

Research Article

The Effect of Self-Regulation Strategies Training on Happiness in Students: Gender Comparison

Kheironnesa Naderi¹, Hamidtaher Neshatdoost^{2*}, Hooshang Talebi³

1. PhD student of Educational Psychology, Isfahan Branch(Khorasgan) Islamic Azad University, Isfahan, Iran
2. Professor, Department of Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran
3. Associate Professor, Department of Statistics, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of self-regulation strategies training on students' happiness. The research method was quasi-experimental. It also utilized pretest-posttest and follow up design with the control group. The sample consisted of 60 high school male and female students who were selected by multistage cluster sampling and were randomly assigned to experimental and control groups. The research instrument was the Oxford Happiness Questionnaire, which the students completed in three stages: pre-test, post-test, and follow-up. The experimental group received eight sessions of 45 minutes of self-regulation strategies training. The results of ANOVA with repeated measures showed that the differences between mean score of happiness of the experimental group and the control group after training was significant and higher for the experimental group ($p \leq 0.01$). The post hoc test (LSD) showed that the mean score of happiness in the post-test and follow-up stages was higher than the pre-test and the mean score of girls' happiness in the post-test and follow-up stages was higher than boys in the same stages. According to these results, it is concluded that training self-regulation strategies can be effective in enhancing student happiness.

Key words: self-regulation, happiness, high school students, gender.

*. h.neshat@edu.ui.ac.ir

مقاله پژوهشی

تأثیر آموزش راهبردهای خودگردانی بر افزایش شادی دانش‌آموزان: مقایسه جنسیتی

خیرالنسا نادری^۱، حمید طاهر نشاط‌دوست^{۲*}، طالبی، هوشنگ^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان، ایران

kh5006naderi@gmail.com

۲. استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

h.neshat@edu.ui.ac.ir

۳. دانشیار گروه آمار، دانشکده آمار، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

h-talebi@sci.ui.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف تاثیر آموزش راهبردهای خودگردانی بر افزایش شادی دانش‌آموزان صورت گرفت. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل، بود. نمونه پژوهش ۶۰ دانش‌آموز دختر و پسر مقطع متوسطه اول بود که به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه شادی آکسفورد بود که دانش‌آموزان در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تکمیل کردند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای تحت آموزش راهبردهای خودگردانی قرار گرفتند. نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر نشان داد میانگین نمره شادی گروه آزمایش و گروه کنترل بعد از آموزش متفاوت است. نتیجه آزمون تعقیبی ال اس دی حاکی از این بود که میانگین نمره شادی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش داشته و همچنین میانگین نمره شادی دختران در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بیشتر از میانگین نمره شادی پسران در همان مراحل بود. نتایج نشان دادند می‌توان با آموزش راهبردهای خودگردانی میزان شادی دانش‌آموزان را افزایش داد.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای خودگردانی، شادی، آموزش، جنسیت

مقدمه

شادی یکی از موضوعات روانشناسی مثبت است که سال‌های اخیر شایان توجه قرار گرفته است. شادی مفهوم چندبعدی دارد و از اجزای شناختی، عاطفی - هیجانی و اجتماعی تشکیل شده است. تعریف‌های متفاوتی از شادی صورت گرفته است؛ برای مثال، آیزنک (۱۳۸۷/۱۹۹۰) ترجمه چلونگر) شادی را مجموع لذت‌ها و دردها و ترکیبی از عواطف مثبت و منفی تعریف می‌کند. لیوبومیرسکی، شلدون و شید (۲۰۰۵) معتقدند افراد شاد دارای الگوی تفسیر اتفاقات تسهیل‌کننده، هیجان‌ات مثبت، معنا بخشی به زندگی و حس ارزشمندی‌اند. و معتقد است شادی حالت مبهمی از رضایت، خوشی و آزادی هیجان‌ات است و این امر زمانی حاصل می‌شود که دوست شویم، نه با یک فرد و یک شغل، بلکه با خودمان (ماهون و یوراسکی، ۲۰۰۷). لیوبومیرسکی (۲۰۰۱) شادی را تعادل میان تجربه‌های هیجانی مثبت و منفی می‌داند. ونیهون (۱۹۸۸) معتقد است شادی به درجه یا میزانی گفته می‌شود که شخص درباره مطلوبیت کل زندگی خود قضاوت می‌کند. آرگیل، مارتین و کراس لند (۱۹۸۹) شادی را ترکیبی از وجود عاطفه مثبت، نبود عاطفه منفی و رضایت از زندگی می‌دانند. لیوبومیرسکی، شلدون و شید (۲۰۰۵) شادی را تجربه احساس نشاط، خشنودی و خوشی و نیز دارا بودن این احساس در نظر گرفته‌اند که فرد زندگی خود را خوب، با معنا و با ارزش بداند. طبق این تعریف، مشخص می‌شود شادی پدیده ذهنی و درونی است. در تحلیل مفهوم شادی، نظریه پردازان، بیشتر به دو مؤلفه شناختی و هیجانی اشاره کرده‌اند. مؤلفه شناختی، بیشتر بر رضایت از

زندگی و مؤلفه هیجانی، بیشتر بر حالت‌هایی مانند خندیدن، شوخ طبعی و همچنین تعادل میان هیجان‌های مثبت و منفی دلالت دارند. سلیگمن هیجان‌ات مثبت را به سه دسته تقسیم کرده است: هیجان‌ات مربوط به آینده، هیجان‌ات مربوط به گذشته، هیجان‌ات مربوط به حال (آرگیل، ۲۰۰۱) (الف)؛ سلیگمن و میهالی، (۲۰۰۲).

