			

نتایج حاصل از تحلیل کواریانس یک متغیری آنکوا نشان داد که بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ نمرات خودکارآمدی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $F_{(۲۳,۹۱)} = ۹/۳, P < ۰/۰۵$ ). بنابراین آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس با توجه به میانگین نمرات خودکارآمدی دانش‌آموزان گروه آزمایش ۶۱/۶ نسبت به میانگین دانش‌آموزان گروه گواه ۵۷، موجب افزایش نمرات خودکارآمدی گروه آزمایش شده است.

همچنین با توجه به نتایج به دست آمده در جدول ۳ می‌توان نتیجه گرفت که بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ نمرات استرس تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $F_{(۲۳,۹۱)} = ۷, P < ۰/۰۵$ ). بنابراین آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس با توجه به میانگین آزمون استرس تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش ۴۶/۷ نسبت به میانگین دانش‌آموزان گروه گواه ۴۹/۷، موجب کاهش استرس تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. برای آزمودن فرضیه "تأثیر آموزش شادکامی به مدت سه هفته پایدار است"، بعد از سه هفته روی آزمودنی‌های گروه آزمایش، پس‌آزمون دیگری گرفته شد تا میزان پایداری آموزش سنجیده شود که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

مقدار  $t$  به دست آمده در این جدول نشانگر این است که تأثیر آموزش شادکامی پس از گذشت ۳ هفته بر خودکارآمدی و استرس تحصیلی در سطح  $۰/۰۵$  معنادار نیست. یعنی این که بین نمرات خودکارآمدی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش در دو حالت بلافاصله پس از آموزش و سه هفته بعد از آموزش تفاوت معناداری در سطح خطای  $۰/۰۵$  وجود ندارد. بنابراین فرض صفر مبنی بر نبود تفاوت معنی دار بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری تأیید می‌شود.

جدول ۴: نتایج آزمون وابسته برای تفاوت نمرات خودکارآمدی و استرس تحصیلی در پس آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله اجرا	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معناداری
خودکارآمدی	پس آزمون	۶۱/۷	۱۱/۹	۰/۶۱	۱/۰۴	۱/۲	۱۲	۰/۰۷
	پیگیری	۶۰/۹	۱۱/۸					
استرس تحصیلی	پس آزمون	۴۶/۷	۱۲/۴	-۰/۴	۱/۳	۱/۱	۱۲	۰/۲۹
	پیگیری	۴۷/۳	۱۱/۸			-		

### بحث و نتیجه گیری

هدف کلی پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس بر خودکارآمدی و استرس تحصیلی دانش آموزان بود. براساس یافته‌های پژوهش آموزش برنامه شادکامی فوردایس ضمن افزایش شادکامی افراد بر میزان خودکارآمدی آنها نیز تأثیر مثبتی داشته است. نمرات میانگین تعدیل شده خودکارآمدی تأکید می‌کند، گروه آزمایش که مورد آموزش شادکامی قرار گرفته‌اند در مقایسه با گروه کنترل که آموزش شادکامی ندیده بودند، از میزان خودکارآمدی بالاتری برخوردارند. براساس پژوهش‌ها یکی از نشانه‌های سلامت عاطفی انسان‌ها احساس خودکارآمدی بالاست (خداناهی، باعزت، حیدری و شهیدی، ۱۳۷۹). به اعتقاد فیسل (۱۹۹۵؛ به نقل از ادینگتون و شومن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴) باورهای خودکارآمدی نقش مهمی در دستیابی به احساس شادکامی دارد. به باور مازلو (نقل از شولتز و شولتز، ۱۳۷۹) شاخص‌های اصلی انسان‌هایی که در راستای شکوفایی، کمال ویژگی‌ها و توانمندی‌های خود تلاش می‌کنند، احساس بارز شادی و شوخ‌طبعی است. در واقع می‌توان گفت که شادی در طول تاریخ همواره به‌عنوان شیوه مقابله‌ای کارآمد در مواجهه با مسائل و مشکلات با بشر همراه بوده است. سوخو ملیسنکی (ترجمه رضی هنرمندی، ۱۳۸۷) معتقدند، شادکامی سرچشمه اعتماد خوش بینانه فرد به توانایی‌هایش و یکی از شرایط اعتلای مناسبات واقعی او با محیط پیرامونش است، شرطی که پرورش فکری و اخلاقی بدون آن معنا ندارد. حتی، زیارتی، حدادیان و رضایی (۲۰۱۳) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش

1. Eddington and Shuman

شادکامی تأثیر مثبتی بر باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دبیرستانی دارد. کاپرارا، استکا، جربینو، پاسیلو و وچینو (۲۰۰۶) معتقدند که باورهای خودکارآمدی هیجانی و میان‌فردی - اجتماعی هم در زمان حال و هم در طول زمان بر افکار مثبت و شادکامی تأثیر مثبت دارد. باورهای خودکارآمدی نوجوانان در مورد مدیریت هیجان‌های منفی و مثبت و روابط میان‌فردی سبب ایجاد انتظارات مثبت در مورد آینده، حفظ خودپنداره بالا و ادراک احساس رضایت از زندگی و تجربه هیجان‌های مثبت‌تری می‌شود. کاربن، آلبرکستین و کوارنستورم (۲۰۰۳) در پژوهش خود دریافتند که دانش‌آموزان شاد در مقایسه با دانش‌آموزان ناشاد نسبت به توانایی‌های خود اطمینان بالاتری دارند. ماگالنا و اولیور (۱۹۹۹) در پژوهش خود دریافتند که خودکارآمدی علاوه بر افزایش عواطف مثبت، می‌تواند به‌عنوان عامل حمایتی در مقابل عواطف منفی نیز عمل کند.

ملاحظه مطالب فوق نشان می‌دهد که با افزایش شادکامی افراد، میزان خودکارآمدی آنان نیز افزایش پیدا می‌کند. شادکامی منشأ اعتماد خوش‌بینانه فرد نسبت به توانایی‌های خود است. باورهای خودکارآمدی در مدیریت موقعیت‌های زندگی سبب ایجاد انتظارات واقع‌بینانه و تفکرات مثبت در مورد خود و رویدادهای زندگی می‌شود و فقدان اعتماد و اطمینان نسبت به توانایی‌های خود باعث بروز عواطف منفی می‌شوند. این‌گونه افراد به‌دلیل ناتوانی در کنترل تهدیدها، اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند و عدم‌کارآمدی خود را گسترش می‌دهد و بسیاری از جنبه‌های محیطی را پرخطر و تهدیدزا می‌بیند که این امر باعث کاهش شادکامی آنان می‌شود. با توجه که ارتباط خودکارآمدی و شادکامی می‌توان گفت، افراد دارای خودکارآمدی ضعیف همواره در زندگی احساس شادمانی بالایی نمی‌کنند و می‌توان گفت با افزایش یکی از آنها می‌توان دیگری را نیز افزایش داد.

همچنین براساس یافته‌ها، آموزش شادکامی تأثیر مثبتی بر کاهش میزان استرس تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. داینر (۲۰۰۲) معتقد است که شادکامی، نوعی ارزشیابی است که فرد از زندگی به‌عمل می‌آورد و مواردی از قبیل رضایت از زندگی، هیجان و خلق مثبت، فقدان افسردگی و اضطراب را شامل می‌شود و جنبه‌های مختلف آن نیز به شکل شناخت‌ها و عواطف است. براساس نظر کاستا و مک کرا (۱۹۸۱، به‌نقل از آیزنک، ۱۹۹۰) افراد شاد افکار و رفتارهای منطقی و سازگارانه در مورد خود دارند. آنها خوش‌بین، شاکر و قانع هستند، در هنگام مواجهه با مشکلات و فشارها سعی می‌کنند، خودشان مشکلات را حل کنند و در زمان مناسب از دیگران کمک می‌خواهند، در حالی که افراد ناشاد، اغلب رویاپردازی می‌کنند، هنگام شکست خود و دیگران را مقصر می‌کنند و سعی می‌کنند از مشکلات به‌وجود آمده اجتناب کنند. لیوبومسکی، شلدون و شاد (۲۰۰۵) معتقدند، هر فرد الگویی برای شادی یا ناشادی دارد که باعث می‌شود اتفاقات خود را به‌گونه‌ای تعبیر کند که باعث حفظ شادی‌اش شود. به‌طورکلی، به نظر آنها افراد شاد به شرایط و اتفاقات به شیوهی مثبت‌تر و سازگارانه‌تری پاسخ می‌دهند و دارای سطح استرس کمتر و سیستم

