

اثربخشی تعاملی آموزش راهبردهای خودگردان - فراشناختی و خود پنداره تحصیلی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و هیجانات مثبت تحصیلی

۱. عبدالله رشیدزاده، ۲. رحیم بدری*، ۳. اسکندر فتحی آذر، ۴. تورج هاشمی
 ۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، ۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ۳. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ۴. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز
 (تاریخ وصول: ۹۷/۰۴/۲۴ - تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۲/۲۱)

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)

چکیده

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.

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 ۶۰ 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.

Corresponding Author: Rahim Badri

*نویسنده مسئول: رحیم بدری

Email: badri1346@tabrizu.ac.ir

مقدمه

تاب‌آوری تحصیلی به عنوان شاخصی از سازگاری با مدرسه و پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای مشارکت در کلاس و انگیزه مطالعه بشمار می‌آید (خلف^۵، ۲۰۱۴). مارتین و مارش (۲۰۱۴)، 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 اسماعیل^۷، ۲۰۱۵)؛ رابطه تاب‌آوری و فعالیت بدنی با نشانه‌های افسردگی (مالجورد^۸ و همکاران، ۲۰۱۶)؛ ادراک دانش‌آموز از کلاس درس (رشیدی، امیری، مهرآور و نودهی، ۱۳۹۴)؛ عوامل فردی، خانواده و مدرسه (فاستر^۹، ۲۰۱۳)؛ خودکارآمدی تحصیلی و عزت‌نفس و سرمایه اجتماعی و

روان‌شناسان تربیتی برای تحقق هدف پیشرفت تحصیلی، همواره در جستجوی عوامل اثرگذار آن بوده‌اند و برای بررسی از مؤلفه‌های اثرگذار آن غافل نمانده‌اند. یکی از این عوامل مؤثر، تاب‌آوری است. تاب‌آوری^۱، 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 مارش^۲، ۲۰۱۴؛ همتی و غفاری، ۱۳۹۵؛ کریمی قرطمانی و کریمی قرطمانی، ۱۳۹۵ و عشور نژاد، ۱۳۹۵) 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 با انگیزه‌ها) 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 سوریا^۳، جایا سوریا، تای^۴ و سیلوی^۵، ۲۰۱۶).

5. Silowe

6. Khlaf

7. Kuldass, Hashim, & Ismail

8. Moljord

9. Foster

1. Resilance

2. Martin & Marsh

3. Jayasuriya

4. Tay

رهایی و خستگی از این دسته از هیجان‌ها هستند (پکران^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). هیجان‌ات مثبت تحصیلی در نظریه بهزیستی جامع سلیگمن در مدل پرما^۲ به عنوان یکی از جنبه‌های جدید شکوفایی مطرح شده است (سلیگمن^۳، ۲۰۱۱). که نقش مهمی در خنثی کردن هیجان‌ات منفی (گارلند^۴ و همکاران، ۲۰۱۱) نقل از لسینیو^۵، ۲۰۱۶) و تأثیر معنی‌داری در افزایش دادن تاب‌آوری و سطح بهزیستی افراد داشته است (توگاد و فریدریکسون، ۲۰۰۷؛ هارت، کالبالرو و کاپر^۶، ۲۰۱۰) نقل از لسینیو، ۲۰۱۶). همچنین آرکی^۷، سیمونز و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی 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 موقعیت‌هایی با ماهیت بین فردی باشند (به نقل از رستمی و همکاران، ۱۳۹۲). ریو^۸ (۲۰۰۵) در تحقیقی نشان داد که تاب‌آوری تاب‌آوری با هیجان‌ات مثبت، همبستگی مثبت و با هیجان‌ات منفی مانند خشم و غم همبستگی

اضطراب پایین (همتی و غفاری، ۱۳۹۵؛ مارتین، ۲۰۱۴) اشاره کرد.

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 موفقیت انگیزشی و عملکردی دست می‌یابند. تحقیقات مربوط، عمدتاً دو دسته 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، ۲۰۱۳).

متغیر و سازه مهم دیگری که از روان‌شناسی مثبت نگر 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،

1. Pekrun
2. Positive Emotion, Engagement, Relationship, Relationship, Meaning & Achievement
3. Sligman
4. Garland
5. Licinio
6. Hart, Caballero & Cooper
7. Arce
8. Reeve

گرفته شده و حل مسئله، اثر منفی گذاشته و عملکرد تحصیلی را تضعیف نمایند (استاین^۴، ۲۰۱۰). همچنین دانش‌آموزانی که از سطح بالای خودنظم‌دهی هیجانی برخوردارند و نسبت به تنظیم هیجان‌های خود بینش دارند موفق‌ترند و بنابراین از بهزیستی روانی بالایی برخوردارند (هاگا، کرفت و کوربی^۵، ۲۰۰۹). بنابراین اهمیت و ضرورت بررسی بیشتر این متغیر در 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. زیمرمن^۶ (۲۰۱۵)، 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

منفی دارد. همچنین تاب‌آوری از طریق افزایش سطوح هیجان‌ات مثبت، باعث تقویت خودپنداره تحصیلی و مقابله موفق با تجربه‌های منفی می‌شود (گروس و جان^۱، ۲۰۰۳؛ ماک و همکاران^۲، ۲۰۱۱؛ به نقل از رستمی و همکاران، همکاران، ۱۳۹۲).

