



Research Article

The Effectiveness of Wisdom Training on Academic Emotions, Academic Motivation and Subjective Vitality in Students

Masoomeh Azizi: Master's Educational Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.

m.azizi@eco.basu.ac.ir

Abolghasem Yaghoobi* : Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

yaghoobi@basu.ac.ir

Abstract

The present study examined the effectiveness of wisdom training on academic emotions, academic motivation and subjective vitality in students. The study method was semi-experimental and its design was pretest, post-test with control group and follow-up stage. The statistical population involved all female students of the first secondary school in the academic year of 2023-2024 in Hamadan, Iran. In doing so, 42 students were selected by available sampling method and randomly divided in experimental (21 individual) and control group (21 individual). After grouping and conducting the pre-test, wisdom training sessions were provided to the experimental group. Then a post-test was taken from both groups. The data collection tools were three questionnaires of academic emotions, academic motivation and subjective vitality. In order to analyze the data, mixed method analysis of variance was used. The findings indicated that wisdom training had a significant effect on academic emotions, academic motivation and subjective vitality of students, and this effect was still stable in the follow-up phase after four months. Therefore, it can be concluded that wisdom training fosters academic emotions, strengthens academic motivation in students, and these factors together increase their subjective vitality. Based on this, it is suggested that teachers design and develop wisdom interventions in schools for positive learning, motivational and happiness-enhancing results for students.

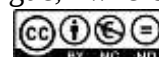
Keywords: Wisdom Training, Academic Motivation, Subjective Vitality, Academic Emotions

Introduction

Research shows application of positive psychology in the students' curriculum can lead to improved mental health and acquisition of positive emotional experiences. Previous studies show that

negative emotions lead to distraction and reduced efficiency in the learning process, but positive emotions contribute to better learning and students' psychological well-being (Lou & Xu, 2022). Subjective vitality is one of the variables that significantly affects students' personal and academic success; Low subjective vitality causes irritability and fatigue, whereas

*. Corresponding author



high subjective vitality results in improved performance (Haghighi & Sheikholeslami, 2019). Another important construct is academic motivation, the decline of which leads to poor academic performance leaving a negative impact on mental health (Anttila et al., 2023). Mindfulness education is also one of the most important topics in positive psychology (Montiel et al., 2021). By deepening and broadening students' perspectives, it encourages reflection and thinking about their own and others' life experiences, which can help achieve purposefulness, motivation, positive emotions, and a sense of vitality in students. Accordingly, the present study examined whether mindfulness education could significantly affect academic emotions and motivation, and increase subjective vitality in students.

Method

This was a quasi-experimental study with a pretest-posttest control group design. The participants were selected by convenience sampling from among female students in the first year of middle school in the academic year 2023-2024 in Hamadan, Iran. The research instruments included the Achievement Emotions Questionnaire, Subjective Vitality Scale, and Academic Motivation Scale. Ethical considerations, such as voluntary participation and the right to withdraw from the study, were observed, along with confidentiality of the information.

To develop the mindfulness education program, thematic analysis was used with a sequential exploratory design. For assessing the content validity of the package, the Content Validity Index was utilized, which yielded a value of 0.88 and above for the components of this package, indicating appropriate content validity. In the pretest, the questionnaires were administered to both groups. Then, the experimental group received the intervention over two months (8 one-hour sessions a week). Subsequently, both groups responded to the questionnaires on

the posttest and after a four-month follow-up period. Descriptive statistics and mixed ANOVA on SPSS software were employed for data analysis.

Results

Before data analysis, the assumptions for the mixed ANOVA were examined. The normal distribution of the data was assessed and confirmed using the Kolmogorov-Smirnov test ($p > 0.05$). Levene's test was also conducted to determine the homogeneity of variances, revealing no significant differences in the variances of positive academic emotions, academic motivation, and subjective vitality ($p > 0.05$), thus confirming the assumption of homogeneity of variances. The assumption of homogeneity of the covariance matrix was assessed using M. Box's criterion ($p < 0.05$, $F = 1.60$, Box's $M = 17.97$) showing that this assumption was not violated ($p > 0.05$). Mauchly's test was used to examine the equality of the variance-covariance matrix of the variables, with results showing (Mauchly = 0.89, $p = 0.169 > 0.05$) for academic motivation, (Mauchly = 0.78, $p = 0.129 > 0.05$) for negative academic emotions, (Mauchly = 0.95, $p = 0.234 > 0.05$) for positive academic emotions, and (Mauchly = 0.58, $p = 0.073 > 0.05$) for subjective vitality, confirming that the assumption of equality of the variance-covariance matrix ($p > 0.05$) was established.

The results of mixed ANOVA revealed a significant main effect for time in all variables meaning that the mean scores related to motivation, academic emotions, and subjective vitality were significantly different from pretest to posttest and follow-up ($p < 0.05$). The main effect of group membership (groups) was also significant for the research variables, suggesting a significant difference between the groups in motivation scores, academic emotions, and subjective vitality ($p < 0.01$). The Group $\times$ Time interaction also showed significant differences in all variables between the two groups ($p <$

0.01) suggesting a significant difference in academic motivation, positive and negative academic emotions, and subjective vitality from pretest to posttest and follow-up. The partial eta squared value indicated that 21% of the variance in academic motivation, 22% in negative academic emotions, 17% in positive academic emotions, and 31% in subjective vitality could be explained by group membership. The results of Bonferroni's post hoc test showed that there were significant differences in the mean scores of academic motivation, positive and negative academic emotions, and subjective vitality between the pretest and posttest and follow-up phases, indicating that mindfulness education significantly affected the dependent variables ($p < 0.05$). However, the difference in the mean scores of the variables was not significant between the posttest and follow-up stages, showing the stability of the results ($p > 0.05$).

Conclusion

The present study examined the effect of mindfulness education on academic emotions, academic motivation, and subjective vitality in female middle school students in Hamedan, Iran. The findings, in line with the results of Ardlet (2018), indicated that mindfulness education had a significant effect on academic emotions. In explanation for this finding, it can be stated that mindfulness is conceptualized as a set of skills that includes making the best situational decisions based on knowledge, experience, and moral virtues. Mindfulness education is vital for helping students navigate the challenges of their educational journey and develop the ability to control their emotional states. Therefore, it can facilitate positive adaptation to life's adversities in students.

The findings further showed a positive and significant effect for mindfulness education on students' academic motivation, which is consistent with the

results of Yulianto and Indriayu (2023). According to Deci and Ryan (2008), supporting students' autonomy enhances intrinsic motivation, which is a crucial aspect of the desire to learn. Thus, mindfulness education can foster the experience of autonomy and establish or maintain academic motivation in students. Finally, mindfulness education had a positive and significant effect on increasing students' subjective vitality, which is in line with the findings of Shoghi et al. (2022). Mindfulness education encourages the constructive use of emotions. Students learn to feel confident in identifying and understanding their feelings. Mindful problem-solving enhances coping strategies for effective stress management and impulse control in students, enabling them to pursue their academic and personal goals with vitality. The present study was constrained by certain limitations. First, data was collected from a sample of female students in grades seven, eight, and nine, where the differences in developmental levels can be considered a limitation. Therefore, caution should be practiced in generalizing the results to other life stages and educational levels. Another limitation was the use of self-report measures; hence, it is better to use objective measures such as interviews in the future studies.

Ethical considerations: All ethical considerations were observed, including ensuring the confidentiality of participants' identities and obtaining informed consent from all participants.

Authors' contributions: All authors contributed to the study. The first author conducted the intervention and data collection and wrote the introduction and method sections. The second author wrote the results and discussion sections and edited the initial draft.

Conflict of interest: The authors declared no conflicts of interest.

Funding: The authors did not receive any financial support for this study.

Acknowledgments: The authors thank all participants for their time and contribution to this study.



اثربخشی آموزش خرد بر هیجان‌های تحصیلی، انگیزش تحصیلی و افزایش نشاط ذهنی در دانش‌آموزان

معصومه عزیزی: کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

m.azizi@eco.basu.ac.ir

ابوالقاسم یعقوبی* : استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

yaghoobi@basu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش خرد بر هیجان‌های تحصیلی، انگیزش تحصیلی و افزایش نشاط ذهنی در دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی و طرح آن به‌صورت پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و مرحله‌ی پیگیری بود. جامعه آماری تمامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در شهر همدان بودند. برای انتخاب نمونه به روش نمونه‌گیری دردسترس ۴۲ دانش‌آموز انتخاب شدند و به‌صورت انتساب تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۱ نفر) و گروه کنترل (۲۱ نفر) قرار گرفتند. پس از گروه‌بندی و انجام پیش‌آزمون، طی ۸ جلسه آموزش خرد به گروه آزمایش ارائه شد. سپس از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. ابزار گردآوری اطلاعات شامل سه پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی، انگیزش تحصیلی و نشاط ذهنی بود. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس مختلط استفاده شد. یافته‌ها حاکی از آن بود که آموزش خرد بر هیجان‌های مثبت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معنادار داشته است و این تأثیر در مرحله پیگیری بعد از چهار ماه همچنان پایدار بود؛ بنابراین، می‌توان نتیجه‌گیری کرد آموزش خرد موجب پرورش هیجان‌های مثبت تحصیلی، تقویت انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و این عوامل در کنار هم نشاط ذهنی آنها را افزایش می‌دهد. معلمان برای ایجاد نتایج مثبت یادگیری، انگیزشی و ارتقاء شادی در دانش‌آموزان، مداخلات مبتنی بر خرد را در مدارس طراحی و توسعه دهند.

واژه‌های کلیدی: آموزش خرد، انگیزش تحصیلی، نشاط ذهنی، هیجان‌های تحصیلی

مقدمه

تحقیقات نشان داده است گنجاندن اصول روانشناسی مثبت در برنامه درسی دانش‌آموزان می‌تواند به بهبود سلامت روان، عملکرد تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی آنها منجر شود (Lou & Xu, 2022). ازجمله مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان برخورداری از هیجان‌های مثبت^۱ و مشارکت در یادگیری است (Seligman et al., 2009). گسترش و ایجاد هیجان‌های مثبت یکی از عوامل مفاهیم تجربی در روانشناسی مثبت‌گرا است. پکران اصطلاح هیجان تحصیلی را برای نخستین‌بار در زمینه آموزش به کار گرفت (Pekrun, 1992). هیجان‌های تحصیلی آن دسته از هیجان‌هایی هستند که به‌طور مستقیم در پیوند با فعالیت‌های پیشرفت تحصیلی مانند لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکالیف و یا پیامدهای پیشرفت تحصیلی مثل غرور، اضطراب یا شرم قرار دارند (Pekrun et al., 2023)؛ بنابراین، هیجان‌ها همواره در محیط‌های آموزشی حضور دارند (Tan et al., 2021) و به احتمال زیاد بر آمادگی، انگیزه برای مقابله با مشکلات (Mehboodi et al., 2021) و تلاش‌های یادگیرندگان و حتی راهبردهای مورد استفاده آنها برای درک مطالب تأثیر می‌گذارند (Ketonen et al., 2018). مطالعات قبلی نشان می‌دهند هیجان‌های منفی منجر به توجه ضعیف، حواس پرتی و کاهش کارایی در فرایند یادگیری می‌شوند (Zeng et al., 2016)؛ اما تجربه هیجان مثبت در محیط آموزشی شرایط بهینه‌ای را برای رشد دانش‌آموزان در ابعاد مختلف، ایجاد و به یادگیری بهتر (Padron et al., 2022; Khojasteh & Abdoli, 2023)، آزادی، مسئولیت فردی و محیطی، رشد شخصیت و انگیزش (Jamshidian et al., 2021)، منتج شده و

تعامل مناسب‌تر و بهزیستی روانی آنها را تسهیل می‌کند (Datu et al., 2022).