ایمنی قوی‌تر و خلاق‌تر از افراد ناشاد هستند. آنها همچنین معتقدند که شادکامی یکی از علائم سلامت روانی است. آستانه تحمل افراد شاد به آنها اجازه می‌دهد که در مقابله با عوامل و انتخاب‌های ناخواسته زندگی سازش یافته رفتار کنند. هان (۲۰۰۶) در مطالعه خود نشان داده است که افراد شاد در هنگام مواجهه با موقعیت فشارزا سعی در گردآوری اطلاعات می‌کنند و از راهبردهای مؤثر مقابله با استرس استفاده می‌کنند و این امر سبب می‌شود که استرس کمتری تجربه کنند. در مقابل افرادی که شاد نیستند، رویدادهای استرس‌زا را منفی و غیرقابل کنترل ارزیابی می‌کنند، از راهبردهای سریع و غیرمؤثر (به‌عنوان مثال اجتناب) برای کاهش استرس استفاده می‌کنند که اغلب به کاهش استرس منتهی نمی‌شود در حالی که افراد شاد از راهبردهای مقابله مسأله‌مدار استفاده می‌کنند. وینهون (۱۹۸۸) در بیان سودمندی شادکامی بیان می‌کند که در ابتدا، فقدان شادمانی خود استرس‌زا است و استرس می‌تواند بیماری‌های خطرناکی تولید کند. دوم اینکه، فرد شادمان در صورت مواجهه با یک بیماری سخت بهتر می‌تواند از پس آن برآید. سوم اینکه شادمانی برای سلامت روانی فرد لازم و مفید است، زیرا شادمانی به شخص کمک می‌کند که با فشارها و آسیب‌های روانی مقابله کند. چپارا (۲۰۰۲؛ به نقل از کجباف، آقایی و محمودی، ۱۳۹۰) در پژوهش خود دریافت، خوش‌بینی و شادکامی نقش حمایتی و محافظتی در برابر استرس‌های بالا دارد و می‌تواند اثرات منفی رویدادهای استرس‌زا را کاهش دهد.

مطالب فوق نشان می‌دهد که افراد شاد در مقایسه با افراد ناشاد در هنگام مواجهه با رویدادهای استرس‌زا با حفظ هیجان‌ها و تفکرات مثبت و مقابله سازگارانه و مسأله‌مدار سلامت‌روانی خود را ثابت نگه می‌دارند. همچنین در زمینه تأثیر شادکامی بر استرس تحصیلی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افراد شاد در مدرسه و امور تحصیلی کمتر دچار استرس می‌شوند. به‌عنوان مثال پیکاراس، کوهنه، ورا-ویلاروئل، ون استراتن و کوپپرس (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان دادند، دانشجویانی که احساس شادمانی کمتری می‌کنند، رویدادهای عادی روزانه و موقعیت‌های امتحان را فشارزا و استرس‌آور تلقی می‌کنند. ویلامسون و کالینفورد<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) دریافتند عوامل استرس‌زای مدرسه با شادمانی و احساس بهزیستی دانش‌آموزان رابطه منفی و معنی‌داری دارد. میکولن و والراند (۲۰۰۶) نشان دادند که شادکامی با نشانگان جسمانی، روان‌رنجورخویی و استرس تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری دارد. امیدی، اکبری و مهدیان (۲۰۱۱) دریافتند که افراد شاد در مقایسه با افراد ناشاد رویدادهای روزانه را بیشتر استرس‌زا تفسیر می‌کنند. آنها همچنین در ایام امتحانات استرس بیشتری دارند. نتایج پژوهش ناتویگ، البرکسن و کوارنستورم (۲۰۰۳) نشان داد که سطح بالای استرس روزانه به‌صورت معنی‌داری میزان شادکامی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. نتایج پژوهش‌های فوق نشان می‌دهد که افراد ناشاد در هنگام مواجهه با عوامل استرس‌زای آموزشی رویدادها را منفی ارزیابی می‌کنند و استرس ادراک شده بیشتری از خود نشان می‌دهد.

