

تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر هیجان مثبت یادگیری و
خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه

The effects training of positive thinking skills in the way of group study on positive
emotion learning and academic self-regulation in on grade girl high school students

مسعود صادقی^{۱*} و زینب بیرانوند^۲

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۱۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۱۵

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف، تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر هیجان مثبت یادگیری و خودنظم‌دهی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه انجام گرفت.

روش: طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. حجم نمونه پژوهش شامل ۶۰ نفر بودند (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه گواه) که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. سپس تنها گروه آزمایش تحت آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی قرار گرفت. بعد از اتمام جلسات آموزشی، از هر دو گروه آزمایش و گواه پس‌آزمون به عمل آمد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های هیجان یادگیری پکران، گوئتز، تیتز و پری (۲۰۰۲) و خودنظم‌دهی تحصیلی وریان (۱۹۸۷) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره) استفاده شد. یافته‌ها: یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر افزایش هیجان مثبت یادگیری و خودنظم‌دهی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر معنی‌داری داشته است ($p < 0.001$).

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج حاصله، آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی برای افزایش هیجان مثبت یادگیری و خودنظم‌دهی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر توصیه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های مثبت‌اندیشی، هیجان مثبت یادگیری، خودنظم‌دهی تحصیلی.

۱. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه لرستان

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه لرستان

۱. مقدمه

یکی از موضوعاتی که طی دو دهه گذشته تلاش و توجهات تجربی و نظری فراوانی را به خود جلب کرده است بحث "هیجان‌ات"^۱ می‌باشد. پژوهشگران معاصر هیجان‌ها را پایه و بنیاد رشد انسان و روابط او در نظر می‌گیرند، به طوری که هیجان، بخش اساسی ساختار فرد است و عامل کلیدی برای سازماندهی خود می‌باشد. تمرکز بر هیجان موجب افزایش توانایی فردی برای اجرای کار و لذت بردن از زندگی می‌شود (نریمانی، عالی‌ساری نصیرلو و موسی‌زاده، ۱۳۹۳). هیجان‌ات و احساسات از جمله ابعاد شخصیتی دانش‌آموز است که در سراسر فرایند یادگیری^۲ حضور دارند (پکران^۳، ۲۰۰۶). دانش‌آموزان در موقعیت‌های متفاوت هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. دانش‌آموزانی که هیجان مثبت^۴ بالایی دارند، پارانرژی و با روحیه هستند در مقابل دانش‌آموزانی که هیجان منفی^۵ بالایی دارند، مضطرب، نگران و کم انرژی هستند (اسپندلر، دنولت، کروس و پدرس^۶، ۲۰۰۹). پکران (۲۰۰۶) هیجان‌های ویژه یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را شناسایی و با عنوان "هیجان‌های یادگیری"^۷ معرفی کرد. منظور از هیجان‌های یادگیری، هیجان‌هایی هستند که به طور مستقیم به نتایج و فعالیت‌های تحصیلی گره خورده‌اند (پکران، گوتنز، تیتز و پری^۸، ۲۰۰۲). این تعریف دلالت بر این دارد که علاوه بر هیجان‌ات یادگیری مربوط به نتایج تحصیلی، هیجان‌ات وابسته به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز هیجان‌های یادگیری تلقی می‌شوند. هیجان یادگیری دارای دو زیرمقیاس هیجان مثبت (لذت، امیدواری، افتخار) و هیجان منفی (خشم، اضطراب، ناامیدی، شرم، خستگی) می‌باشد. هیجان‌ات مثبت نشان‌دهنده میزان شور و اشتیاق به تحصیل و احساس فاعلیت و هوشیاری دانش‌آموزان می‌باشند. در مقابل، هیجان‌ات منفی، یک بعد عام ناراحتی درونی و اشتغال ناخوشایند را نشان می‌دهد (کلارک و واتسون^۹، ۱۹۹۹). هیجان‌ات مثبت اثرات تشویقی داشته و می‌تواند عمل و تفکر را وسیع‌تر سازد و منجر به وسعت راه‌های تفکر شود (فردریکسون، ۲۰۰۱). همچنین می‌تواند ابطال‌کننده هیجان‌های منفی و خنثی‌کننده اثرات مخرب آن‌ها باشد (مارتین^{۱۰}، ۲۰۰۳) و به طور مؤثری می‌توانند به درگیری تحصیلی^{۱۱} و شرکت فعال در ترم تحصیلی منجر شوند (ویگفیلد و اکلس^{۱۲}، ۲۰۰۲). از این‌رو روان‌شناسان تربیتی معتقدند که دانش‌آموزان در طی

1. Emotion
2. Learning
3. Pekrun
4. Negative emotio
5. positive emotion
6. Spindler, Denollet, Kruse & Pedersen
7. Learning emotion
8. Pekrun, Goetz, Titz & Perry
9. Clark & Watson
10. Martin
11. academic engagement
12. Wigfield & Eccles

آموزش‌های رسمی نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، بلکه هیجان‌های مثبت و منفی مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز رشد می‌دهند (حسینی و خیر، ۱۳۹۰).

افراد دارای هیجان مثبت بالا مجهز به خودآگاهی از عواطف و احساسات خود هستند بدین معنا که احساسات خود را در هر لحظه‌ای خاص تشخیص می‌دهند و بهترین آن‌ها را در تصمیم‌گیری‌ها دخالت داده و با ارزیابی‌های واقع‌بینانه از توانایی‌های خود، حس خودکارآمدی^۱، اعتمادبه‌نفس و خودنظم‌دهی را در خود ایجاد می‌نمایند (گلمن^۲، ۱۹۹۵؛ به نقل از پارسا، ۱۳۸۹). از جمله عواملی که با هیجان یادگیری رابطه دارد و کمتر در تحقیقات مورد توجه قرار گرفته‌اند متغیر خودنظم‌دهی می‌باشد (پکران، ۲۰۰۶؛ پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲؛ ماسلاچ، شافلی و لیتتر^۳، ۲۰۰۱؛ سالمالا-آرو و یوپادایا^۴، ۲۰۱۲).

خودنظم‌دهی تحصیلی^۵ از جمله مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرآیند یادگیری می‌پردازد. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا مطرح شد (بندورا^۶، ۲۰۰۱). مطالعات اولیه در این زمینه بیشتر متمرکز بر خودنظم‌دهی به معنای عام کلمه بود که در زمینه‌های گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی مطرح شد، از دهه ۱۹۸۰ این سازه در زمینه یادگیری تحصیلی مطرح شد (پینتریچ و دی‌گروت^۷، ۱۹۹۰). نظریه خودنظم‌دهی تحصیلی بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری را در خود سامان می‌بخشند (اسچنک^۸، ۲۰۰۱). زیمرمن^۹ (۲۰۰۰) نقل می‌کند که خودنظم‌بخشی تنها یک عملکرد تحصیلی نیست، بلکه فرایند خودمدیریتی است که از طریق آن یادگیرندگان توانایی‌های ذهنی خود را به مهارت‌های تحصیلی مرتبط انتقال می‌دهند. از نظر ویگوتسکی^{۱۰} منظور از خودنظم‌دهی "توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران است" (سیف، ۱۳۸۹). خودنظم‌دهی تحصیلی از چهار خرده‌مقیاس خودنظم‌دهی بیرونی^{۱۱}، خودنظم‌دهی درونی^{۱۲}، خودنظم‌دهی شناختی^{۱۳} و انگیزش درونی^{۱۴} تشکیل شده است (افروز و همکاران، ۱۳۸۶). خودنظم‌دهی فرایندی گرایش‌گرایانه است که به یادگیرنده

-
1. self-efficacy
 2. Golman
 3. Maslach, Schaufeli & Leiter
 4. Salmela-Aro & Upadyay
 5. academic self-regulation
 6. Bandura
 7. Pintrich & De-Groot
 8. Schunk
 9. Zimmerman
 10. Vigotsky
 11. external self-regulation
 12. internal self-regulation
 13. cognitive self-regulation
 14. internal motivation

کمک می‌کند مهارت‌های آکادمیک از جمله تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی استراتژی‌ها و کنترل اثربخش را کسب کند (فن، ۲۰۱۰؛ به نقل از نیک‌پی، فرحبخش و یوسف‌وند، ۱۳۹۵). کول، لوگان و والکر^۱ (۲۰۱۱) خودنظم‌دهی را به صورت تلاش‌های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها، به منظور دستیابی به اهداف بالاتر تعریف می‌کنند. لذا یادگیرنده‌های خودتنظیم به وسیله ویژگی‌هایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خود اسنادی مطلوب، متمایز می‌شوند (زیمرمان، ۲۰۱۵). دانش‌آموزانی که دارای تنظیم بیرونی هستند به طور شخصی کوشش‌های خود را برای کسب دانش و مهارت شروع کرده و جهت می‌دهند و بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی کمتر تکیه می‌کنند (زیمرمن، ۱۹۸۶). خودنظم‌دهی منجر به تقویت خود می‌شود. هرگاه افراد متناسب با ضوابطی که در نظر گرفته‌اند پیشرفت نمایند این تقویت خود، موجب احساس رضایت و تنظیم درونی می‌گردد (بندورا، ۲۰۰۵). دانش‌آموزان خودنظم‌بخش رفتارهای‌شان را در جهت اهداف مطلوب و مورد نظر هدایت می‌کنند و سازش می‌دهند بدین صورت که ابتدا رفتار خود را بازبینی می‌کنند و در کنار این بازبینی درباره رفتارهای خود قضاوت می‌کنند سپس بر اساس معیارها و هدف‌هایی که برای خود برگزیده‌اند تعیین می‌کنند که کدام‌یک از رفتارها با معیارها و هدف‌های شخصی‌شان هماهنگی دارد و کدام‌یک ناهماهنگ است؛ بنابراین دانش‌آموزان خودنظم-بخش راهبردهای شناختی‌ای در اختیار دارند که می‌توانند در مواقع لزوم در جهت تغییرات مطلوب و بهزیستی^۲ از آنها استفاده کنند (بندورا، ۱۹۹۷). به عبارت دیگر چنین دانش‌آموزانی از خودنظم-دهی شناختی و انگیزش درونی برخوردار هستند. به طور کلی تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان موفق در خودنظم‌دهی تحصیلی به صورت فعال درگیر هستند، تجارب یادگیری 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، ویژگی تکلیف و شرایط محیط تغییر می‌دهند و به گونه‌ای موفقیت‌آمیز به تثبیت و افزایش سطح انگیزش خود در مدتی که به انجام تکالیف اشتغال دارند، می‌پردازند (زیمرمن، ۲۰۰۸). ویژگی‌های چنین دانش‌آموزانی عبارت است از: انگیزه ذاتی برای یادگیری، دانش بالا، استفاده از مهارت‌های فراشناختی برای نظارت بر رفتار و عملکرد خود، هماهنگی انواع راهبردهای پیچیده و تعیین اهداف آموزشی (پری، نوربی، وود و رافتچک^۳، ۲۰۰۳).

هیجان‌ات مثبت باعث ارزیابی بهتر شخص از تجارب روزمره می‌شود و به ایجاد احساس شادمانی و روحیه مثبت‌نگر که پایه و اساس سلامت روانی است کمک می‌کند. بلعکس در افرادی که هیجان‌ات منفی بیشتری در طول روز تجربه می‌کنند سطوح شادمانی و افکار مثبت پایین بوده و از

1. Cole, Logan & Walker
2. well-being
3. Perry, Norby, Wood & Kraftcheck

سلامت روانی کمتری برخوردارند (استپتو^۱، ۲۰۰۸). به عبارت دیگر عواطف و هیجانات مثبت همچون خوش بینی^۲، بهزیستی، خلاقیت^۳ و امید به صورت مثبت و مستقیم، شادکامی^۴ و سلامت روانی را پیش بینی می کند (کرته، گیلبرت، گورمن و وگنر^۵، ۲۰۱۰). لایبومیرسکی، شلدون و شید^۶ (۲۰۰۵) معتقدند که افراد شاد و مثبت اندیش دارای الگویی هستند که در تفسیر اتفاقات تسهیل کننده هیجانات مثبت است. خودنظم دهی تحصیلی، انگیزه فرد را با سهیم شدن او در فرایند یادگیری، افزایش می دهد و اثرات مثبتی بر عملکرد تحصیلی، شخصی، اجتماعی و حتی شهروندی دانش آموزان دارد (کانوی^۷، ۲۰۰۹). بنابراین درگیری دانش آموزان در تکالیف باعث تجربه مکرر غرق شدن (سیکزنت میهالی^۸، ۱۹۷۵) می شود که این حالت، خود یکی از اجزای شادکامی به حساب می آید (داکورت، استین و سلیگمن^۹، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر خودنظم بخشی یکی از متغیرهای روان شناختی است که با سلامت روان (سالاری فر و مظاهری فر، ۱۳۸۹) و به تبع آن با شادزیستی و مثبت اندیشی همبستگی مثبت و معناداری دارد، به طوری که اختلال در خودنظم بخشی در بروز بسیاری از مشکلات مؤثر شناخته می شود (رشید^{۱۰}، ۲۰۰۱).

رویکرد روان شناسی مثبت گرا^{۱۱} توسط سلیگمن در سال ۱۹۹۸ پیشنهاد شد (رشید و سلیگمن^{۱۲}، ۲۰۱۳). این رویکرد با چگونگی تبدیل ۸- به ۲- سر و کار ندارد، بلکه می خواهد مشخص سازد چگونه می توان ۲+ را به ۸+ تبدیل کرد (بونیول^{۱۳}، ۲۰۱۲). روان شناسی مثبت سه حوزه اصلی دارد: ۱. هیجانات مثبت ۲. خصیصه های مثبت افراد ۳. نهادها و سازمان های مثبت (سلیگمن، ۲۰۰۵). روان شناسی مثبت با تأکید بر مقاومت درونی، مکانیسم های مقابله ای و راهکار- های مثبت اندیشی می تواند موجب تغییر پارادایم در حوزه روان شناسی مدرسه^{۱۴} شود (سایکس^{۱۵}، ۲۰۰۱). افراد مثبت اندیش افرادی ترقی خواه هستند، آن ها به زودی امید خود را از دست نمی دهند، بنابراین در موقعیت های دشوار و در صورت شکست باز هم به کار و تلاش ادامه می دهند، آن ها همواره به خود انگیزه و هدف می دهند و به توانایی های خود اعتماد دارند (مردان، ۱۳۸۸) همچنین

1. Steptoe
2. optimism
3. creativity
4. happiness
5. Korte, Gilbert, Gorman & Wegener
6. Lyubomersky, Sheldon & Schkade
7. Conway
8. Csikszentmihalyi
9. Duckworth, Steenm & Seligman
10. Rasheed
11. positive psychology
12. Rashid & Seligman
13. Boniweel
14. school psychology
15. Sikes

افراد مثبت‌اندیش از نظر ساختار فکری، قضاوت و انگیزش با افراد منفی‌نگر تفاوت دارند و از بازدهی فردی و خانوادگی، شغلی، تحصیلی و اجتماعی بالاتری برخوردارند (یعقوبی و برادران، ۱۳۹۰). سلیگمن اعتقاد دارد مهارت‌های مثبت‌اندیشی^۱ که روان‌شناسی مثبت‌نگر بر آن تأکید دارد اغلب توانایی بالایی برای سازگاری، گسترش روابط مثبت و تاب‌آوری برای مواجهه با مشکلات زندگی، شغلی و تحصیلی ایجاد می‌کند (فروغی، ۱۳۹۰). مهارت مثبت‌اندیشی عبارت از یادگیری خوب اندیشیدن، تغییر در نگرش‌های منفی و چگونگی تحلیل رویدادهاست که فرد با در نظر گرفتن تمام جنبه‌های یک مسأله دیدگاه مثبت را در خود به وجود آورده و حفظ می‌نماید (چمزاده‌قنواتی، ۱۳۹۳). آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی برای تمامی افراد به‌ویژه دانش‌آموزان به‌منظور تقویت و بهبود ارتباط مثبت با دیگران، ترویج احساسات مثبت، رفتارهای مثبت، افزایش بهزیستی، عزت‌نفس و وابستگی به مدرسه بسیار مفید و سودمند است (سین و لیوبومیرسکی^۲، ۲۰۰۹). در حوزه تحصیل، آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا خود را بهتر بشناسند و درباره‌ی خویش و درباره‌ی جهان (زندگی) کنجکاو به خرج دهند، همچنین دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب خود را بازشناسند و نقش آن‌ها را در افزایش و ارتقای احترام به خود و دیگران بازشناسی کنند، درعین حال توانایی شناخت جنبه‌های مثبت دیگران را نیز کسب کنند. آنان همچنین می‌آموزند تا در جهان، موضعی فعال اتخاذ کنند و زندگی خود را شخصاً شکل دهند، نه این‌که هر آنچه بر سرشان می‌آید، به‌گونه‌ای منفعل بپذیرند. به‌علاوه آن‌ها از طریق آموزش این مهارت‌ها، قادر می‌شوند ارتباط میان افکار، احساسات و رفتارهای خود را درک کنند (سلیگمن، ۱۹۹۱)، بنابراین افرادی که دارای مهارت‌های مثبت‌اندیش هستند می‌توانند فرآیندهای خودساماندهی یا خودنظم‌دهی را از راه سخت‌کوشی، استقامت، انتخاب راهبرد مناسب و نیز گرفتن کمک از معلمان و دوستان تغییر دهند. دانش‌آموزانی که صلاحیت و شایستگی خود را باور دارند، با اعتماد به‌نفس بیشتری تلاش‌های وسیع‌تر و بیشتری را جهت رسیدن به هدف انجام می‌دهند و به‌زودی مایوس نمی‌شوند (پاتریک^۳، ۲۰۰۸).

تاکنون مطالعات متعددی در حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر انجام شده است که نتایج آن‌ها حاکی از اثربخشی آن‌هاست مثلاً گرینبرگ^۴ (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داد که آموزش متمرکز بر هیجان باعث ایجاد هیجانات مثبت در دانش‌آموزان می‌شود. ونتزل، باتل، راسل و لونی^۵ (۲۰۱۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که داشتن تفکر مثبت سبب تقویت عواطف و هیجان‌های مثبت

-
1. positive thinking skills
 2. Sin & Lyubomirsky
 3. Patrick
 4. Greenberg
 5. Wentzel, Battle, Russell & Looney

دانش‌آموزان شده است. اسکولار^۱ (۲۰۱۲) در پژوهش خود گزارش داد که روان‌شناسی مثبت با تمرکز بر هیجان‌های مثبت، ویژگی‌های مثبت و موقعیت‌های مثبت یک وسیله خوب برای یک زندگی خوب است. لیوبومیرسکی و لایوس^۲ (۲۰۱۳) معتقدند که مداخله‌های مثبت‌نگری از طریق افزایش هیجان‌های مثبت، افکار مثبت و رفتارهای مثبت باعث افزایش شادکامی و احساس بهزیستی روان‌شناختی می‌شود. بویلر، هاورمن، وسترهوف، ریپر و اسمیت^۳ (۲۰۱۳) دریافتند که مداخلات روان‌شناسی مثبت بر بالا رفتن بهزیستی روانی و افزایش هیجان‌ات مثبت مؤثر است. جوانبخش (۱۳۸۵) در پژوهش خود به بررسی اثربخشی مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر منبع کنترل دانش‌آموزان پرداخت. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی در درونی‌سازی منبع کنترل دانش‌آموزان دبیرستان مؤثر بوده است. موسوی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظم‌بخشی بر شادکامی دانش‌آموزان دختر دریافتند که بین دو نمره شادکامی و خودنظم‌بخشی در دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معنی‌داری وجود دارد بدین‌صورت که کاربرد آموزش مهارت‌های خودنظم‌بخشی، میزان شادکامی دانش‌آموزان را افزایش داده است. دلاور (۱۳۸۹) در پژوهشی به اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان پرداخت. همچنین رضوان (۲۰۰۶) نشان داد که آموزش مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی به دانشجویان مشروط، با افزایش پیشرفت تحصیلی و شادکامی همراه است. آبلارد و شولتز^۴ (۱۹۹۸؛ به نقل از مطیعی، ۱۳۹۰) طی یک مطالعه بر روی ۲۲۲ دانش‌آموز پایه هفتم به ارتباط خودتنظیمی تحصیلی و موفقیت اشاره می‌کند. این مطالعه نشان داد هرچه استفاده از راهبردهای خودتنظیمی بیشتر باشد هدف‌های برتری‌جویانه بیشتر می‌شود و به تبع آن رضایت خاطر نیز بیشتر می‌گردد.

به‌طور کلی پژوهش‌های انجام شده گویای قابلیت‌های مثبت‌اندیشی می‌باشد اما جهت‌گیری پژوهش‌ها بیشتر در حیطه آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی با متغیرهایی از قبیل انگیزش پیشرفت (اسمیت و ترود^۵، ۱۹۷۵)، انگیزه پیشرفت و شادکامی (احدی، میرزایی، نریمانی و ابوالقاسمی، ۱۳۸۷)، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی (انصاری، ۱۳۸۹)، خلاقیت (دستغیب، علیزاده و فرخی، ۱۳۹۱)، عزت‌نفس و شادکامی (برخوری، رفاهی و فرح‌بخش، ۱۳۸۹) و منبع کنترل (سهرابی و جوانبخش، ۱۳۸۸) بوده است ولی اثربخشی چنین نگرشی بر هیجان مثبت یادگیری و خودنظم‌دهی تحصیلی یافت نشد، با عنایت به مطالب ذکر شده علت توجه به موضوع مهارت‌های مثبت‌اندیشی از آن‌جا ناشی می‌شود که دانش‌آموزان مقاطع گوناگون تحصیلی برای این‌که از

1. Schueller
2. Lyubomirsky & Layous
3. Bolier, Haverman, Westerhof, Riper, Smit & Bohlmeijer
4. Abelard & Schultz
5. Smith & Troth

روحیه‌ای مثبت‌نگر درباره‌ی خود، دیگران و دنیا برخوردار شوند و خود را مفید دانسته و بتوانند زندگی را با اندیشه‌ای روشن و دیدی واقع‌بینانه‌تر سپری کنند، نیاز به مداخله و آموزش بیش از هر زمان دیگری برای آنان احساس می‌شود تا با امید و انگیزه بیشتری به تحصیل بپردازند (خدایاری‌فرد، ۱۳۸۳). از سوی دیگر ضرورت توجه به هیجان‌های مثبت یادگیری بدان علت می‌باشد که در تحقیقات قبلی، توجه بیشتری بر هیجان‌های منفی مانند اضطراب امتحان متمرکز بود، اما اکنون نگاه‌ها بیشتر به هیجان‌های مثبت تحصیلی مانند لذت از یادگیری، امیدواری و افتخار به یادگیری معطوف شده است (لینن‌برینک^۱، ۲۰۰۵؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۲). در رابطه با خود-نظم‌جویی می‌توان گفت که آموزش خودنظم‌جویی در مدارس ضرورتی انکارناپذیر است که در صورت تحقق یافتن آن دانش‌آموزان نه تنها مطالب درسی را به‌خوبی خواهند فهمید بلکه در امور تحصیلی خودانگیخته، مسؤولیت‌پذیر، فعال و علاقه‌مند شده و می‌توانند از نظر تحصیلی پیشرفت قابل توجهی داشته باشند (سلیمان‌نژاد، ۱۳۸۳). لذا پژوهش حاضر کوشیده است تا با آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی، میزان هیجان مثبت یادگیری و خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد را بررسی کند. بر این اساس فرضیه‌های زیر به محک آزمایش گذاشته شد:

- فرضیه ۱: آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر هیجان مثبت یادگیری دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر دارد.
- فرضیه ۲: آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر دارد.

۲. روش پژوهش

روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. با توجه به این که حجم نمونه در طرح‌های نیمه‌آزمایشی حداقل ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و گواه توصیه می‌شود (دلاور، ۱۳۸۶) لذا حجم نمونه برابر با ۶۰ نفر انتخاب شد و از نمونه مذکور، ۳۰ نفر در قالب گروه آزمایش و ۳۰ نفر در قالب گروه گواه به‌صورت تصادفی انتخاب گردید. روش نمونه‌گیری در این پژوهش این‌گونه بود که با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ابتدا از بین دو ناحیه شهر خرم‌آباد ناحیه ۱ به‌طور تصادفی انتخاب شد و از بین مدارس متوسطه برخوردار از چند کلاس ناحیه انتخاب شده، یک مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب گردید و از بین کلاس‌های پایه اول مدرسه‌ی انتخاب شده به‌صورت تصادفی یک کلاس به‌عنوان گروه آزمایش و یک

1. Linnenbrink

کلاس دیگر به عنوان گروه گواه انتخاب گردید. ابتدا پرسشنامه‌های هیجان یادگیری پکران و همکاران (۲۰۰۲) و خودنظم‌دهی تحصیلی وریان (۱۹۸۷) به عنوان پیش‌آزمون برای هر دو گروه تحت شرایط یکسان اجرا گردید، سپس مهارت‌های مثبت‌اندیشی به آزمودنی‌های گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۱/۵ ساعته آموزش داده شد، ولی گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام آموزش، مجدداً از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. متغیر مستقل بسته آموزشی مهارت‌های مثبت‌اندیشی برگرفته از کتاب مثبت‌اندیشی و مثبت‌گرایی کاربردی کوئیلیام^۱ (۲۰۰۳) ترجمه براتی‌سده و صادقی (۱۳۸۶) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره) استفاده شد. خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی مبتنی بر بسته آموزشی کوئیلیام (۲۰۰۳) در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی مبتنی بر بسته آموزشی کوئیلیام (۲۰۰۳)

جلسات	موضوع	محتوای آموزش
نخست	ایجاد ارتباط اولیه	تشریح چگونگی انجام کار، آشنایی با مفهوم مثبت‌اندیشی، تقسیم آزمودنی‌ها به ۵ گروه ۶ نفره، آشنایی با گروه و مقررات حاکم بر آن، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
دوم	آشنایی با چگونگی شکل‌گیری تفکر و نگرش	مرور تکلیف جلسه نخست، تأکید بر این نکته که انسان افکار و باورهای خودش را به وجود می‌آورد با اشاره به تکنیک دکمه فشار آدلر و ذکر آیه‌ای از قرآن کریم در خصوص جنبه‌هایی از مثبت‌اندیشی، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
سوم	آموزش مثبت‌اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت‌اندیشی از طریق به چالش کشاندن افکار منفی، تغییر تصاویر ذهنی، استفاده از زبان سازنده و تجدیدنظر در باورها، بحث گروهی، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
چهارم	افزایش افکار و بازخوردهای مثبت	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت‌اندیشی از طریق نهادینه کردن استراتژی‌های تفکر مثبت در زندگی، فرصت‌های تفکر مثبت از طریق کنار آمدن و سازگاری با مشکلاتی که نمی‌توانیم آن‌ها را حل کنیم، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
پنجم	ارائه راهکارهای مثبت‌اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت‌اندیشی از طریق آموزش شیوه توقف فکر، آرام‌سازی و تغییر نگرش‌ها شامل الزام، مهار کردن و مبارزه‌طلبی، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
ششم	ارائه راهکارهای عملی برای افزایش باورهای مثبت‌اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، وارد کردن خنده به زندگی، ایجاد اعتماد به نفس و عادات مطلوب ورزشی، تعریف کردن لطیفه و خاطرات لذت‌بخش، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
هفتم	تمرین مثبت‌اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، تمرین مثبت زندگی کردن از طریق ایجاد یک رابطه مثبت، آگاه شدن از نقاط مثبت خود و دیگران، کنار آمدن با انتقادات، برقراری روابط خوب با اطرافیان، اتخاذ نگرش عاری از سرزنش. ارائه تکلیف برای جلسه آینده.
هشتم	جمع‌بندی جلسات	مرور جلسات قبل و گرفتن بازخورد از آزمودنی‌ها، تمرین توانایی اعتماد به توانمندی‌های خود، تقدیر و تشکر از آزمودنی‌ها، اجرای پس‌آزمون.

1. Quilliam

۳. ابزار پژوهش

۳-۱. پرسشنامه هیجان‌یادگیری (LEQ^۱): برای سنجش هیجان‌یادگیری، از پرسشنامه هیجان‌تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد که دربرگیرنده سه بخش هیجان‌یادگیری، امتحانی و کلاسی می‌باشد و ۷۵ گویه مربوط به هیجان‌یادگیری است. این گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شده‌اند. گویه‌های ۱ تا ۲۲ مربوط به هیجان مثبت و گویه‌های ۲۳ تا ۷۵ مربوط به هیجان منفی می‌باشد که در پژوهش حاضر هیجان مثبت‌یادگیری مدنظر است. پکران و همکاران (۲۰۰۲)، روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به نظر برخی از متخصصان و اساتید تعلیم و تربیت و روان‌شناسی به‌دست آوردند. همچنین پایایی این مقیاس را بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۲ گزارش کردند. کدیور، فرزاد، کاووسیان و نیکدل (۱۳۸۸) این پرسشنامه را برای جامعه دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی کردند و از طریق به‌کارگیری روش تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که ساختار پرسشنامه برازش قابل‌قبولی با داده‌ها دارد. کدیور و همکاران (۱۳۸۸) همسو با پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۲)، نشان دادند که پرسشنامه هیجان‌تحصیلی از همسانی درونی قابل‌قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ محاسبه کردند. قناد (۱۳۹۲) در پژوهش خود روایی این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید کرده است و همچنین در مورد پایایی پرسشنامه، ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای هیجان‌های مثبت، به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۸۹ و برای هیجان‌های منفی، به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۱ به‌دست آورد. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید و ضریب آلفای کرونباخ برای هیجان مثبت‌یادگیری برابر با ۰/۸۷ به‌دست آمد.

۳-۲. پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی (SRQ-A^۲): این پرسشنامه، توسط وریان^۳ (۱۹۸۷) برای اندازه‌گیری میزان خودنظم‌دهی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی و دبیرستان طراحی شده است لذا کاملاً متفاوت از پرسشنامه خودنظم‌دهی بزرگسالان است. از ۳۱ گویه و ۴ خرده‌مقیاس خودنظم‌دهی بیرونی (۸ سؤال)، خودنظم‌دهی درونی (۹ سؤال)، خودنظم‌دهی شناختی (۷ سؤال) و انگیزش درونی (۷ سؤال) تشکیل شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرت ۴ نقطه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «اصلاً درست نیست»، «نه خیلی درست»، «نسبتاً درست» و «خیلی درست» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳ و ۴ در نظر گرفته می‌شود. حداقل امتیاز ممکن ۳۱ و حداکثر ۱۲۴ خواهد بود. نمره بین ۳۱ تا ۶۲ خودنظم‌دهی تحصیلی پایین، نمره بین ۶۲ تا ۷۸: خودنظم‌دهی تحصیلی متوسط و نمره بالاتر از ۷۸: خودنظم‌دهی تحصیلی بالا است. میانگین هریک از خرده‌مقیاس‌ها پس از جمع نمره‌ها محاسبه می‌شود. میانگین بالاتر نشانگر خودنظم‌دهی بیشتر

1. learning excitement questionnaire
2. academic self-regulation questionnaire
3. Vryan

است. به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی همبستگی میان زیرمقیاس‌های آن مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان دادند که خرده‌مقیاس‌های بیرونی بیشتر با هم و خرده‌مقیاس‌های درونی همبستگی بیشتری با هم دارند که این مطلب حاکی از اعتبار آزمون است، همچنین روایی محتوایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی محاسبه شده است. دیوس و همکاران، به نقل از کدیور، فرزاد و دستا (۱۳۹۱) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی را بدین شرح گزارش کرده‌اند: خودنظم‌دهی بیرونی، ۰/۷۵، خودنظم‌دهی درونی، ۰/۸۵، خودنظم‌دهی شناختی، ۰/۸۸ و انگیزش درونی، ۰/۸۵ که این نتایج حاکی از پایایی مطلوب خرده‌مقیاس‌های این آزمون است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید و ضرایب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه، خودنظم‌دهی بیرونی، خودنظم‌دهی درونی، خودنظم‌دهی شناختی و انگیزش درونی به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۷۹، ۰/۷۴، ۰/۶۹ و ۰/۸۱ به دست آمد.

۴. یافته‌های پژوهش

جدول ۲، میانگین و انحراف استاندارد هیجان مثبت یادگیری و خودنظم‌دهی تحصیلی در پیش-آزمون-پس آزمون دانش‌آموزان دختر گروه آزمایش و گواه را نشان می‌دهد.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد هیجان مثبت یادگیری و خودنظم‌دهی تحصیلی در پیش‌آزمون-پس آزمون گروه آزمایش و گواه

پس آزمون		پیش آزمون		عضویت گروهی	مؤلفه‌ها
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۷/۲۳	۷۱/۳۰	۸/۷۵	۵۴/۹۳	آزمایش	هیجان مثبت
۱۰/۱۲	۵۴/۱۰	۹/۴۶	۵۴/۳۳	گواه	یادگیری
۶/۰۳	۱۰۸/۲۰	۱۴/۴۵	۸۲/۲۰	آزمایش	خودنظم‌دهی
۱۵/۷۹	۷۴/۶۶	۱۶/۳۲	۷۳/۹۶	گواه	تحصیلی
۴/۴۶	۲۳/۷۰	۵/۵۱	۱۸/۴۳	آزمایش	خودنظم‌دهی
۲/۴۳	۲۰/۰۶	۲/۹۵	۱۸/۷۶	گواه	بیرونی
۳/۸۴	۲۹/۶۶	۴/۱۴	۲۲/۳۳	آزمایش	خودنظم‌دهی
۴/۱۵	۲۰/۸۰	۴/۸۶	۲۰/۳۰	گواه	درونی
۳/۸۰	۲۲/۶۰	۴/۲۹	۱۶/۵۳	آزمایش	خودنظم‌دهی
۳/۳۵	۱۸/۶۳	۲/۵۶	۱۶/۱۸	گواه	شناختی
۴/۱۸	۲۳/۱۶	۵/۳۵	۱۶/۸۳	آزمایش	انگیزش درونی
۴/۵۷	۱۹/۸۶	۴/۶۵	۱۷/۸۶	گواه	

همان‌طور که جدول ۲، نشان می‌دهد میانگین نمرات هیجان مثبت یادگیری، خودنظم‌دهی تحصیلی، خودنظم‌دهی بیرونی، خودنظم‌دهی درونی، خودنظم‌دهی شناختی و انگیزش درونی در مرحله پیش‌آزمون برای گروه آزمایش به ترتیب برابر ۵۴/۹۳، ۸۲/۲۰، ۱۸/۴۳، ۲۲/۳۳، ۱۶/۵۳ و ۱۶/۸۳ می‌باشد که پس از آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی این مقادیر افزایش یافته است و به ترتیب برابر با ۷۱/۳۰، ۱۰۸/۲۰، ۲۳/۷۰، ۲۹/۶۶، ۲۲/۶۰ و ۲۳/۱۶ است. همچنین در گروه گواه این میانگین‌ها در مرحله پیش‌آزمون برابر با ۵۴/۳۳، ۷۳/۹۶، ۱۸/۷۶، ۲۰/۳۰، ۱۶/۱۸ و ۱۷/۸۶ است و در مرحله پس‌آزمون برابر با ۵۴/۱۰، ۷۴/۶۶، ۲۰/۰۶، ۲۰/۸۰، ۱۸/۶۳ و ۱۹/۸۶ است. به‌طور کلی نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که نمرات میانگین هیجان مثبت و خودنظم‌دهی تحصیلی در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون بیشتر از گروه گواه بوده است.

برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. استفاده از آزمون F به‌عنوان یک آزمون پارامتریک، مستلزم رعایت برخی پیش‌فرض‌های آماری است. این پیش‌فرض‌ها شامل: ۱. نرمال بودن داده‌ها ۲. خطی بودن ۳. همخطی چندگانه ۴. همگنی واریانس‌ها ۵. همگنی شیب‌های رگرسیون می‌باشد. در پژوهش حاضر این پیش‌فرض‌ها اعمال گردیده است. برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده گردید. نتایج این آزمون نشان داد که توزیع نمرات هیجان مثبت یادگیری و خودنظم‌دهی تحصیلی در پیش‌آزمون-پس‌آزمون نرمال بوده و داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار بوده‌اند ($p > 0.05$). همچنین بررسی همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون لوین نشان داد که سطح معنی‌داری در متغیر هیجان مثبت یادگیری ($F = 9.46$ و $P > 0.05$) و خودنظم‌دهی تحصیلی ($F = 7.21$ و $P > 0.05$) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها نیز برقرار می‌باشد. با توجه به سطح معنی‌داری ذکر شده، واریانس متغیرهای وابسته در گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری با یکدیگر ندارند لذا استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس در پژوهش حاضر بلامانع می‌باشد.

فرضیه ۱: آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر هیجان مثبت یادگیری دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر دارد. به‌منظور بررسی این فرضیه از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای هیجان مثبت یادگیری در مرحله پس‌آزمون

منبع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری	مجدور اتا	توان آماری
پیش-آزمون	هیجان مثبت یادگیری	۲۵۷۲/۶۷	۱	۲۵۷۲/۶۷	۷۶/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۰/۵۴
عضویت گروهی	هیجان مثبت یادگیری	۴۲۰۹/۵۹	۱	۴۲۰۹/۵۰	۱۲۵/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۶۸	۰/۸۹

همان‌طور که در جدول ۳، مشاهده می‌شود پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون و سایر متغیرهای گواه، به روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیره، اثر معنی‌داری برای عامل عضویت گروهی وجود دارد. این اثر تک‌متغیره نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر هیجان مثبت یادگیری دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر دارد ($F=125/34, P < 0/001$)؛ بنابراین آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی موجب افزایش ۶۸ درصدی در مؤلفه هیجان مثبت یادگیری در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون شده است.

فرضیه ۲: آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر دارد. به‌منظور بررسی این فرضیه از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای خودنظم‌دهی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون

گروه	آزمون	ارزش	خطا df	F	معناداری	مجدور اتا	توان آماری
لامبدای و یلکز	لامبدای	۰/۱۴	۴۷	۴۴/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۸۵

همان‌طور که در جدول ۴، مشاهده می‌شود پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون و سایر متغیرهای گواه، به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، اثر معنی‌داری برای عامل عضویت گروهی وجود دارد. این اثر چندمتغیره نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر دارد و بین مؤلفه‌های خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=44/74$ و $P < 0/001$). به‌منظور تعیین این‌که در کدام‌یک از مؤلفه‌های پیوند با مدرسه تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و گواه وجود دارد از آزمون کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه گردیده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای مؤلفه‌های خودنظم‌دهی تحصیلی

بر حسب عضویت گروهی								
منبع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری	مجزور اتا	توان آماری
خودنظم-دهی بیرونی	خودنظم-دهی	۷۱/۸۰	۱	۷۱/۸۰	۶/۴۵	۰/۰۰۳	۰/۱۱	۰/۲۲
	پیش‌آزمون	۴۳۴/۰۹	۱	۴۳۴/۰۹	۵۰/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۴۹	۰/۴۸
خودنظم-دهی شناختی	خودنظم-دهی	۳۱۳/۸۰	۱	۳۱۳/۸۰	۳۸/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۳۲
	انگیزش درونی	۶۵۹/۰۶	۱	۶۵۹/۰۶	۱۰۱/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۶۶	۰/۴۵
عضویت گروهی	خودنظم-دهی بیرونی	۱۵۸/۵۵	۱	۱۵۸/۵۵	۱۴/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۲۱	۰/۷۳
	خودنظم-دهی درونی	۵۶۴/۵۰	۱	۵۶۴/۵۰	۶۶/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۵۶	۰/۷۷
خودنظم-دهی شناختی	خودنظم-دهی	۳۵۷/۵۶	۱	۳۵۷/۵۶	۴۴/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۸۴
	انگیزش درونی	۲۰۰/۸۰	۱	۲۰۰/۸۰	۳۰/۷۹	۰/۰۰۱	۰/۳۷	۰/۸۱

با توجه به نتایج جدول ۵، با کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و گواه در خودنظم‌دهی بیرونی، خودنظم‌دهی درونی، خودنظم‌دهی شناختی و انگیزش درونی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد (خودنظم‌دهی بیرونی: $F=14/26$ و $P<0/001$ ؛ خودنظم‌دهی درونی: $F=66/18$ و $P<0/001$ ؛ خودنظم‌دهی شناختی: $F=44/34$ و $P<0/001$ ؛ انگیزش درونی: $F=30/79$ و $P<0/001$) با توجه به نتایج فوق می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی موجب افزایش ۲۱، ۵۶، ۴۶ و ۳۷ درصدی در خرده‌مؤلفه‌های خودنظم-دهی بیرونی، خودنظم‌دهی درونی، خودنظم‌دهی شناختی و انگیزش درونی در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف کلی پژوهش حاضر تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر هیجان مثبت یادگیری و خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد بود.

یافته‌ها در مورد فرضیه اول نشان داد که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر هیجان مثبت یادگیری دانش‌آموزان پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر معناداری دارد ($P < 0/001$). یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های گرینبرگ (۲۰۰۶)، ونتزل و همکاران (۲۰۱۰)، اسکولار (۲۰۱۲)، لیوبومیرسکی و لایوس (۲۰۱۳)، بویلر، هاورمن، وسترهوف، ریپر و اسمیت (۲۰۱۳) همسو می‌باشد.

در تبیین اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر هیجان‌ات مثبت یادگیری می‌توان به دیدگاه شناختی اشاره نمود. دیدگاه شناختی، به سودمندی تفکرات و شناخت‌ها که باعث هدایت هیجان‌ها و خلیقات فرد می‌شود تأکید دارد. در نظریه‌های شناختی، اعتقاد بر آن است که افراد شادکام و مثبت‌اندیش، رویدادهای فرهنگی مطلوب بیشتری را تجربه می‌کنند و نیز رویدادهای خنثی را به صورت مثبت و رویدادهای مثبت را مثبت‌تر در نظر می‌گیرند. در واقع دانش‌آموزان قادرند از طریق کنترل افکارشان، شادکامی و افکار مثبتی را در خود افزایش دهند (استالارد^۱، ۲۰۰۸). از سوی دیگر نداشتن هیجان‌ات مثبت و لذت در زندگی تنها نشانه‌های آسیب‌های روان‌شناختی نیستند؛ بلکه از جمله عوامل ایجاد آن‌ها محسوب می‌شوند (رشید، ۲۰۰۸) بنابراین داشتن هیجان‌ات مثبت و افزایش آن‌ها در زندگی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (بیسواس و دیان، ۲۰۰۷). براساس فرضیه‌ی ساخت فردریکسون شناخت‌های مثبت باعث می‌شوند تا افراد بتوانند دید مثبت‌تری نسبت به مسائل داشته باشند و سختی‌ها زندگی را به گونه‌ای دیگر تعبیر و تفسیر کنند (فردریکسون، ۲۰۰۴). روان‌شناسی مثبت‌نگر، مطالعه‌ی علمی هیجان‌ات مثبت، صفات فردی مثبت و ساختارهایی است که این رشد را موجب می‌شوند (سلیگمن و سیکزنت‌میهایلی، ۲۰۰۰) در رویکرد مثبت‌نگر برخلاف سایر رویکردها که تمرکزشان روی مشکلات و ضعف‌هاست، افزایش هیجان‌ات مثبت و ارتقای معنای زندگی مورد تأکید و توجه است. با توجه به مطالب فوق مدارس زمانی می‌توانند به بیشترین میزان موفقیت دست یابند که تمام تلاش خود را به منظور افزایش هیجان مثبت یادگیری یکپارچه سازند و دامنه توجه خود را از قلمرو قابلیت‌های شناختی تا حیطه قابلیت‌های هیجانی گسترش بخشند (کوهن و سندی^۲، ۲۰۰۳) زیرا هیجان‌ات مثبت باعث می‌شوند افراد بتوانند نگرش مثبت‌تری نسبت به مسائل داشته باشند (فردریکسون^۳، ۲۰۰۴). به گونه‌ای که دانش‌آموزان برخوردار از تفکر مثبت بالا، دوست دارند بیشتر بر شایستگی‌ها و هیجان‌ات مثبت توجه کنند نه بر احتمال شکست و هیجان منفی (میشل و همکاران^۴، ۲۰۱۳) زیرا زمانی که دانش‌آموزان هیجان‌ات مثبت دارند دیدی گسترده و غیرتولنی را تجربه می‌کنند که این دید غالباً به تفکرات

1. Stallard
2. Cohen & Sandy
3. Fredrickson
4. Micheal, Busseri, Becky, Choma, Stan & Sadava

مثبت منجر می‌شود (گارلند و همکاران^۱، ۲۰۱۰). امروزه روان‌شناسان تربیتی معتقدند که دانش آموزان در طی آموزش‌های رسمی نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، بلکه هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را رشد می‌دهند (حسینی و خیر، ۱۳۹۰). همچنین امروزه برنامه‌های اغلب مدارس بر فراگیری مهارت‌های خواندن، نوشتن، حساب کردن و تفکر خلاق متمرکز است در حالی که بدون تفکر مثبت نمی‌توان در آرزوی انجام درست کارها بود (پارک و پیترسون^۲، ۲۰۰۸). از این رو اریکسن^۳ (۲۰۰۰) معتقد است معلمان، در فرایند یادگیری قادر به آفاق امید و مثبت‌اندیشی در دانش‌آموزان می‌باشند. مهارت‌های مثبت‌اندیشی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد انگیزش بالاتری را تجربه کنند. همچنین می‌توان گفت دانش‌آموزانی که مهارت مثبت‌اندیشی آن‌ها بالا است، در یافتن راه‌های جایگزین برای دستیابی به اهداف خلاق‌ترند و موانع را به‌عنوان چالش در نظر می‌گیرند و اعتقاد دارند قادر به درس گرفتن از موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی برای دستیابی به هدف‌های آینده هستند. آن‌ها اهدافی را انتخاب می‌کنند که نیاز به تلاش بیشتری دارد. همچنین به مهارت‌ها و اهداف‌شان اطمینان دارند و بر آنان تمرکز می‌کنند (اسنایدر و جوزپه^۴، ۲۰۰۲). لذا با تغییر در کیفیت آموزش می‌توان شور و شوق به تحصیل، فعال شدن حس کنجکاوی و هیجان‌ات مثبت مربوط به یادگیری آن‌ها را تحت تأثیر قرار داد (لینن برینک-گارسیا و پکران، ۲۰۱۱).

یافته‌ها در مورد فرضیه دوم نشان داد که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر خودنظم‌دهی تحصیلی و خرده‌مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر معنی‌داری دارد ($p < 0/001$). یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های جوانبخش (۱۳۸۵)، موسوی و همکاران (۱۳۸۹)، دلاور (۱۳۸۹)، رضوان (۲۰۰۶) و آبلارد و شولتز (۱۹۹۸)؛ به نقل از مطیعی، (۱۳۹۰) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت افزایش خودنظم‌جویی در مدارس ضرورتی است انکارناپذیر که در صورت تحقق یافتن آن دانش‌آموزان نه تنها مطالب درسی را به خوبی خواهند فهمید بلکه در امور تحصیلی خودانگیخته، مسئولیت‌پذیر، فعال و علاقه‌مند شده و می‌توانند از نظر تحصیلی پیشرفت قابل توجهی داشته باشند (اکبرنژاد، ۱۳۷۹)؛ زیرا دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی قوی را رشد می‌دهند می‌توانند یادگیری‌شان را اداره کنند و موانع و فشارهای محیطی را تحمل کنند بنابراین اگر باور دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌هایشان مثبت باشد می‌توانند بر روی انجام فعالیت‌های تحصیلی، آرمان تحصیلی، سطح علاقه در فعالیت‌های عقلانی و

1. Garland & Fredrickson, Kring, Johnson, Meyer & Penn
2. Park & Peterson
3. Eriksen
4. Snyder & Lopez

دستاوردهای تحصیلی تأثیرگذار باشد (کارول^۱، ۲۰۰۹؛ به نقل از آقایی، ۱۳۹۳). از این رو مهارت‌های مثبت‌اندیشی که شامل روش‌های درمانی یا فعالیت‌های عمدی به منظور ترویج احساسات مثبت، رفتارهای مثبت، شناخت و ادراک مثبت، بالا بردن بهزیستی افراد و بهبود علائم افسردگی می‌باشد (سین و لایومیرسکی، ۲۰۰۹) باعث می‌شود کودکان و نوجوانان که اغلب باورها و تفسیرهای خود را حقایق خدشه‌ناپذیر (غیرقابل تغییر) می‌دانند، با تأمل، به بررسی اعتقادهای خود بپردازند و درستی یا نادرستی آن‌ها را مشخص کنند. دانش‌آموزانی که دارای مهارت‌های مثبت‌اندیشی هستند نسبت به آن‌چه انجام می‌دهند متعهدترند و خود را وقف هدف می‌کنند، بر اوضاع مسلط هستند و خودشان تعیین‌کننده‌اند و تغییرات زندگی را چالش‌ها و فرصت‌هایی برای رشد و پیشرفت می‌دانند نه محدودیت و تهدید (مدی، ۲۰۰۶)؛ بنابراین با آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی که مجموعه‌ای از تکنیک‌هایی بر مبنای مؤثری چون صمیمیت، همدلی دقیق، اعتماد اولیه، اصالت و تفاهم تأکید دارد، می‌توان دانش‌آموزان را برای مقابله با دشواری‌ها آماده کرد و برای غلبه بر مشکلات خود، به تلاشی حساب شده دست بزنند و این توانایی را پیدا کنند که به جای یأس و ناامیدی و تفسیرهای بدبینانه، رویدادها را به‌گونه‌ای مثبت معنا کنند و با آن‌ها به‌صورتی سازنده روبه‌رو شوند لذا هدف از آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی این است که دانش‌آموزان دیدگاهی واقع‌بینانه از خود و زندگی پیدا کنند و درباره مشکلات واقعی خود به‌درستی قضاوت کنند (جان دبلیو^۲، ۲۰۰۴؛ ترجمه فیروزبخت، ۱۳۸۳).

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که لازم است دانش‌آموزان به یک نگرش مثبت و سالم نسبت به تحصیل و یادگیری مسلح شوند تا مسیر مستقیم زندگی خود را بیابند زیرا زمانی که دانش‌آموزان ارزیابی مثبتی از خود و فرآیند یادگیری داشته باشند، احساس ارزشمندی بیشتری دارند (کوهن و سندی، ۲۰۰۳). لذا در پژوهش حاضر سعی شد تا مهارت‌های مثبت‌اندیشی از جمله شناسایی افکار، توجه به احساسات، کشف توانمندی‌های خود، سازگاری با شرایط تنش‌زا، بررسی رویداد از جنبه‌های مختلف، ارائه راهبردهای مناسب برای تبیین و تحلیل رویدادها، چگونگی پذیرش و برخورد با ضعف‌های خود به دانش‌آموزان آموزش داده شد تا هیجانات مثبت یادگیری افزایش یابد و به تبع آن دانش‌آموزان به فعالیت‌های یادگیری خود نظم و سامان بخشند. در زمینه محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود کردن جامعه آماری به دانش‌آموزان دختر شهر خرم‌آباد اشاره نمود که تعمیم‌یافته‌های فوق را به سایر حجم جامعه آماری با احتیاط همراه می‌سازد. از آنجایی که دانش‌آموزان هر جامعه‌ای نیروی انسانی و سازندگان فردای آن جامعه هستند لذا توجه به باورهای مثبت‌اندیشی آن‌ها اهمیت زیادی دارد بنابراین بر اساس یافته‌های

1. Carroll
2. John, W.

پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود با بهره‌گیری از امکانات رسانه جمعی و استفاده از تخصص و توانمندی‌های معلمان به بهبود و تقویت مهارت‌های مثبت‌اندیشی آن‌ها کمک کرد، همچنین با توجه به این‌که آموزش مهارت‌های مثبت‌نگری یک شیوه آموزشی نوین، در حوزه روان‌شناسی می‌باشد، لذا پیشنهاد می‌شود که این مهارت‌ها به صورت یک برنامه منظم و مدّون در طول سال تحصیلی به دانش‌آموزان آموزش داده شود. همچنین با استناد به تحقیقات و با توجه به نقش مهم هیجان‌های تحصیلی در یادگیری خودگردان به معلمان توصیه می‌شود، به نقش هیجان‌ها در کلاس درس توجه داشته باشند. حداکثر سعی خود را در بالا بردن هیجان‌های مثبت تحصیلی از جمله (لذت از کلاس و امیدواری) به کار برند و در مدرسه فضایی فراهم کنند که دانش‌آموزان از یادگیری لذت ببرند و به پیشرفت خود امیدوار باشند.

تشکر و قدردانی

در پایان از مساعدت‌های تمامی عوامل به‌ویژه مسئولین محترم دانشگاه لرستان، مدیریت محترم آموزش و پرورش ناحیه ۱ شهرستان خرم‌آباد، مدارس شهر خرم‌آباد و تمامی دانش‌آموزان عزیزی که بی‌دریغ در روند این پژوهش ما را یاری نمودند، صمیمانه سپاسگزاری می‌گردد.

منابع

- انصاری، سجاد. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- افروز، غلامعلی؛ ملتفت، قوام؛ البرزی، شهلا؛ غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ حسین‌خانزاده، عباسعلی و سادات‌ساداتی، سمیه. (۱۳۸۶). «اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظم‌بخشی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نابینا». پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۷(۲)، ۱۸۶-۱۶۹.
- آقایی، سمیه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه خودپنداره ریاضی خودکارآمدی ریاضی و اضطراب ریاضی با عملکرد ریاضی در دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهر رشت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه ارومیه.
- جوانبخش، عبدالرحمان. (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر منبع کنترل دانش‌آموزان دبیرستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- چمزاده‌قنواتی، مونا، آقایی، اصغر و گل‌پرور، محسن. (۱۳۹۳). «اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سبک بدبینانه دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی». پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲(۲)، ۴۳-۵۰.
- حسینی، فریده السادات و خیر، محمد. (۱۳۹۰). «نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزندپروری با هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی». فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری، ۳(۱)، ۱۷-۴۶.
- خدایاری‌فرد، محمد. (۱۳۸۳). «کاربرد مثبت‌نگری در روان‌درمانگری با تأکید بر دیدگاه اسلامی». مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۵(۱)، ۱۶۴-۱۴۰.
- دبیلو، جان. (۲۰۰۴). زمینه روان‌شناسی سانتراک. ترجمه: مهرداد فیروزبخت، (۱۳۸۳). تهران: انتشارات رسا، چاپ اول.
- دستغیب، سیده‌مریم؛ علیزاده، حمید و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۱). «تأثیر مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر خلاقیت دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان». ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۱(۴)، ۱۷-۱.
- دلاور، علی. (۱۳۸۶). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
- دلاور، الهام. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی در افزایش کارآمدی دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران.
- سلیمان‌نژاد، اکبر. (۱۳۸۳). «نظریه خودنظم‌جویی تحصیلی زیمرمن»، پیک نور، ۲(۲)، ۱۰۴-۱۱۲.
- سالاری‌فر، محمدحسین و مظاهری‌فر، محمدعلی. (۱۳۸۹). «رابطه فراشناخت و استعاره با خودنظم‌بخشی». تازه‌های علوم شناختی، ۱، ۱-۱۲.
- سهرابی‌اسمرود، فرامرز؛ و جوانبخش، عبدالرحمان. (۱۳۸۸). «اثربخشی تقویت مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر منبع کنترل دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان گرگان». دانش‌ور رفتار، ۱۶(۱۳۷)، ۶۸-۵۹.

- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۹). *روانشناسی پرورشی نوین*. تهران: نشر دوران.
- فروغی، علی. (۱۳۹۰). اثربخشی روان‌درمانی مثبت در ارتقای تاب‌آوری افراد وابسته به مواد. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه علامه طباطبایی.
- نیک‌پی، ایرج، فرحبخش، سعید و یوسف‌وند؛ لیلا. (۱۳۹۵). «تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر سبک‌های اسنادی و ابعاد آن (منبع‌علیت، ثبات‌علیت، کل‌بودن‌علیت) در دانش‌آموزان». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۹۴-۱۰۸.
- قناد، سیمین (۱۳۹۲). رابطه‌ی علی هیجان‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی با میانجی‌گری سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر دزفول. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی*، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاووسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). «رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳۲(۸)، ۷-۳۰.
- کونیلیم، سوزان. (۲۰۰۳). *مثبت‌اندیشی و مثبت‌گرایی کاربردی*. ترجمه: براتی‌سده و صادقی، ۱۳۸۶. تهران: نشر جوانه رشد.
- گلمن، دانیل. (۱۹۹۵). *هوش هیجانی*، ترجمه پارسا (۱۳۸۹)، تهران: انتشارات رشد.
- مردان، رویا. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر نگرش معلمان (مؤنث) ابتدایی مدارس دولتی شهرستان فیروزکوه نسبت به دانش‌آموزان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه الزهرا.
- موسوی، افروز و پیوسته‌گر، مهرانگیز و پورشهریاری، مه‌سیمما. (۱۳۸۹). «اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظم‌بخشی بر شادکامی دانش‌آموزان دختر اول دبیرستانی». *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۸(۴)، ۱۳۳-۱۲۰.
- نریمانی، محمد؛ عالی‌ساری نصیرلو، کریم؛ موسی‌زاده، توکل. (۱۳۹۳). «مقایسه اثربخشی آموزش متمرکز بر هیجان و کنترل تکانه بر فرسودگی تحصیلی و عواطف مثبت و منفی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری». *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۳)، ۹۹-۷۹.
- یعقوبی، حمید و برادران، مجید. (۱۳۹۰). «همبسته‌های سلامت روان: شادکامی، ورزش و هوش هیجانی». *فصلنامه پژوهش نوین روان‌شناختی*، ۸(۲۳)، ۲۴۰-۲۲۵.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. Annual Review of Psychology.
- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. Engle wood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2005). "The primacy of self-regulation in health promotion". *Applied psychology: an international review*, 54(2), 245-254.
- Biswas R, Dean B. (2007). Positive psychology coaching: Putting the science of happiness to work.
- Bolier, L.; Haverman, M.; Westerhof, G. J.; Riper, H.; Smit, F. and Bohlmeijer, E. (2013). "Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies". *BMC Public Health*, 13(119), 2-20.

- Boniweel, Ilona. (2012). *Positive psychology in a nutshell: The science of happiness*. PWBC, London.
- Clark, LA., Watson D. (1999). "Mood and the Mundane: Relations between Daily Life Events and Reported Mood". *The Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 296-308.
- Cohen, J. and Sandy, S. (2003). Perspectives in social-emotional education: Theoretical foundations and new evidence-based development in current.
- Cole, J.; Logan, T. K. and Walker, R. (2011). "Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance Abuse Treatment clients". *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.
- Conway, J. M. (2009). "Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes". *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Duckworth, A. L.; Steen, T. A. and Seligman, M. E. P. (2005). "Positive psychology in clinical practice". *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Eriksen, C.W. (2000). "Treatment of anxiety on real-life examinations". *Journal of Personality*, 32, 480-894.
- Fredrickson, BL. (2001). "The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions". *American Psychologist*, 56, 218-26.
- Fredrickson, BL. (2004). "The broaden-and-build theory of positive emotions". *Philosophical Transaction Of The Royal Society Of Landon*. 2004; 359(1449), 1367-1377.
- Fredrickson, BL. (2001). "The role of positive emotion in positive psychology". *Journal of personality social psychology*, 48, 365-376.
- Garland, EL; Fredrickson, BL.; Kring, AM.; Johnson, DP.; Meyer, PS. and Penn, DL. (2010). "Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology". *Clinical Psychology Review*. 30(7), 849-64.
- Greenberg, L. (2006). "Emotion-Focused Therapy: A Synopsis". *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36(2), 87-93.
- Kortte, KB.; Gilbert, M.; Gorman, P. and Wegener, ST. (2010). "Positive Psychological Variables in the Prediction of Life Satisfaction after Spinal Cord Injury". *Rehabilitation Psychology*, 55(1), 40-7.
- Linnenbrink, E. A. (2005). "The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and Psychology, *The Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- Linnenbrink-Garsia, L. and Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.

- Lyubomirsky, S.; Sheldon, K.M. and Schkade, D. (2005). "Pursuing happiness: The architecture of sustainable change". *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.
- Lyubomirsky, S. and Layous, K. (2013). "How do simple positive activities increase wellbeing?", *Association for Psychological Science*, 22 (1), 57-62.
- Maddi, S. R. (2006). "Hardiness: The courage to grow from stresses". *Journal of Positive Psychology*, 1, 160-168.
- Martinez-Sanchez, F.; Ato, G. and Mortiz-Soria, B. (2003). "Alexithymia state or trait?". *The Spanish Journal of Psychology*, 6(1), 51-9.
- Maslach, C.; Schaufeli, W. B. and Leiter, M. P. (2001). "Job Burnout". *Annual Review of Psychology*, 52, 39-422.
- Michael, A. Busseri; Becky, L. Choma and Stan, W. Sadava. (2013). "As good as it gets" or "The best is yet to come?" How optimists and pessimists view their past, present, and anticipated future life satisfaction". *Departure of psychology*. 352-356.
- Park & Peterson, C. (2008). *Positive Psychology and character strengths*.
- Patrick, H. (2008). "Patterns of young children's motivation for science and Teacher-child Relationships". *The journal of Experimental Education*, 76(2), 121-144.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W. and Perry R.P. (2002). "Academic emotions in students self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research". *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Pekrun, R. (2006). *The control-value theory of achievement emotions*.
- Perry, V. M.; Norby, W. T.; Wood, E. and Kraftcheck, E. R. (2003). "When can a lack of structure facilitate strategic processing of information?", *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 59-69.
- Pintrich, P. R. and De-Groot, E. V. (1990). "Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Rasheed, A.H.E. (2001). Alexithymia in Egyptian substance abuser. *Association for medical education and research in substance abuse*, 22, 1.
- Rashid, T. (2008). "Positive Psychotherapy. In: Lopez SJ, editor. Positive psychology: Exploring the best in people". Westport CT: Greenwood Publishing Company; 146-70.
- Rashid, T. and Seligman, M. E. P. (2013). *Positive psychotherapy in current psychotherapies (10th ed)*. By R. J. Corsini & D. Wedding, Belmont, CA: Cengage.
- Salmela-Aro, K. and Upadyaya, K. (2012). "The school work engagement inventory. Energy, Dedication and Absorption (EDA)". *European journal of psychological assessment*, 28 (1), 60-67.
- Schueller, S. M. (2012). *Positive psychology. Encyclopedia of human behavior (2nd ed)*, 140-147.
- Schunk, D. (2001). Social-cognitive theory and self-regulated learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives 2nd ed*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14 .
- Seligman, Martin. E. P. (1991). *Learned optimism*. USA, New York: knopf.
- Seligman, M.E.P. (2005). Positive inter vention: more evidence of ffectiveness. *Authentic Happiness Newsletter*.
- Sikes, C. (2001). Creativity: Its role in healing and place in positive psychology. Retrieved February 28, 2010 from ERLC data bace.
- Sin, N. and Lyubomirsky, S. (2009). "Enhancing well_ being and alleviating depressive symptoms with positive psychology intervention: apractice_ friendly meta_ analysis. (Electronic version)". *Journal of clinical psychology*, 65, 467-487.
- Smith, R.L. and Troth. W.A. (1975). "Achaevement Motivation: An rational approach to psychological aducation". *Journal of counseling psychology*, 75, 500-503.
- Snyder CR. and Lopez SJ. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Spindler, H.; Denollet, J.; Kruse, C and Pedersen, S.S. (2009). "Positi affect and negative affect correlate differently with distress and health related quality of life in patients with cardiac conditions: validation of the Danish Global Mood Scale". *The Journal of Psychosomatic Research*, 67(1), 57-65
- Stallard, P. (2008). "University of Bath, National positive thinking trial aims to prevent child hood". *Journal of American*. 55(1), 5-14.
- Steptoe, A.; O'Donnell, K.; Marmot, M. and Wardle, J. (2008). "Positive Affect and Psychosocial Processes Related to Health". *Br J Psychol*, 99, 211-227.
- Wentzel, K. R.; Battle, Russell, Sh. L, Looney, L.B. (2010). "Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation", *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202.
- Wigfield, A. and Eccles, J. S. (2002). "Expectancyvalue theory of achievement motivation". *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Zimmerman, B. (2000). "Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective". *Educational Psychologist*, 33(213), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2015). *Self- regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*, city university of New York Graduate center, NY, USA.
- Zimmerman BJ. (2008). "Investigating self-regulation and motivation: Historical, background, methodological developments, and future prospects". *American Educational Research Journal*, (45), 166-183.
- Zimmerman, B. J. (1986). "A social cognitive view of self-regulated academic learing", *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339.