بالاترین هدف بهزیستی روانی شادی و نشاط ذهنی^۲ است (Yaqhoobi et al., 2020). که می‌تواند تأثیر بسزایی در موفقیت فردی و آموزشی دانش‌آموزان ایفا کند (Saffari Bidhendi et al., 2022). رایان و فردریک (1997) نشاط ذهنی را به‌عنوان تجربه آگاهانه، داشتن انرژی و سرزندگی تعریف کرده‌اند (Mudło-Głagolska & Larionow, 2023). به عبارتی نشاط ذهنی به این معناست که فرد احساس رضایت و پرنرژی بودن (هم از لحاظ جسمی و هم از لحاظ روانی) می‌کند و می‌تواند توانایی‌های بالقوه خود را نشان دهد (Kasikci & Peker, 2022). افراد دارای سطوح بالای نشاط ذهنی، حسی از شوق و انرژی را تجربه می‌کنند. اصولاً اینگونه افراد، خود را توانمند و تأثیرگذار بر محیط پیرامون و به‌عنوان منبع اعمال خویش می‌شناسند (Ju, 2017) و در جهت اعمال هدفمند، انرژی خود را تنظیم می‌کنند (Deci & Ryan, 2008). آنان افرادی کنجکاو و دارای شخصیتی فعال‌اند (Martin-Cuellar, 2019). به نظر می‌رسد نشاط ذهنی موجب نگرش مثبت به زندگی، تعادل هیجانی، خودپنداره مثبت، عملکرد مؤثر تحصیلی و نگرش مطلوب می‌شود (Sylvester, 2011). پایین‌بودن سطح نشاط ذهنی باعث تحریک‌پذیری و خستگی می‌شود؛ اما بالابودن سطح نشاط ذهنی هوشیاری نسبت به تشخیص و استفاده از فرصت‌های پیش رو را افزایش می‌دهد و منجر به بهبود عملکرد می‌شود (Haghbin & Sheikholeslami, 2019).

در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای ویژه دوران تحصیل، برخورد می‌کنند که تهدیدی برای انگیزش آنها است

(Sahragard et al., 2022). انگیزش به عنوان یک وسیله برای آمادگی ذهنی یا رفتار ورودی پیش نیاز یادگیری به حساب می آید؛ برای مثال، دانش آموزان با انگیزش تحصیلی^۱ بالا دارای انرژی لازم برای به پایان رساندن یک تکلیف، رسیدن به هدف و دستیابی به درجه مشخصی از شایستگی را دارند تا در نهایت، بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و موفقیت تحصیلی به دست بیاورند (Yarin et al., 2022). براساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا، در نهایت، فرایندهای انگیزش تعیین می کنند که آیا رفتارها به صورت عمل آشکار ظاهر شوند یا خیر (Bandura & Jeffrey, 1973). تئوری خودتعیینی نیز ادعا می کند تجربه خودتعیینی عنصر اصلی انگیزه انسانی (دستیابی به هدف و پشتکار) است (Deci & Ryan, 2000) و معتقد است انسان‌ها دارای سه نیاز روانشناختی هستند: خودمختاری، ارتباط و شایستگی و هنگامی که این سه نیاز روانشناختی برآورده شوند، خلاقیت، انگیزه و عملکرد مطلوب شکوفا خواهند شد (Deci & Ryan, 2012). فقدان انگیزه منجر به عملکرد ضعیف تحصیلی، شکست و در نهایت، جدایی از مدرسه می شود و ترک تحصیل هم می تواند تأثیر منفی بر سلامت و تندرستی فرد داشته باشد (Anttila et al., 2023).

با توجه به مطالب گفته شده درباره اهمیت متغیرهای هیجان‌های مثبت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و نشاط ذهنی بر ابعاد مختلف رشد فردی و تحصیلی دانش آموزان، انجام مداخلاتی در راستای ایجاد و تقویت آنها ضروری است و در این میان به نظر می رسد یک از بهترین راهکارها، به کارگیری رویکردهای مناسب در نظام آموزشی است (Jääskä & Aaltonen, 2022). براساس گزارش بخش آموزش یونسکو در سال ۲۰۱۴، رویکردهای مختلف جدید در کنار

یادگیری تحصیلی برای بهبود شرایط زندگی و بهزیستی دانش آموزان با سرعت زیادی در سطح بین المللی در حال ظهورند و تأیید شده که روشی مناسب برای (الف) ارتقای یادگیری و رشد شخصی دانش آموزان، (ب) افزایش نشاط و بهزیستی و (ج) رفاه کلی جامعه است (Tejada-Gallardo et al., 2020).

یکی از روش های کاربردی درباره مسائل واقعی زندگی، ارزش های مثبت و اخلاقی، تعادل هیجانی و کسب دیدگاه عمیق درباره پدیده های مختلف برای نوجوانان استفاده از خرد^۲ در نظام آموزشی است (Glück, 2019). همچنین، مدارس امروز تنها بر مهارت های تحصیلی تأکید می کنند؛ در حالی که این مهارت ها از نظر تربیتی خالی از ارزش هستند. به عبارتی، آنچه دانش آموز به آن نیاز دارد، توانایی قدرت مقابله با مسائل و موارد مبهم و پیچیده است و این امر تنها با استفاده از روش های غنی و عمیق در مدارس امکان پذیر است (Meihami, 2022). در این بین آموزش مبتنی بر خرد، فرآیند یادگیری را برای تحریک افکار، احساسات، توجه و توانایی ها یا مهارت ها را برای دانش آموزان فراهم می کند (Yulianto & Indriayu, 2023).

پترسون و سلیگمن (2004) نقاط قوت شخصیت مانند کنجکاوی، نگرش باز و عشق به یادگیری را تحت فضیلت «خرد و دانش» قرار دادند. خرد موجب گشودگی، همدلی، تنظیم احساسات (Webster, 2003; Glück et al., 2020)، شناسایی مسیرهای قابل اجرا به سمت یک راه حل با در نظر گرفتن پیامدهای کوتاه مدت و بلندمدت در حل مشکلات پیچیده می شود (Sternberg & Karami, 2021) و از طریق تفکر و تجربه و در قالب ابعاد عاطفی،

دیدگاه برقراری تعادل به منظور ایجاد توازن در سازگاری با محیط زندگی، شکل‌دهی محیط زندگی یا انتخاب محیط جدید زندگی است. آردلت (2003) در مدل سه‌بعدی خردمندی اشاره می‌کند که تلفیقی از ویژگی‌های شخصیتی شناختی، تأملی و عاطفی که در فرد وجود دارد و ترکیب این سه عنصر مایه خردمندی فرد است. از ویژگی‌های خرد در این دیدگاه میل به دانستن حقیقت و پذیرش وجوه متناقض، خودآگاهی، توانایی مشاهده پدیده‌ها از زوایای مختلف، نگرشی همدلانه و مثبت به دیگران و تأکید بر تلفیقی از ابعاد سه‌گانه خردمندی است.

یانگ (2013) در نظریه خود بیان می‌کند خردمندی متشکل از سه مؤلفه کلیدی انسجام شناختی، عینیت‌یافتن در عمل و تأثیرگذاری مثبت بر خود و دیگران در درازمدت برای حفظ مصالح جمعی است. همچنین، خرد در این دیدگاه، فرایندی در زندگی واقعی است که دارای سه مؤلفه یکپارچگی، تجسم و آثار مثبت است (2013Yang, 2014). استادینگر و گلوک (2011) جستجو برای دستیابی به بینش را پلی بین شناخت و انگیزش می‌دانند. جستجو برای دستیابی به بینش هم دارای مؤلفه شناختی است و هم مؤلفه انگیزشی. منظور از مؤلفه شناختی این است که فرد سعی می‌کند فعالانه توانایی‌های ذهنی خود را برای درک کامل یک پدیده به کار ببرد و منظور از مؤلفه انگیزشی این است که فرد مشتاق چنین عملی است و دستیابی به معناهای عمیق و پنهان موضوعات برایش خوشایند و لذتبخش است. وبستر (2003, 2007) نظریه پنج‌بعدی خرد را ارائه کرد و خرد را دارای ابعاد (الف) یادآوری و تأمل، (ب) گشودگی، (ج) تجارب اساسی زندگی، (د) تنظیم هیجانی و (ه) شوخ طبعی می‌داند. افراد خردمند می‌توانند این پنج بعد را در یک جهان‌بینی کل‌نگر که دارای خاصیت نوظهور خرد

شناختی و ژرف‌نگری پرورش می‌یابد (Bruya & Ardel, 2018). ارتباط این سازه چندبعدی با سلامت روان (Webster & Heintz, 2023)، به معنای توانایی استفاده از استدلال عمل‌گرایانه برای حل چالش‌های مهم زندگی است (Rasoolian & Dasht Bozorgi, 2018). خرد هنگامی رشد می‌یابد که دانش‌آموزان در فرایند یادگیری درس‌هایی که در داخل و خارج از کلاس و در طی زندگی‌شان یاد می‌گیرند، درگیر شوند، درباره آنها فکر کنند، آنها را ترکیب کنند و به کار گیرند (Greene & Brown, 2009). استرنبرگ و امیلی (2019) معتقدند خرد عاملی است که به‌وسیله آن می‌توان دنیایی مطلوب، متمدن‌تر و صلح‌آمیزتر ایجاد کرد و لازم است جامعه مسئولیت سیستم‌های آموزشی را برای تسهیل رشد خرد دانش‌آموزان را پذیرا باشد؛ بنابراین، آموزش خردورزی در کلاس درس فقط یک گزینه نیست؛ بلکه به‌عنوان یک ضرورت مطرح است (Glück et al., 2019).

در زمینه رشد خرد نظریه‌های مختلفی نقش داشته‌اند که در ادامه بحث به‌صورت اختصار به آنها اشاره می‌شود. بالتز و اسمیت (2008) در پارادایم خردمندی برلین خرد را شامل سیستم دانش کارشناسانه در ملاحظات عملی زندگی، بینش، قضاوت و ارائه مشورت درباره مسائل پیچیده می‌دانند. از این دیدگاه خرد دانش مرتبط با واقعیت عملی اساسی زندگی است که به بافت زندگی و تغییرات اجتماعی، نسبت ارزش‌ها و عدم قطعیت‌ها در زندگی توجه دارد. استرنبرگ (2005) در نظریه تعادلی خرد تأکید دارد خرد دانش مرتبط با شیوه اجرا است و به دستیابی به هدف با کمترین کمک مستقیم از جانب دیگران اشاره دارد. در این دیدگاه خرد به کارگیری دانش تلویحی است که به‌وسیله ارزش‌ها تعدیل شده و در راستای دستیابی به خیر مشترک است. شاخصه‌های خرد در این

و سودمند باشد. به عبارت دیگر، خرد را نه از طریق دردسترس بودن دانش ثابت دربارهٔ یک تعارض خاص و راه‌حل آن، از طریق استفاده از راهبردهای استدلال پویا تعریف کردند که می‌توانند در حوزه‌های مختلف اعمال شوند. آنها ابعاد خردمندی را شامل تواضع فکری^۶، سازش^۷، تشخیص عدم قطعیت و تغییر^۸، در نظر گرفتن سایر چشم اندازها / زمینه‌های گسترده‌تر^۹ ذکر کردند.

تا به حال پژوهش‌های بسیار محدود از روش‌های آموزش و پرورش خرد گزارش شده است. استرنبرگ و همکاران (2009) از جمله پژوهشگرانی هستند که پس از ارائه نظریه تصریحی خود بر اهمیت آموزش خرد و به‌ویژه آموزش خرد در بافت مدارس متمرکز شده‌اند. مطالعات مختلف (Bruya & Ardel, 2018; DeMichelis et al., 2015; Grossmann, 2017; Sternberg et al., 2008; Yulianto, F., & Indriayu, 2023) نشان داده است مرور خاطرات و بررسی تجارب پیشین خود و دیگران منجر به احساسات مثبت بیشتر می‌شود. همچنین، کسب تجارب از طریق مرور خاطرات اعتماد به نفس و انگیزش، مهارت‌های اجتماعی مانند افزایش همدلی، ارتباط و احترام به محدودیت‌های دیگران را در نوجوانان افزایش می‌دهد. مطالعات داخلی (Daneshpayeh et al., 2022; Shoghi et al., 2022; Kordnoghbi et al., 2022) نیز اثربخشی آموزش خرد بر یادگیری، سرمایه روانشناختی و سلامت معنوی را تأیید کرده‌اند. متغیرهای مطرح در روانشناسی مثبت نظیر هیجان‌ها و ارزش‌های مثبت، مهارت‌های اجتماعی، نشاط و شادی، رضایتمندی در زندگی، انگیزش و خوش‌بینی نقش مهمی بر عملکرد تحصیلی و بهزیستی کلی دانش‌آموزان دارد (Everson Greene et al., 2022).