1. Willamson and Cullingford

در پایان یافته‌ها نشان دادند که آموزش برنامه شادکامی به شیوه شناختی رفتاری فوردایس توانسته است پس از گذشت سه هفته از مداخله درمانی، اثر خود را بر افزایش باورهای خودکارآمدی و کاهش استرس تحصیلی دانش‌آموزان حفظ کند.

از آنجا که ابزار سنجش متغیرها از نوع ابزارهای خودگزارشده‌ی است، تکمیل پرسشنامه‌ها تا حد زیادی تحت تأثیر علائق افراد به معرفی خود یا خودنمایی و استراتژی‌های مدیریت برداشت قرار می‌گیرد. پیشنهاد می‌شود برای اطمینان یافتن از صحت نتایج در کنار ابزارهای خودگزارش‌دهی، از روش‌های دیگری مانند مشاهده، مصاحبه با دانش‌آموزان، والدین، معلمان، مشاوران استفاده شود. با توجه به نتیجه پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود، کاربرد و استفاده از برنامه آموزشی شادکامی فوردایس محور توجه مشاوران مدارس و خانواده قرار گیرد تا بتوان عواطف مثبت در دانش‌آموزان ایجاد کرد، اطمینان به توانایی‌های فردی را افزایش داد و یاد داد که استرس‌های روزانه را به صورت سازگارانه مدیریت کنند.

Archive of SID

## منابع

- اسماعیلی فر، ندا؛ شفیعی‌آبادی، عبدالله و احقر، قدسی (۱۳۹۰)؛ سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی شادکامی، مجله اندیشه و رفتار، دوره پنجم، شماره ۱۹، ۳۵-۲۷.
- اصغرنژاد، طاهره؛ احمدی‌ده قطب‌الدینی، محمد؛ فرزاد، ولی‌الله و خداپناهی، محمدکریم (۱۳۸۵)؛ مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر، مجله روان‌شناسی. سال دهم، شماره ۳، ۲۷۴-۲۶۲.
- اعرابیان، اقدس (۱۳۸۳)؛ بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. مجله روانشناسی. سال هشتم، شماره ۴، ۶۲-۵۱.
- آرگایل، مایکل (۲۰۰۱)؛ *روان‌شناسی شادی*. (ترجمه، مسعود گوهری‌انارکی، حمیدطاهر نشاط‌دوست. حسن پالاهنگ و فاطمه بهرامی). اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاه.
- آیزنک، مایکل. (۱۹۹۰). *همیشه شاد باشید*. (مترجم، زهرا چلونگر (۱۳۷۸)؛ تهران: انتشارات نسل نواندیش.
- پهلوان‌صادق، اعظم و بختیارنصرآبادی، حسنعلی (۱۳۸۸)؛ آموزش برنامه شادی فوردایس و تأثیر آن بر افزایش شادمانی خانواده‌های شاهد و ایثارگر. مجله دانشور پزشکی، سال شانزدهم، شماره ۸۴، ۱۳-۱.
- خداپناهی، محمدکریم؛ باعزت، فرشته؛ حیدری، محمود و شهیدی، شهریار (۱۳۷۹)؛ بررسی نقش راهبردهای شناختی و انگیزشی در پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات روانشناختی دانشجویان. مجله روانشناسی، سال چهارم، شماره ۱۶، ۳۴۶-۳۳۸.
- حسینیان، نسیم؛ خدابخشی کولایی، آناهیتا و طباطبایی یحیی‌آبادی، شهناز (۱۳۸۵)؛ اثربخشی مشاوره گروهی با الگوی شناختی رفتاری به شیوه فوردایس بر کاهش فرسودگی شغلی مددکاران اجتماعی مرکز روان‌پزشکی رازی تهران. مطالعات روان‌شناختی، شماره ۱، ۱۱۵-۱۰۳.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ نقش، زهرا و غنایی، زیبا؛ دانشورپور، زهره و مولایی، محمد (۱۳۸۶)؛ صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی. مطالعات روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، ۳(۳)، ۴۴-۲۶.
- شولتز، دوان و شولتز، آلیس (۱۳۷۹)؛ نظریه‌های شخصیت (ترجمه سیدمحمدی، یحیی)، چاپ سوم، تهران: انتشارات نشر ویرایش.
- عابدی، محمدرضا (۱۳۸۱)؛ بررسی و مقایسه اثربخشی روش‌های مشاوره شغلی به سبک نظریه یادگیری اجتماعی، سازگاری شغلی و مدل شناختی رفتاری شادمانی فوردایس بر کاهش فرسودگی شغلی مشاوران آموزش و پرورش اصفهان، پایان‌نامه دکتری مشاوره دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- عباسیان، مینا (۱۳۹۰)؛ رابطه سرسختی و استرس تحصیلی با عملکرد دانش‌آموزان سوم دبیرستان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تهران.
- علی‌پور، احمد و آگاه هریس، مژگان (۱۳۸۶)؛ اعتبار و روایی فهرست شادکامی آکسفورد در ایرانی‌ها. فصلنامه روانشناسان ایرانی، ۳(۱۲)، ۲۹۸-۲۸۷.

