

اثر بخشی تعاملی آموزش راهبردهای خودگردان - فراشناختی و خود پنداره تحصیلی بر مؤلفه‌های

تاب‌آوری و هیجانات مثبت تحصیلی

1. عبدالله رشیدزاده، 2. رحیم بدری*، 3. اسکندر فتحی آذر، 4. تورج هاشمی

1. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، 2. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، 3. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه

تبریز، 4. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز

(تاریخ وصول: 97/04/24 - تاریخ پذیرش: 97/12/21)

Interactive Effectiveness of Training Selfregulated-Metacognitive Strategies and Academic Self-Concept on Resilience and Positive Academic Emotions Components

1. Abdollah Rashidzade , 2. Rahim Badri*, 3. Eskandar Fathiazar, 4. Touraj Hashemi

1. Ph.D Student of Educational Psychology, Tabriz University, 2. Professor of Psychology Group, Tabriz University, 3. Professor of Psychology Group, Tabriz University, 4. Professor of Psychology Group, Tabriz University

(Received: Jul. 15, 2018 - Accepted: Mar. 12, 2019)

Abstract

Introduction: The present study was conducted with the aim at determining the interactive effectiveness of selfregulated-metacognitive strategies and academic self-concept on educational resilience and positive academic emotions of secondary school students. **Method:** The design of this semi-experimental research was pre-test and post-test with control group. The population of this study was Tabriz secondary school students. The statistical sample of this study was 60 students who were selected through a pilot study and a multi-stage cluster sampling. They then were assigned into two experimental and control groups by using a targeted substitution method. The experimental group participated in the training sessions for selfregulated-metacognitive strategies for 12 sessions and the control group did not receive any interventions. **Results:** the training of metacognitive self-directed strategies led to significant improvement in the experimental group compared to control group in academic resilience and positive emotion, and also the interactive effect of teaching selfregulated-metacognitive strategies and self-concept on all components of academic resilience and positive emotional were significant. **Conclusion:** academic resilience and positive emotions can be increased by training metacognitive selfregulation strategies, as well as paying attention to the interactive and moderating role of self-concept. This research has implications for managers, teachers and school advisers who can use their results to improve student progress.

Keywords: Selfregulated-learning; Metacognition; Academic self-concept; Academic Resilience; Academic emotions.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی تعاملی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان - فراشناختی و خودپنداره تحصیلی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات مثبت دانش‌آموزان انجام گرفت. **روش:** طرح این پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه این پژوهش دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز بودند. نمونه آماری این پژوهش شامل 60 نفر از دانش‌آموزان بودند که از طریق مطالعه مقدماتی و غربالگری با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و با استفاده از روش جایگزینی هدفمند در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس عاملی چندمتغیره استفاده شد. **یافته‌ها:** آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی موجب افزایش و بهبود مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات مثبت تحصیلی شده است و اثر تعاملی متغیرها در تمامی مؤلفه‌های تاب‌آوری و هیجانات مثبت تحصیلی معنی‌دار بود. **نتیجه‌گیری:** با آموزش راهبردهای خودگردانی فراشناختی و همچنین توجه به نقش تعاملی خودپنداره تحصیلی می‌توان تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات مثبت تحصیلی را افزایش داد. این پژوهش دارای تلویحاتی برای مدیران، معلمان و مشاوران مدرسه است که می‌توانند از نتایج آن برای بهبود پیشرفت دانش‌آموزان استفاده نمایند.

واژگان کلیدی: یادگیری خودگردان، فراشناخت، خود پنداره تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، هیجانات تحصیلی.

مقدمه

تاب‌آوری تحصیلی به عنوان شاخصی از سازگاری با مدرسه و پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای مشارکت در کلاس و انگیزه مطالعه بشمار می‌آید (خلف⁶، 2014). مارتین و مارش (2014)، تاب‌آوری را در محیط آموزشی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی به رغم مصائب و دشواری‌های محیطی می‌دانند. در محیط آموزشی؛ دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می‌شوند. هنگام انجام تکالیف مرتبط با شایستگی تحصیلی، دانش‌آموزان بیش‌ترین منفعت را از تاب‌آوری تحصیلی می‌برند. به طور کلی پژوهش‌های مختلفی در داخل و خارج از کشور در خصوص تاب‌آوری انجام شده است، که می‌توان به افزایش مهارت‌های فکری با استفاده از تاب‌آوری (کالداس، هاشم و اسماعیل⁷، 2015)؛ رابطه تاب‌آوری و فعالیت بدنی با نشانه‌های افسردگی (مالجورد⁸ و همکاران، 2016)؛ ادراک دانش‌آموز از کلاس درس (رشیدی، امیری، مهرآور و نودهی، 1394)؛ عوامل فردی، خانواده و مدرسه (فاستر⁹، 2013)؛ خودکارآمدی تحصیلی و عزت‌نفس و سرمایه اجتماعی و اضطراب پایین (همتی و غفاری، 1395؛ مارتین، 2014) اشاره کرد.

روانشناسان تربیتی برای تحقق هدف پیشرفت تحصیلی، همواره در جستجوی عوامل اثرگذار آن بوده‌اند و برای بررسی از مؤلفه‌های اثرگذار آن غافل‌نمانده‌اند. یکی از این عوامل مؤثر، تاب‌آوری است. تاب‌آوری¹، یکی از سازه‌های مهم و مطرح در روان‌شناسی مثبت‌گرا و از ضروریات زندگی در دنیای کنونی و یکی از عوامل تعیین‌کننده پاسخ‌های افراد در مقابل رویدادهای استرس‌زا به شمار می‌رود. اگرچه باورهای اولیه در خصوص تاب‌آوری، آن را صفتی ذاتی در نظر گرفته‌اند و افراد تاب‌آور را غیر آسیب‌پذیر و با ویژگی‌های منحصر به فرد می‌پنداشتند؛ اما نتایج تحقیقات (از جمله؛ مارتین و مارش²، 2014؛ همتی و غفاری، 1395؛ کریمی قرطمانی و کریمی قرطمانی، 1395 و عشور نژاد، 1395) در سال‌های اخیر نشان داده است، که تاب‌آوری یک توانمندی ذاتی نبوده و قابل اکتساب است. مسئله اصلی این است که چرا برخی دانش‌آموزان (اغلب بانگیزه‌ها) در مواجهه با شکست، عملکرد ضعیف، تنش و فشارهای ناشی از مطالعه ناتوان هستند در صورتی که سایر دانش‌آموزان عملکرد خودشان را ارتقاء می‌دهند، بازیابی می‌کنند یا حرکت رو به جلو دارند. پاسخ این پرسش‌ها در مفهوم تاب‌آوری تحصیلی نهفته است (جایا سوریا³، جایا سوریا، تای⁴ و سیلوی⁵، 2016).

6. Khlaf
7. Kuldass, Hashim, & Ismail
8. Moljord
9. Foster

1. Resilance
2. Martin & Marsh
3. Jayasuriya
4. Tay
5. Silowe

تحصیلی در نظریه بهزیستی جامع سلیگمن در مدل پرما² به عنوان یکی از جنبه‌های جدید شکوفایی مطرح شده است (سلیگمن³، 2011). که نقش مهمی در خنثی کردن هیجانات منفی (گارلند⁴ و همکاران، 2011 نقل از لسنیو⁵، 2016) و تأثیر معنی‌داری در افزایش دادن تاب‌آوری و سطح بهزیستی افراد داشته است (توگاد و فریدریکسون، 2007؛ هارت، کالبارو و کاپر⁶، 2010 نقل از لسنیو، 2016). همچنین آرکی⁷، سیمونز و همکاران (2009) در پژوهشی نشان دادند که افراد دارای تاب‌آوری بالا در مواجهه با ماهیت خنثی و نامعلوم، بیش‌تر تمایل به نشان دادن هیجانات مثبت داشتند. به اعتقاد آن‌ها این امر ممکن است به علت توانایی افراد برای کنار آمدن موفقیت‌آمیز به هنگام روبرو شدن با موقعیت‌های دشوار به خصوص در موقعیت‌هایی با ماهیت بین فردی باشند (به نقل از رستمی و همکاران، 1392). ریو⁸ (2005) در تحقیقی نشان داد که تاب‌آوری با هیجانات مثبت، همبستگی مثبت و با هیجانات منفی مانند خشم و غم همبستگی منفی دارد. همچنین تاب‌آوری از طریق افزایش سطوح هیجانات مثبت، باعث تقویت خودپنداره تحصیلی و مقابله

بررسی تحقیقات مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تاب‌آور با وجود وقوع و تکرار رویدادها و شرایط فشارزایی که برای آنان اتفاق می‌افتد به سطوح بالای موفقیت‌انگیزی و عملکردی دست می‌یابند. تحقیقات مربوط، عمدتاً دودسته عوامل حفاظتی درونی و بیرونی را در مطالعه عوامل مؤثر بر ایجاد و ارتقاء تاب‌آوری تحصیلی تشخیص داده‌اند. عوامل حفاظتی بیرونی عبارت از فرصت‌ها و حمایت‌های اجتماعی محیطی در دسترس در خانه، مدرسه، اجتماع و گروه‌های همسالان هستند. عوامل حفاظتی درونی نیز کیفیت‌های فردی و شخصیتی مانند مهارت‌ها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های مرتبط با پیامدهای توسعه‌یافته مثبت هستند (فاستر، 2013).

متغیر و سازه مهم دیگری که از روان‌شناسی مثبت‌نگر برآمده و براساس مبانی نظری و شواهد تجربی بر بهزیستی تحصیلی و تحقق هدف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را به شکل مثبت یا منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد، هیجانات مثبت تحصیلی دانش‌آموزان است. هیجان‌های تحصیلی صرفاً شامل اضطراب تحصیلی به‌ویژه اضطراب امتحانی نیستند، بلکه دامنه وسیعی از هیجان‌ها که دانش‌آموزان در جریان تحصیل تجربه می‌کنند را شامل می‌شوند که هیجان‌هایی از قبیل لذت، امید، فخر، شرم، خشم، ناامیدی، رهایی و خستگی از این دسته از هیجان‌ها هستند (پکران¹ و همکاران، 2011). هیجانات مثبت

2. Positive Emotion, Engagement, Relationship, Meaning & Achievement

3. Sligman

4. Garland

5. Licinio

6. Hart, Caballero & Cooper

7. Arce

8. Reeve

1. Pekrun

دارند موفق‌ترند و بنابراین از بهزیستی روانی بالایی برخوردارند (هاگا، کرفت و کوربی⁵، 2009). بنابراین اهمیت و ضرورت بررسی بیشتر این متغیر در دانش دانش‌آموزان روشن‌تر می‌گردد. لذا با توجه به نتایج پژوهش‌های مختلف از طریق مداخله خودگردانی - فراشناختی در افزایش تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات مثبت تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان مهارت‌های مقابله‌ای و تجارب هیجانی مثبت را در آن‌ها افزایش داد و از بروز هیجانات منفی و متعاقب آن عدم موفقیت تحصیلی، پیشگیری کرد.

بر اساس مطالعات، یکی از راه‌های بهبود عملکرد فراگیران، استفاده از راهبردهای خودگردان فراشناختی در محیط‌های آموزشی است. زیمرمن⁶ زیمرمن⁶ (2015)، در نظریه خودگردانی فراشناختی خود می‌گوید در خودگردانی مبتنی بر فراشناخت، تأکید بر توجه است و توجه بیشتر از قابلیت‌های ذاتی و آموزش خوب بر عملکرد اثر دارد. وی همچنین معتقد است، خودگردانی فراشناختی در سه حیطه قبل، هنگام و بعد از عملکرد انجام می‌شود. ویژگی‌های خودگردانی عبارت است از: 1. آگاهی از تفکر: بخشی از خودگردانی است که شامل اندیشیدن و تحلیل مؤثر یک فرد از عادت‌های تفکر خود است. 2. کاربرد راهبردها: شامل خزانه رو به رشد راهبردهای فرد برای یادگیری، کنترل هیجان‌ها و پیگیری اهداف این راهبردهاست. 3. انگیزش مداوم: که سومین مؤلفه

موفق با تجربه‌های منفی می‌شود (گروس و جان¹، 2003؛ ماک و همکاران²، 2011؛ به نقل از رستمی رستمی و همکاران، 1392).

با توجه به اهمیت زیاد هیجان‌ها در زندگی و تأثیر عمیق هیجان‌ها بر کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان، متأسفانه به این مقوله در نظام آموزشی و در حیطه پژوهش توجه کمتری شده است. همچنان که برخی از پژوهشگران اظهار داشته‌اند؛ پژوهش هیجان‌های تحصیلی مغفول مانده است (پکران، فرنزل، گوئتز و پری، 2014) و حتی آن‌ها را می‌توان حوزه‌های کشف نشده پژوهش روان‌شناختی قلمداد کرد (گوئتز و همکاران، 2008). اضطراب امتحان تنها هیجانی است که مورد علاقه‌ی پژوهشگران بوده است (شوتز³ و پکران، 2007). اگر بخواهیم دانش‌آموزان از عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانی بهتری برخوردار باشند لازم است با هیجان‌های خود آشنا شوند و بتوانند آن‌ها را مدیریت و کنترل نمایند. چرا که برخی از دانش‌آموزان به دلایل مختلف در تنظیم هیجان‌های تحصیلی خود مشکل دارند. پاسخ‌های هیجانی کنترل نشده می‌توانند تعامل بین معلم و دانش‌آموز و بین دانش‌آموزان را دچار مشکل سازند و بر اکتساب اطلاعات جدید، بازیابی مواد یاد گرفته شده و حل مسئله، اثر منفی گذاشته و عملکرد تحصیلی را تضعیف نمایند (استاین⁴، 2010). همچنین دانش‌آموزانی که از سطح بالای خودنظم‌دهی هیجانی برخوردارند و نسبت به تنظیم هیجان‌های خود بینش

1. Gros & John
2. Mak
3. Schutz
4. Stein

5. Haga, Kraft & Corby
6. Zimmerman

(2014)؛ میرزایی و همکاران (1395)؛ شادی (1391)؛ نیکدل و همکاران (1391)؛ کریمی قرطمانی و کریمی قرطمانی (1395)؛ عشورنژاد (1395)، هم نشان داده است که یادگیری خودگردان علاوه بر تأثیر معنی‌دار در تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، در مؤلفه‌های آن هم تأثیر گذار است.

در برخی از تحقیقات به رابطه یادگیری خودگردان و هیجانانگیز بودن اشاره شده است از جمله: (والی نسب و زینالی⁵ (2018)؛ یو و کانگ، 2014؛ رضایی، 1395؛ سپهریان آذر و اقبالی، 1394؛ عرب‌زاده و همکاران، 1392؛ نیکدل و همکاران، 1391). (شوتز و پکران⁶، 2007؛ یو و کانگ⁷، 2014) بیان می‌کنند که هیجان‌ها نقش مهمی در یادگیری خودنظم‌دهی بازی می‌کنند. و خودنظم‌دهی بر هیجان‌های آن‌ها و همچنین به نوبه خود بر رویکرد یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد. و الی نسب و زینالی (2018) در تحقیقی به این نتایج دست یافتند که هیجان‌های مثبت تحصیلی رابطه مستقیم، مثبت و هیجان‌های منفی تحصیلی رابطه معکوس و منفی با یادگیری خودگردان و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد. روسی جانان⁸ و همکاران (2015) اشاره داشتند که آموزش مدیریت و تنظیم هیجانی نقش و تأثیر مثبت و سازنده‌ای در افزایش رفتارهای خودگردانی و سایر مهارت‌های فردی

خودگردانی است؛ زیرا یادگیری نیازمند انتخاب و تلاش مداوم است. زیمرمن (2015)، چهار حیطة اصلی و تأثیرگذار خودگردانی را عبارت از تنظیم فرایندهای شناخت، فراشناخت، هیجان و انگیزش می‌داند. که حیطة شناختی و فراشناختی در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است.

مرور تحقیقات پیشین در این زمینه نشان می‌دهد در خصوص یادگیری خودگردان - فراشناختی و تاب‌آوری تحصیلی و هیجانانگیز بودن مثبت تحصیلی به طور جداگانه پژوهش‌هایی انجام گرفته و تحقیقی که به صورت همزمان به بررسی این متغیرها بپردازد توسط محقق یافت نشد و اغلب مطالعات تاب‌آوری را به عنوان یک عامل سلامت روان و بهزیستی در دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند و به جنبه‌های آموزشی و تحصیلی آن توجه نکرده‌اند و همچنین به هیجانانگیز بودن خاص تحصیلی (مثبت و منفی) پرداخته نشده و یادگیری خودگردان فراشناختی به عنوان متغیر مداخله‌گر زیاد مد نظر نبوده است. برخی از تحقیقات به رابطه تاب‌آوری تحصیلی و یادگیری خودگردان اشاره داشتند: (گاردی¹ و همکاران، 2017؛ پرتوی و تفضلی²، 2017؛ هرناوندز و بیولوسکی³، 2016؛ میرزایی و همکاران، 1395؛ رشیدی و همکاران، 1394؛ صیف، امینی و رستگار، 1396؛ میرزایی و همکاران، 1395؛ کریمی، عابدی و فرحبخش (2014). نتایج تحقیقات کریمی⁴ و همکاران

5. Valizade & zeinali
6. Schutz & Davis
2. You & Kang
8. Rosea

1. Garade
2. Partovi. N, Tafazoli
3. Herna'ndez .A & Białowolski
4. Karimi

نقل از ارفع و بلوچی، 1391). گوی³ و همکاران همکاران (2010) در پژوهشی نشان دادند که خودگردانی و انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودپنداره و عملکرد تحصیلی نقش میانجی را بازی می‌کند. هانگ⁴ (2011) در یک فراتحلیل نشان داد که خودپنداره مثبت بالا با عملکرد تحصیلی بالا مرتبط است و خودپنداره پایین با عملکرد تحصیلی پایین. کمبود خودپنداره، منشاء بسیاری از مشکلات افت تحصیلی و مشکلات روحی و روانی، از جمله اضطراب و افسردگی است. در بسیاری از پژوهش‌ها توجه بر چگونگی شکل‌گیری مفهوم خود و خودپنداره بوده است، اما به ندرت نقش خودپنداره تحصیلی را مدنظر قرار داده اند.

مرور تحقیقات پیشین در این زمینه نشان می‌دهد در خصوص رابطه خودپنداره تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی به صورت جداگانه پژوهش‌هایی انجام گرفته است. ولی تحقیقی که در آن خودپنداره تحصیلی در تعامل با آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی و به عنوان مداخله‌گر و اثرگذار در نظر گرفته شده باشد و هر سه متغیر مذکور به صورت همزمان در نظر گرفته شده باشد توسط محقق یافت نشد. برخی تحقیقات به رابطه مثبت تاب‌آوری و خودپنداره اشاره داشتند (شادی، 1391؛ اسفندرامز، 1393؛ هرماندز و بیولوسکی⁵ (2016)؛ مارتین و نتو (2016)؛ مارتینز⁶

دانش‌آموزان دارد. شهیدی و منشئی (1394)؛ کیم و هوگز¹ (2012)؛ نیکدل و همکاران (1391)؛ سپهریان‌آذر و اقبالی (1394)؛ رضایی (1395)؛ عرب زاده و همکاران (1392)؛ (پکران، گوئتر، تیتز و پری، 2004؛ ویلاویسنسیو و برناردو، 2013؛ بوش، 2006)، هم به شواهدی دال بر ارتباط بین هیجان‌ها و رفتار خودنظم‌دهی یادگیری اشاره داشتند. و یافته‌های آن‌ها نشان داد که هیجان‌های مثبت به استفاده از راهبردهای یادگیری پیچیده تر (فراشناختی) مرتبط بود. طبق الگوی پکران و همکاران (2011) اثر هیجان‌ها بر یادگیری و پیشرفت به وسیله تعدادی مکانیسم میانجی شناختی و انگیزشی ایجاد می‌شود که شامل انگیزش برای یادگیری، منابع شناختی و مهم‌تر از همه خودگردانی یادگیری است.

مسئله دیگری که در پژوهش‌های پیشین از نظر دور مانده و در تحقیق حاضر بدان پرداخته می‌شود ارتباط متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی با خودپنداره تحصیلی است. خودپنداره تحصیلی یکی از متغیرهایی است که هم می‌تواند با تاب‌آوری تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در ارتباط باشد و هم اینکه تحت تأثیر تغییرات ناشی از آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی قرار گیرد. خودپنداره تحصیلی فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجارب آموزشی دانش‌آموزان و تفسیر محیط آموزشی است (ناجی² و همکاران، 2010 به

3. Guay

4. Hung

5. Hernandez & Bialowolski

6. Martinez

10. Kim, Ch & Hodges

2. Naji

داشتند (نیکدل و همکاران، 1391؛ گوئتر و همکاران، 2008؛ فرینزل، تراش، پکران و گوئتر، 2007؛ گوئتر و همکاران، 2009؛ بهارا و رانگیاه⁶، رانگیاه⁶، 2017؛ شمسایی⁷ و همکاران، 2016؛ و ایورسکی⁸، 2017؛ لابهانی و باویسکار⁹، 2015). نیکدل و همکاران، 1391 به این نتیجه رسیدند که رابطه خودپنداره تحصیلی و هیجان‌های مثبت مربوط به کلاس با خودگردانی یادگیری مثبت معنادار و با هیجان‌های منفی و خودگردانی یادگیری منفی و معنادار است. براساس الگوی شناختی اجتماعی پکران و همکاران (2011) رابطه بین خودپنداره تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی از لحاظ نظری قابل تبیین است. این الگو فرض می‌کند ارزیابی‌های کنترل و ارزش تعیین‌کننده‌های هیجانی هستند. این ارزیابی‌ها به انتظارات علی مربوط به نتایج، اسنادهای علی و خودپنداره تحصیلی مربوط است. بنابراین خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز درباره داشتن و یا نداشتن توانایی برای اعمال کنترل بر یادگیری و فعالیت‌های پیشرفت خود در تعیین نوع هیجان‌ها تعیین‌کننده است.

در مجموع با استناد به مطالعات پیشین در ارتباط با اثرگذاری یادگیری خودگردان فراشناختی و خودپنداره تحصیلی بر متغیرهای روان‌شناختی تاب‌آوری و هیجان‌ات تحصیلی نمی‌توانیم به یک نتیجه قطعی برسیم چرا که

(2016)؛ لابهاس¹ (2015)؛ کازوکی و تاکاهيرو² (2014)؛ صیف، امینی و رستگار (1396)؛ آناگوت³ و همکاران، 2013؛ اورتوگا⁴ و همکاران، 2016؛ کرامتی و پاینده‌فر (1395)؛ قلعه و همکاران، 1394؛ مارتین و نتو، 2016؛ هرناوندز و بیولوسکی، 2016). اسفند رامز (1393)، در تحقیقی به این نتیجه دست یافت که تاب‌آوری با خودشکوفایی و یادگیری خود تنظیمی رابطه معنی‌دار و مستقیمی دارد و خودشکوفایی سهم مهمی در پیش‌بینی تاب‌آوری دارد. کازوکی و تاکاهيرو⁵ (2014) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که دانشجویان با عزت نفس و خود پنداره و مهارت‌های اجتماعی بالا نسبت به دانشجویان با مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس پایین از تاب‌آوری بیشتری در برابر مشکلات و مسائل برخوردار هستند. مارتینز (2016)، در تحقیقی در بین جوانان 18 تا 35 ساله دارای ناتوانی‌های مختلف به این نتیجه دست یافتند که تفاوت معناداری در میزان تاب‌آوری و خودپنداره در بین شرکت‌کنندگان بر اساس نوع معلولیت (فیزیکی، فکری، بصری و شنوایی) وجود دارد. کرامتی و پاینده‌فر (1395) در تحقیقی اشاره کردند که بین تاب‌آوری با خودپنداره بدنی رابطه‌ای وجود ندارد. برخی از تحقیقات به رابطه مثبت هیجان‌ات تحصیلی و خودپنداره تحصیلی اشاره

6. Behera.S & Rangaiah

7. Shamsaei.

8. Yavorsky

9. Labhane,C.P. & Baviskar

1. LabBass

2. Kazuki&Takahiro

3. Ana kuot

4. Ortega

5. Kazuki&Takahiro

نتایج مطالعات پیشین متناقض هستند از طرف دیگر اثرات این متغیرها به شیوه تعاملی بررسی نشده است. بر این اساس به منظور گسترش نتایج مطالعات پیشین در این خصوص و رسیدن به یک دیدگاه جامع، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش یادگیری خودگردان فراشناختی در تعامل با خودپنداره تحصیلی بر بهبود مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی مثبت دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام گرفت.

روش

در این تحقیق از طرح نیمه آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز بود که طبق آمار ارائه شده در سال 1396 حدود 25000 نفر بودند. نظر به محدودیت‌های سازمانی وزارت آموزش و پرورش، امکان اجرای این طرح توسط محقق در مدارس دخترانه وجود نداشت. از طرفی آموزش راهبردهای فراشناختی در دوره متوسطه بالاخص دانش‌آموزان پسر که با مشکلات متعددی از قبیل تاب‌آوری پایین (مورالز، 2008) و هیجانات منفی تحصیلی (کیم و هادگس، 2012؛ چیچ لینگ¹، 2015) مواجه هستند، امری ضروری بود. لذا این دانش‌آموزان برای طرح مذکور استفاده شدند. برای انتخاب نمونه از روش

نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. ابتدا از بین نواحی 5 گانه تبریز، نواحی 3 و 5 انتخاب شدند. در مرحله دوم 4 مدرسه پسرانه و از بین آن‌ها، 25 کلاس گزینش شد. در مرحله بعدی با توجه به اینکه برای پیدا کردن دانش‌آموزان دارای خودپنداره تحصیلی بالا و پایین، غربالگری شد، موارد زیر در نمونه‌گیری مدنظر قرارگرفت: 1- دو مدرسه مشابه از ناحیه پنج شهر تبریز انتخاب شدند و مقدمات لازم و اخذ مجوز صورت گرفت. در ادامه، غربالگری در هر دو پایه مقطع متوسطه یکی از مدارس، روی 460 نفر انجام شد. با توجه به اینکه نمونه دانش‌آموزان در این مدرسه تکمیل شد، غربالگری در مدرسه دیگر انجام نشد. در گام بعدی، جهت گزینش گروه‌های آزمایش و کنترل، 84 نفر از دانش‌آموزانی که در مقیاس خودپنداره تحصیلی یک انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین رابه دست آورده بودند، به تعداد 64 نفر گزینش و از طریق روش جایگزینی هدفمند به دو گروه 32 نفری آزمایش و کنترل اختصاص یافتند. گروه‌ها از سن، پایه، رشته تحصیلی و همچنین میزان خودپنداره تحصیلی هم‌تا شدند. در جریان اجرای بسته آموزشی تعداد مشارکت‌کننده‌ها به دلیل افت به 30 نفر در هر گروه کاهش یافت. در راستای اجرای آموزش علاوه بر اخذ رضایت دانش‌آموزان، رضایت والدین نیز اخذ شد.

ابزارهای مورد استفاده در پژوهش: پرسشنامه خودپنداره تحصیلی: پرسشنامه خودپنداره

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز و وو :
این پرسشنامه را ساموئلز⁵ در سال 2004 به عنوان موضوع رساله دکتری خود تهیه کرد. در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید و نسخه نهایی آن با 40 سؤال با همکاری وو⁶ (2009) به چاپ رسید. شیوه نمره‌گذاری آن به صورت طیف 5 درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (5) است. البته سؤال‌های 4، 5، 7، 10، 11، 14، 15، 23، 27، 28، 29 با توجه به مفهوم منفی به صورت عکس نمره‌گذاری می‌شوند. سلطانی‌نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان (1393) به منظور آماده‌سازی پرسشنامه برای استفاده در داخل ایران، آن را به فارسی ترجمه و ضریب آلفای کرونباخ آن را در نمونه دانش‌آموزی بین 0/63 تا 0/77 و در نمونه دانشجویی بین 0/62 تا 0/76 به دست آوردند. و با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی نیز روایی آن را تعیین کردند. سپس سؤال‌ها را براساس محتوی تحت پوشش در قالب سه عامل مهارت‌های ارتباطی 27، 28، 29، 5، 7، 10، 11، 13، 14، 15، 23، 25، 26، جهت‌گیری آینده 4، 6، 8، 12، 16، 17، 18، 19، 20، 24 و مسئله‌محور و مثبت‌نگر 1، 2، 3، 9، 21، 22 نام‌گذاری کردند و تعداد یازده سؤال را به دلیل بار عاملی کمتر از 0/3، حذف و در نهایت پرسشنامه را با 29 سؤال ارائه کردند. در پژوهش عشورنژاد (1395) آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با 0/72 به دست آمد و در این

تحصیلی توسط لیوو وانگ¹ (2005) ساخته شده است، این پرسشنامه بر اساس خرده‌مقیاس‌های عزت‌نفس تحصیلی باتلر² (1998)، خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه (مارش، رلیک و اسمیت³ 1983، و مقیاس پایگاه عمومی و تحصیلی (پیرزو و هاریس⁴، 1964) طراحی شده است. این پرسشنامه شامل دو خرده‌مقیاس 10 سؤالی است: اعتماد تحصیلی دانش‌آموزان (10 سوال) و تلاش تحصیلی دانش‌آموزان (10 سؤال). خرده‌مقیاس اعتماد تحصیلی احساسات و ادراکات دانش‌آموزان درباره کیفیت تحصیلی خودشان را ارزیابی می‌کند و خرده‌مقیاس تلاش تحصیلی نیز تعهد، میزان درگیری و علاقه دانش‌آموزان به تکالیف مدرسه را ارزیابی می‌کند. یک مطالعه اعتباریابی نشان داد که این مقیاس با خرده‌مقیاس عزت‌نفس تحصیلی باتلر (1998) ($r=0/73$)، مقیاس خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه مارش، رلیک و اسمیت (1983) ($r=0/71$) و مقیاس پایگاه عمومی و تحصیلی پیرزو و هاریس (1964) ($r=0/63$) اعتبار همگرا دارد. ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون نیز نشان داد که نمره کلی این مقیاس (0/82) و دو خرده‌مقیاس آن (0/71 و 0/76) همسانی درونی بالایی دارند (لیوو وانگ، 2005). ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه حاضر نیز 0/77 برای خرده‌مقیاس اعتماد دانش‌آموز، 0/83 برای خرده‌مقیاس تلاش دانش‌آموز و 0/91 برای کل مقیاس محاسبه شد.

1. Liu & Wang
2. Butler
3. Marsh, Relich & Smith
4. Piers & Harris

1. Samuels
2. Woo

مربوط به یادگیری؛ یعنی لذت، غرور، امیدواری استفاده شد و در این تحقیق برای تأیید پایایی این مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شد که پایایی برای لذت از یادگیری، 0/84 امیدواری به یادگیری، 0/76؛ غرور، 0/78 به دست آمد.

روش اجرا: در این پژوهش بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی، به مدت 12 جلسه 90 دقیقه‌ای توسط محقق با گروه آزمایش اجرا شد و گروه کنترل نیز از روال عادی آموزش روزانه برخوردار شدند. لازم به ذکر است که بسته آموزشی بر اساس مطالعات موجود، نظریه‌های مربوطه و لحاظ کردن اصول روان‌شناسی تربیتی و یادگیری متناسب با دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول تهیه و تدوین شد. بعد از تهیه و تدوین بسته آموزشی با لحاظ کردن موارد مطروحه برای اطمینان از روایی محتوایی بسته آموزشی، نظر متخصصان صاحب‌نظر در این حوزه در این مورد اخذ و اعمال شد. که ضریب توافق (0/83=روش لاوشه) به دست آمد. همچنین برای بدست آوردن پایایی بسته آموزشی، بسته آموزشی روی 5 نفر به شیوه مطالعه مقدماتی بررسی شد، که میانگین نمرات قبل از مداخله هیجانانگیز مثبت تحصیلی (65) و میانگین نمرات بعد از مداخله (80) و تاب‌آوری تحصیلی (72) و میانگین نمرات بعد از مداخله (92) به دست آمد. لازم به ذکر است مراحل اولیه تهیه و تدوین و بررسی پایایی ابزارها هم پیش‌آزمون و هم پس‌آزمون روی گروه‌های نمونه مشابه با جامعه تحقیق هر کدام

تحقیق نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ برآورد شده برای این پرسشنامه به میزان 0/84 بدست آمد.

پرسشنامه هیجانانگیز تحصیلی: این ابزار به منظور اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط پکران، گوئتز و فرینزل (2005) طراحی و ساخته شد. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد - کاغذی و دارای سه قسمت است که شامل بخش هیجان‌های مربوط به کلاس، مربوط به یادگیری و مربوط به امتحان که در هر قسمت 8 زیرمقیاس وجود دارد. زیرمقیاس‌های مربوط به یادگیری، شامل 75 سؤال است و هشت هیجان زیرراندازه‌گیری می‌کند. لذت، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی. آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های پرسشنامه از 0/75 تا 0/95 به دست آمده که بیانگر پایایی قابل قبول این ابزار است (پکران و همکاران، 2002). در این پرسشنامه دانش‌آموزان تجربیات هیجانی خود را در یک مقیاس لیکرتی 5 درجه‌ای از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (5) درجه‌بندی می‌کنند. کدیور، فرزاد، کاووسیان و نیکدل (1391) پایایی مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری این پرسشنامه را برای لذت از یادگیری، 0/75 امیدواری به یادگیری، 0/76؛ خستگی از یادگیری، 0/84؛ عصبانیت از یادگیری، 0/74؛ اضطراب، 0/78 گزارش کردند. نتایج محاسبه ضریب پایایی نشان می‌دهد پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی با ضرایب آلفای بین 88 تا 0/93. پایایی قابل قبول و کافی دارد. در این پژوهش با توجه به اهداف مورد نظر از 22 سؤال برای اندازه‌گیری سه مؤلفه هیجانی

از ابزارها روی دو کلاس انجام گرفت و پس از آن شد. ابزارهای تأیید شد، در نمونه اصلی تحقیق اجرا

جدول 1. محتوای آموزشی در 12 جلسه

جلسه	شرح جلسات
اول	اشنایی با شرکت کنندگان، انجام پیش از مونها و معرفی طرح
دوم	معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش
سوم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان
چهارم	راهبرد بسط ویژه مطالب ساده، پایه و پیچیده و معنی دار
پنجم	راهبرد سازمان‌دهی ویژه تکالیف ساده و پایه و ویژه تکالیف پیچیده و معنی دار
ششم	آموزش راهبردهای فراشناختی به صورت کلی و آماده کردن ذهن دانش‌آموزان در این زمینه
هفتم	آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی و نظارت و خودنظم‌دهی
هشتم	آموزش راهبرد گوش دادن فعال
نهم	آموزش راهبرد خود پیامدی
دهم	آموزش راهبرد جستجوی کمک اجتماعی
یازدهم	آموزش راهبرد مدیریت تلاش و منابع
دوازدهم	نظردهی و رفع اشکال و جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون

یافته‌ها

استفاده شد. نتایج مربوط به بررسی نرمال بودن با استفاده از آزمون شاپیرو ویلکز در جدول 2 نشان داد که تمامی متغیرها دارای توزیع نرمال هستند ($p > 0/01$).

در این تحقیق برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌های یک و دو، از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد و برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌های سه و چهار از تحلیل کواریانس عاملی چندمتغیره

جدول 2. نتایج مربوط به بررسی نرمال بودن متغیرها (آزمون شاپیرو ویلکز)

متغیر	گروه	آماره	درجه آزادی	معناداری
مهارت‌های ارتباطی	آزمایش	0/950	28	0/299
	کنترل	0/979	30	0/862
جهت‌گیری آینده	آزمایش	0/944	28	0/216
	کنترل	0/981	30	0/889
مسئله محور و مثبت نگر	آزمایش	0/917	28	0/158
	کنترل	0/972	30	0/678
امید	آزمایش	0/946	28	0/288
	کنترل	0/977	30	0/811
لذت	آزمایش	0/971	28	0/719
	کنترل	0/931	30	0/182
فخر	آزمایش	0/941	28	0/619
	کنترل	0/831	30	0/184

جدول 3. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نتایج آزمون لون و تحلیل کواریانس تک متغیری تاثیر خودگردان -

فراشناختی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و هیجانات مثبت تحصیلی

ANCOVA			آزمون لون		لامبدای ویلکز		تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات مثبت تحصیلی	مدل
اتا	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F		
0/886	0/000	196/78	0/213	1/567	0/000	136/30	مهارت‌های ارتباطی	گروه
0/602	0/000	38/31	0/261	1/280	0/000	136/30	جهت‌گیری آینده	
0/843	0/000	135/64	0/245	36/85	0/000	136/30	مسئله‌محور و مثبت‌نگر	
0/770	0/000	84/954	0/973	0/051	0/000	28/895	لذت	
0/803	0/000	103/309	0/12	9/881	0/000	28/895	امید	
0/655	0/000	48/137	0/270	1/235	0/000	28/895	فخر	

نشان همه مقیاس‌ها از فرض برابری واریانس‌ها برخوردارند. همچنین نتایج آزمون کوواریانس اثرات بین گروهی پس از خارج ساختن اثر متغیرهای همپراش (پیش آزمون)، در مرحله پس‌آزمون - پیش‌آزمون میانگین مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات مثبت تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری مشاهده گردید.

با توجه به معنی‌داری‌های (F) به دست آمده برای آزمون (لامبدای ویلکز)، در جدول 3 می‌توان فرضیه مشابه بودن میانگین‌های جامعه بر اساس متغیرهای وابسته برای گروه‌های کنترل و آزمایش را رد کرد. و چنین نتیجه‌گیری کرد که تأثیر خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی هیجانات مثبت تحصیلی معنادار است. نتایج آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس‌ها

جدول 4. خلاصه تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثرات اصلی و تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی بر مؤلفه‌های

تاب‌آوری تحصیلی

M-Eta	Sig.	DF خطا	DF فرضیه	F	آماره	آزمون چند متغیره	اثر
0/945	0/001	54	3	427/694	0/055	لامبدای ویلکز	آموزش راهبردها
0/819	0/001	54	3	111/497	0/181	لامبدای ویلکز	خودپنداره تحصیلی
0/292	0/001	54	3	10/189	0/708	لامبدای ویلکز	اثر تعاملی

تحصیلی معنادار است و اثر خودپنداره تحصیلی با توجه به معناداری $f(111/497)$ به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز نیز معنادار است. همچنین اثر تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی با توجه به معناداری $f(10/189)$ به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی معنادار است.

در جدول 4 خلاصه تحلیل کوواریانس چند متغیری اثرات اصلی و تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی بر نمرات مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی ارائه شده است. با توجه به معناداری $F(427/694)$ به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز می‌توان نتیجه گرفت که اثر آموزش راهبردها بر مؤلفه‌های تاب‌آوری

جدول 5. خلاصه تحلیل کوواریانس تک متغیری آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی بر روی مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی

M-Eta	Sig.	F	SM	مؤلفه‌های تعلل ورزی تحصیلی	اثر
0/880	0/001	555/920	8384/513	مهارت‌های ارتباطی	خوگردانی - فراشناختی
0/524	0/001	83/759	3878/112	جهت‌گیری آینده	
0/730	0/001	205/211	897/800	مسئله‌محور و مثبت‌نگر	
0/306	0/001	33/384	505/013	مهارت‌های ارتباطی	خودپنداره تحصیلی
0/185	0/001	177/281	800/112	جهت‌گیری آینده	
0/701	0/001	178/571	781/250	مسئله‌محور و مثبت‌نگر	
0/212	0/001	11/903	13/613	مهارت‌های ارتباطی	اثر تعاملی
0/155	0/001	13/912	644/113	جهت‌گیری آینده	
0/233	0/001	23/143	101/250	مسئله‌محور و مثبت‌نگر	

مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی معنی‌دار بوده است. و همچنین اثر خودپنداره تحصیلی هم بر تمام مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی معنی‌دار بوده است همچنین آموزش راهبردها در تعامل با خودپنداره تحصیلی به جز بر مؤلفه مهارت‌های ارتباطی بر دو مؤلفه دیگر تاب‌آوری تحصیلی معنی‌دار است.

جدول 5 نتایج تحلیل کوواریانس‌های تک متغیری اثر تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی را بر مؤلفه‌های تعلل ورزی تحصیلی نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، آموزش راهبردهای فراشناختی با توجه به F های به دست آمده و سطح معنی‌داری (0/001) بر تمام

جدول 6. خلاصه تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثرات اصلی و تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی بر نمرات

مؤلفه‌های هیجانات مثبت تحصیلی

M-Eta	Sig.	Df خطا	Df فرضیه	F	آماره	آزمون چند متغیره	اثر
0/884	0/001	74	3	181/163	0/116	لامبدای ویلکز	آموزش راهبردها
0/458	0/001	74	3	20/019	0/542	لامبدای ویلکز	خودپنداره تحصیلی
0/241	0/001	74	3	7/515	0/759	لامبدای ویلکز	اثر تعاملی

تحصیلی معنا دار است و اثر خودپنداره تحصیلی با توجه به معناداری f (20/019) به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز نیز معنادار است. همچنین اثر تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی با توجه به f (7/515) به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز بر مؤلفه‌های هیجانات مثبت تحصیلی معنادار است.

در جدول 6 خلاصه تحلیل کوواریانس چند متغیری اثرات اصلی و تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی بر نمرات مؤلفه‌های هیجانات مثبت تحصیلی ارائه شده است. با توجه به معناداری F (181/163) به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز می‌توان نتیجه گرفت که اثر آموزش راهبردها بر مؤلفه‌های هیجانات مثبت

عبداله رشیدزاده و همکاران: اثربخشی تعاملی آموزش راهبردهای خودگردان - فراشناختی و خود پنداره تحصیلی بر ...

جدول 7. خلاصه تحلیل کوواریانس تک متغیری آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی بر روی مؤلفه‌های هیجانات مثبت

تحصیلی

M-Eta	Sig.	F	SM	هیجانات تحصیلی مثبت	اثر
0/826	0/001	346/749	1036/800	لذت	اثر خود گردانی - فراشناختی
0/73	0/001	201/179	292/612	امید	
0/744	0/001	212/351	556/512	فخر	
0/250	0/001	24/327	72/738	لذت	اثر خودپنداره تحصیلی
0/393	0/000	47/222	68/684	امید	
0/368	0/001	5/356	14/036	فخر	
0/337	0/001	12/826	8/450	لذت	اثر تعاملی
0/234	0/001	22/353	32/513	امید	
0/319	0/001	11/378	3/613	فخر	

تعاملی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی و خودپنداره تحصیلی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و افزایش هیجانات مثبت تحصیلی بود. به عبارت دیگر آموزش راهبردهای فراشناختی در تعامل با خودپنداره تحصیلی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و هیجانات مثبت تحصیلی تأثیر معنی‌داری داشته و آن‌ها را افزایش داده است. نتایج پژوهش در بررسی فرضیه یک نشان داد، که بین میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه تاب‌آوری تحصیلی تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. نتایج این پژوهش در جهت تأیید و همسویی با یافته‌های پژوهشی: (گاردی¹ و همکاران، 2017؛ پرتوی و تفضلی²، 2017؛ هراندز و بیولوسکی³، 2016؛ کریمی قرطمانی و همکاران، 1395؛ میرزایی و همکاران، 1395؛ رشیدی و همکاران، 1394؛ عباسی و همکاران، 1394؛ اسفند رامز، 1393؛

همانطور که در جدول 7 مشاهده می‌شود، آموزش راهبردهای فراشناختی با توجه به F های به دست آمده و سطح معنی‌داری بر تمام مؤلفه‌های هیجانات مثبت تحصیلی معنی‌دار بوده است. و اثر خودپنداره تحصیلی بر سه مؤلفه هیجانات مثبت تحصیلی معنی‌دار بوده است. همچنین آموزش راهبردها در تعامل با خودپنداره تحصیلی بر تمام مؤلفه‌های هیجانات مثبت تحصیلی معنادار بوده است.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر به بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی در تعامل با خودپنداره تحصیلی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات مثبت دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز پرداخته است. یافته‌های پژوهش حاضر، نشان‌دهنده اثربخشی

1. Garade
2. Partovi. N, & Tafazoli
3. Hernandez .A & Białowolski

1393). بنابراین، منطقی به نظر می‌رسد که افراد با نمره بالا در خودگردانی و خودکنترلی، تاب‌آوری تحصیلی بالایی داشته باشند. یافته‌های حاصل از پژوهش در مورد فرضیه دو نشان داد که اجرای بسته آموزشی و مداخله‌ای یادگیری خودگردان فراشناختی و تأثیر آن بر مؤلفه‌های هیجان‌های تحصیلی مثبت در جهت همسویی با نظریه پنتریج و نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌های مثبت لذت، غرور، امید دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. بدین معنا که آموزش خودگردانی فراشناختی باعث افزایش هیجان‌های مثبت تحصیلی دانش‌آموزان شده است و فرضیه تأیید شد. این یافته همسو با نظریه کنترل و ارزش (پکران و همکاران، 2011) و در جهت تأیید و تقویت تجربی آن است. ساختار نظریه مذکور به این شیوه است که با افزایش ظرفیت و توانمندی یادگیری از طریق آموزش راهبردهای یادگیری (تنظیم با رویکرد مسئله یا شایستگی) ضمن تقویت انگیزش، یادگیری و پیشرفت تحصیلی، هیجان‌ها و ارزیابی‌های شناختی فرد را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. از طرف دیگر تنظیم مستقیم هیجان‌ها (تنظیم با رویکرد هیجان)، کنترل ارزیابی‌های شناختی (تنظیم با رویکرد ارزیابی) و طراحی محیط‌های یادگیری و اجتماعی سازگار در یک چرخه تعاملی در ارتباط با همدیگر بوده و بر هم تأثیر متقابل دارند. به عبارت دیگر عوامل زمینه‌ای و پیشایندها ضمن تأثیر بر هیجان‌ها از آن تأثیر می‌پذیرند. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های والی نسب و

برزگر، 1393؛ شادی، 1391؛ بشارت و همکاران، 2017؛ میرزایی و همکاران، 1395؛ عابدینی و بابا چاهی، 1395؛ کریمی و همکاران، 2014) است. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد، آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی در افزایش و بهبود مؤلفه‌های تاب‌آوری و هیجان‌های مثبت تحصیلی تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. در تبیین این یافته می‌توان چنین اظهار داشت؛ که تاب‌آوری، ظرفیت فرد برای پاسخ دادن و حتی شکوفا شدن در شرایط فشارزای مثبت یا منفی است. عملکرد موفق تحصیلی امری راحت و بدون دردسر نیست، در زندگی تحصیلی ممکن است اتفاقاتی رخ دهد که نیازمند برخورداری دانش‌آموزان از برخی ویژگی‌ها و مهارت‌ها همچون تاب‌آوری باشد. تاب‌آوری ضعیف و عدم خودکنترلی سازه‌ای هستند که آمادگی هیجان‌های منفی و مقابله ضعیف در رویارویی با مشکلات و دشواری در کنترل تکانه‌ها را دارد. این شرایط باعث می‌شود موقعیت را درست درک نکنند، در نتیجه از سبک‌های مقابله‌ای ناکارآمد استفاده کنند. از طرفی، آنچه در تاب‌آوری تحصیلی اولویت دارد، مجهز بودن فرد به مهارت‌ها و راهبردهای مقابله‌ای از جمله مجهز بودن به خودکنترلی و خودگردانی فراشناختی است. در خصوص نقش مهارت‌های خودگردانی فراشناختی در تاب‌آوری تحصیلی نیز می‌توان چنین تبیین کرد، که در شرایط نامطلوب و ناگوار تحصیلی، داشتن رویکردی فعالانه، عامل کلیدی سازگاری با تنش‌های تحصیلی هستند (هاشمی وجوکار،

2011؛ همتی و غفاری، 1395) در تحقیقی نشان دادند که متغیرهای سطح فردی (عزت نفس و انگیزش تحصیلی) و سطح خانواده (سرمایه اجتماعی خانواده) تأثیر معناداری بر تاب‌آوری تحصیلی دارند. نتایج به دست آمده در جهت تأیید تحقیقات کازوکی و تاکاهیرو³ (2014)؛ لابلان⁴ (2015)؛ مارتینز⁵ (2016)؛ قلعه و همکاران (1394)؛ مارتین و نتو (2016)؛ هرناندز و بیولوسکی (2016)؛ شادی (1391)؛ اسفندرامز (1393)؛ آناگوت⁶ و همکاران (2013)؛ اورتوگا⁷ و همکاران (2016) است که به رابطه مثبت و معنی‌دار تاب‌آوری و خودپنداره اشاره کرده‌اند.

همچنین نتایج حاصل در ارتباط با تأثیر معنادار خودپنداره تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی در این پژوهش با نتایج پژوهش مارتین (2014)؛ همتی (1395) همسوست. در تبیین این رابطه و اثربخشی می‌توان گفت که خودپنداره تحصیلی با تاب‌آوری رابطه مثبت دارد و می‌تواند آن را پیش‌بینی کند. و می‌توان چنین بیان کرد که حس قوی خودپنداره و خودکارآمدی نه تنها، انجام شایسته کارها را تسهیل می‌کند بلکه فرد را برای ایستادگی و پایداری در برابر شکست و ناکامی یاری می‌دهد. افراد با خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی بالا به دلیل توانایی حل مشکلات در گذشته و داشتن تجارب موفق، هنگام روبرو شدن با مشکلات با باور این موضوع که می‌توانند

زینالی (2018)؛ یو و کانگ¹ (2014)؛ رضایی (1395)؛ زارع (1394)؛ شهیدی و منشی (1394)؛ سپهریان آذر و اقبالی (1394)؛ شکری و فلسفین (1393)؛ نیکدل و همکاران (1391)، همخوانی و همسویی دارد.

نتایج تحلیل کواریانس چندعاملی در مورد فرضیه سوم حاکی از آن بود که خودپنداره تحصیلی نقش تعاملی و تعدیل‌کننده‌ای در اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر تمام مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی دارد. یافته‌های تحقیقاتی در این حوزه حاکی از آن است که دانش‌آموزان برای یادگیری خودگردان باید دارای یک خودپنداره نسبتاً ثابت و روشن هم به شکل کلی و هم در یک بعد ویژه مانند خودپنداره تحصیلی باشند و نیز باور داشته باشند که توانایی‌های لازم برای کنترل عوامل بافتی و فرایندهای شناختی و انگیزشی خود را دارند در میتزاک، آنجلکیو و موریس (2009). زیمرمن (2015) معتقد است برای خودگردانی، باورهای مثبت درباره توانایی‌های خود ضروری است. اگر افراد درک درستی از خود داشته باشند، از فرایندهای یادگیری خودگردان بیشتر استفاده می‌کنند و عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت. خودپنداره تحصیلی فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجارب آموزشی دانش‌آموزان و تفسیر محیط آموزشی است (ناجی و همکاران، 2010؛ به نقل از ارفع و بلوچی، 1391). (هانگ²،

3. Kazuki&Takahiro
4. Lablass
5. Martinez
6. Ana kuot
7. Ortega

1. You & Kang,
2. Hung

همکاران، 2016؛ وایورسکی، 2017 لابهایی و باویسکار، 2015) است که به رابطه مثبت و مستقیم خودپنداره تحصیلی و هیجان‌های مثبت مربوط به کلاس با خودگردانی یادگیری و رابطه منفی و معکوس با هیجان‌های منفی و خودگردانی یادگیری اشاره شده است. این یافته را می‌توان اینگونه تبیین کرد که دانش‌آموزان با داشتن خودپنداره تحصیلی مثبت که باعث افزایش درگیری نسبت به امور تحصیلی می‌شود، نقش مهمی در برانگیخته شدن دانش‌آموزان نسبت به امر تحصیلی دارد. و خودپنداره تحصیلی مثبت می‌تواند میزان هیجان‌های منفی تحصیلی را کاهش دهد و باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گردد (نیکدل و همکاران، 1391).

در نتیجه‌گیری پایانی می‌توان گفت از آنجاکه اثربخشی تعاملی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی و خودپنداره تحصیلی به تازگی در متون علمی مطرح شده، پژوهش‌های بسیاری نیاز است تا بتوان نتایج محکم‌تری ارائه داد اما به طوری کلی یافته‌های این پژوهش شواهدی فراهم کرد که نشان داد نمی‌توان نقش سازنده و مؤثر یادگیری خودگردان فراشناختی و خودپنداره تحصیلی را نادیده گرفت. زیرا بسیاری از مشکلات دانش‌آموزان به مهارت‌های ضعیف شناختی و فراشناختی و پایین بودن خودپنداره آنان مربوط می‌شود و از دلایل اصلی مشکلات این دانش‌آموزان عدم استفاده مناسب از راهبردها، مهارت‌های فراشناختی و به طور کلی خودگردانی یادگیری است (اسوالندر و کارین، 2006). نتایج

برآن فائق آیند به حل مسئله می‌پردازند (میرزایی و همکاران، 1395). در این راستا همچنین نتایج تحقیق قلعه، فناعتیان جهرمی و ارشم (1394) نشان داده است که خودپنداره تحصیلی و اجتماعی دارای قدرت پیش‌بینی تاب‌آوری است که 71 درصد واریانس متغیر تاب‌آوری بوسیله این مؤلفه تبیین می‌شود. این نکات و یافته‌ها از نتایج به دست آمده در این پژوهش حمایت می‌کند.

نتایج تحلیل کواریانس عاملی چند متغیره در مورد فرضیه چهارم حاکی از آن بود که اثر تعاملی خودپنداره تحصیلی و آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های هیجان‌های مثبت تحصیلی معنادار بود. یافته‌های تحقیقاتی در این حوزه حاکی از آنست که دانش‌آموزان برای یادگیری خودگردان باید دارای یک خودپنداره نسبتاً ثابت و روشن هم به شکل کلی و هم در یک بعد ویژه مانند خودپنداره تحصیلی باشند و نیز باور داشته باشند که توانایی‌های لازم برای کنترل عوامل بافتی و فرایندهای شناختی و انگیزشی خود را دارند.

زیمرمن (2015) معتقد است برای خودگردانی، باورهای مثبت درباره توانایی‌های خود ضروری است. اگر افراد درک درستی از خود داشته باشند، از فرایندهای یادگیری خودگردان بیشتر استفاده می‌کنند و عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت. که این یافته در جهت تأیید و همسویی با نتایج تحقیقات نیکدل و همکاران، 1391؛ بهارا و رانگیا، 2017؛ شمسی و

است. پیشنهاد می‌شود با نمونه‌های متنوع‌تر و گسترده‌تر پژوهش مشابهی انجام شود. مداخله اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان - فراشناختی را می‌توان با سایر مؤلفه‌های موفقیت تحصیلی نیز اجرا کرد و مهمترین پیشنهاد این است که با طرح‌ریزی برنامه‌های آموزش یادگیری خودگردان فراشناختی و گنجاندن آن در برنامه درسی دانش‌آموزان این مهارت را در آنها بهبود بخشید.

این پژوهش در این راستا اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی و خودپنداره تحصیلی را به عنوان منابع اساسی مداخله‌گر آشکار ساخت و لزوم توجه بیشتر به آنها را یادآوری و برجسته کرد. نظر به محدودیت‌های سازمانی وزارت آموزش و پرورش، امکان اجرای این طرح توسط محقق در مدارس دخترانه وجود نداشت. لذا این پژوهش در مورد دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه انجام شد؛ که با محدودیت‌هایی از لحاظ تعمیم یافته‌ها مواجه

منابع

تحصیلی با یادگیری خودگردان. فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. سال دوم، شماره هشتم.

- شادی، ن. (1391). رابطه خودتنظیمی و عزت‌نفس با تاب‌آوری در نوجوانان مقطع متوسطه شهرستان برازجان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشگاه آزاد مرودشت.

- شکر، ا. و فلسفین، ز. (1393). روابط ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان‌های تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی شناختی. دوره 2. شماره 2.

- شفیعی زاده، ر. (1391). رابطه تاب‌آوری با پنج عامل بزرگ شخصیت. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی. سال سیزدهم، شماره 3، پیاپی 49.

- اسفندارمز، ش. (1393). رابطه میان یادگیری خودتنظیمی و خودشکوفایی با تاب‌آوری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب.

- برزگر، م. (1393). بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و تاب‌آوری تحصیلی با نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.

- رشیدی، ع؛ امیری، م؛ مهرآور گیگلو، ش. و نودهی، ح. (1394). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب‌آوری تحصیلی. فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری. سال بیست و دوم، دوره جدید شماره 7.

- سپهریان آذر، ف. و اقبالی، ا. (1394). رابطه سبک‌های یادگیری کلب و هیجان‌های مثبت و منفی

- شهادتی، ل. و منشی، غ. (1394). اثربخشی آموزش مبتنی بر فراشناخت، بر تنظیم هیجانی و هیجان تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی. سال 17، شماره 3.
- عابدینی، ی. و باباچاهی، ع. (1395). رابطه اهداف پیشرفت، مهارت‌های فراشناختی با تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان‌های غیرانتفاعی و دولتی شهر اصفهان. پنجمین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی و اجتماعی. سنگاپور.
- غفاری، ا. و ارفع بلوچی، ف. (1390). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، 1(2)، 121-136.
- قلعه، س؛ قناعتیان جهرمی، ف. و ارشم، س. (1394). پیش‌بینی تاب‌آوری در دانشجویان تربیت بدنی براساس عزت‌نفس و شادکامی. کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی و روان‌شناسی و علوم اجتماعی.
- کرامتی، م. و پاینده فر، ش. (1395). رابطه عزت‌نفس و تاب‌آوری با مؤلفه‌های خودپنداره بدنی دانش‌آموزان دارای ناتوانی. فصلنامه کودکان استثنایی. سال شانزدهم، شماره 4، ص 63-78.
- کریمی قرطمانی، م. و کریمی قرطمانی، م. (1395). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر مقطع متوسطه. دومین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران. سیویلیکا.
- صفاری نیا، م. و بازیاری میمند، م. (1391). مقایسه تاب‌آوری هیجانی و اجتماعی در دانش‌آموزان مناطق محروم و غیرمحروم. اندیشه‌های نوین تربیتی، 8(1): 107-124.
- صیف، م. ح؛ امینی، ا. و رستگار، ا. (1396). عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، 17(33).
- میرزایی، ش؛ کیامنش، ع؛ حجازی، ا. و بنی‌جمالی، ش. (1395). تأثیر ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. سال هفتم. شماره 25.
- نریمانی، م؛ طالبی جویباری، م. و ابوالقاسمی، ع. (1392). مقایسه سبک اسناد و تاب‌آوری در بین دانش‌آموزان آسیب‌دیده و عادی. فصلنامه افراد استثنایی، 3(10): 60.
- نیکدل، ف؛ کدیور، پ؛ فرزاد، و؛ عربزاده، م. و کاووسیان، ج. (1391). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان در دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی. سال 6، شماره 1(21)، ص 103-119.

رویکردهای نوین آموزشی. سال یازدهم، شماره 2،
پیاپی 24.

- یعقوبی، ا. ب. و بختیاری، م. (1395). تأثیر
آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی
دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های شهر
همدان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و
مجازی. سال چهارم، شماره سیزدهم، ص 7-16.

- Anna, K., Huong, T., John., & Kevin, K. (2013). "The Impacts of Self-Estem and Resilienceo Academic Perfo- rmanceAn Investigation of Domestic and International Hospitality and Tourism Undergraduate Studenent". *Journal of Hospitality & Tourism Education*.

- Anghel, R. E. (2015). "Psychological and Educational Resilience in High vs.Low-Risk Romanian Adolescents". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 153-157.

- Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). "Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning". *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.

- Labhane, C. P., & Baviskar, P. A. (2015). "Self concept and Emotional intelligence: A comparative study of Arts and Science college students". *The International Journal of Indian Psychology*.

- Behera, S., & Rangaiah, B. (2017). "Relationship between emotional maturity, self-esteem and life-satisfaction : A study on traditional dancers of Odisha region", *Cogent Psychology*.

- هاشمی، ز. و جوکار، ب. (1393). پیش‌بینی
تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل
روان‌شناختی، خانوادگی و اجتماعی. *مجله مطالعات
روان‌شناختی، دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی
دانشگاه الزهراء*. دوره 10/شماره 4.

- همتی، ر. و غفاری، م. (1395). تحلیل چند
سطحی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی.

- Bembenuddy, H. (2009). "Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value". *Personality and Individual Differences*, 3(46): 347-352.

- Bush, A. M. (2006). *What Comes Between Classroom Community and Academic Emotions: Testing a Self-Determination Model of Motivation in the College Classroom*, Doctoral Dissertation, University of Texas.

- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). "Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults". *Behaviour Research and Therapy*, 44, 585-599.

- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). "Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience". *Emotion*, 9(3): 361-368.

- Cabrera, N. L. & Padilla, A. M. (2011). "Entering and succeeding in the "Culture of college"". *Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 152-157.

- Dermitzaki, I., Leondari, A., & Goudas, M. (2009). "Relations between young students' strategic behaviours, domain-

specific self-concept, and performance in a problem-solving situation". *Learning and Instruction*, 19(2):144-157.

- Ferenzel, A., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). "Girls and mathematics -A "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics". *European Journal of Psychology of Education*. 22(4), 497-514.

- FélixZurita, O., José-Joaquín Muros-M, Sonia Rodríguez-F, Edson-Orlando Zafra-S, Emily K. (2016). Associations of motivation, self-concept and resilience with the competitive level of Chilean judokas. © ARCHIVES OF BUDO / SCIENCE OF MARTIAL ARTS. | Vol 12 | 201.

- Foster, T. A. (2013). *An exploration of academic resilience among rural students living in poverty*, unpublished doctoral dissertation, School of Education, Piedmont College.

- Foshee, C. M. (2013). Conditions that Promote the Academic Performance of College Students in a Remedial Mathematics Course: Academic Competence, Academic Resilience, and the Learning Environment (Doctoral dissertation, Arizona State University).

- Garde.R, González,Torres. M, Fuente. J, Vera .M, Fernández-Cabezas . M , & López-García, M. (2017). Relationship between Resilience and Self-regulation: A Study of Spanish Youth at Risk of Social Exclusion. Article in *Frontiers in Psychology* . ORIGINAL RESEARCH published: 20 April 2017.

- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). "Antecedents of academic emotions: testing the internal/

external frame of reference model for academic enjoyment". *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33.

- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. & Litalien, D. (2010). "Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects". *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.

- Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E-M. (2009). "Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples". *Journal of Happiness Stud*, 10, 271-291.

- Hanewald, R. (2011). "Reviewing the literature on "At-Risk" and resilient children and young people", *Australian Journal of Teacher Education* .Vol.36,2.

- Hernandez .A & Białowolski. P(2016). "Factors and conditions promoting academic resilience: TIMSS based analysis of five Asian education systems". *Asia Pacific Educ. Rev.* (2016) 17:511-520.

- Huang, C. (2011). "Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations", *Journal of School Psychology*, 49(5), 505-528.

- Jung, K. R. (2013). The mediational effect of academic self-discipline (asd) between academic self-efficacy (ase) and college gpa. Retrieved from <http://purl.umn.edu/157688>.

- Jayasuriya, D., Jayasuriya, R., Tay, A. K., & Silove, D. (2016). "Associations of mental distress with Residence in conflict zones, ethnic minority status, and potentially modifiable social factors

following conflict in Sri Lanka: nationwide cross-sectional Study". *The Lance Psychiatry* .

- Karimi, M., Abedi, A. & Farahbakhsh, K. (2014). "The Effect of Self Regulatory Learning Strategies for the Academic Resiliency of Female High School Shahed Students in the City of Esfahan (2013-2014)". *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*. Vol., 3 (SP), 83-89, 2014 .

Kazuki, S., & Takahiro, O. (2014). "effect of social skills and self-stem on resilience in university students". *the Japanese journal of health psychology*. Vol., 27. 2-19.

- Khalaf, M. A. (2014). "Validity and reliability of the academic resilience scale in Egyptian Context". *US-China Education Review*, 4 (3), 202-210.

- Kim, Ch. & Hodges, Ch. B. (2012). "Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course". *Instructional Science*. 40(1), 173-192.

- King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). "High self control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school". *Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

- Kuldass, S., Hashim, S., & Ismail, H. N. (2015). "Malaysian adolescent students' needs for enhancing thinking skills, counteracting risk factors and demonstrating academic resilience". *International journal of adolescence and youth*, 20(1), 32-47.

- Kwok, O., Hughes, J. N. & Luo, W. (2007). "Role of resilient personality on lower achieving first grade students' current and future achievement". *Journal of School Psychology*, 45(1): 61-82.

- Labhane, C. P., & Baviskar, P. A. (2015). "Self concept and Emotional intelligence: A comparative study of Arts and Science college students". *The International Journal of Indian Psychology* ISSN 2348-5396.

- Labss, C. (2015). Resilience in Relation to Consistency in Self-Concept in Adult Third Culture Kids(ATCKs). in partial fulfillment of the Requirements of the Degree Doctor of Psychology. may 2015 Antioch University Seattle.

- Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). "Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore Secondary School". *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.

- Marsh, H. W., Reiche, J. D. & Smith, I. D. (1983). "Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ". *Journal of personality and social psychology*, 45, 173-187.

- Malmivuori, M. L. (2006). "Affect and self-regulation". *Educational Studies in Mathematics*, 63, 149-164.

- Martin, A. J. (2003). "The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation". *Australian Journal of Education*, 47, 88-106.

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). "Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity

- approach". *Psychology in the schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, J. A., & Marsh, W. H. (2009). "Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs". *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Martin, A. J. & Marsh, H. (2014). "Academic resilience and its psychological and educational correlations: a construct validity approach". *Psychology in the Schools*, 43, 267-281.
- Martinez, R. S. (2016). "Relationships between self-concept and resilience profiles in young people with disabilities". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 14(3):450-473 .
- Martin, M. & Neto, V. (2016). "Resilience and self-concept of competence in institutionalized and non-institutionalized young people". *Revista Associac,ao portuguesa de psicologia issn 2183-2471. revista PSICOOGIA. 2016,VOL.30(2),61-76.*
- McInerney, D. M, Cheng, W. R, Ching, M. & Haplam, A. K. (2012). "Academic self- concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement". *Journal of Advanced Academic*, 23(3), 249- 269.
- Matuga, J. M. (2009). "Self-regulation, Goal Orientation, and Academic of Secondary student in online University Courses". *Educational Technology & Society*, 12(3), 4-11.
- Moljord, E. O., Moksnes, U. K., Epsnes, G. A., Hjemeld, O. & Eriksen, L. (2016). "Physical activity, resilience and depressive symptoms in adolescence". *mental health and physical activity*, 7(2), 79-8
- Morales, E. E. (2008). "Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education". *Innovation in Higher Education*, 33,197-213.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Vanden Auweele, Y. (2009). "Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom". *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 336-343.
- Ong, D., Bergeman, C. S., Toni, L., Bisconti & Wallace, A. (2006). "Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life". *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4): 730-749.
- Panadero, E., Alonso Tapia, J. & Huertas, J. A. (2012). "Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education". *Learning and Individual Differences*, 22, 806-813.
- Partovi. N, Tafazoli. D. (2017). "On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Self-Regulation, Self-Resiliency, Gender and Teaching Experience". Downloaded from [journals,khuisf.ir.ac.ir](http://journals.khuisf.ir.ac.ir) 11:12 irdt on saturday may 27 th 2017.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. Thomas, K. (2014). "The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and

achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, Anne C., Barckfeld, P., and Perry, Raymond P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.

- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Compass*, 4, 238-255.

- Samuels, W. E. & Woo, A. (2009). *Creation and initial validation of an instrument to measure academic resilience*. Available from: <http://wesamuels.org/pdfs/aera 2009.pdf>.

- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4):463-467.

- Schutz, P. & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. San Diego: Elsevier Academic.

- Shamsaei, F., Yousefi, F. & Sadeghi, A. (2016). Relationship Between Emotional Intelligence and Self Esteem in Bachelor Students of Nursing and Midwifery Schools in Hamadan. *Avicenna J Neuro Psych Physio*. In press (In press): e44485. Published online 2016 August 27.

- Stein, J. (2010). Emotional self-regulation a critical component of executive function. In L. Meltzer (Ed.). *Promoting Executive Function in the Classroom* (pp. 175-201). The Guilford Press.

- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. (2007). "Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience". *Journal of Happiness Studies*, 8(2):311-333.

- Valinasab, S. & Zeinali, A. (2018). "The mediational pathway among academic emotions, self-regulated learning, and academic motivation with academic achievement of high school students". *International Journal of Educational and Psychological Researches*. April 4, 2018, IP: 185.131.142.137].

- Villavicencio, F. T. & Bernardo, A. B. I. (2013). "Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement". *British Journal of Educational Psychology*, 83, 329-340.

- You, J. W., & Kang, M. (2014). "The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning". *Computers & Education*, 77, 125-133.

- Zimmerman, B. J. (2015). *Self-regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*, University of New York, NY, USA.