است، ادغام کنند. خرد در زندگی واقعی دست‌کم در سه شکل خود را نشان می‌دهد که شامل حل موفقیت‌آمیز مشکلات و چالش‌های زندگی روزمره، مدیریت کل دوره زندگی به شکلی ارضاکنده و شکوفا کردن توانایی‌های انسانی است (Webster, 2007). براون (2004) در مدل توسعه خرد، چارچوبی برای چگونگی رشد و شرایطی را که توسعه خرد را تسهیل می‌کند، ارائه می‌کند؛ در حالی که این مدل در ابتدا در قلمرو آموزش مفهوم‌سازی شده بود، می‌توان آن را به افراد خارج از سیستم‌های آموزشی سنتی نیز تعمیم داد. در مدل براون، خرد از شش عامل یا بعد مرتبط با یکدیگر شامل خودشناسی، درک دیگران، قضاوت، دانش زندگی، مهارت‌های زندگی و تمایل به یادگیری تشکیل شده است. گلوک و بلوک (2013) با تکیه بر تئوری و تحقیق در زمینه‌های خرد، نظریه‌ای درباره رشد خرد به نام مدل تجربه زندگی (MORE) ارائه کردند. براساس این چارچوب، پنج منبع شخصی به‌طور پویا با تجربه زندگی تعامل دارند تا خردمندی را ارتقا دهند که شامل تسلط^۱، گشودگی^۲، تأمل^۳، تنظیم هیجان‌ها^۴ و همدلی^۵. افرادی که دارای سطوح بالاتری از این ویژگی‌های خاص‌اند، به احتمال زیاد (الف) در طول زندگی خود با تجارب پرورش خرد مواجه می‌شوند، (ب) با چالش‌های زندگی به شیوه‌ای خردمندانه برخورد می‌کنند و (ج) رویدادهای زندگی (از جمله بینش‌های به‌دست‌آمده از تجربه‌های آن) را در داستان زندگی در حال تحول خود ادغام می‌کنند. گروسمن و همکاران (2013, 2020) خرد را به‌عنوان مجموعه‌ای از راهبردهای استدلالی مفهوم‌سازی کردند که ممکن است در تعداد زیادی از چالش‌ها اجرایی

6. intellectual humility

7. compromise

8. recognition of uncertainty and change

9. others prospective/ broader contexts

1. Mastery

2. Openness

3. Reflectivity

4. Emotion regulation

5. Empathy

(Ardelt et al Wang et al., 2023). رشد و توسعه این متغیرها تنها از طریق آموزش دروس تحصیلی و روش‌های کلاسیک آموزش در مدارس امکان‌پذیر نیست و نیاز به اجرای رویکردهایی است که معنای پدیده‌ها، تفکر عمیق و ارزش‌های مثبت را در کنار یادگیری مطالب تحصیلی به دانش‌آموزان انتقال دهد. این توضیحات ضرورت آموزش خرد در مدارس را بیشتر نشان می‌دهد. در کل مرور پیشینه نشان می‌دهد بیشتر مدل‌ها و تحقیقات تجربی آموزش خرد بر نمونه‌های غربی استوارند و آموزش خردورزی در مدارس کشور ما مورد توجه قرار نگرفته و در این زمینه خلاء پژوهشی مشهود است. گرچه پژوهش‌های جدید راه‌هایی برای ترویج خردورزی در مواجهه با چالش‌های شخصی در زندگی شناسایی کرده است، این مسئله که چگونه می‌توان افراد را برای استفاده از خردورزی در امور روزمره زندگی تربیت کرد، هنوز یک چالش بزرگ برای نظام‌های آموزشی است. آموزش خرد یکی از مهم‌ترین موضوعات روانشناسی مثبت است (Montiel et al., 2021) که تأثیر آن در رشد شاخصه‌های مثبت انسانی موجب پیشرفت جامعه می‌شود و فقدان خرد در آموزش درنهایت، عواقب ناگواری برای جامعه به همراه دارد؛ بنابراین، تلاش برای پرورش نسلی از یادگیرندگان که نه تنها از نظر تحصیلی سرآمد باشند، ارزش‌ها و خرد را نیز تجسم بخشند، ضروری به نظر می‌رسد. علاوه بر این، روانشناسی مثبت‌گرا رویکرد مبتنی بر نقاط قوت به آموزش را تشویق می‌کند؛ جایی که معلمان و والدین بر پرورش استعدادها و توانایی‌های منحصر به فرد دانش‌آموزان تمرکز می‌کنند، این رویکرد نه تنها به آنها کمک می‌کند تا از نظر تحصیلی موفق باشند، با عمق‌بخشیدن و گسترش دیدگاه آنها، تأمل و اندیشیدن درباره تجارب زندگی خود و دیگران، اهمیت همدلی و درک دیدگاه دیگران می‌تواند در کسب هدفمندی و

انگیزش، هیجانات مثبت و احساس نشاط و سرزندگی در دانش‌آموزان مؤثر باشد؛ بنابراین، هدف از این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش خرد بر هیجان‌های مثبت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و افزایش نشاط ذهنی در دانش‌آموزان است و درصدد پاسخگویی به این سؤال است که آموزش خرد چه میزان بر متغیرهای ذکر شده تأثیرگذار است.

فرضیه‌های تحقیق عبارت‌اند از:

۱. آموزش خرد بر هیجان‌های مثبت تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است.
۲. آموزش خرد بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است.
۳. آموزش خرد بر افزایش نشاط ذهنی دانش‌آموزان اثربخش است.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل با دوره پیگیری چهار ماه بود. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در شهر همدان بود. پس از اخذ کد اخلاق^۱ برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. با توجه به اینکه نمونه از یک دبیرستان دوره اول انتخاب شد، دو کلاس از شش کلاس این دبیرستان به صورت کاملاً تصادفی انتخاب شد. سپس ۴۲ دانش‌آموز به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند (۲۱ دانش‌آموز گروه آزمایش و ۲۱ دانش‌آموز گروه کنترل). کل حجم دانش‌آموزان دو کلاس شامل ۴۶ نفر بود؛ بنابراین، همه دانش‌آموزان دو کلاس انتخاب شدند و سپس در دو گروه ۴۶ نفره قرار گرفتند که ۲ نفر از گروه آزمایش به دلیل غیبت بیش از حد در جلسات آموزش حذف شدند و در گروه کنترل نیز یک نفر به دلیل انتقال از مدرسه و یک

نفر به دلیل غیبت و انجام ندادن مرحله پس‌آزمون از مطالعه خارج شدند و حجم هر گروه به ۲۱ نفر کاهش یافت. ملاک ورود به پژوهش شامل تمایل به شرکت در پژوهش و رضایت کتبی از والدین، نداشتن اختلال روانی، عدم مصرف داروهای روانپزشکی و عدم دریافت مداخله‌های آموزشی هم‌زمان بود و ملاک خروج نیز شامل تمایل نداشتن به مشارکت و ادامه حضور در جلسات مداخله و غیبت بیش از دو جلسه در روند مداخله بود.

ابزارهای سنجش: پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی^۱ (AEQ): پکران و همکاران (۲۰۰۵) این مقیاس را به منظور سنجش تجارب هیجانی مرتبط با یادگیری فراگیران ساختند که دارای ۴۳ گویه و ۷ مؤلفه است که مؤلفه‌های هیجان‌های مثبت شامل لذت ۵ سؤال (۱)، ۹، ۱۴، ۱۸، ۲۶) و غرور ۵ سؤال (۷، ۱۷، ۲۳، ۳۰، ۳۷) و مؤلفه‌های هیجان‌های منفی شامل اضطراب ۶ سؤال (۲)، ۱۲، ۲۷، ۳۳، ۳۹، ۴۲)، شرم ۸ سؤال (۴، ۱۱، ۱۵، ۲۰، ۲۴، ۲۹، ۳۵، ۴۱)، خشم ۴ سؤال (۱۶، ۲۱، ۳۱، ۳۶) ناامیدی ۴ سؤال (۵، ۸، ۲۵، ۳۲) و خستگی ۱۱ سؤال (۳، ۶، ۱۰، ۱۳، ۱۹، ۲۲، ۲۸، ۳۴، ۳۸، ۴۰، ۴۳) است. آزمودنی‌ها میزان موافقت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم گزارش می‌دهند. پکران و همکاران (۲۰۰۵) پایایی و روایی این ابزار را بررسی و تأیید کردند و میزان ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار در پژوهش آنان ۰/۷۰ گزارش شده است؛ در ایران، *کدیور و همکاران (۲۰۰۹)* پایایی و روایی این پرسشنامه را بررسی کردند و پایایی کل ابزار ۰/۷۳ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه نشاط ذهنی^۲ (SVS): به منظور سنجش نشاط ذهنی از مقیاس نشاط ذهنی ریان و فردریک

(۱۹۹۷) استفاده شد. این مقیاس دارای ۷ گویه است و به صورت مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. کمترین نمره در این پرسشنامه ۷ و بیشترین نمره ۳۵ است. سؤال ۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. آزمودنی‌هایی که در این مقیاس نمرات بیشتری کسب کنند، به معنای آن است که نشاط ذهنی بیشتری دارند. نمونه در این پرسشنامه نمره‌ای بین ۷ تا ۳۵ با نقطه برش ۲۱ است. در پژوهش میلیاوسکایا و کوستر (۲۰۱۱) پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش شده و روایی سازه‌ای آن به وسیله تحلیل عاملی تأیید شده است. *شیخ‌الاسلامی و دفترچی (۲۰۱۴)* در پژوهشی روی دانش‌آموزان دبیرستانی، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی این مقیاس را در ایران ۰/۸۹ گزارش کردند و از طریق محاسبه همبستگی هر گویه با نمره کل مقیاس نشاط ذهنی، روایی آن را بررسی کردند و دامنه ضرایب را از ۰/۵۷ تا ۰/۸۶ به دست آوردند. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی^۳ (AMS): والرند و همکاران (۱۹۹۲) این پرسشنامه را طراحی کردند و دارای ۲۸ سؤال و سه خرده‌مقیاس شامل بی‌انگیزگی ۴ سؤال (۵-۱۲-۱۹-۲۶)، انگیزه درونی ۱۲ سؤال (۲-۴-۶-۹-۱۱-۱۳-۱۶-۱۸-۲۰-۲۳-۲۵-۲۷) و انگیزه بیرونی ۱۲ سؤال (۱-۳-۷-۸-۱۰-۱۴-۱۵-۱۷-۲۱-۲۲-۲۴-۲۸) است. نمره‌گذاری این ابزار در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (از اصلاً=۱، خیلی کم=۲، کمی=۳، متوسط=۴، زیاد=۵، خیلی زیاد=۶ و کاملاً=۷) است. نمرات بین ۲۸ تا ۷۰ نشان‌دهنده انگیزش تحصیلی ضعیف، نمرات بین ۷۰ تا ۱۱۲ متوسط و نمرات بالای ۱۱۲ بسیار خوب در نظر گرفته می‌شود. ضریب آن برای کل ۲۸ سؤال برابر ۰/۶۹ به دست آمد که در سطح

1. Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)

2. Subjective Vitality Scale (SVS)

3. Academic Motivation Scale (AMS)

پذیرفتنی است. روایی سازه حاصل از تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد بارهای عاملی خرده‌مقیاس‌های انگیزه درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی با سازه اصلی به‌ترتیب ۰/۵۲، ۰/۵۴ و ۰/۳۹ به دست آمد (Vallerand et al., 1992). در مطالعه ویسانی و همکاران (2011)، میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزه درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به‌ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ حاصل شد. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ و برای خرده‌مقیاس‌های انگیزه درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به‌ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۲، ۰/۸۷ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: برنامه آموزش خرد:

برای تدوین برنامه آموزش خرد در مرحله نخست،

نظریه‌های خرد (Ardelt, 2003; Brown, 2004;

Grossmann et al., 2013; Glück & Bluck, 2013; Haidt, 2012; Sternberg, 1998, 2005, 2015; Webster, 2003; Yang, 2013;)

مرتبط با آموزش خرد مطالعه شد. سپس برای طراحی پروتکل آموزشی متناسب با مفاهیم خرد، با استناد به

پژوهش‌های (Bruya & Ardel, 2018; DeMichelis et al., 2015; Grossmann, 2017; Glück et al., 2008; Sternberg et al., 2020) با استفاده از روش

تحلیل مضمون با طرح اکتشافی متوالی مؤلفه‌های اصلی خردمندی مورد تأیید نظریه‌پردازان معاصر خردمندی و حاصل از نتایج پژوهشی اثربخش آموزش خردورزی انتخاب شدند که عناوین مضمون‌های نهایی شامل ارزش‌های اخلاقی مثبت، گشودگی و همدلی، رشد شخصیت و خودمختاری، تنظیم هیجان‌های مثبت و منفی، حل مسئله و مرور زندگی هستند.