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، ۲۰۱۴) و حتی آن‌ها را می‌توان حوزه‌های کشف نشده پژوهش روان‌شناختی قلمداد کرد (گوئتز و همکاران، ۲۰۰۸). اضطراب امتحان تنها هیجانی است که مورد علاقه پژوهشگران بوده است (شوتز^۳ (شوتز و پکران، ۲۰۰۷). اگر بخواهیم دانش‌آموزان آموزان 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

4. Stein
5. Haga, Kraft & Corby
6. Zimmerman

1. Gros & John
2. Mak
3. Schutz

۲۰۱۷؛ هرناندز و بیولوسکی^۳، ۲۰۱۶؛ میرزایی و همکاران، ۱۳۹۵؛ رشیدی و همکاران، ۱۳۹۴؛ صیف، امینی و رستگار، ۱۳۹۶؛ میرزایی و همکاران، ۱۳۹۵؛ کریمی، عابدی و فرحبخش، ۲۰۱۴). نتایج تحقیقات کریمی^۴ و همکاران (۲۰۱۴)؛ میرزایی و همکاران (۱۳۹۵)؛ شادی (۱۳۹۱)؛ نیکدل و همکاران (۱۳۹۱)؛ کریمی قرطمانی و کریمی قرطمانی (۱۳۹۵)؛ عشورنژاد (۱۳۹۵)، هم نشان داده است که یادگیری خودگردان علاوه بر تأثیر معنی دار در تاب آوری تحصیلی دانش آموزان، در مؤلفه های آن هم تأثیر گذار است.

در برخی از تحقیقات به رابطه یادگیری خودگردان و هیجانانگیز بودن اشاره شده است از جمله: (والی نسب و زینالی^۵، ۲۰۱۸)؛ یو و کانگ، ۲۰۱۴؛ رضایی، ۱۳۹۵؛ سپهریان آذر و اقبالی، ۱۳۹۴؛ عربزاده و همکاران، ۱۳۹۲؛ نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱). (شوتز و پکران^۶، ۲۰۰۷)؛ یو و کانگ^۷، ۲۰۱۴) بیان می کنند که هیجانها نقش مهمی در یادگیری خودنظم دهی بازی می کنند. و خودنظم دهی بر هیجانهای آنها و همچنین به نوبه خود بر رویکرد یادگیری آنها تأثیر می گذارد. والی نسب و زینالی (۲۰۱۸) در تحقیقی به این نتایج دست یافتند که هیجانهای مثبت تحصیلی رابطه مستقیم، مثبت و هیجانهای منفی

عبارت است از: ۱. آگاهی از تفکر: بخشی از خودگردانی است که شامل اندیشیدن و تحلیل مؤثر یک فرد از عاداتهای تفکر خود است. ۲. کاربرد راهبردها: شامل خزانه رو به رشد راهبردهای فرد برای یادگیری، کنترل هیجانها و پیگیری اهداف این راهبردهاست. ۳. انگیزش مداوم: که سومین مؤلفه خودگردانی است؛ زیرا یادگیری نیازمند انتخاب و تلاش مداوم است. زیمرمن (۲۰۱۵)، چهار حیطه اصلی و تأثیرگذار خودگردانی را عبارت از تنظیم فرایندهای شناخت، فراشناخت، هیجان و انگیزش می داند. که حیطه شناختی و فراشناختی در سالهای اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است.

مرور تحقیقات پیشین در این زمینه نشان می دهد در خصوص یادگیری خودگردان - فراشناختی و تاب آوری تحصیلی و هیجانانگیز بودن مثبت تحصیلی به طور جداگانه پژوهش هایی انجام گرفته و تحقیقی که به صورت همزمان به بررسی این متغیرها بپردازد توسط محقق یافت نشد و اغلب مطالعات تاب آوری را به عنوان یک عامل سلامت روان و بهزیستی در دانش آموزان بررسی کرده اند و به جنبه های آموزشی و تحصیلی آن توجه نکرده اند و همچنین به هیجانانگیز بودن خاص تحصیلی (مثبت و منفی) پرداخته نشده و یادگیری خودگردان فراشناختی به عنوان متغیر مداخله گر زیاد مد نظر نبوده است. برخی از تحقیقات به رابطه تاب آوری تحصیلی و یادگیری خودگردان اشاره داشتند: (گاردی^۱ و همکاران، ۲۰۱۷؛ پرتوی و تفضلی^۲،

2. Partovi. N, Tafazoli

3. Herná ndez .A & Białowolski

4. Karimi

5. Valizade & zeinali

6. Schutz& Davis

7. You & Kang

1. Garade

می‌تواند با تاب‌آوری تحصیلی و هیجانانگیز خودگردان و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد. روسی جانان^۱ و همکاران (۲۰۱۵) اشاره داشتند که آموزش مدیریت و تنظیم هیجانی نقش و تأثیر مثبت و سازنده‌ای در افزایش رفتارهای خودگردانی و سایر مهارت‌های فردی دانش‌آموزان دارد. شهیدی و منشئی (۱۳۹۴)؛ کیم و هوگز^۲ (۲۰۱۲)؛ نیکدل و همکاران (۱۳۹۱)؛ سپهریان‌آذر و اقبالی (۱۳۹۴)؛ رضایی (۱۳۹۵)؛ عرب زاده و همکاران (۱۳۹۲)؛ پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۴؛ ویلاویسنسیو و برناردو، ۲۰۱۳؛ بوش، ۲۰۰۶)، 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 (۲۰۱۱) 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 هیجانانگیز تحصیلی با خودپنداره تحصیلی است. خودپنداره تحصیلی یکی از متغیرهایی است که هم

3. Naji
4. Guay
5. Hung

1. Rosea
9. Kim, Ch & Hodges

برخوردار هستند. مارتینز (۲۰۱۶)، در تحقیقی در بین جوانان ۱۸ تا ۳۵ 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 (۱۳۹۵) 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 داشتند (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱؛ گوئز و همکاران، ۲۰۰۸؛ فرینزل، تراش، پکران و گوئز، ۲۰۰۷؛ گوئز و همکاران، ۲۰۰۹؛ بهارا و رانگیاه^۸، ۲۰۱۷؛ شمسایی^۹ و همکاران، ۲۰۱۶؛ و ایورسکی^{۱۰}، ۲۰۱۷؛ لابھانی و باویسکار^{۱۱}، ۲۰۱۵). نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱ 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 (۲۰۱۱) 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

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، ۱۳۹۱؛ اسفندرامز، ۱۳۹۳؛ هرناندز و بیولوسکی^۱ (۲۰۱۶)؛ مارتین و نتو (۲۰۱۶)؛ مارتینز^۲ (۲۰۱۶)؛ لابهاس^۳ (۲۰۱۵)؛ کازوکی و تاکاهیرو^۴ (۲۰۱۴)؛ صیف، امینی و رستگار (۱۳۹۶)؛ آناگوت^۵ و همکاران، ۲۰۱۳؛ اورتوگا^۶ اورتوگا^۶ و همکاران، ۲۰۱۶؛ کرامتی و پاینده‌فر (۱۳۹۵)؛ قلعه و همکاران، ۱۳۹۴؛ مارتین و نتو، ۲۰۱۶؛ هرناندز و بیولوسکی، ۲۰۱۶). اسفند رامز (۱۳۹۳)، 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 تاکاهیرو^۷ (۲۰۱۴) 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

1. Hernandez & Białowski
2. Martinez
3. LabBass
4. Kazuki&Takahiro
5. Ana kuot
6. Ortega
7. Kazuki&Takahiro

8. Behera.S & Rangaiah
9. Shamsaei.
10. Yavorsky
11. Labhane,C.P. & Baviskar

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 تعیین کننده 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 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 ۱۳۹۶ حدود

۲۵۰۰۰ 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، ۲۰۰۸) و هیجان‌ات منفی تحصیلی (کیم و هادگس، ۲۰۱۲؛ چیح لینگ^۱، ۲۰۱۵) 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 ۵ گانه تبریز، نواحی ۳ و ۵ انتخاب شدند. در مرحله دوم ۴ مدرسه پسرانه و از بین آن‌ها، ۲۵ 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: ۱- 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 ۴۶۰ 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، ۸۴ نفر از دانش‌آموزانی که در مقیاس خودپنداره

1. Chih-ling

که این مقیاس با خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی باتلر (۱۹۹۸) ($r=0/73$)، مقیاس خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه مارش، رلیک و اسمیت (۱۹۸۳) ($r=0/71$) و مقیاس پایگاه عمومی و تحصیلی پیرز و هاریس (۱۹۶۴) ($r=0/63$) اعتبار همگرا دارد. ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون نیز نشان داد که نمره کلی این مقیاس (۰/۸۲) و دو خرده مقیاس آن (۰/۷۱ و ۰/۷۶) همسانی درونی بالایی دارند (لیو وانگ، ۲۰۰۵). ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه حاضر نیز ۰/۷۷ برای خرده مقیاس اعتماد دانش آموز، ۰/۸۳ برای خرده مقیاس تلاش دانش آموز و ۰/۹۱ برای کل مقیاس محاسبه شد.

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز و وو: این پرسشنامه را ساموئلز^۵ در سال ۲۰۰۴ به عنوان موضوع رساله دکتری خود تهیه کرد. در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید و نسخه نهایی آن با ۴۰ سؤال با همکاری وو^۶ (۲۰۰۹) به چاپ رسید. شیوه نمره‌گذاری آن به صورت طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. البته سؤال‌های ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹ با توجه به مفهوم منفی به صورت عکس نمره‌گذاری می‌شوند. سلطانی‌نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) به منظور آماده‌سازی پرسشنامه برای استفاده در داخل ایران، آن را به فارسی ترجمه و ضریب آلفای کرونباخ آن را در نمونه

تحصیلی یک انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین را به دست آورده بودند، به تعداد ۶۴ نفر گزینش و از طریق روش جایگزینی هدفمند به دو گروه ۳۲ 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 ۳۰ 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 تحصیلی توسط لیو و وانگ^۱ (۲۰۰۵) ساخته شده است، این پرسشنامه بر اساس خرده مقیاس‌های عزت نفس تحصیلی باتلر^۲ (۱۹۹۸)، خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه (مارش، رلیک و اسمیت^۳، ۱۹۸۳) و مقیاس پایگاه عمومی و تحصیلی (پیرز و هاریس^۴، ۱۹۶۴) طراحی شده است. این پرسشنامه شامل دو خرده مقیاس ۱۰ سؤالی است: اعتماد تحصیلی دانش‌آموزان (۱۰ سؤال) و تلاش تحصیلی دانش‌آموزان (۱۰ سؤال). خرده مقیاس اعتماد تحصیلی احساسات و ادراکات دانش‌آموزان درباره کفایت تحصیلی خودشان را ارزیابی می‌کند و خرده مقیاس تلاش تحصیلی نیز تعهد، میزان درگیری و علاقه دانش‌آموزان به تکالیف مدرسه را ارزیابی می‌کند. یک مطالعه اعتباریابی نشان داد

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

5. Samuels
2. Woo

پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به دست آمده که بیانگر پایایی قابل قبول این ابزار است (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). در این پرسشنامه دانش آموزان تجربیات هیجانی خود را در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی می کنند. کدیور، فرزاد، کاووسیان و نیکدل (۱۳۹۱) پایایی مقیاس های هیجان های مربوط به یادگیری این پرسشنامه را برای لذت از یادگیری، ۰/۷۵ امیدواری به یادگیری، ۰/۷۶؛ خستگی از یادگیری، ۰/۸۴؛ عصبانیت از یادگیری، ۰/۷۴؛ اضطراب، ۰/۷۸ گزارش کردند. نتایج محاسبه ضریب پایایی نشان می دهد پرسشنامه هیجان های تحصیلی با ضرایب آلفای بین ۸۸ تا ۰/۹۳، پایایی قابل قبول و کافی دارد. در این پژوهش با توجه به اهداف مورد نظر از ۲۲ سؤال برای اندازه گیری سه مؤلفه هیجانی 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، ۰/۸۴ امیدواری به یادگیری، ۰/۷۶؛ غرور، ۰/۷۸ به دست آمد.

روش اجرا: در این پژوهش بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی، به مدت ۱۲ جلسه ۹۰ 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، نظریه های مربوطه و لحاظ کردن اصول روان شناسی تربیتی و یادگیری

دانش آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آوردند. و با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی نیز روایی آن را تعیین کردند. سپس سؤال ها را براساس محتوی تحت پوشش در قالب سه عامل مهارت های ارتباطی ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۵، ۲۶، جهت گیری آینده ۴، ۶، ۸، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴ و مسئله محور و مثبت نگر ۱، ۲، ۳، ۹، ۲۱، ۲۲ نام گذاری کردند و تعداد یازده سؤال را به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳، حذف و در نهایت پرسشنامه را با ۲۹ سؤال ارائه کردند. در پژوهش عشورنژاد (۱۳۹۵) آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۷۲ به دست آمد و در این تحقیق نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ برآورد شده برای این پرسشنامه به میزان ۰/۸۴ بدست آمد.

پرسشنامه هیجانانات تحصیلی: این ابزار به منظور اندازه گیری هیجان های پیشرفت تحصیلی دانش آموزان توسط پکران، گوئنز و فرینزل (۲۰۰۵) طراحی و ساخته شد. این پرسشنامه از نوع خود گزارشی و مداد - کاغذی و دارای سه قسمت است که شامل بخش هیجان های مربوط به کلاس، مربوط به یادگیری و مربوط به امتحان که در هر قسمت ۸ زیرمقیاس وجود دارد. زیرمقیاس های مربوط به یادگیری، شامل ۷۵ سؤال است و هشت هیجان زیر را اندازه گیری می کند. لذت، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی. آلفای کرونباخ خرده مقیاس های

هیجانان مثبت تحصیلی (۶۵) و میانگین نمرات بعد از مداخله (۸۰) و تاب‌آوری تحصیلی (۷۲) و میانگین نمرات بعد از مداخله (۹۲) 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 از ابزارها روی دو کلاس انجام گرفت و پس از آن ابزارهای تأیید شد، در نمونه اصلی تحقیق اجرا شد.

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 (۰/۸۳=روش لاوشه) به دست آمد. همچنین برای بدست آوردن پایایی بسته آموزشی، بسته آموزشی روی ۵ نفر به شیوه مطالعه مقدماتی بررسی شد، که میانگین نمرات قبل از مداخله

جدول ۱. محتوای آموزشی در ۱۲ جلسه

جلسه	شرح جلسات
اول	آشنایی با شرکت‌کنندگان، انجام پیش‌آزمون‌ها 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

نتایج مربوط به بررسی نرمال بودن با استفاده از آزمون شاپیرو ویلکز در جدول ۲ نشان داد که تمامی متغیرها دارای توزیع نرمال هستند (۰/۰۱ > p).

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 استفاده شد.

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

جدول ۲. نتایج مربوط به بررسی نرمال بودن متغیرها (آزمون شاپیرو ویلکز)

متغیر	گروه	آماره	درجه آزادی	معناداری
مهارت‌های ارتباطی	آزمایش	۰/۹۵۰	۲۸	۰/۲۹۹
	کنترل	۰/۹۷۹	۳۰	۰/۸۶۲
جهت‌گیری آینده	آزمایش	۰/۹۴۴	۲۸	۰/۲۱۶
	کنترل	۰/۹۸۱	۳۰	۰/۸۸۹
مسئله محور و مثبت نگر	آزمایش	۰/۹۱۷	۲۸	۰/۱۵۸
	کنترل	۰/۹۷۲	۳۰	۰/۶۷۸
امید	آزمایش	۰/۹۴۶	۲۸	۰/۲۸۸
	کنترل	۰/۹۷۷	۳۰	۰/۸۱۱
لذت	آزمایش	۰/۹۷۱	۲۸	۰/۷۱۹
	کنترل	۰/۹۳۱	۳۰	۰/۱۸۲
فخر	آزمایش	۰/۹۴۱	۲۸	۰/۶۱۹
	کنترل	۰/۸۳۱	۳۰	۰/۱۸۴

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نتایج آزمون لون و تحلیل کوواریانس تک متغیری تأثیر خودگردان -

فراشناختی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و هیجانات مثبت تحصیلی

مدل	تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات مثبت تحصیلی	لامبدای ویلکز		آزمون لون		ANCOVA	
		Sig.	f	Sig.	f	Sig.	F
گروه	مهارت‌های ارتباطی	۰/۰۰۰	۱۳۶/۳۰	۰/۲۱۳	۱/۵۶۷	۰/۰۰۰	۱۹۶/۷۸
	جهت‌گیری آینده	۰/۰۰۰	۱۳۶/۳۰	۰/۲۶۱	۱/۲۸۰	۰/۰۰۰	۳۸/۳۱
	مسئله‌محور و مثبت‌نگر	۰/۰۰۰	۱۳۶/۳۰	۰/۲۴۵	۳۶/۸۵	۰/۰۰۰	۱۳۵/۶۴
	لذت	۰/۰۰۰	۲۸/۸۹۵	۰/۰۵۱	۰/۹۷۳	۰/۰۰۰	۸۴/۹۵۴
	امید	۰/۰۰۰	۲۸/۸۹۵	۰/۱۲	۹/۸۸۱	۰/۰۰۰	۱۰۳/۳۰۹
	فخر	۰/۰۰۰	۲۸/۸۹۵	۰/۲۳۵	۱/۲۳۵	۰/۰۰۰	۴۸/۱۳۷

هیجانات مثبت تحصیلی معنادار است. نتایج آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس‌ها نشان همه مقیاس‌ها از فرض برابری واریانس‌ها برخوردارند. همچنین نتایج آزمون کوواریانس اثرات بین گروهی پس آزمون پس از خارج ساختن اثر متغیرهای همپراش (پیش آزمون)، در مرحله پس‌آزمون

با توجه به معنی‌داری‌های (F) به دست آمده برای آزمون (لامبدای ویلکز)، در جدول ۳ 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

- پیش‌آزمون میانگین مؤلفه‌های تاب‌آوری گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری تحصیلی و هیجانات مثبت تحصیلی در مشاهده گردید.

جدول ۴. خلاصه تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثرات اصلی و تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی بر مؤلفه‌های

تاب‌آوری تحصیلی

اثر	آزمون چند متغیره	آماره	F	Df فرضیه	Df خطا	Sig.	M-Eta
آموزش راهبردها	لامبدای ویلکز	۰/۰۵۵	۴۲۷/۶۹۴	۳	۵۴	۰/۰۰۱	۰/۹۴۵
خودپنداره تحصیلی	لامبدای ویلکز	۰/۱۸۱	۱۱۱/۴۹۷	۳	۵۴	۰/۰۰۱	۰/۸۱۹
اثر تعاملی	لامبدای ویلکز	۰/۷۰۸	۱۰/۱۸۹	۳	۵۴	۰/۰۰۱	۰/۲۹۲

است و اثر خودپنداره تحصیلی با توجه به معناداری f (۱۱۱/۴۹۷) به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز نیز معنادار است. همچنین اثر تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی با توجه به معناداری f (۱۰/۱۸۹) به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی معنادار است.

در جدول ۴ 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 (۴۲۷/۶۹۴) به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز می‌توان نتیجه گرفت که اثر آموزش راهبردها بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی معنادار

جدول ۵. خلاصه تحلیل کوواریانس تک متغیری آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی بر روی مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی

اثر	مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی	SM	F	Sig.	M-Eta
خوگردانی - فراشناختی	مهارت‌های ارتباطی	۸۳۸۴/۵۱۳	۵۵۵/۹۲۰	۰/۰۰۱	۰/۸۸۰
	جهت‌گیری آینده	۳۸۷۸/۱۱۲	۸۳/۷۵۹	۰/۰۰۱	۰/۵۲۴
	مسئله‌محور و مثبت‌نگر	۸۹۷/۸۰۰	۲۰۵/۲۱۱	۰/۰۰۱	۰/۷۳۰
خودپنداره تحصیلی	مهارت‌های ارتباطی	۵۰۵/۰۱۳	۳۳/۳۸۴	۰/۰۰۱	۰/۳۰۶
	جهت‌گیری آینده	۸۰۰/۱۱۲	۱۷/۲۸۱	۰/۰۰۱	۰/۱۸۵
	مسئله‌محور و مثبت‌نگر	۷۸۱/۲۵۰	۱۷۸/۵۷۱	۰/۰۰۱	۰/۷۰۱
اثر تعاملی	مهارت‌های ارتباطی	۱۳/۶۱۳	۱۱/۹۰۳	۰/۰۰۱	۰/۲۱۲
	جهت‌گیری آینده	۶۴۴/۱۱۳	۱۳/۹۱۲	۰/۰۰۱	۰/۱۵۵
	مسئله‌محور و مثبت‌نگر	۱۰۱/۲۵۰	۲۳/۱۴۳	۰/۰۰۱	۰/۲۳۳

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

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 ۵ 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 (۰/۰۰۱) بر تمام

جدول ۶. 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
۰/۸۸۴	۰/۰۰۱	۷۴	۳	۱۸۱/۱۶۳	۰/۱۱۶	لامبدای ویلکز	آموزش راهبردها
۰/۴۵۸	۰/۰۰۱	۷۴	۳	۲۰/۰۱۹	۰/۵۴۲	لامبدای ویلکز	خودپنداره تحصیلی
۰/۲۴۱	۰/۰۰۱	۷۴	۳	۷/۵۱۵	۰/۷۵۹	لامبدای ویلکز	اثر تعاملی

تحصیلی معنا دار است و اثر خودپنداره تحصیلی با توجه به معناداری f (۲۰/۰۱۹) به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز نیز معنادار است. همچنین اثر تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی با توجه به f (۷/۵۱۵) به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز بر مؤلفه‌های هیجانات مثبت تحصیلی معنادار است.

در جدول ۶ 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 (۱۸۱/۱۶۳) به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز می‌توان نتیجه گرفت که اثر آموزش راهبردها بر مؤلفه‌های هیجانات مثبت

جدول ۷. 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
۰/۸۲۶	۰/۰۰۱	۳۴۶/۷۴۹	۱۰۳۶/۸۰۰	لذت	اثر خود گردانی - فراشناختی
۰/۷۳	۰/۰۰۱	۲۰۱/۱۷۹	۲۹۲/۶۱۲	امید	
۰/۷۴۴	۰/۰۰۱	۲۱۲/۳۵۱	۵۵۶/۵۱۲	فخر	
۰/۲۵۰	۰/۰۰۱	۲۴/۳۲۷	۷۲/۷۳۸	لذت	اثر خودپنداره تحصیلی
۰/۳۹۳	۰/۰۰۰	۴۷/۲۲۲	۶۸/۶۸۴	امید	
۰/۳۶۸	۰/۰۰۱	۵/۳۵۶	۱۴/۰۳۶	فخر	
۰/۳۳۷	۰/۰۰۱	۱۲/۸۲۶	۸/۴۵۰	لذت	اثر تعاملی
۰/۲۳۴	۰/۰۰۱	۲۲/۳۵۳	۳۲/۵۱۳	امید	
۰/۳۱۹	۰/۰۰۱	۱۱/۳۷۸	۳/۶۱۳	فخر	

همانطور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، آموزش راهبردهای فراشناختی با توجه به F های به دست آمده و سطح معنی داری 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، نشان دهنده اثربخشی 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: (گاردی^۱ و همکاران، ۲۰۱۷؛ پرتوی و تفضلی^۲، ۲۰۱۷؛ هرناوندز و بیولوسکی^۳، ۲۰۱۶؛ کریمی قرطمانی و همکاران، ۱۳۹۵؛ میرزایی و همکاران، ۱۳۹۵؛ رشیدی و همکاران، ۱۳۹۴؛ عباسی و همکاران، ۱۳۹۴؛ اسفند رامز، ۱۳۹۳؛ برزگر، ۱۳۹۳؛ شادی، ۱۳۹۱؛ بشارت و همکاران، ۲۰۱۷؛ میرزایی و همکاران، ۱۳۹۵؛ عابدینی و بابا چاهی، ۱۳۹۵؛ کریمی و همکاران، ۲۰۱۴) است. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد، آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی در افزایش و بهبود مؤلفه‌های تاب‌آوری و هیجان‌ات 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 هیجان‌ات منفی و مقابله ضعیف در رویارویی با مشکلات و دشواری در کنترل تکانه‌ها را دارد.

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

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 و جوکار، ۱۳۹۳). 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 هیجان‌ات مثبت تحصیلی دانش‌آموزان شده است و فرضیه تأیید شد. این یافته همسو با نظریه کنترل و ارزش (پکران و همکاران، ۲۰۱۱) 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 محیط‌ها 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 زینالی (۲۰۱۸)؛ یو و کانگ^۱ (۲۰۱۴)؛ رضایی (۱۳۹۵)؛ زارع (۱۳۹۴)؛ شهیدی و منشی (۱۳۹۴)؛ سپهریان آذر و اقبالی (۱۳۹۴)؛ شگری و فلسفین (۱۳۹۳)؛ نیکدل و همکاران (۱۳۹۱)، 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

1. You & Kang,

(۱۳۹۳)؛ آناگوت^۵ و همکاران (۲۰۱۳)؛ اورتوگا^۶ و همکاران (۲۰۱۶) 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 (۲۰۱۴)؛ همتی (۱۳۹۵) 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 بر آن فائق آیند به حل مسئله می‌پردازند (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۵). در این راستا همچنین نتایج تحقیق قلعه، قناعتیان جهرمی و ارشم (۱۳۹۴) نشان داده است که خودپنداره تحصیلی و اجتماعی دارای قدرت پیش‌بینی تاب‌آوری است که ۷۱ درصد واریانس متغیر تاب‌آوری بوسیله این مؤلفه

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 میتزاکی، آنجلکیو و موریس (۲۰۰۹). زیمرمن (۲۰۱۵) 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، ۲۰۱۰؛ به نقل از ارفع و بلوچی، ۱۳۹۱). (هانگ^۱، ۲۰۱۱؛ همتی و غفاری، ۱۳۹۵) در تحقیقی نشان دادند که متغیرهای سطح فردی (عزت‌نفس 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 تاکاهیرو^۲ (۲۰۱۴)؛ لابهاس^۳ (۲۰۱۵)؛ مارتینز^۴ (۲۰۱۶)؛ قلعه و همکاران (۱۳۹۴)؛ مارتین و نتو (۲۰۱۶)؛ هرماندز و بیولوسکی (۲۰۱۶)؛ شادی (۱۳۹۱)؛ اسفندرامز

1. Hung
2. Kazuki&Takahiro
3. Lablass
4. Martinez

5. Ana kuot
6. Ortega

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 هیجانان 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.

زیمرم (۲۰۱۵) 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، ۱۳۹۱؛ بهارا و رانگیاه، ۲۰۱۷؛ شمسایی و همکاران، ۲۰۱۶؛ وایورسکی، ۲۰۱۷؛ لابهایی و باویسکار، ۲۰۱۵) 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 هیجانان منفی تحصیلی را کاهش دهد و باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گردد (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱).

در نتیجه‌گیری پایانی می‌توان گفت از آنجا که 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، ۲۰۰۶). نتایج این پژوهش در این راستا اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی و خودپنداره تحصیلی را به عنوان

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.

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 است. پیشنهاد می‌شود با نمونه‌های متنوع‌تر و گسترده‌تر

منابع

علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. سال دوم، شماره هشتم.

- اسفندارمز، ش (۱۳۹۳). «رابطه میان یادگیری خودتنظیمی و خودشکوفایی با تاب‌آوری». پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب.

- شادی، ن (۱۳۹۱). «رابطه خودتنظیمی و عزت‌نفس با تاب‌آوری در نوجوانان مقطع متوسطه شهرستان برازجان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشگاه آزاد مرودشت.

- برزگر، م (۱۳۹۳). «بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و تاب‌آوری تحصیلی با نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.

- شکری، ا. و فلسفین، ز (۱۳۹۳). «روابط ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان‌های تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان». فصلنامه روان‌شناسی شناختی. دوره ۲. شماره ۲.

- رشیدی، ع؛ امیری، م؛ مهرآور گیگلو، ش. و نودهی، ح (۱۳۹۴) «بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب‌آوری تحصیلی». فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری. سال بیست و دوم، دوره جدید شماره ۷.

- شفیعی زاده، ر (۱۳۹۱). «رابطه تاب‌آوری با پنج عامل بزرگ شخصیت». دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی. سال سیزدهم، شماره ۳، پیاپی ۴۹.

- سپهریان آذر، ف. و اقبالی، ا (۱۳۹۴). «رابطه سبک‌های یادگیری کلب و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی با یادگیری خودگردان». فصلنامه

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

«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 (۱۳۹۱). «مقایسه تاب‌آوری هیجانی و اجتماعی در دانش‌آموزان مناطق محروم و غیرمحروم». اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸(۱): ۱۲۴-۱۰۷.

- صیف، م. ح؛ امینی، ا. و رستگار، ا (۱۳۹۶). «عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر». مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۷(۳۳).

- میرزایی، ش؛ کیامنش، ع؛ حجازی، ا. و بنی‌جمالی، ش (۱۳۹۵). «تأثیر ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار». روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. سال هفتم. شماره ۲۵.

- نریمانی، م؛ طالبی جویباری، م. و ابوالقاسمی، ع (۱۳۹۲). «مقایسه سبک اسناد و تاب‌آوری در بین دانش‌آموزان آسیب دیده و عادی» فصلنامه افراد استثنایی، ۳(۱۰): ۶۰.

- نیکدل، ف؛ کدیور، پ؛ فرزاد، و؛ عزیززاده، م. و کاووسیان، ج (۱۳۹۱). «رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری

- شهیدی، ل. و منشئی، غ (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش مبتنی بر فراشناخت، بر تنظیم هیجانی و هیجان تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم». فصلنامه تازه‌های علوم شناختی. سال ۱۷، شماره ۳.

- عابدینی، ی. و باباچاهی، ع (۱۳۹۵). «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 (۱۳۹۰). «رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد». پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱(۲): ۱۳۶-۱۲۱.

- قلعه، س؛ قناعتیان جهرمی، ف. و ارشم، س (۱۳۹۴). «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 (۱۳۹۵). «رابطه عزت‌نفس و تاب‌آوری با مؤلفه‌های خودپنداره بدنی دانش‌آموزان دارای ناتوانی». فصلنامه کودکان استثنایی. سال شانزدهم، شماره ۴، ص ۶۳-۷۸.

- کریمی قرطمانی، م. و کریمی قرطمانی، م (۱۳۹۵).

سطحی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی». رویکردهای نوین آموزشی. سال یازدهم، شماره ۲، پیاپی ۲۴.

- یعقوبی، ا. ب. و بختیاری، م (۱۳۹۵). «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 ۷-۱۶.

- 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 Student". *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 thecomplex relations between achievement emotionsand self-regulated learning behaviors in onlinelearning". *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.

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

خودگردان در دانش‌آموزان». فصلنامه روان‌شناسی کاربردی. سال ۶، شماره ۱(۲۱)، ص.ص ۱۱۹-۱۰۳.

- هاشمی، ز. و جوکار، ب (۱۳۹۳). «پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل روان‌شناختی، خانوادگی و اجتماعی». مجله مطالعات روان‌شناختی، دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء. دوره ۱۰/شماره ۴.

- همتی، ر. و غفاری، م (۱۳۹۵). «تحلیل چند

- Bembenutty, 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 pshchiatric 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).

"Relationsbetween 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: TIMSSbased 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 Residency in conflict zones, ethnic minority status, and potentially modifiable social factors following conflict in Sri Lanka: nationwide cross-sectional Study". *The Lancet 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*.
- 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., Relich, 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 Associacao portuguesa de psicologia issn 2183-2471. revista PSICOOGIA*. 2016, VOL.30(2), 61-76.

- McInerney, D. M, Cheng, W. R, Ching, M. & Haplum, 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* 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., Barchfeld, 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.
- 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 path way among academic emotions, self-regulated learning, and academic motiva 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.