فرزادفر، منیر؛ مولوی، حسین و آتش‌پور، سیدحمید (۱۳۸۶)؛ تأثیر آموزش شادی فوردایس بر کاهش افسردگی زنان بی‌سرپرست شهر اصفهان. دانش و پژوهش در روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ۵۰، ۳۹-۳۰.

کامیاب، زهره؛ حسین‌پور، محمد و سودانی، منصور (۱۳۸۸)؛ بررسی اثربخشی آموزش شادمانی فوردایس بر افزایش شادمانی بیماران مبتلا به دیابت شهرستان بهبهان، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ۴۲، ۱۲۳-۱۰۸.

کجیاف، محمدباقر؛ آقایی، اصغر و محمودی، غف (۱۳۹۰)؛ بررسی تأثیر آموزش شادکامی بر کیفیت زندگی زوجین مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره شهر اصفهان. خانواده پژوهشی، سال هفتم، شماره ۲۵، ۸۱-۶۹. مرادی، مریم؛ جعفری، سیدابراهیم و عابدی، محمدرضا (۱۳۸۳)؛ تأثیر آموزش شادی به شیوه فوردایس بر افزایش میزان شادمانی معلمان آموزش و پرورش شهر اصفهان. فصلنامه علمی پژوهشی طب و تزکیه، ۱۶، ۴۷-۶۲.

سوخوملینسکی، واسیلی آساندروویچ (۱۳۷۸)؛ *تعلیم و تربیت علمی برای همگان*. (مترجم، رضی هنرمندی). تهران: مؤسسه نهادگذاری مطالعات علمی و پژوهشی گویا.

میرزایی‌تشنیزی، پیروش؛ پورشهریاری، مه‌سیما و شببانی، ام‌البین (۱۳۸۸)؛ مقایسه اثربخشی برنامه زیستی ذهنی و روش شناختی-رفتاری فوردایس در کاهش میزان افسردگی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اصفهان. مجله علمی-پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، ۱۷(۴)، ۳۰۲-۲۹۱.

نجفی، محمود و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۶)؛ رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش‌آموزان دبیرستانی. دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار دانشگاه شاهد، سال چهاردهم، شماره ۲۲، ۸۱-۶۹.

نیسی، عبدالکاظم و شهینی‌بیلاق، منیجه (۱۳۸۰)؛ تأثیر آموزش ابراز وجود بر ابراز وجود، عزت نفس، اضطراب اجتماعی و بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر مضطرب اجتماعی دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال هشتم، ۳۰-۱۱.

Akgun, S. & Ciarrochi, J. (2003); Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23(3), 287-294.

Boehm, J. K.; Lyubomirsky, S. & Sheldon, K. M. (2011a); A longitudinal experimental study comparing the effectiveness of happiness-enhancing strategies in Anglo Americans and Asian Americans. *Cognition and Emotion*, 25, 1152-1167.

Caprara, G.V.; Steca, P.; Gerbino, M.; Paciello, M. & Vecchio, G. Maria. (2006); Looking for adolescents' well-being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness, *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 15 (1), 30-43.

Diener, E; Lucas, R. E & Oishi, S. (2002); Subjective well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.

Diener, E. (2002); *Frequently Asked question (FAQ'S) about subjective well-being (Happiness and life satisfaction)*. A printer for report and new comers. <http://www.s.psych.uivc.edu/-ediener/fag.html>.

Eddington, N. & Shuman, R. (2004); *Subjective well-being*. Presented by continuity psychology education.



- Eremsoy, C. E.; Celimli, S. & Gencoz, T. (2005); Students under academic stress in Turkish university: Variables associated with symptoms of depression and anxiety. *Current Psychology*, 24(2), 123-133.
- Fava, G. A. & Ruini, C. (2003); Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: well-being therapy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34, 45-63.
- Gabile, S. L. & Haidt, J. (2005); What (and why) is positive psychology? *Rev Gen Psychol*, 9, 103-110.
- Hahn, S. E. (2006); "The effects of locus of control on daily exposure. Coping and reactivity to work interpersonal stressors: A diary study". *Journal of Personality and Individual Differences*, 29, 729-748.
- Hall, N. C.; Chipperfield, J.G.; Perry, R.P.; Ruthig, J.C. & Goetz, T. (2006); Primary and secondary control in academic development: Gender-specific implications for stress and health in college students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19, 189-210.
- Hojati, M., Emadi Zyarati, N., Hadadian, F. and Rezaee, M. (2013); Effect of training Fordyce Happiness on Increase students' self-efficacy, *Elixir Psychology*, 57, 14268-14270.
- Karin, G.; Albreksten, G. & Qvarnstrom, U. (2003); Association between psychosocial factor and happiness among school adolescent, *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175.
- Lakaev, N. (2009); Validation of an Australian Academic Stress Questionnaire, *Australian Journal of Guidance & Counseling*, 19 (1), 56-70.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984); *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lyumbomirsky, S.; Sheldon, K. M. & Schkad, D. (2005); Pursuing happiness: *The General Psychology*, 9: 111-131.
- Magaletta, P. R. & Oliver, J. M. (1999); The hope construct, will, and ways, their relation with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55: 539-551.
- Miquelon, P. & Vallerand, R. J. (2006); Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-realization as psychological resources under challenge, *MotivEmot*, 1-14.
- Natvig, G. Albrektsen, K. G. & Qvarnstrøm, U. (2011); Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents, *International Journal of Nursing Practice*, 9, 3, 166-175.
- Omidi, A.; Akbari, H. & Mahdian, M. (2011); *Association of happiness, perceived stress and academic achievement in Kashan University of medical sciences students*. International Conference on Medical, Biological and Pharmaceutical Sciences (ICMBPS'2011) Pattaya Dec. 2011.
- Piqueras, J. A.; Kuhne, W.; Vera-Villarroel, P.; Straten, A. & Cuijpers, P. (2011); Happiness and health behaviors in Chilean college students: A cross-sectional survey, *BMC Public Health* 2011, 11, 1-10.
- Solberg, S. & Torres, J. (2001); Role of self-efficacy, stress, social integration, family supportin Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63
- Veenhoven, R. (1988); The utility of happiness. *Social Indicators Research*, 20, 254-333.

- Willamson, I. & Cullingford, C. (1998); Adolescent alienation, its correlates and consequence, *Educational Studies*, 24, 333-343.
- Zimmerman, B. (2000); Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2005); Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.

Archive of SID