در زمینه مؤلفه‌های گشودگی و همدلی از نظریه خرد گلاک و بلاک (2013) و نظریه خرد وبستر (2003) استفاده شد. گلاک و بلاک (2013): خرد در اثر تجربه مستقیم و گسترش دیدگاه ما و در تعامل با کسانی که زمینه‌ها و تجربیات زندگی متفاوتی دارند، رخ می‌دهد. وبستر (2003): گشودگی به ایده‌های

جایگزین، به افراد اجازه می‌دهد عملکرد کارآمد را بهینه کنند و امکان کسب مجموعه مهارت‌های جدیدی را فراهم می‌کند که می‌تواند به حل مشکلات آینده کمک کند. همچنین، کمک می‌کند افراد در برابر عقاید متضاد پذیرا باشند. همدلی: وبستر (2003) درباره همدلی به داشتن حس مثبت به دیگران، رضایت از بهبود زندگی دیگران، احساس خوب از کمک به دیگران و دردسترس بودن برای کمک به دیگران اشاره دارد. گلاک و بلاک (2013) درباره همدلی اشاره می‌کنند که خواندن داستان‌های ادبی و تاریخی به‌عنوان راهی برای بهبود همدلی است، درک دیگران با تجربه‌های متفاوت از تجربیات ما که امکان دسترسی به شخصیت‌ها و محیط‌های دیگر و پاسخ‌های آنها به آن شرایط را فراهم می‌کند، میزان همدلی را بهبود می‌دهد. درباره مؤلفه مرور زندگی از نظریه خرد یانگ (2013) و مدل خرد براون (2004) استفاده شد. یانگ (2013) به بحث درباره کتاب‌ها و مرور زندگی بزرگان - بحث درباره تجارب گذشته - یادآوری خاطرات و تأمل درباره اهمیت آنها - کیفیت‌های اجتماعی مرور خاطرات و تجارب زندگی اشاره کرده است. براون (2004) به مؤلفه‌های تأمل انتقادی در زندگی گذشته، حال و آینده خود، یادآوری خاطرات و تأمل درباره آنها بررسی نقاط قوت و ضعف شخصی، مرور چالش‌های پشت سر گذاشته شده و کنارآمدن با آنها تأکید دارد. درباره رشد شخصیت و خودمختاری از نظریه آردلت (2003) و وبستر (2003) استفاده شد. وبستر (2003) درباره رشد شخصیت و خودمختاری به سه مورد اشاره کرده است: الف- تجربه‌های حیاتی زندگی: ب- درس‌های واقعی: کسب دانش درباره جهان و پدیده‌های مختلف مهم است؛ اما آگاهی درباره واقعیت دانش خود و دیگران نیز مهم است. ج- درس‌های روندی: نحوه کنارآمدن ما با مشکلات

مختلف و پشت سر گذاشتن چالش‌ها پذیرفتن شکست‌ها و تجربه گرفتن از آنها. آردلت (2003) نیز بر مؤلفه‌های تأکید بر اصول کلی در زندگی برای رشد شخصیت و مستقل بودن نیاز نیست که دانای کل باشیم؛ بلکه این نکته اهمیت دارد که برای نکات مهم تجارب دیگران اهمیت قائل شویم و تجارب مثبت خود را به‌درستی به دیگران انتقال دهیم. رشد شخصیت و خودمختاری اغلب با تجارب مهمی مشخص می‌شود که شناخت و هیجان در آن ادغام شده است. درباره مؤلفه تنظیم هیجانی از نظریه گلاک و بلاک (2013) و نظریه وبستر (2003) استفاده شد. وبستر (2003): به الف- تشخیص، درک و به‌کارگیری هیجان‌ها به شیوه‌ای سازنده ب- تعادل هیجانی: پذیرش هیجان‌های مثبت و منفی ج- پذیرش واقعیت‌های هیجانی: داشتن احساس خشم، غم، شگفتی، شادی، نشاط و ... د- پذیرش اجتناب‌ناپذیر بودن پدیده‌های طبیعی مانند مرگ و واکنش هیجانی متعادل در قبال آنها اشاره دارد. گلاک و بلاک (2013) نیز به دانش هیجانی و اظهار نظر درباره تجربه هیجانی اشاره دارند که مواردی از قبیل حسادت کردن درباره دوستان، احساس ناراحتی درباره شکست‌ها و پذیرفتن آنها، احساس پشیمانی از انجام کاری دیگران را ناراحت کرده است و پذیرش عشق و محبت و ابراز آنها را در بر می‌گیرد. درباره مؤلفه به‌کارگیری خرد در زندگی روزمره از نظریه خرد استرنبرگ (2005) استفاده شد که شامل دستورالعمل‌هایی از قبیل به‌کارگیری ارزش‌های مرتبط با خرد در زندگی واقعی، تمرین روش و محتوای فعالیت، تمرین توانایی یادگیری از گذشته و تمرین تفکر تأملی درباره تجربیات زندگی می‌شود. درباره خرد و ارزش‌های اخلاقی از نظریه اخلاقی هایدت (2012) و مدل خرد و استدلال اخلاقی استرنبرگ (2019) استفاده شد. استرنبرگ (2019) ارزش‌های

اخلاقی را عامل عامل رشد خرد می‌داند و اشاره می‌کند پایه استدلال اخلاقی عدالت و انصاف است. او خرد را شامل نگرانی برای رفاه دیگران و یک خیر عمومی بزرگ‌تر، آگاهی از نسبت ارزش‌های خود و مدارا نسبت به دیدگاه‌های دیگر در نظر می‌گیرد. مبانی اخلاقی هایدت (2012) شامل مراقبت، انصاف، وفاداری، اختیار، تقدس / پاکی و آزادی هستند. درباره مؤلفه حل مسئله و خرد از نظریه خرد استرنبرگ (2005) استفاده شد؛ برای مثال، شخصی را تصور کنید که به‌عنوان رئیس یک قبیله است که معلوم می‌شود خودمحور، پیش‌بینی‌ناپذیر و خطرناک است. یکی از افراد قبیله مجاور به انبار غلات او آسیب زده است. چگونه این فرد در این شرایط می‌تواند خردمندانه عمل کند؟ نظریه تعادل خرد استرنبرگ (2005) می‌گوید خرد خود را در ایجاد تعادل بین منافع خود و دیگران برای بهینه‌سازی یک خیر مشترک نشان می‌دهد. این تعادل ممکن است مستلزم انطباق با یک زمینه، تلاش برای تغییر زمینه یا شاید ترک موقعیت به‌طور کلی باشد. درباره فعلی، خیر عمومی نه تنها با نیازهای رئیس قبیله خیالی ما و شاید بقیه بزرگان قبیله، با نیازهای مردم قبیله و احتمالاً افراد قبائل مجاور نیز تعریف می‌شود. شما به‌عنوان یک مشاور خردمند در کنار این رئیس چه راه‌حلی را برای این مشکل پیش آمده پیشنهاد می‌کنید. بعد از تدوین، بسته به ۱۲ نفر از متخصصان روانشناسی (۸ استاد حوزه روانشناسی و ۴ استاد رشته فلسفه) ارائه شد تا اعتبار آن بررسی شود تا مشخص کنند آیا بسته آموزشی از اعتبار لازم برای هدف قرار دادن ابعاد خرد برخوردار است. برای بررسی روایی محتوایی بسته از شاخص نسبت اعتبار محتوایی (CVR) و شاخص اعتبار محتوایی (CVI) استفاده شد. حداقل CVR پذیرفته‌شده براساس تعداد متخصصین نمره‌گذار برای ۱۲ متخصص ۰/۵۶ بود. این شاخص برای

مؤلفه‌های بسته تدوین شده بالاتر از ۰/۷۵ به دست آمد. بسته ۰/۸۸ و بالاتر بود و در نهایت، با استفاده از مواردی همچنین، حداقل مقدار پذیرفتنی برای شاخص CVI برابر ۰/۷۹ است. مقدار این شاخص برای مؤلفه‌های این شرح زیر تدوین شد.

جدول ۱

بسته آموزش خرد

Table 1
Wisdom Training Package

جلسه	هدف	محتوای آموزشی	تکلیف
۱	معارفه - ایجاد زمینه فکری برای حضور فعال و انجام تمرینات مقدماتی آموزش خرد	توضیح برنامه آموزشی - آشنایی با مفهوم خرد - مقدماتی در رابطه با اهمیت خرد در زندگی	دانش‌آموزان درباره افرادی که الگوی خردمندی برای آنها هستند و اینکه چرا رفتارها و شخصیت آن الگوها برایشان قابل احترام است، در جلسه بعدی گفتگو کنند.
۲	آشنایی با ارزش‌های اخلاقی مثبت - آموزش عمل اخلاقی	پرورش تفکر - (آموزش تأمل و اندیشه‌ورزی در افکار خود و دیگران) - یادگیری ارزش‌ها (آموزش صداقت، احترام، بخشندگی و قدرشناسی) - آموزش رشد احساسات ارزشمند و متعالی (آموزش خودارزشمندی و عزت نفس، آموزش راه‌های افزایش انگیزش مثبت، آموزش پذیرش اشتباهات) - کاربرد اخلاقی دانش	مواردی از تأثیر ارزش‌های اخلاقی مثبت بر زندگی خود یا اطرافیانشان را یادداشت کنند و در جلسه بعدی ارائه دهند.
۳	آموزش گشودگی و همدلی	آموزش در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگران - خود را جای دیگران گذاشتن و درک مشکلات از دیدگاه آنها، آموزش پذیرش چالش‌ها و مشکلات - تشویق تفکر همدلی (آموزش توجه کردن - آموزش پذیرش خود، آموزش تشویق به خود افشاگری، آموزش پاسخ‌دادن - حل تعارضات و اختلاف‌نظرها از طریق وظایف مشترک (آموزش راهکارهای حل تعارض مانند چشم‌پوشی از بعضی از خواسته‌ها و مواضع خود، آموزش تعامل با دیگران).	تمرین همدلی و انعطاف‌پذیری برای رویارویی با چالش‌ها با آرامش و مهربانی
۴	آموزش مهارت رشد شخصیت و خودمختاری	راهکارهایی برای داشتن یک هویت مستقل و یکپارچه - گفتگو درباره طی کردن آرام آرام فرآیند فردیت‌یافتگی (آموزش خودآگاهی و درون‌نگری، آموزش اعتماد به نفس و ذهنیت رشد و سازگاری با هویت مستقل برای گذر از چالش‌های زندگی، ایجاد روابط معنادار و پرورش حس هدف و رضایت بیشتر)	افزایش میزان توجه، تمرکز و آگاهی نسبت به افکار خود - تجربیات موفقیت‌آمیز خود را در برخورد با موانع و مشکلات معمول زندگی یادداشت و برای جلسه بعدی گفتگو کنند.
۵	آموزش مهارت تنظیم هیجان‌های مثبت و منفی	آموزش سطوح هیجان‌ها - آموزش مهارت کاهش آسیب‌پذیری برای هیجان‌ات منفی و افزایش هیجان‌ات مثبت (آموزش خودآگاهی نسبت به افکار و هیجان‌ات، آموزش پذیرش هیجان‌ات، آموزش توجه به احساسات مثبت و پذیرش هیجان‌ات منفی)	پذیرش افکار و احساسات خود - راهبرد مقابله‌ای در زمان تجربه احساس‌های ناخوشایند - شناسایی هیجان‌ات و عملکرد آنها