تبیین‌های زیادی از شادی به‌عنوان عامل مؤثر بر ابعاد تحصیلی و محیط زندگی صورت گرفته است. تبیین مهم، مربوط به فعالیت‌ها و موفقیت‌ها است. براساس این تبیین، بخشی از رضایت، ممکن است از لذت بردن در کاربرد مهارت‌ها و دستیابی به اهداف حاصل شود. بر اساس این، شادی با تعهد نسبت به اهداف دسترس پذیر و با ارزش افزایش می‌یابد. این ممکن است به دلیل افزایش عزت نفس^۳ باشد (آرگیل و لو، ۱۹۹۰). همچنین اسکات، شانن و کارولین (۲۰۰۴) نشان دادند دانش آموزانی که رضایت زیادی از زندگی دارند، بیشتر با تکالیف درسی درگیر می‌شوند و بهتر آن را انجام می‌دهند (اسکات، شانن و کارولین، ۲۰۰۴). لیوبومیرسکی هم معتقد است عاطفه مثبت^۴ و عزت نفس از اجزای اصلی شادی‌اند و باعث افزایش خزانه رفتاری و شناختی و توجه فرد می‌شوند؛ برعکس احساس غم و افسردگی باعث محدودیت در خزانه رفتاری شناختی و کاهش توجه فرد می‌شوند (لیوبومیرسکی، ۲۰۰۱). با وجود اینکه برای سال‌های متمادی تصور بر این بود که ضریب هوشی عامل موفقیت تحصیلی است، در دهه‌های اخیر پژوهشگران دریافته‌اند جنبه‌های شناختی مثل حافظه^۵، فراشناخت^۶، عوامل عاطفی مثل شادی و انگیزش اهمیت زیادی دارند و این عوامل می‌توانند به اندازه هوشبهر و گاهی

3. self-esteem
4. positive affection
5. memory
6. metacognition
7. motivation

1. happiness
2. Wed

از راه سخت با کوشش، استقامت و انتخاب راهبردهای دیگر و کمک گرفتن از معلمان و دوستان تغییر دهد (مهرمحمدی، ۱۳۸۶). خودگردانی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا یادگیری بهتر و مهارت‌های مطالعه خود را تقویت کنند (ولترز، ۲۰۱۱). استراتژی‌های یادگیری را برای بهبود عملکرد تحصیلی به کار ببرند (هاریس، فریدلندر، سادلر، فریزل و گراهام، ۲۰۰۵) و از پیشرفت تحصیلی خود ارزیابی انجام دهند (زیمرن، ۲۰۰۸). مدل خودگردانی در سه مرحله به وجود می‌آید: ۱- برنامه ریزی؛ ۲- مدیریت عملکرد و ۳- بازخورد در عملکرد. در طول مرحله برنامه‌ریزی، دانش‌آموزان تکالیف خود را تحلیل و بررسی می‌کنند و هدف‌گذاری خاصی برای آن مشخص می‌کنند. در مرحله مدیریت عملکرد، دانش‌آموزان استراتژی‌هایی برای پیشرفت در تکالیف، انتخاب و به کار می‌گیرند. میزان مؤثر بودن این استراتژی‌ها را مدیریت و نظارت می‌کنند. در مرحله سوم، عملکرد خود را در یادگیری بازمینی و بازخورد می‌کنند. همچنین در طول این مرحله باید هیجانات خود را مدیریت کنند. خودارزیابی باعث می‌شود میزان مؤثر بودن برنامه خودگردانی را برآورد کنند (کلاربروت، هورزو چانتز، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان در شرایط تحصیلی هیجان‌های متفاوتی را تجربه می‌کنند. این هیجان‌ها با راهبردهای یادگیری، انگیزش یادگیری، خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنها رابطه دارد و بر سلامت روانی آنها اثرگذار است. پکران (۲۰۰۶) هیجان‌های تحصیلی را هیجان‌هایی می‌داند که به‌طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی ارتباط دارند؛ مثل شادی و لذت حاصل از یادگیری،

اوقات بیشتر از آن، موفقیت آتی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. یکی از این عوامل، استفاده از راهبردهای خودگردانی^۱ است. پنتریچ (۲۰۱۴) خودگردانی را فرایند فعال و سازمان‌یافته می‌داند که یادگیرندگان با آن، اهداف یادگیری خود را تنظیم می‌کنند و می‌کوشند بر شناخت و انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. فرایندهای فرعی مؤثر در این کار عبارت‌اند از: نظارت بر خود، خودآموزی و تقویت خود. بدین ترتیب می‌توان افراد را طوری آموزش داد که بتوانند محرک‌های افتراقی خود را تنظیم کنند، نتایج آن را ببینند و مدیریت تنبیه و پاداش را به عهده داشته باشند (پنتریچ، ۲۰۱۴). دانش‌آموزان با یادگیری و دادن آموزش خودگردانی باعث می‌شوند فعالانه به امر یادگیری پردازند و آن را سازماندهی کنند و در نهایت از نتایج آن احساس لذت و شادی را تجربه کنند (مگنو، ۲۰۱۰). از لحاظ رشدی، خودگردانی با تأثیرپذیری از دیگران شروع می‌شود و تا درونی کردن و نظارت بیشتر بر خود پیش می‌رود. بسیاری از مهارت‌های خودگردانی با آموزش و قرار گرفتن در معرض الگوهای اجتماعی فرا گرفته می‌شود (کدیور، ۱۳۹۱).

یادگیرندگان خودگردان فعال‌اند و به کمک نظارت و راهبرد یادگیری خود را به‌طور مؤثر سامان می‌دهند. توانایی خودگردانی به فرد امکان می‌دهد بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشته باشد؛ یعنی رفتارهایش را ارزیابی کند و آنها را با معیارهای خودش بسنجد و درباره شخص خود تقویت و تنبیه اعمال کند. شخصی که نتیجه ارزشیابی از خودش مثبت است، خود را کارآمد تشخیص می‌دهد و با علاقه و پشتکار به انجام تکالیف می‌پردازد و کسی که خود را ناکارآمد تشخیص دهد، می‌تواند فرایندهای خودگردانی را

1. self-regulation

مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های خودگردانی و ابراز وجود بر شادی دانش‌آموزان را تأیید کردند (عابدی و میرزایی، ۱۳۸۵، پاییزی، شهرآرای، فرزاد و صفایی، ۱۳۸۶). موسوی، پیوسته‌گر و پورشهریاری (۱۳۸۹) اثربخشی آموزش مهارت‌های خودگردانی را بر خودکارآمدی و شادی دانش‌آموزان، بررسی کردند و نشان دادند آموزش خودگردانی تأثیر مثبتی بر شادی دانش‌آموزان گروه آزمایش دارد. جوزقی (۱۳۸۱) هم به این نتیجه دست یافت که بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و نشاط و شادی رابطه مثبت وجود دارد. درباره‌ی عامل جنسیت و نقش آن در میزان شادی دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد؛ برای مثال، داینر، سو، لاکس و اسمیت (۱۹۹۹) معتقدند میزان شادی در زنان و مردان برابر است و توضیح می‌دهند هرچند افسردگی در زنان بیشتر از مردان است، زنان عاطفه منفی و مثبت بیشتری نسبت به مردان تجربه می‌کنند و این عاطفه، شادی زنان و مردان را یکسان می‌سازد.

این موضوع نگران‌کننده است که دانش‌آموزان، شادی و نشاط تحصیلی و در مدرسه بودن را از دست بدهند. به نظر می‌رسد برای ایجاد شادی در دانش‌آموزان می‌توان فرایندهای شناختی و انگیزشی را به آنها آموزش داد و در افزایش شادی و نشاط و در نتیجه، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان قدم مهمی برداشت. در این پژوهش، تأثیر آموزش راهبردهای خودگردانی بر افزایش شادی دانش‌آموزان دختر و پسر بررسی شده است.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: پژوهش حاضر در دو مرحله کیفی و کمی انجام شد. در

خستگی ناشی از آموزش کلاس و ناکامی و عصبانیت ناشی از تکالیف مشکل. او ادامه می‌دهد اهداف، پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های مربوط به کلاس و یادگیری‌اند. اهداف مهارتی، پیش‌بینی‌کننده مثبت مثل شادی، امیدواری، غرور و پیش‌بینی‌کننده منفی مثل ناامیدی، خستگی، خشم و شرم از عدم یادگیری است. مدل پکران رابطه هیجان‌ها و خودگردانی را در دانش‌آموزان توضیح می‌دهد. هیجان‌های مثبت و منفی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی با متغیر میانجی شناختی و انگیزشی مرتبط می‌شوند. این متغیرهای میانجی شامل انگیزش راهبردهای یادگیری و خودگردانی یادگیری است. او معتقد است این ارتباط درباره هیجان‌های فعال‌ساز مثل شادی و لذت بیشتر از هیجان‌های غیرفعال‌ساز مثل آرامش است. هیجان‌های فعال‌ساز مثبت، لذت از یادگیری و کاربرد راهبردهای یادگیری خلاقانه را تسهیل می‌کند و هیجان‌های فعال‌ساز منفی راهبردهای خشک را تسهیل می‌کند. پس لذت از یادگیری رابطه مثبت و معناداری با علاقه به مطالعه و مدیریت تلاش و خودگردانی و با افکار نامربوط رابطه منفی دارد. دانش‌آموزی که در فعالیت یادگیری لذت می‌برد و در آن تسلط کسب می‌کند، انتظار دارد نتیجه خوبی هم کسب کند و در نتیجه، هیجان‌های مثبت بیشتر و هیجان‌های منفی کمتر را تجربه می‌کند (پکران، ۲۰۰۶).

در تأیید مدل پکران، پژوهش‌هایی نشان دادند بین دلگرمی و تشویق و تأثیر آن بر شادکامی رابطه وجود دارد (مایرز و داینز، ۱۹۹۵). همچنین افرادی که شاد زندگی می‌کنند، باعث افزایش تمرکز خود و همیشه موفق می‌شوند و در هنگام مواجهه با مشکلات می‌توانند از راه‌های کوتاه و مؤثر مشکلات را حل کنند (زارعی، احمدی و گویان، ۱۳۸۸). پژوهش‌هایی تأثیر آموزش

کردند. در صورتی که میزان موافقت پاسخ‌دهندگان به محتوای آموزشی، بیشتر از ۷۰ درصد باشد، محتوای بسته تأیید می‌شود. میزان ضریب اعتبار به‌دست آمده برای بسته مدنظر، ۰/۸۸ بود که نشان‌دهنده اعتبار بالایی محتوای بسته آموزشی بود. این بسته برای آموزش گروه آزمایش استفاده شد. در مرحله کمی، پژوهش از نوع نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول ناحیه یک شهر کرد در سال تحصیلی ۸-۹۷ بود. ۶۰ نفر نمونه با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای این منظور، از بین مدارس شهر کرد ناحیه یک، دو مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند؛ سپس از بین کلاس‌های هفتم تا نهم این مدارس (۱۵ کلاس)، هشت کلاس، انتخاب و از بین دانش‌آموزان هشت کلاس، ۶۰ نفر (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) به‌طور تصادفی انتخاب شدند و در چهار گروه ۱۵ نفری (دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل) جایگزین شدند.

ابزار سنجش: پرسشنامه شادی آکسفورد؛ آرگیل، مارتین و کراسلند، این پرسشنامه را در سال ۱۹۸۹ برای اندازه‌گیری میزان شادکامی طراحی کردند (پاشاشریفی، ۱۳۸۵). این پرسشنامه شامل ۲۹ گویه و هر گویه شامل ۴ عبارت است که به ترتیب عبارت اصلاً نمره صفر، عبارت کم نمره ۱، عبارت متوسط نمره ۲ و عبارت زیاد نمره ۳ می‌گیرد. در نهایت فرد نمره‌ای بین صفر الی ۸۷ به دست می‌آورد که نمره صفر تا ۲۹ نشان‌دهنده شادی پایین، ۳۰ تا ۵۸ نشان‌دهنده شادی متوسط و ۵۹ الی ۸۷ نشان‌دهنده شادی بالا است (آرگیل،

مرحله کیفی از نوع پدیدارشناختی، متغیرها و تدوین بسته آموزشی مطالعه شد. برای این منظور به روش مصاحبه نیمه سازمان یافته با ۱۷ نفر از متخصصان روانشناسی، کارشناسان مدارس و معلمان باتجربه، در زمینه توصیف رفتارهایی که به معنای خودگردانی دانش‌آموزان است، اطلاعاتی جمع‌آوری شد. در مرحله بعد، پس از بررسی پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان، بسیاری از مطالب اضافی و تکراری، حذف و مقوله‌های اصلی بیان‌کننده رفتارهای خودگردانی، تفکیک و دسته‌بندی شدند. در نهایت فرم مصاحبه از والدین، معلمان و دانش‌آموزان در قالب ۱۲۷ سؤال کوتاه و ۵ سؤال باز تهیه شد که هشت مقوله را شامل شد: تعیین هدف، برنامه‌ریزی، راهبردهای مطالعه، خودارزیابی، کنترل هیجانات، مدیریت زمان، مسئولیت‌پذیری، تقویت و تنبیه شخصی. در مرحله بعد، والدین، معلمان و دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و با روش مصاحبه نیمه ساختار یافته، فرم تهیه‌شده در مراحل قبلی را تکمیل کردند؛ سپس با روش تحلیل ساختاری واژه‌ها، مفاهیم و ارتباط آنها بر حسب میزان تکرار و تعداد واژه‌ها و کنایه‌ها و اصطلاحات به کار گرفته شده در جمله‌ها، بررسی و براساس الگوی مدنظر دسته‌بندی شدند. نتایج آن در قالب یک بسته آموزشی طی چندین جلسه تهیه شدند. برای اعتبارسنجی محتوای بسته آموزشی خودگردانی به روش ارزیابی داده‌ها از دیدگاه‌های مختلف، مطالب کلیه جلسات در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان روانشناسی تربیتی و مدیران آموزش و پرورش قرار گرفت. نمونه‌گیری در این مرحله غیرتصادفی بود. متخصصان نظرهای خود را درباره محتوای بسته آموزشی به‌صورت موافقم و مخالف مشخص

۲۰۰۱ ب). علی‌پور و نوربالا (۱۳۷۸) این پرسشنامه را در ایران به فارسی، ترجمه کردند؛ پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و با روش دو نیمه کردن اسپیرمن - براوان ۰/۹۲ گزارش شده است. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر برای نمونه ۶۰ نفری دانش‌آموزان براساس آلفای کرونباخ ۰/۹۷ به دست آمده است.

روش اجرا و تحلیل: ابتدا گروه آزمودنی‌های آزمایش و کنترل، پرسشنامه شادکامی را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل کردند، سپس مداخله خودگردانی به آزمودنی‌های گروه آزمایش (دختر و پسر) طی ۸ جلسه به مدت دو ماه اجرا

شد؛ اما گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از اتمام آموزش، مجدداً از گروه آزمایش و کنترل، پس‌آزمون گرفته شد. در نهایت دو ماه پس از اتمام جلسات آموزش مرحله پیگیری انجام شد. به‌منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش، از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر و همچنین آزمون‌های تعقیبی برای مقایسه اثرات گروه‌بندی و زمان استفاده شد.

جدول ۱. خلاصه جلسات مداخله گروهی مبتنی بر بسته آموزشی خودگردانی

جلسات	اهداف	خلاصه محتوای جلسات
جلسه اول	ایجاد ارتباط، بیان مقدمه	هماهنگی با مسئولان مدرسه، معارفه و ایجاد رابطه حسنه معرفی محقق به اعضای گروه و آشنایی با دیگر اعضای شرکت‌کننده ارائه مقدمه و تعاریف
جلسه دوم	تعیین هدف	بررسی اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت و جایگاه آن در برنامه هفتگی
جلسه سوم	برنامه‌ریزی	نوشتن برنامه، اجرای برنامه و ...
جلسه چهارم	راهبردهای مطالعه	مکان مطالعه، تمرکز، مرور ذهنی، خلاصه‌نویسی، یادداشت‌برداری، واریسی، سازماندهی و ...
جلسه پنجم	خودارزیابی	بررسی میزان یادگیری، نزدیکی به هدف، رضایت از یادگیری، دریافت کمک از دیگران
جلسه ششم	خودانگیزی	تقویت و تنبیه شخصی (تقویت درونی و بیرونی، تنبیه بیرونی و درونی ...)
جلسه هفتم	مدیریت زمان مسئولیت‌پذیری	رعایت زمان مشخص‌شده، استفاده از زمان، رعایت اولویت‌ها، ... رعایت قوانین، ارتباط با معلم و دوستان، داشتن نظم.
جلسه هشتم	کنترل هیجانات	رویکردهای رفتاری برای خودکنترلی، جمع‌بندی و مرور تمرینات جلسات قبل، اجرای پس‌آزمون، بازخورد گرفتن و تقدیر و تشکر

اجرای پژوهش در ۵ مرحله صورت گرفت: مرحله اجرای پایلوت یا مقدماتی: در این مرحله طبق هماهنگی با مدیر مدرسه ۱۰ دانش‌آموز انتخاب شدند و بسته آموزشی خودگردانی را به مدت پنج جلسه ۴۵ دقیقه‌ای طی ده روز دریافت کردند. مطالبی که فهم‌پذیر نبود یا نیاز به

توضیحات بیشتری داشت یا مشابه بودند، اصلاح و در نهایت بسته نهایی برای مرحله بعد آماده شد. مرحله پیش‌آزمون: پس از اطمینان از درک دانش‌آموزان از محتوای پرسشنامه و ارائه توضیحات لازم و رفع ابهام آنها، از دانش‌آموزان خواسته شد پرسشنامه شادکامی را به دقت بخوانند

مرحله پیگیری: پس از گذشت ۶۰ روز از آخرین جلسه آموزش، مجدد پرسشنامه شادی اجرا شد.

یافته‌ها

در جدول شماره ۲، میانگین و انحراف استاندارد نمرات شادی در دو گروه آزمایش و کنترل و دو گروه دختران و پسران آمده است.

و پاسخ خود را بنویسند و هیچ سؤالی را بی‌پاسخ نگذارند. مرحله آموزش: در این مرحله، گروه آزمایش در هشت جلسه ۴۵ دقیقه‌ای آزموده شدند. گروه آزمایش دختران و پسران در طول دو ماه به صورت مجزا آموزش راهبردهای خودگردانی را دریافت کردند. مرحله پس‌آزمون: در آخرین جلسه آموزش خودگردانی، مجدد دانش‌آموزان پرسشنامه شادی را تکمیل کردند.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیر شادی در آزمودنی‌های گروه‌های کنترل و آزمایش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	گروه	تعداد	دامنه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
شادی	پیش‌آزمون	کنترل	۳۰	۵۸	۲۳	۸۱	۷۷/۷۳	۱۲/۰۳	۱۴۴
		آزمایش	۳۰	۳۷	۳۰	۶۷	۴۴/۰۳	۹/۷۸۹	۶۵/۸۲۶
	پس‌آزمون	کنترل	۳۰	۵۹	۲۴	۸۳	۴۵/۵۳	۱۲/۰۷۹	۱۴۵/۹۱۳
		آزمایش	۳۰	۳۱	۴۰	۷۱	۵۱/۵	۷/۹۱۲	۶۲/۶۰۳
	پیگیری	کنترل	۳۰	۸۵	۲۵	۸۳	۴۶/۳	۱۲/۰۱۵	۱۴۴/۳۵۵
		آزمایش	۳۰	۳۱	۴۶	۷۷	۵۷/۲۷	۷/۸۴۷	۶۱/۵۸۲

طبق جدول ۲، میانگین و انحراف معیار نمره شادی، در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل و در گروه آزمایش یکسان، اما در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری گروه آزمایش متفاوت است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیر شادی در گروه‌های دختران و پسران در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	گروه	تعداد	دامنه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
شادی	پیش‌آزمون	پسر	۳۰	۳۰	۲۷	۵۷	۴۰/۳	۷/۸۲۲	۶۱/۱۸۳
		دختر	۳۰	۵۸	۲۳	۸۱	۴۸/۴۷	۱۲/۰۴۸	۱۴۵/۱۵۴
	پس‌آزمون	پسر	۳۰	۳۶	۲۷	۶۳	۴۴/۷۷	۸/۴۶۴	۷۱/۶۳۳
		دختر	۳۰	۵۹	۲۴	۸۳	۵۲/۲۷	۱۱/۲۳۴	۱۲۶/۲۰۲
	پیگیری	پسر	۳۰	۴۱	۲۸	۶۹	۴۸/۰۷	۱۰/۲۴۵	۱۰۴/۹۶۱
		دختر	۳۰	۵۸	۲۵	۸۳	۵۵/۵	۱۱/۶۰۲	۱۳۴/۶۰۳

جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار نمره شادی دختران و پسران در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متفاوت است. در مراحل بعدی با

آزمون‌هایی، اثر متقابل جنسیت و عضویت گروهی بررسی شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون کرویت ماچلی، بررسی فرض تساوی ماتریس کواریانس متغیر شادی

آماره آزمون ماچلی	آماره آزمون کای اسکوتر	درجه آزادی	سطح معناداری	گرینهاوس - گیسر	هیون فلت	حد پایین
۰/۶۶۱	۲۲/۷۳۱	۲	۰/۰۰۱	۰/۷۴۷	۰/۸۰۴	۰/۵

در جدول یادشده سطح معناداری آزمون ماچلی (۰/۰۰۱) از سطح معناداری ۰/۰۵ کمتر بوده است و در نتیجه، فرض همخوانی ماتریس کواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته رد می‌شود؛ بنابراین برای رد فرض صفر از آزمون محافظه کار گرینهاوس - گیسر استفاده می‌شود. نتایج تصحیح شده در جدول ۳ آمده‌اند.

جدول ۵. نتایج آزمون محافظه کار گرینهاوس - گیسر تصحیح شده (اثرات درون گروهی) متغیر شادی

منبع تغییرات	آزمون	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره آزمون	سطح معناداری	مجذوراتا
زمان	گرینهاوس - گیسر	۱۶۵۰/۳۱۱	۴/۴۹۴	۱۱۰۴/۴۹۲	۴۹۲/۹۸۱	۰/۰۰۱	۰/۸۹۸
تعامل زمان و گروه	گرینهاوس - گیسر	۱۰۲۷/۷۷۸	۴/۴۹۴	۶۸۷/۸۵۳	۳۰۷/۰۱۸	۰/۰۰۱	۰/۸۴۶
تعامل زمان و جنسیت	گرینهاوس - گیسر	۴/۹۳۳	۴/۴۹۴	۳/۳۰۲	۱/۴۷۴	۰/۲۳۵	۰/۰۲۶
تعامل زمان، جنسیت و گروه	گرینهاوس - گیسر	۵/۵۱	۴/۴۹۴	۳/۶۸۸	۱/۶۴۶	۰/۲۰۴	۰/۰۲۹

شادی در زمان‌های مختلف (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به همین ترتیب تعامل زمان و گروه نیز معنادار است؛ اما درباره متغیرهای زمان و جنسیت و همچنین زمان، جنسیت و گروه به‌طور هم‌زمان و تعاملی بر میانگین نمره شادی تأثیری ندارند.

جدول ۵ مشخص کرد در سطح ۰/۰۵ به جز اثر هم‌زمان زمان و جنسیت و تعامل زمان، جنسیت و گروه سایر اثرات این فرض (کرویت) تأیید شده است. طبق جدول، سطح معنی‌داری زمان در آزمون گرینهاوس - گیسر کمتر از خطای ۰/۰۵ است؛ بنابراین بین میانگین نمره

جدول ۶. خلاصه جدول نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر بررسی اثرات بین گروهی متغیر شادی

منبع تغییرات	مجموع مربعات	df	میانگین مربعات	آماره آزمون F	سطح معنی‌داری	مجذوراتا
ضریب ثابت	۴۱۸۶۶۵/۳۳۹	۱	۴۱۸۶۶۵/۳۳۹	۱۵۰۱/۶۳۱	۰/۰۰۱	۰/۹۶۴
گروه	۱۳۱۷/۶۰۶	۱	۱۳۱۷/۶۰۶	۴/۷۲۶	۰/۰۳۴	۰/۰۷۸
جنسیت	۲۶۶۸/۰۵۰	۱	۲۶۶۸/۰۵	۹/۵۷	۰/۰۰۳	۰/۱۴۶
تعامل جنسیت و گروه	۵۱۶/۸۰۶	۱	۵۱۶/۸۰۶	۱/۸۵۴	۰/۱۷۹	۰/۰۳۲
خطا	۱۵۶۱۳/۲	۵۶	۲۷۸/۸۰۷	-----	-----	-----

جدول شماره ۴، چون متغیر گروه بر نمره شادی اثر معنی‌داری دارد، در سطح ۰/۰۵ میانگین شادی در بین دانش‌آموزان دو گروه کنترل و آزمایش یکسان نیست؛ اما برای متغیر شادی، تعامل زمان و گروه نیز معنی‌دار است؛ به این معنی که برای متغیر شادی، رفتار گروه‌ها در زمان‌های مختلف متفاوت بوده است. پس برای مشخص شدن تفاوت گروه‌ها در هر یک از این زمان‌ها از آزمون تعقیبی ال اس دی استفاده شد.

با توجه به جدول ۶، چون سطح معناداری اثر تعاملی جنسیت و گروه از ۰/۰۵ بیشتر است، تعامل جنسیت و گروه، معنادار نیست؛ اما سطح معناداری متغیرهای گروه و جنسیت به‌طور جداگانه کوچک‌تر از ۰/۰۵ است (سطوح معناداری به ترتیب برابر ۰/۰۳۴ و ۰/۰۰۳). پس شاهد معنی‌داری متغیرهای گروه و جنسیت هستیم؛ در نتیجه، میانگین نمره شادی در بین دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل و همچنین بین دختر و پسر متفاوت است. با توجه به

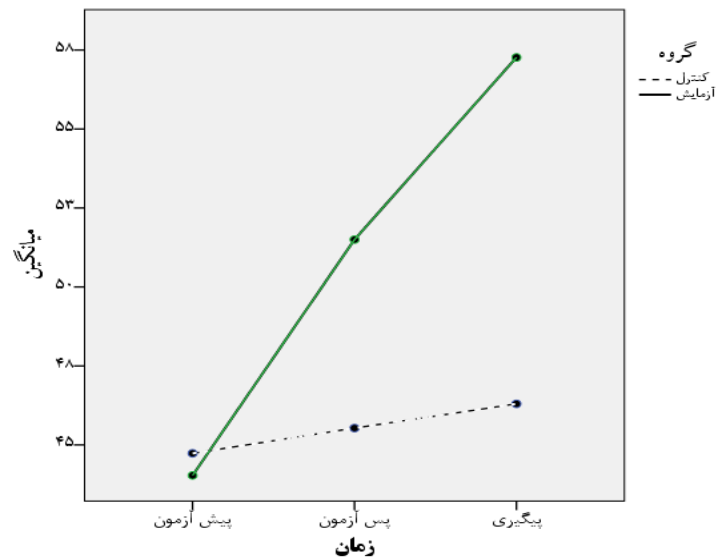
جدول ۷. نتایج آزمون LSD مقایسه میانگین گروه کنترل و آزمایش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

زمان	گروه	میانگین	اختلاف میانگین	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای اختلاف میانگین	حد بالا	حد پایین
پیش‌آزمون	کنترل	۴۴/۷۳	۰/۷	۰/۲۴۷	۵۸	۰/۸۰۶	-۴/۹۶۹	۶/۳۶۹	-
	آزمایش	۴۴/۰۳							
پس‌آزمون	کنترل	۴۵/۵۳	-۵/۹۶۷	-۲/۲۶۳	۵۸	۰/۰۲۷	-۱۱/۲۴۴	-۰/۶۸۹	-
	آزمایش	۵۱/۵۰							
پیگیری	کنترل	۴۶/۳۰	-۱۰/۹۶۷	-۴/۱۸۶	۵۸	۰/۰۰۱	-۱۶/۲۱۱	-۵/۷۲۲	-
	آزمایش	۵۷/۲۷							

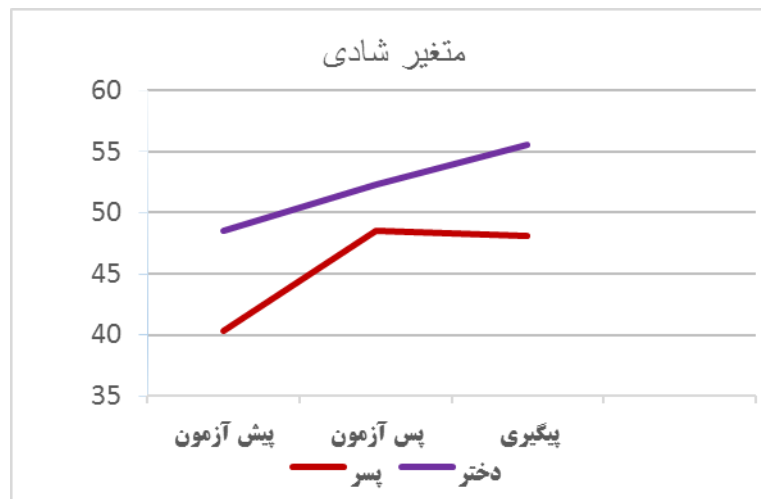
پس‌آزمون و پیگیری اختلاف میانگین نمره شادی دو گروه منفی بوده است (زیرا حد بالا و پایین فاصله اطمینان یا اختلاف میانگین‌ها منفی‌اند)؛ بنابراین در زمان‌های پس‌آزمون و پیگیری، میانگین نمره شادی در گروه آزمایش به‌طور معناداری بیش از گروه کنترل است.

نمودار زیر روند تغییرات نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گروه‌های کنترل و آزمایش را در متغیر شادی نشان می‌دهد.

براساس نتایج آزمون تعقیبی LSD، ملاحظه شد در پیش‌آزمون بین میانگین نمره شادی در گروه‌های مختلف، اختلاف معناداری وجود ندارد (سطح معناداری برابر ۰/۸۰۶)؛ اما در مرحله پس‌آزمون و پیگیری، میانگین نمره شادی در دو گروه کنترل و آزمایش اختلاف معناداری دارند (سطوح معناداری به ترتیب برابر ۰/۰۲۷ و ۰/۰۰۱). همچنین با توجه به فاصله اطمینان ۹۵ درصد برای اختلاف میانگین دو گروه ملاحظه می‌شود در



نمودار ۱. میانگین نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری متغیر شادی در دو گروه آزمایش و کنترل



نمودار ۲. میانگین نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری متغیر شادی در دو گروه دختران و پسران

شادی دانش آموزان دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پیش آزمون یکسان، اما پس از آموزش راهبردهای خودگردانی در مرحله پس آزمون و پیگیری اختلاف معناداری داشت. همچنین تفاوت معناداری بین میزان شادی دختران و پسران مشاهده شد؛ بنابراین فرضیه مد نظر مبنی بر تأثیر آموزش خودگردانی بر افزایش میزان شادی تأیید شد. همسو با نتایج این پژوهش، موسوی و همکاران (۱۳۸۹) تأیید کرده بودند خودنظم‌دهی

با مشاهده نمودار ۱ و ۲، ملاحظه می‌شود نمرات شادی گروه آزمایش در مرحله پس آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل افزایش داشته است. همچنین نمرات شادی گروه دختران در هر سه مرحله بالاتر از گروه پسران است.

بحث

نتایج حاصل از بررسی فرضیه تأثیر آموزش راهبردهای خودگردانی بر افزایش شادی دانش آموزان دختر و پسر نشان دادند میانگین نمره

بر افزایش شادی، مؤثر است. همچنین زارعی و همکارانش (۱۳۸۸) نشان دادند افرادی که شاد زندگی می‌کنند، باعث افزایش تمرکز خود و همیشه موفق می‌شوند و در هنگام مواجهه با مشکلات می‌توانند از راههای کوتاه و مؤثر مشکلات را حل کنند. عابدی و همکاران (۱۳۸۵)، پاییزی و همکاران (۱۳۸۶) و جوزقی (۱۳۸۱) اثربخشی آموزش مهارت‌های خودگردانی و ابراز وجود بر شادی دانش‌آموزان را تأیید کردند و همچنین نشان دادند بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و نشاط و شادی رابطه مثبت وجود دارد. پژوهش ماهون و همکاران (۲۰۱۰) نشان داده بود بین پسران و دختران تفاوتی از نظر شادی وجود ندارد و دیگر پژوهش‌ها از جمله داینر و همکاران (۱۹۹۹) نشان داد میزان شادی در زنان و مردان برابر است و توضیح می‌دهند هر چند افسردگی در زنان بیشتر از مردان است، زنان عاطفه منفی و مثبت بیشتری نسبت به مردان تجربه می‌کنند و این عاطفه، شادی زنان و مردان را یکسان می‌سازد؛ اما نتایج این پژوهش نشان دادند شادی در دختران و پسران تفاوت دارد.

می‌توان خودگردانی را مهارت تحصیلی دانست که با آموزش دادن آن می‌توان به شادی زیاد دست یافت. آموزش خودگردانی ابزارهای ذهنی مورد نیاز را فراهم می‌آورد و بر بهبود و افزایش شادی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. بسیاری از دانش‌آموزان هنگام روبه‌رو شدن با مشکل در یادگیری، آن را به ناتوانی خود نسبت می‌دهند و این اسناد شکست، انگیزه و تلاش‌های بعدی را محدود می‌کند. مشکل این است که دانش‌آموزان نمی‌دانند چطور از توانایی خود استفاده کنند؛ در نتیجه، آنها با آموزش خودگردانی (مدیریت زمان، تعیین اهداف

مدیریت هیجان‌ها و خودارزیابی)، خود را توانا و دارای قابلیت می‌دانند و رفتار خود و محیط خود را کنترل و مسئولیت رفتار خود را قبول می‌کنند و می‌کوشند شرایط یادگیری را به گونه‌ای ترتیب دهند که رسیدن به اهداف ممکن شود و به سبب کوشش و موفقیت، اسناد شکست به اسناد موفقیت تبدیل می‌شود. همچنین به نظر می‌رسد آموزش خودگردانی به افزایش عزت نفس دانش‌آموزان منجر می‌شود و چون عزت نفس یکی از عواملی است که بر میزان شادی تأثیر زیادی دارد و دانش‌آموزان دارای عزت نفس پایین، گوشه‌گیر و در نهایت دچار افسردگی می‌شوند، آموزش خودگردانی به‌طور غیرمستقیم دانش‌آموزان را توانمند می‌کند تا با به‌کارگیری مهارت‌های مهم یادگیری از جمله مدیریت زمان، به‌کار بردن راهبردهای صحیح مطالعه، مدیریت هیجان‌ها و ... افکار، احساسات و رفتار خود را کنترل و نظم دهند و با بازبینی و خودارزیابی، رفتار مطالعه و یادگیری خود را بررسی کنند و با خودتقویتی به آینده خوش‌بین باشند و احساس هدفمندی کنند. به گفته پکران (۲۰۰۶) دانش‌آموزی که در فعالیت یادگیری لذت می‌برد و در آن تسلط کسب می‌کند، انتظار دارد نتیجه خوبی هم کسب کند و در نتیجه، هیجان‌های مثبت بیشتر و هیجان‌های منفی کمتر را تجربه می‌کند؛ یعنی همان‌طور که انتظار می‌رود کسب موفقیت و پیشرفت تحصیلی موجب رضایت و شادی در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین دانش‌آموزان برخوردار از شادی، بهتر می‌توانند در امر تحصیل و کسب نتایج آموزشی فعالیت کنند. وقتی شادی در ارتباط با دانش‌آموزان مطرح می‌شود، اهمیت

دوچندان پیدا می‌کند. شادی و نشاط با فعال بودن نسل جوان و دانش آموز ارتباط مستقیم دارد. اگر در این زمینه درست برنامه‌ریزی شود، زمینه را برای بالندگی و بهره‌وری در این قشر مهیا می‌شود.

با توجه به اینکه شادی متغیری چندبعدی است و از عوامل متعددی تأثیر می‌گیرد که پژوهش حاضر امکان لحاظ کردن آنها را نداشته است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی عوامل دیگر ایجاد شادی دانش آموزان بررسی شود. طبق یافته‌های پژوهش حاضر، آموزش خودگردانی میزان شادی دانش آموزان را افزایش می‌دهد. هرچند شادی متأثر از عوامل مختلف است، بهبود وضعیت تحصیلی به افزایش عزت نفس و اعتماد به نفس دانش آموزان منجر می‌شود و احساس بهتری را تجربه خواهند کرد. پس می‌توان با آموزش خودگردانی در مقاطع مختلف نسبت به شادتر کردن دانش آموزان اقدام کرد. با توجه به اینکه آموزش راهبردهای خودگردانی در مراحل اولیه رشد کودکان کارایی و ماندگاری بیشتری دارد، پیشنهاد می‌شود از همان دوران پیش دبستانی و دبستانی برای آموزش این مهارت تأکید بیشتری صورت گیرد.

از محدودیت‌های اصلی این پژوهش، لزوم رعایت احتیاط در تعمیم یافته‌ها به دیگر جامعه دانش‌آموزی است. کوتاه بودن دوره آموزش گروه آزمایش برای تصمیم‌گیری نهایی کافی نیست. همچنین با توجه به شرایط سنی دانش آموزان دوره اول متوسطه و قرار گرفتن در دوران بلوغ، تغییرات خلقی متغیری بود که کنترل‌پذیر و حذف‌شدنی نبود و ممکن است در میزان نمرات شادی تأثیر گذاشته باشد.

منابع

- آیزنک، م. (۱۳۸۷). همیشه شاد باشید، ترجمه ز. چلونگر. تهران: انتشارات نسل نو اندیش. (سال انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۰).
- پاشا شریفی، ح. (۱۳۸۵). سنجش انگیزه درونی و بیرونی پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش آموزان مقاطع مختلف تحصیلی نسبت به مسائل آموزشی و سهم این متغیرها در تبیین پیشرفت تحصیلی آنان. فصلنامه نوآوری در آموزش، ۱۸ (۵)، ۱۷۱-۲۰۲.
- پاییزی، م. شهرآرای، م، فرزاد، و. ف، صفایی. پ. (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی آموزش ابراز وجود بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوم متوسطه تهران، مجله مطالعات روانشناختی، ۳ (۴) ۴۳-۲۵.
- جوزقی، ز. (۱۳۸۱). بررسی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع راهنمایی شهرستان ساوه با روابط عاطفی والدین آنها، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- زارعی، م.، احمدی، ح.، و گویان، ز. (۱۳۸۸). نقش دانشگاه در ایجاد عوامل مؤثر به شادی، مجله فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۱۳ (۲)، ۵-۲۷.
- عابدی، ا.، میرزایی، پ. (۱۳۸۵). مقایسه اثربخشی روش شناختی فوردایس و روش آموزش مهارت‌های اجتماعی در افزایش میزان شادی دانش آموزان دبیرستان‌های اصفهان، مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲ (۳ و ۴)، ۷۱-۵۹.
- علی‌پور، ا.، نوربالا، ا. (۱۳۷۸). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های تهران، مجله اندیشه و رفتار، ۵ (۱ و ۲)، ۶۵-۵۵.
- کدیور، پ. (۱۳۹۱). روانشناسی تربیتی، تهران: انتشارات سمت.

- Mahon, Ne, Yarcheski. A (2007) Alternative theories of happiness early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 11(3), 306-323.
- Magno, C. (2010). Assessing Academic Self-regulated learning among Filipino college students: the factor structure and item fit, *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.
- Myers, D, G & Diner. E. (1995). Who is happy?. *American Psychological Society*, 6 (1), 10-19.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pintrich, P. R. (2014). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40 .
- Scott, H. Shannon, L. & Caroline, L. (2004). “Life satisfaction in Children and youth empirical function and implications for school Psychologist”. *Psychology in the schools*. 41(1), 81-30.
- Seligman, M, E., P., Csikszentmihalyi, M. (2002) positive psychology: an introduction. *American psychologist*, 55(1), 5–14.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, ethological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Veenhoven, R. (1988). The utility of happiness. *Social Indicators Research*, 120 (4), 333–354.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۶). *بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری*. تهران: انتشارات دانشگاه تربیت معلم.
- موسوی، ا. پیوسته گر، م. پورشهریاری، م. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظم‌دهی بر روی خودکارآمدی و شادی دانش‌آموزان دبیرستانی، *فصلنامه مطالعات اجتماعی روانشناختی زنان*، ۸ (۴)، ۱۳۳-۱۲۰.
- Argyle, M. & Lu, L. (1990). “Happiness and social skills”. *Personality and Individual Differences*, 11(12), 1255-1261.
- Argyle, M. (2001a). Causes and correlates of happiness. In D. Dahlenman E. Diener & N. Schwarz Well (Eds.). *The foundation of hedonic psychology*, (pp. 353-373). New York: Russell Sage Foundation.
- Argyle, M. (2001b). *The psychology of happiness* (2 nd). London: Rutledge.
- Encounters. In J.P. Forgas & J. M. Innes. (1989). *Recent Advances in Social Psychology: An International Perspective* (pp. 189-203). Amsterdam: North Holland, Elsevier Science.
- Clarebout, G, Horz, H & Schnotz, W, (2010). The relations between self-regulation and the embedding of support in learning environments. *Educational technology research and development*, 58, 573-587.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R. E., & Smith, H. L.(1999). Subjective well – being three decades of well –being. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Harris, K, R, Friedlander, B, D, Saddler, B, Frizzell e, R, & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self- monitoring of academic performance: effects among students with ADHD in the general education classroom. *Journal of special education*, 39(12), 145-156.
- Lyubomirsky. S. Sheldon. K. M. & Schkade, D (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *The general psychology*, 9(2), 111-131.
- Lyubomirsky. S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American psychologist*, 56(3), 239-49.
- Mahon, N. E. Yarcheski, A. and Yarcheski, T. J. (2010). Happiness as Related To Gender and Health in Early Adolescents. By Sage publications, 14(2), 175-190.