جلسه	هدف	محتوای آموزشی	تکلیف
۶	آموزش حل مسئله به روش خردمندانه	آموزش شناسایی مشکل - تصمیم‌گیری صحیح براساس تجربه، دانش و شهود (آموزش پرسشگری، آموزش ساختن فرضیات، تقویت راهبردهای ذهنی برای پردازش اطلاعات، آموزش توانایی تفکر درباره جنبه‌های متفاوت یک مسئله به‌طور هم‌زمان، آموزش تفکر فراشناختی و تحلیلی)	تمرین حل مسئله به روش خردمندانه با استفاده از شناسایی مشکل و تصمیم‌گیری صحیح
۷	آموزش مهارت مرور زندگی	آشنایی با تجارب شخصی (اندیشه و تأمل در تجارب شخصی و درک این تجربه‌ها، آموزش یکپارچه‌سازی موفقیت‌آمیز تجارب زندگی فرد) - توضیح اینکه بسیاری از درس‌های عمیق زندگی از درون تجربه‌های مثبت و منفی زندگی دانش‌آموزان به دست آمده‌اند. (آموزش درک مسیر زندگی از طریق مرور خاطرات، آموزش تأیید دستاوردهای فردی و بررسی مسائل حل‌نشده، آموزش کاهش احساس پشیمانی و افزایش حس رضایت از طریق مرور تجارب).	از دانش‌آموزان خواسته شد برای جلسه بعدی، تجربیات مثبت و منفی که در زندگی داشته‌اند و نتایج مهم آنها را در کلاس بیان کنند.
۸	به‌کارگیری خردمندی در زندگی روزانه و توانایی دستیابی به بینش در زندگی	مرور تمرینات خردمندی که در طی جلسات گذشته آموزش داده شد - جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون	به‌کارگیری تمامی تمرینات خردمندی در زندگی روزانه

نیز آموزش داده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از تحلیل واریانس مختلط و آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار Spss نسخه ۲۷ انجام گرفت.

یافته‌ها

نمونه پژوهش حاضر شامل دو گروه ۲۱ نفره در قالب یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل بود. میانگین و انحراف معیار سنی گروه‌ها به ترتیب برای گروه آزمایش $14/68 \pm 0/72$ و برای گروه کنترل $14/87 \pm 0/57$ به دست آمد. در ادامه میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش برای دو گروه مورد بررسی به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

یکی از پژوهشگران، همه فرایندهای مداخله در مدرسه و کلاس‌های درس معمول را با هماهنگی معلم و مدیر مدرسه انجام داد. ملاحظات اخلاقی مانند شرکت داوطلبانه و داشتن حق خروج از مداخله در هر زمان برای آزمودنی‌ها رعایت شد و اصل رازداری و محرمانه بودن اطلاعات نیز رعایت شد. در مرحله پیش‌آزمون برای هر دو گروه پرسشنامه‌های مدنظر اجرا شد. سپس برای گروه آزمایش، مداخله در طول دو ماه (۸ جلسه)، هفته‌ای یک جلسه یک ساعته، بسته آموزش خرد اجرا شد و گروه کنترل این آموزش را دریافت نکرد. سپس هر دو گروه به پرسشنامه‌های مدنظر در مرحله پس‌آزمون پاسخ دادند. در ادامه همه گروه‌ها بعد از یک دوره پیگیری چهار ماهه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. در پایان بعد از جمع‌آوری داده‌ها به لحاظ رعایت ضوابط اخلاقی، به گروه کنترل

جدول ۲

میانگین و انحراف معیار نمرات هیجان مثبت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و نشاط ذهنی در گروه آزمایش و کنترل

Table 2

The Mean and Standard Deviation of the Scores of Academic Emotions, Academic Motivation and Subjective Vitality in the Experimental and Control Groups

متغیرها	مرحله گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
انگیزش تحصیلی	گروه آزمایش خرد	۷۳/۱۴	۷/۳۹	۸۶/۱۹	۹/۱۶	۸۴/۵۷	۱۰/۳۲
	گروه کنترل	۷۲/۱۹	۱۱/۰۲	۷۱/۵۸	۸/۶۹	۷۱/۲۰	۷/۷۴
هیجان تحصیلی منفی	گروه آزمایش خرد	۸۳/۷۶	۱۲/۶۴	۷۳/۴۷	۷/۱۷	۷۳/۸۵	۷/۶۹
	گروه کنترل	۸۴/۳۳	۸/۰۳	۸۳/۸۰	۸/۸۵	۸۴/۳۸	۸/۹۴
هیجان تحصیلی مثبت	گروه آزمایش خرد	۲۵/۱۹	۴/۶۱	۳۲/۳۸	۶/۷۲	۳۲/۱۴	۶/۲۴
	گروه کنترل	۲۴/۸۶	۵/۶۲	۲۵/۲۶	۴/۴۹	۲۴/۶۱	۴/۵۹
نشاط ذهنی	گروه آزمایش خرد	۲۱/۷۱	۳/۱۸	۲۷/۲۸	۴/۳۶	۲۶/۳۳	۵/۲۷
	گروه کنترل	۲۰/۷۶	۲/۵۴	۲۱/۳۸	۳/۰۸	۲۱/۱۹	۲/۷۶

(p>۰/۰۵)

۰/۰۵ بود (p>۰/۰۵)؛ بنابراین، فرض همگنی واریانس پذیرفته می‌شود. پیش‌فرض ماتریس کواریانس نیز با آماره باکس بررسی شد که درباره گروه آزمایش خرد و کنترل (Box's M= ۱۷/۹۷، F=۱/۶۰، p= ۰/۰۹۹) به دست آمد که نشان می‌دهد فرض همگنی ماتریس کواریانس برقرار است (p>۰/۰۵). آزمون چندمتغیره لامبدای ویلکز برای بررسی اثر آموزش خرد بر متغیرهای وابسته و آزمون ماچلی برای بررسی برابری واریانس - کواریانس متغیرها به کار رفت که نتیجه این آزمون‌ها در جدول ۳ آمده است.

برای بررسی سؤال پژوهش و اثربخشی روش آموزش خرد بر هیجان مثبت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و نشاط ذهنی از تحلیل واریانس مختلط استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل ابتدا پیش‌فرض‌های آزمون بررسی شدند. نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش از جمله پیش‌فرض‌های تحلیل‌های پارامتریک است. در این مورد نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنف درباره متغیرها نشان داد دارای توزیع نرمال هستند (p> ۰/۰۵). آزمون لون نیز برای تعیین همگنی واریانس‌ها اجرا شد که تفاوت معنی‌داری در واریانس نمرات هیجان مثبت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و نشاط ذهنی مشاهده نشد؛ زیرا در این مورد، سطح معنی‌داری مقدار F بالاتر از

جدول ۳

نتایج آزمون چندمتغیره و آزمون ماچلی به منظور برابری واریانس - کوواریانس متغیرهای وابسته در سه مرحله اندازه‌گیری

Table 3

The Results of the Multivariate Test and Machelli's Test for the Equality of Variance-Covariance of the Dependent Variables in Three Stages of Measurement

متغیرات	آزمون ماچلی	df	معناداری	لامبدای ویلکز	F	df	معناداری
انگیزش تحصیلی	۰/۸۹۷	۲	۰/۱۶۸	۰/۸۰	۴/۷۰	۲ و ۳۹	۰/۰۱۵
هیجان تحصیلی منفی	۰/۷۸۴	۲	۰/۱۲۹	۰/۸۲	۴/۰۴	۲ و ۳۹	۰/۰۲۵
هیجان تحصیلی مثبت	۰/۹۵۲	۲	۰/۲۳۴	۰/۷۸	۵/۳۹	۲ و ۳۹	۰/۰۰۹
نشاط ذهنی	۰/۵۸۳	۲	۰/۰۷۳	۰/۶۳	۱۱/۲۱	۲ و ۳۹	۰/۰۰۱

(p<۰/۰۱)

نتایج آزمون ماچلی در جدول ۳ نشان می‌دهد برابری فرض واریانس - کوواریانس متغیرهای وابسته برقرار است و فرض کرویت در آزمون ماچلی تأیید شد. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد مقدار F به دست آمده در آماره لامبدای ویلکز درباره همه متغیرها در سطح $0/01$ معنی‌داری است ($p < 0/01$)؛ بنابراین، در میانگین

نمرات ترکیبی هیجان مثبت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و نشاط ذهنی، بین گروه‌های کنترل و آزمایش تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج تحلیل واریانس مختلط، هیجان مثبت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و نشاط ذهنی در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴

نتایج تحلیل واریانس مختلط روی نمرات انگیزش تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی و نشاط ذهنی (گروه آزمایش و کنترل)

Table 4

The Results of Mixed Method Analysis of Variance on the Scores of Academic Motivation, Academic Emotions and Subjective Vitality (Experiment and Control Groups)

متغیر	عامل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	p	مجذور اتا
انگیزش تحصیلی	درون	۱۱۳۶/۶۷	۱	۱۱۳۶/۶۷	۵/۹۷	۰/۰۱۹	۰/۱۳
	آزمودنی‌ها	۱۴۶۶/۶۷	۱	۱۴۶۶/۶۷	۷/۷۰	۰/۰۰۸	۰/۱۶
	خطا	۱۳۷۶۰/۷۶	۴۰	۲۲۹/۳۴			
هیجان تحصیلی منفی	بین آزمودنی‌ها	۴۹۷۸/۲۸	۱	۴۹۷۸/۲۸	۱۰/۴۱	۰/۰۰۲	۰/۲۱
	درون	۵۱۰/۱۰	۱	۵۱۰/۱۰	۶/۳۲	۰/۰۱۶	۰/۱۳
	آزمودنی‌ها	۵۲۱/۰۱	۱	۵۲۱/۰۱	۶/۴۴	۰/۰۱۵	۰/۱۴
هیجان تحصیلی مثبت	بین آزمودنی‌ها	۱۶۰۷/۱۴	۱	۱۶۰۷/۱۴	۱۱/۳۴	۰/۰۰۲	۰/۲۲
	درون	۲۳۶/۷۹	۱	۲۳۶/۷۹	۹/۵۷	۰/۰۰۴	۰/۱۹
	آزمودنی‌ها	۲۷۱/۴۴	۱	۲۷۱/۴۴	۱۰/۹۸	۰/۰۰۲	۰/۲۱
نشاط ذهنی	بین آزمودنی‌ها	۷۸۷/۵۰	۱	۷۸۷/۵۰	۸/۴۰	۰/۰۰۶	۰/۱۷
	درون	۱۳۳/۷۶	۱	۱۳۳/۷۶	۱۲/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۳۵
	آزمودنی‌ها	۹۲/۱۹	۲	۹۲/۱۹	۸/۶۷	۰/۰۰۵	۰/۱۸
هیجان مثبت تحصیلی	بین آزمودنی‌ها	۵۰۴/۰۱	۱	۵۰۴/۰۱	۱۸/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۳۱
	درون	۴۲۵/۰۴	۴۰	۱۰/۶۲			
	خطا						

($p < 0/01$), ($p < 0/05$)

با توجه به نتایج جدول ۴، اثر اصلی عامل زمان برای متغیرهای انگیزش تحصیلی، هیجان تحصیلی مثبت و منفی و نشاط ذهنی معنادار بود؛ یعنی میانگین‌های

برآورده شده نمرات انگیزش، هیجان تحصیلی و نشاط ذهنی از مرحله پیش‌آزمون به مرحله پس‌آزمون و پیگیری در کل، تفاوت معناداری نشان می‌دهد

($p < 0/05$). اثر اصلی عامل عضویت گروهی (گروه‌ها) نیز برای متغیرهای انگیزش تحصیلی، هیجان تحصیلی منفی و نشاط ذهنی معنادار به دست آمد؛ یعنی گروه‌های پژوهشی درمجموع، از نظر نمرات انگیزش تحصیلی، هیجان تحصیلی منفی و نشاط ذهنی تفاوت معناداری را نشان می‌دهد ($p < 0/01$). تعامل زمان و عضویت گروهی (شرایط پژوهشی) نیز درباره انگیزش تحصیلی، هیجان تحصیلی مثبت و منفی و نشاط ذهنی در بین گروه‌ها تفاوت معناداری داشته است ($p < 0/01$). این یافته بدین معناست که بین گروه‌های آموزش خرد و کنترل تفاوت معناداری در میانگین نمره انگیزش

تحصیلی، هیجان تحصیلی مثبت و منفی و نشاط ذهنی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیگیری به وجود آمده است. مقدار اتا نشان می‌دهد ۲۱ درصد از تغییرات انگیزش تحصیلی، ۲۲ درصد از تغییرات هیجان تحصیلی منفی، ۱۷ درصد از تغییرات هیجان تحصیلی مثبت و ۳۱ درصد از تغییرات نشاط ذهنی مربوط به تأثیر عضویت در گروه است.

برای مقایسه انگیزش تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی و نشاط ذهنی در گروه آموزش خرد و کنترل، آزمون تعقیبی بنفرونی به کار رفت که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شد.

جدول ۵

نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای بررسی تفاوت بین مراحل آزمون در متغیرهای انگیزش تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی و نشاط ذهنی

Table 5
The Results of Bonferroni's Post Hoc Test to Investigate the Difference between the Stages of the Test in the Variables of Academic Motivation, Academic Emotions and Subjective Vitality

متغیر وابسته	عامل I	عامل J	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	سطح معناداری
انگیزش تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۸/۴۵	۲/۹۵	۰/۰۲۰
		پیگیری	-۷/۳۵	۳/۰۱	۰/۰۴۸
	پس‌آزمون	پیگیری	۱/۰۹	۰/۷۹	۰/۵۲۱
هیجان تحصیلی منفی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۵/۴۰	۱/۹۹	۰/۰۲۹
		پیگیری	۴/۹۲	۱/۹۶	۰/۰۴۷
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۴۷	۰/۳۲	۰/۴۴۷
هیجان تحصیلی مثبت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۳/۷۱	۱/۲۸	۰/۰۱۹
		پیگیری	-۳/۷۳	۱/۲۵	۰/۰۱۴
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۰۳	۰/۲۲	۱/۰۰
نشاط ذهنی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۳/۰۹	۰/۶۵	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۲/۵۲	۰/۷۱	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۵۷	۰/۳۸	۰/۴۲۱

($p > 0/05$)

جدول ۵ نشان می‌دهد تفاوت میانگین نمرات انگیزش تحصیلی، هیجان تحصیلی مثبت و منفی و نشاط ذهنی در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری دارد که نشان از پایداری نتایج دارد ($p > 0/05$).

بحث

هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش خرد بر هیجان‌های تحصیلی، انگیزه تحصیلی و نشاط ذهنی

جدول ۵ نشان می‌دهد تفاوت میانگین نمرات انگیزش تحصیلی، هیجان تحصیلی مثبت و منفی و نشاط ذهنی در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری دارد که نشان می‌دهد آموزش خرد بر متغیرهای وابسته معنادار است ($p < 0/05$) و تفاوت

در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر همدان بود. یافته اول نشان داد آموزش خرد بر هیجان‌های مثبت تحصیلی اثر مثبت و معناداری داشته است. این یافته با پژوهش آردلت (2018) همسو است که معتقد است تنظیم هیجان و توانایی به‌کارگیری احساسات به شیوه‌ای سازنده، معیاری از خرد است. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد خردمند ویژگی‌های مانند تجربه‌پذیری، اندیشه‌ورزی و همدلی دارند که مهم‌ترین عامل در توانایی افراد برای تنظیم احساسات و تعیین عضویت در گروه است. خردورزی به‌عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌ها مفهوم‌سازی شده است که شامل گرفتن بهترین تصمیمات موقعیتی براساس دانش، تجربه و فضایل اخلاقی است. علاوه بر این، خرد عمومی با خودآگاهی و توانایی فرد برای تعیین اهداف واقع‌بینانه موقعیتی مرتبط است (Sternberg & Karami, 2021).

افراد خردمند در ارزیابی نقاط قوت و محدودیت‌های خود، شناسایی زمینه‌های بهبود و ایجاد اهدافی که با ارزش‌ها و علایق آنها همخوانی دارد، ماهر هستند. آنها همچنین قادر به تطبیق با شرایط متغیر و تصمیم‌گیری آگاهانه براساس دانش و تجربیات خود هستند. خرد عملی شامل چندین مؤلفه است؛ از جمله خودتأملی، قاطعیت، پذیرش عدم اطمینان، همدلی و شفقت. شایان ذکر است تنظیم هیجان یکی از این مؤلفه‌ها در نظر گرفته می‌شود (Bruya & Ardelt, 2018). آموزش خرد، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا تصمیمات موقعیتی مناسب اتخاذ کنند؛ به‌ویژه زمانی که با شرایط زندگی که دارای بار هیجانی در رابطه با فعالیت‌های مدرسه است، احساسات مثبتی را بر می‌انگیزد. مانند لذت‌بردن از یادگیری دانش و مهارت‌های جدید یا غرور پس از موفقیت در یک آزمون، همچنین احساسات منفی مانند ناامیدی در هنگام تلاش برای یک مشکل، آزمون دشوار یا اضطراب درباره یک

آزمون آتی، فعالیت‌های فوق برنامه و ... مواجه می‌شوند و کمک می‌کند تا اطمینان حاصل شود پاسخ‌های احساسی بیش از حد، گمراه‌کننده هستند. به این ترتیب، افرادی که می‌توانند تجارب عاطفی خود را مجدد ارزیابی کنند یا اقدامات سازنده‌ای برای مدیریت موقعیت‌های دشوار انجام دهند، در سازگاری با نوسانات زندگی مهارت بیشتری به دست آورند. درمجموع، براساس یافته‌های این پژوهش درباره تأثیر آموزش خرد بر هیجان‌های مثبت تحصیلی بدیهی است آموزش خرد برای دانش‌آموزان برای عبور از چالش‌های دوران تحصیل و پرورش توانایی کنترل وضعیت عاطفی خود حیاتی است؛ بنابراین، پرورش خرد می‌تواند سازگاری مثبت با ناملایمات زندگی را در دانش‌آموزان تسهیل کند.

یافته دوم نشان داد آموزش خرد بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری داشته است. این یافته با بخشی از پژوهش (Yulianto & Indriayu, 2023) همسو است. این پژوهشگران عنوان کردند یادگیری مبتنی بر خرد رشد شخصیت در دانش‌آموزان را پرورش می‌دهد. نظریه خودتعیینی چارچوبی جامع برای درک انگیزه و شخصیت انسان است که بر تمایلات ذاتی افراد به سمت رشد و خودشکوفایی از طریق ارضای نیازهای اساسی روانشناختی برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط تأکید دارد (Deci & Ryan, 2000). در آموزش خرد بر رشد خودمختاری تأکید می‌شود؛ زیرا خودمختاری نخستین ویژگی است که برای رشد خرد ضروری است (Webster, 2003). مهارت خودمختاری یعنی شخص می‌تواند رفتارهایش را خودش انتخاب کند و خودش تعیین‌کننده اعمال و هدف‌هایش باشد (Deci & Ryan, 2008). خودمختاری بخشی حیاتی از از زندگی انسان در نظر گرفته می‌شود؛ بخشی که معمولاً از تجربیات اولیه

کودکی در خانه و محیط اجتماعی فرد ایجاد می‌شود. تصور می‌شود کودک‌کانی که استقلال بیشتری دارند، بعداً در زندگی خود اتکا بیشتری را تجربه می‌کنند. حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان موجب تقویت انگیزه درونی می‌شود و انگیزش درونی جنبه مهم اشتیاق برای یادگیری است (Deci & Ryan, 2008)؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت با آموزش خرد می‌شود تجربه رفتار خودتعیین‌گر (یعنی خودمختاری) را به‌منظور برقراری یا نگهداری انگیزش تحصیلی، دانش‌آموزان به وجود آورد. در تئینی دیگر براساس نظریه یادگیری مشاهده‌ای، می‌توان گفت یادگیری با مشاهده الگو، پیامدهای آن و سپس استفاده از این اطلاعات برای هدایت رفتار آینده و انگیزه نقش مهمی دارد (Bandura & Jeffrey, 1973). الگوها دارای اشتیاق و توانایی الهام‌بخشیدن، ایجاد انگیزه و تشویق یادگیرندگان هستند؛ زیرا راه موفقیت و پیشرفت شخصی را نشان می‌دهند. آنها طیف گسترده‌ای از افراد را شامل می‌شوند، از شخصیت‌های عمومی شناخته‌شده گرفته تا قهرمانان گمنام در فرهنگ‌های مختلف. خردمند به‌عنوان یک الگو کسی است که نه تنها از طریق دستاوردهای خود، از طریق اخلاق و استقامت در مواجهه با ناملایمات به‌عنوان نمونه عمل می‌کند. همچنین، تجارب آنها یادآور این نکته است که چگونه دستیابی به هدف از طریق شیوه تفکر و ژرف‌نگری تسهیل می‌شود. آموزش خرد سبب می‌شود دانش‌آموزان به الگوهای خود نگاه کنند و از اصول آنها پیروی کنند؛ بنابراین، تشویق می‌شوند تلاش کنند در مسیر تحصیل با انگیزه از نردبان موفقیت بالا بروند. یافته سوم در این پژوهش نشان داد آموزش خرد بر افزایش نشاط ذهنی دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری داشته است. این یافته با پژوهش شوقی و همکاران (2022) همسو است. نتایج پژوهش □ آنها نشان داد

آموزش خرد علاوه بر سرمایه روانشناختی و سلامت معنوی دانش‌آموزان، دانش جدیدی را در زمینه برقراری ارتباط بهتر اعم از همدلی، تنظیم هیجانی و آگاهی از چگونگی برقراری ارتباطی بالغانه را موجب شده است. همچنین، در جهت تعمق و شناخت خود گامی جدید برداشته و از توانمندی‌هایی همچون ذهن‌آگاهی، درونبینی و خودآگاهی برخوردار شده‌اند. از آنجا که خرد یک سازه چندبعدی است، خرده‌مؤلفه‌های رایج خرد، شامل دانش زندگی، ارزش‌های اجتماعی، درک خود، تصدیق عدم قطعیت، تنظیم عاطفی، بردباری، گشودگی، معنویت و حس شوخ طبعی هستند (Webster, 2003)؛ بنابراین، آموزش خرد موجب به‌کارگیری عواطف به شیوه سازنده می‌شود. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند نسبت به شناسایی و درک احساسات خود احساس اطمینان کنند. آنها یاد می‌گیرند احساسات دیگران را تشخیص دهند و چون می‌دانند تجربه آن احساسات چگونه است، می‌توانند با دیگران همدلی کنند. یادگیری این مهارت به آنها کمک کند چگونه تعارضات و اختلاف‌نظرها را از طریق گشودگی حل کنند. برخورداری از گشودگی و بازبودن برای کسب اطلاعات و تجربه‌های جدید، راه را برای دستیابی به راه‌حل‌های خردمندانه هموار می‌کند. حل مسئله به شیوه خردمندانه، راهبردهای مقابله‌ای را برای مدیریت مؤثر استرس و کنترل رفتار تکانشی در دانش‌آموزان منجر می‌شود و آنها برای دستیابی به اهداف تحصیلی و شخصی بانشاط می‌شوند. ازسویی، شوخ طبعی گواه خردمندی است. استفاده مناسب از شوخ طبعی روابط اجتماعی را تقویت می‌کند و احساسات ناامیدی را به شادی پیوند می‌زند (Webster & Heintz, 2023). نشاط ذهنی احساس شادی و لذت است و با بسیاری از جنبه‌های زندگی مانند ارزش‌های شخصی و زندگی تحصیلی مرتبط

است (Kasikci & Peker, 2022)؛ بنابراین، این یافته تحقیق نشان داد آموزش خرد موجب افزایش نشاط ذهنی در دانش‌آموزان می‌شود و دانش‌آموزان با حفظ سطح بالایی از انرژی و اشتیاق می‌توانند به‌طور مداوم بهترین عملکرد را داشته باشند.

در این تحقیق محدودیت‌هایی وجود دارد که می‌تواند در آینده به‌عنوان خطوط تحقیقاتی پربار در نظر گرفته شود: داده‌ها از نمونه دانش‌آموزان دختر پایه (هفتم، هشتم و نهم) جمع‌آوری شد که تفاوت سطح رشدی آنها می‌تواند به‌عنوان محدودیت مطالعه عنوان شود. یافته‌ها ممکن است منحصر به این گروه و نیازهای دوران نوجوانی باشد؛ بنابراین، توجه برای تعمیم‌پذیری بیشتر متغیرها در سایر دوره‌های زندگی، مقاطع مختلف تحصیلی و به‌خصوص دانش‌آموزان پسر حائز اهمیت است. محدودیت دیگر از معیار خودگزارشی استفاده شد که می‌تواند واریانس سوگیری روش را ایجاد کند؛ بنابراین، در مطالعات آتی بهتر است شامل اقدامات عینی مثل مصاحبه هم باشد. محدودیت دیگر نمونه‌گیری اولیه (یعنی انتخاب دبیرستان) به‌صورت دردسترس بود که گرچه در مرحله بعدی یعنی گروه‌بندی، انتساب تصادفی انجام گرفت، انتخاب اولیه نمونه به‌صورت دردسترس به‌عنوان محدودیت مطالعه شایان توجه است.

باوجود این محدودیت‌ها، در این تحقیق، آموزش خرد بر هیجان‌های مثبت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و افزایش نشاط ذهنی در دانش‌آموزان اثربخش بوده است. یافته‌های پژوهش ممکن است نتایج کاربردی برای مربیانی داشته باشد که می‌خواهند انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان خود را به حداکثر برسانند. همچنین، می‌تواند به درک این کمک کند که چگونه آموزش خرد به معلمان اجازه می‌دهد برنامه‌های متمرکزتری برای ارزش‌های زندگی و حمایت از رشد

مثبت دانش‌آموزان داشته باشند. علاوه بر این، معیارهای عملکرد مجموعه شناختی ممکن است پیامدهای مطلوب و گسترده‌ای برای فرایندهای رشد و یادگیری دانش‌آموزان در سایر حوزه‌های مختلف تحصیلی و زندگی آنان داشته باشد؛ بنابراین، توصیه می‌شود مربیان برای بهره‌مندی از این پیامدهای مطلوب، نشاط ذهنی را در یادگیرندگان افزایش دهند.

سیاسگزاری

از کادر محترم مدرسه و همه دانش‌آموزان عزیزی که در پژوهش حاضر همکاری کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع: این مقاله هیچ گونه پشتیبانی مالی نداشته است. همچنین، نویسندگان اعلام می‌دارند در نتایج این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

منابع

پادروند، حافظ، قدم‌پور، عزت‌اله، صفاری، قاسم، و باوزین، فاطمه (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر هیجان‌های تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی داوطلبان کنکور سراسری. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۴(۲)، ۲۹-۴۳.
https://jsli.shirazu.ac.ir/article_6938.html
 جمشیدیان، حسین، حافظی، فریبا، افتخار صعدی، زهرا، و عابدی، احمد (۱۴۰۰). اثربخشی روش شناختی رفتاری مارتین بر هیجان‌های تحصیلی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش متوسطه دوم. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۲(۲)، ۴۶-۵۵.

<https://doi.org/10.22034/ceciranj.2021.246631.144>
 6
 حقین، فاطمه، و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۸). پیش‌بینی نشاط ذهنی براساس بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای سبک‌های خودتنظیمی هیجانی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۳۵)، ۲۳-۵۲.

https://jepss.usb.ac.ir/article_4986.html

خودشفقتی بر تاب‌آوری تحصیلی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره متوسطه. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۲(۴)، ۳۲۷-۳۴۳.

<https://doi.org/10.22059/JAPR.2022.318739.6437>
56

کدیور، پروین، ولی‌اله، فرزاد، کاوسیان، جواد، و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). روسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸(۴)، ۳۸-۷.

https://noavaryedu.oerp.ir/article_78909.html?lang=fa

مهبودی، مریم، امیری، شعله، و مولوی، حسین (۱۴۰۰). نقش میانجی تاب‌آوری در رابطه بین ابراز هیجان مثبت و منفی در خانواده با رواندستی روانشناختی نوجوانان. مجله علوم روانشناختی، ۲۰(۱۰۲)، ۸۶۹-۸۷۸.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-949-fa.html>

ویسانی، مختار، غلامعلی‌لوسانی، مسعود، و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری درباره اضطراب آماری: آزمون مدل علی. مجله روانشناسی، ۲(۱۶)، ۱۴۲-۱۶۰.

<https://www.sid.ir/paper/471393/fa>

یعقوبی، ابوالقاسم، ذوقی‌پایدار، محمدرضا، فرهادی، مهران، و یوسفی، بهنوش (۱۳۹۹). پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی براساس احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی با میانجیگری جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان. روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۹(۲)، ۱۸۶-۱۹۶.

https://jss.uma.ac.ir/article_947.html

References

- Anttila, S., Lindfors, H., Hirvonen, R., Määttä, S., & Kiuru, N. (2023). Dropout intentions in secondary education: Student temperament and achievement motivation as antecedents. *Journal of Adolescence*, 95(2), 248-263. <https://doi.org/10.1002/jad.12110>
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Res Aging*,

خجسته، سعیده، و عبدلی، مریم (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۹(۳)، ۸۳-۱۰۸.

<https://doi.org/10.22108/ppls.2024.138725.2448>

دانش‌پایه، مسلم، درتاج، فریبرز، شیوندی چلیچه، کامران، دلاور، علی، و اسدزاده، حسن (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش خردورزی بر یادگیری خودراهبر دانشجویان. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۸(۴)، ۲۰۷-۲۲۲.

<http://dx.doi.org/10.22051/jontoe.2022.41889.3676>

رسولیان، سپیده، و دشت بزرگی، زهرا (۱۳۹۶). رابطه پابندی مذهبی، شخصیت اصیل، آبدیدگی و انعطاف‌پذیری با خردمندی در سالمندان با میانجیگری انسجام خود. روانشناسی پیری، ۳(۴)، ۲۲۹-۲۴۱.

https://jap.razi.ac.ir/article_848.html?lang=fa

شوقی، بهزاد، رباط میلی، سمیه، و نصرالهی، بیتا (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش خرد بر سرمایه روانشناختی و سلامت معنوی دانش‌آموزان دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۸(۶۴)، ۱۹۹-۲۲۱.

<https://doi.org/10.22054/jep.2023.63100.3452>

شیخ‌الاسلامی، راضیه، و دفترچی، عفت (۱۳۹۴). پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان براساس جهت‌گیری‌های هدف و نیازهای اساس روانشناختی. مجله روانشناسی، ۱۹(۲)، ۱۴۷-۱۷۴.

<https://www.sid.ir/paper/54538/fa>

صحراگرد فرجی، سمیرا، هارون رشیدی، همایون، و کاظمیان مقدم، کبری (۱۴۰۱). اثربخشی مداخله مثبت‌نگر بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی. پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۸(۲)، ۴۶-۵۱.

https://ppls.ui.ac.ir/article_26818.html

صفاری ییدهندی، سمیه، اسدزاده، حسن، فرخی، نورعلی، و درتاج، فریبرز (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش

- health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182.
<https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 1(20), 416-436.
<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?>
- DeMichelis, C., Ferrari, M., Rozin, T., & Stern, B. (2015). "Teaching for Wisdom in an Intergenerational High-School-English Class." *Educational Gerontology*, 41(8): 551-66.
- Everson Greene, L., Romero, F., & Schwarzrock, C. (2022). *Positive psychology: A seven-lesson unit plan for high school psychology teachers*. American Psychological Association.
<https://www.apa.org/ed/precollege/topss/lessons/positive-psychology.pdf>
- Glück, J. (2019). *The development of wisdom during adulthood*. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 323-346). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108568272.016>
- Glück, J., & Bluck, S. (2013). *The MORE life experience model: A theory of the development of personal wisdom. The scientific study of personal wisdom: From contemplative traditions to neuroscience*. Ferrari, M, Weststrate, NM, editors Dordrecht, Netherlands: Springer, 75-97.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-7987-7_4
- Glück, J., Gussnig, B., & Schrottenbacher, S. M. (2020). Wisdom and value orientations: Just a projection of our own beliefs? *Journal of Personality*, 88(4), 833-855.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12530>
- Glück, J., Sternberg, J. R., Nusbaum, N. (2019). *Not Today, and Probably Not Tomorrow Either: Obstacles to Wisdom and How We May Overcome Them*, in book: *Applying Wisdom to Contemporary World Problems*. 445-464. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20287-3_16
- Greene, J. A. & Brown, S. C. (2009). The wisdom development scale: further validity investigation. *Aging and Human Development*, 68 (4): 289-320.
<https://doi.org/10.2190/AG.68.4.b>
- Grossmann, I. (2017). Wisdom in context. *Perspectives on Psychological Science*, 12 (2), 233-257.
<https://doi.org/10.1177/1745691616672066>
- Grossmann, I., Na, J., Varnum, M. E. W., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2013). A 25(7):275-324.
<https://doi.org/10.1177/0164027503025003004>
- Ardelt, M., Pridgen, S., & Nutter-Pridgen, K. L. (2018). The relation between age and three-dimensional wisdom: Variations by wisdom dimensions and education. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1339-1349.
<https://doi.org/10.1093/geronb/gbx182>
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2008). The Fascination of Wisdom: Its Nature, Ontogeny, and Function. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 56-64. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00062.x>
- Bandura, A., & Jeffrey, R. W. (1973). Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 122-130. <https://doi.org/10.1037/h0034205>
- Brown, S. C. (2004). Learning across campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development*, 45, 134-148.
<https://doi.org/10.1353/csd.2004.0020>
- Bruya, B. & Ardelt, M. (2018). Wisdom can be taught: A proof-of-concept study for fostering wisdom in the classroom. *Learning and Instruction*. 58, 106-114.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.001>
- Daneshpayeh, M., Dortaj, F., Sheivandi Cholicheh, K., Delavar, A., & Asadzadeh, H. (2022). Effectiveness of Wisdom Training on Students' Self-directed Learning. *The Journal of New Thoughts on Education*, 18(4), 207-222.
<http://dx.doi.org/10.22051/jontoe.2022.41889.3676> (In Persian).
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & Yang, W. (2022). The academically engaged life of mastery-oriented students: Causal ordering among positive emotions, mastery-approach goals, and academic engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.02.001>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
<https://doi.org/10.1207/S15327965PLI110401>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and

- Contemporary Educational Research*, 9(1), 115-129.
<https://doi.org/10.33200/ijcer.985610>
- Ketonen, E. E., Dietrich, J., Moeller, J., Salmela-Aro, K., & Lonka, K. (2018). The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: An experience sampling method approach. *Learning and Instruction*, 53, 10-20.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.003>
- Khojasteh, S., & Abdoli, M. (2023). The Effect of Positive Thinking Intervention on Academic Burnout and Academic Engagement among Elementary School Students. *Positive Psychology Research*, 9(3), 83-108.
[doi:10.22108/pppls.2024.138725.2448](https://doi.org/10.22108/pppls.2024.138725.2448) (In Persian).
- Kordnoghahi, R., Asoudeh, M., & Mohammadi, M. (2022). The Effectiveness of Wisdom Therapy Approach in Reducing Internet Addiction of Adolescent Female Students. *Iranian Journal of Learning & Memory*, 5(18), 25-32.
<https://doi.org/10.22034/iepa.2022.167719>
- Lou, J., & Xu, Q. (2022). The development of positive education combined with online learning: Based on theories and practices. *Frontiers in Psychology*, 13, 952784.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.952784>
- Martin-Cuellar, A., Lardier Jr, D.T., & Atencio, D.J. (2019). Therapist mindfulness and subjective vitality: The role of psychological wellbeing and compassion satisfaction. *Journal of Mental Health*, 2, 1-8.
<https://doi.org/10.1080/09638237.2019.1644491>
- Mehboodi, M., Amiri, Sh., & Molavi, H. (2021). The mediating role of resilience in the relationship between positive and negative emotional expression in the family and adolescent psychological well-being. *Journal of Psychological Science*. 20(102), 869-878.
<http://psychologicalscience.ir/article-1-949-fa.html> (In Persian).
- Meihami, H. (2022). An exploratory investigation into EFL teacher educators' approaches to develop EFL teachers' ability to teach for creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101006.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101006>
- route to well-being: Intelligence versus wise reasoning. *Journal of Experimental Psychology. General*, 142(3), 944-953.
<https://doi.org/10.1037/a0029560>
- Grossmann, I., Weststrate, N. M., Ferrari, M., & Brienza, J. P. (2020). A Common Model Is Essential for a Cumulative Science of Wisdom. *Psychological Inquiry*, 31(2), 185-194.
<https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1750920>
- Haghighin, F., & Sheikholeslami, R. (2019). The Effectiveness of Harm Reduction Training and Matrix Intervention Program on Academic Procrastination in Harmed Female Students from Relationship with Opposite Sex. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(35), 23-52.
<http://doi.org/10.22111/jeps.2019.4986> (In Persian).
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York, NY: Pantheon Books.
<https://biblio.sg/9780307377906>
- Jääskä, E., & Aaltonen, K. (2022). Teachers' experiences of using game-based learning methods in project management higher education. *Project Leadership and Society*, 3, 100041.
<https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100041>
- Jamshidian, H., Hafezi, F., Eftekhari Saadi, Z., & Abedi, A. (2021). Effectiveness of Training Program Based on Martin's Cognitive-Behavioral Approach on Academic Emotions and Academic Motivation in High-Level Gifted Male Students. *Empowering Exceptional Children*, 12(2), 55-46.
<https://doi.org/10.22034/ceciranj.2021.24663.1.1446> (In Persian).
- Ju, H. (2017). The relationship between physical activity, meaning in life, and subjective vitality in community-dwelling older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 73, 120-124.
<https://doi.org/10.1016/j.archger.2017.08.001>
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavousian, J., & Nikdel, F. (2009). Validating the Pekrums achievement emotion questionnaire. *Journal of Educational Innovations*, 8(4), 7-38.
https://noavaryedu.oerp.ir/article_78909.html?lang=fa (In Persian).
- Kasicki, F., & Peker, A. (2022). The Mediator Role of Resilience in the Relationship between Sensation-Seeking, Happiness and Subjective Vitality. *International Journal of*

- Rasoolian, S., & Dasht Bozorgi, Z. (2018). The Relationship between Religious Adherence, Authentic Personality, Post-Traumatic Growth and Flexibility with Wisdom in Elderly Through the Mediation of Self-Coherence. *Aging Psychology*, 3(4), 229-241. https://jap.razi.ac.ir/article_848.html?lang=fa (In Persian).
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality and health. *Journal of Personality*, 65(3), 529-565. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>
- Saffari Bidhendi, S., asadzadeh, H., Farokhi, N., & Dortaj, F. (2022). Efficacy of Self-Compassion Training on Educational Resilience and Mental Vitality in High School Students. *Journal of Applied Psychological Research*, 12(4), 327-343. <https://doi.org/10.22059/JAPR.2022.318739.643756> (In Persian).
- Sahragard, S., Haroon Rshidi, H., & Kazemianmoghadam, K. (2022). The Effectiveness of Positive Intervention on Motivational Beliefs of Students with Academic Failure. *Positive Psychology Research*, 8(2), 51-64. https://pppls.ui.ac.ir/article_26818.html (In Persian).
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311. <https://doi:10.1080/03054980902934563>
- Shaykh al-Islami, R., & Dofferchi, E. (2014). Predicting mental vitality of students based on goal orientations and basic psychological needs. *Journal of Psychology*, 19(2(74)), 147-174. <https://sid.ir/paper/54538/fa> (In Persian).
- Shoghi, B., Robatmili, S., & Nasrolahi, B. (2022). Effectiveness Wisdom Training on Psychological Capital and Spiritual Health in Second Period High School Students in Tehran city. *Educational Psychology*, 18(64), 199-221. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.63100.3452> (In Persian).
- Staudinger, U. M., & Glück, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology*, 62, 215-41.
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and individual differences*, 50(3), 387-391. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.029>
- Montiel, C., Radziszewski, S., Prilleltensky, I., & Houle, J. (2021). Fostering positive communities: A scoping review of community-level positive psychology interventions. *Frontiers in psychology*, 12, 720793. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720793>
- Mudło-Głagolska, K., & Larionow, P. (2023). The role of study passion in the subjective vitality, academic burnout and stress: the person-oriented approach and latent profile analysis of study passion groups. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/8079>
- Padrond, H., Ghadampour, E., Safari, Q., & Bavozin, F. (2022). The effectiveness of group-based positive thinking training on academic excitement and academic optimism of national entrance exam candidates. *Journal of Education and Learning Studies*, 14 (2), 29-43. https://jsli.shirazu.ac.ir/article_6938.html (In Persian).
- Pekrun, R. (1992). Kognition und Emotion in studienbezogene Lern- und Leistungssituationen: Explorative Analysen [Cognition and emotion in academic situations of learning and achievement: Exploratory analyses]. *Unterrichtswissenschaft*, 20, 308-324. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual. *Unpublished Manuscript, University of Munich, Munich*.
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E.,... & Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(1), 145. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford university press. <https://books/edition/Character Strengths>

- Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). The influence of academic emotions on learning effects: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(18), 9678. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189678>
- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C. et al. (2020). Effects of School-based Multicomponent Positive Psychology Interventions on Well-being and Distress in Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *J Youth Adolescence*, 49, 1943–1960. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01289-9>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Visani, M., Gholam Ali Lavasani, M., & Ajei, J. (2011). The role of achievement goals, academic motivation and learning strategies on statistics anxiety: a causal model test. *Journal of Psychology*, 2(16), 142–160. <https://www.sid.ir/paper/471393/fa> (In Persian).
- Wang, F., Guo, J., & Yang, G. (2023). Study on positive psychology from 1999 to 2021: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 273–286. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1101157>
- Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10, 13–22. <https://doi.org/10.1023/A:1020782619051>
- Webster, J. D. (2007). Measuring the Character Strength of Wisdom. *The International Journal of Aging and Human Development*. 65(2):163–183. <https://doi.org/10.2190/AG.65.2>
- Webster, J. D., & Heintz, S. (2023). A Sage and a Guru Walk into a Bar: wisdom and humor styles. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 8(1), 79–95. <https://doi.org/10.1007/s41042-023-00090-w>
- Yang, S.-Y. (2013). “From personal striving to positive influences: exploring wisdom in real-life contexts,” in *The Scientific Study of Personal Wisdom: From Contemplative Traditions to Neuroscience*. eds. M. Ferrari <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131659>
- Sternberg, R. J. (1998). A Balance Theory of Wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4), 347–365. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.4.347>
- Sternberg, R. J. (2015). Building wisdom and character. *Health, Happiness, and Well-Being: Better Living through Psychological Science*; Lynn, S.J., O'Donohue, W., Lilienfeld, S., Eds, 296–316. <https://books.google.com/books?id=yc85DQAAQBAJ&lpg>
- Sternberg, R. J., & Karami, S. (2021). What is wisdom? A unified 6P framework. *Review of General Psychology*, 25(2), 134–151. <https://doi.org/10.1177/108926802098>
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Reznitskaya, A. (2008). “Teaching for Wisdom through History: Infusing Wise Thinking Skills in the School Curriculum.” In *Teaching for Wisdom: Cross-Cultural Perspectives on Fostering Wisdom*, ed. Michel Ferrari and Georges Potworowski, 37–57. New York: Springer. <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6532-8-1-4020-6532-8>
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sternberg, R.J. (2005). Older but not wiser? The relationship between age and wisdom. *Ageing International*, 30, 5–26. <https://doi.org/10.1007/BF02681005>
- Sternberg, R.J. (2019). Why people often prefer wise guys to guys who are wise: An augmented balance theory of the production and reception of wisdom. In *Cambridge handbook of wisdom*, ed. R.J. Sternberg and J. Glueck, 162–181. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108568272.009>
- Sternberg, R.J., & Emily, S.H. (2019). *Teaching for Wisdom. In The Cambridge Handbook of Wisdom*; Sternberg, R.J., Glück, J., Eds.; Cambridge University Press: New York, NY, USA, pp. 372–406. <https://doi.org/10.1017/9781108568272>
- Sylvester, B. (2011). Health-enhancing physical activity and well-being: Is it how often, how long, or how much effort that matters? A test of basic psychological needs theory. <http://hdl.handle.net/10464/3407>

- Academic Performance in Peruvian Undergraduate Students in the Subject Mathematics. *Education Research International*, 23, 52-66. <https://doi.org/10.1155/2022/3667076>
- Yulianto, F., & Indriayu, M. (2023). Audiovisual Learning Media Based on Local Wisdom Values of the Baduy Tribe Community to Grow Student Character. *International Journal of Elementary Education*, 7(1), 43-53. <https://doi.org/10.23887/ijee.v7i1.54930>
- Zeng, Q., Qi, S., Li, M., Yao, S., Ding, C., & Yang, D. (2016). Enhanced conflict-driven cognitive control by emotional arousal, not by valence. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1083–1096. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1189882>
- and N. Weststrate (New York: Springer), 115–135. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7987-7_46
- Yang, S.-Y. (2014). The Scientific Study of Personal Wisdom: From Contemplative Traditions to Neuroscience. Netherlands: Springer Netherlands. <https://books.google.com>
- Yaqhoobi, A., Zoghipayadar, M., Farhadi, M., & Yousefi, B. (2020). Prediction of academic well-being based on sense of belonging to school and mental vitality with the mediation of goal orientation in students. *Journal of School Psychology*, 9 (2), 169-189. https://jss.uma.ac.ir/article_947.html (In Persian).
- Yarin, A. J., Encalada, I. A., Elias, J. W., Surichaqui, A. A., Sulca, R. E., & Pozo, F. (2022). Relationship between Motivation and





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی