

## اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی

کاظم برزگرفرویی<sup>۱</sup>، اکرم‌السادات هاشمی<sup>۲</sup> و حسن زارعی‌محمودآبادی<sup>۳</sup>

### چکیده

این پژوهش به منظور بهبود هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان، با تأکید بر نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی انجام شده است. پژوهش حاضر، از نوع پژوهش‌های آزمایشی و جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهرستان یزد که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند تشکیل می‌داد. از این جامعه ۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای گرفتند. ابتدا هر دو گروه به پرسشنامه هیجان تحصیلی پکران، گوئتز و پری پاسخ دادند و سپس گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه تحت آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری قرار گرفت. در نهایت مجدداً پرسشنامه هیجان تحصیلی توسط هر دو گروه پاسخ داده شد (پس‌آزمون). نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها که به روش تحلیل کوواریانس صورت گرفت، نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری سبب ارتقاء هیجان‌های مثبت تحصیلی و کاهش هیجان‌های منفی تحصیلی گردیده است. نتایج حاصل از پژوهش حاضر می‌تواند زمینه‌ای را برای پویایی فرآیند آموزش و یادگیری و بهبود هیجان‌های تحصیلی فراهم آورد.

**واژه‌های کلیدی:** هیجان تحصیلی، راهبردهای خودتنظیمی، یادگیری

k.barzegar@yazd.ac.ir

۱. نویسنده‌ی رابط: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه یزد

۲. دانشجوی کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه یزد

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۱۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۶/۱۸

DOI: 10.22098/JSP.2019.794

## مقدمه

امروزه هیجان‌های تحصیلی<sup>۱</sup> متغیری مهم و اساسی در تعلیم و تربیت به شمار می‌آید و به موضوع مورد علاقه محققان تربیتی تبدیل شده است که این امر به دلیل اهمیتی است که این سازه مهم در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ زیرا هیجان‌های انطباقی، به تصور صحیح اهداف و چالش‌ها کمک نموده و ذهن را برای حل مسأله خلاقانه آزاد می‌کند و هیجان‌های اثرات مخربی بر فرایند یادگیری داشته و به شدت می‌توانند مانع یادگیری دانش‌آموزان شوند (اشبی، آیزن و تورکن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹؛ به نقل از کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل، ۱۳۸۸). اضطراب امتحان، ناامیدی از موفقیت یا خستگی در طول درس‌ها می‌توانند باعث انحراف توجه دانش‌آموزان، ممانعت از تلاش، به تأخیر انداختن انجام تکالیف (پکران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶)، عدم موفقیت در امتحانات و اخراج از مدرسه شده و حتی تأثیرات منفی جدی بر سلامت روانی و جسمانی آن‌ها بگذارد (زیدنر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸؛ به نقل از ونتزل و ویگفیلد<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). علاوه بر آن وجود هیجان مناسب در محیط آموزشی شرایط بهینه‌ای را برای رشد دانش‌آموزان در ابعاد مختلف ایجاد کرده و به آزادی، مسئولیت فردی و محیطی، رشد شخصیت و انگیزش منتج شده و یادگیری بهتر، تعامل مناسب‌تر و بهزیستی روانی آن‌ها را تسهیل می‌کند (پنتریچ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴).

به طور کلی هیجان‌ها را به عنوان مجموعه‌ای مرتبط از فرآیند روان‌شناختی (عاطفی، شناختی، فیزیولوژیکی و انگیزشی) در نظر می‌گیرند که می‌تواند آغازکننده، حفظ‌کننده، کاهش‌دهنده و یا متأثر از انگیزش باشد (پکران، گوئتر، تیتز و پری<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲). منظور از هیجان تحصیلی، هیجاناتی

1. academic emotion
2. Ashby, Isen & Turken
3. Pekrun
4. Zeidner
5. Wentzel & Wigfield
6. Pintrich
7. Goetz, Titz & Perry

است که به طور مستقیم در ارتباط با فعالیت‌های تحصیلی است و می‌توان آن‌ها را بر اساس دو بعد ارزش (مثبت در برابر منفی) و بعد فعالیت (فعال در برابر انفعال) طبقه‌بندی کرد و بدین ترتیب چهار نوع هیجان معرفی می‌شود، مثبت فعال (مانند لذت)، مثبت غیرفعال (مانند آرامش)، منفی فعال (مانند خشم) و منفی غیرفعال (مانند خستگی) (پکران، ۲۰۰۶).

نظریات جدید در حوزه روان‌شناسی هیجان، ارزیابی‌های مرتبط با فرد و موقعیت را به عنوان تعیین‌کننده‌ها و اجزای اصلی هیجان در نظر می‌گیرند (شرر، اسکور و جانستون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). این ارزیابی‌ها از نگاه روان‌شناسان تربیتی دارای اهمیتی ویژه است؛ زیرا می‌تواند در رشد هیجان‌های تحصیلی نقش داشته باشد. بعضی از جنبه‌های ارزیابی که برای توصیف هیجان بیان شده‌اند عبارتند از: انتظارات، کنترل‌پذیری، خوددلتی در برابر معلول دیگران بودن و شناخت عواملی که باعث برانگیختن هیجان است (روزمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). طبق نظریه کنترل - ارزش دو گروه از این ارزیابی‌ها بیان می‌شود؛ یکی کنترل ذهنی بر پیشرفت فعالیت‌ها و پیامدهای آن؛ برای مثال، در نظر گرفتن این مسأله که تلاش‌هایم موجب موفقیت می‌شود و دیگری ارزش ذهنی قائل شدن برای این فعالیت‌ها و پیامدهای آن؛ برای مثال اهمیت ادراک شده‌ی موفقیت (پکران، ۲۰۰۶). در این‌باره آرگایل<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) بیان می‌کند، شرکت در فعالیت‌های باارزش برای فرد در جهت رسیدن به هدف مهم شخصی، منجر به ایجاد هیجان‌های مثبت درونی می‌گردد و این فرآیند از طریق ایجاد احساس هدفمندی، اصلاح باورها و دادن نظم به فعالیت‌های تحصیلی صورت می‌گیرد و خودتنظیمی<sup>۴</sup> روشی است برای تغییر افکار، احساسات، باورها و رفتار فرد برای رسیدن به اهداف باارزش‌تر (کارور و شیر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸؛ به نقل از نامداران، ۱۳۹۰). خودتنظیمی در یادگیری را می‌توان عاملی دانست که باعث ارتقاء انتظار موفقیت و باورهای توانایی (هاول و بورو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰؛ داریشر و هارمس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵) و قابلیت

- 
1. Scherer, Schorr & Johnston
  2. Roseman
  3. Argule
  4. self - regulation
  5. Carver & Scheier
  6. Howell & Buro

کنترل شرایط و منابع در دانش‌آموزان می‌گردد و از این طریق به بهبود هیجان‌های تحصیلی آن‌ها کمک می‌کند (مگا، رانسونی و دبنی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). آموزش‌های خودتنظیمی در یادگیری به فعالیت مستقل دانش‌آموزان در آموختن می‌انجامد و دانش‌آموزان خودتنظیم کنش‌های شناختی، هیجانی و رفتاری خود را در جهت دستیابی به هدف‌هایشان به کار می‌گیرند (زیمرن<sup>۳</sup>، ۱۹۸۹؛ به نقل از زیمرن، ۲۰۱۵)؛ همچنین باورهای خودکارآمدی و انگیزش دانش‌آموزان را بالا می‌برد (ابوالقاسمی، برزگر و رستم‌اوغلی، ۱۳۹۳). دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، از راهبردهای خودتنظیمی پایین‌تری برخوردار هستند (مصطفی‌سرباز، ابوالقاسمی و رستم‌اوغلی، ۱۳۹۳). برای توصیف خودتنظیمی در یادگیری الگوهای متعددی معرفی شده که الگوی خودتنظیمی پنتریچ بعلت جامعیت خود، مورد استقبال بیشتری از سوی محققان در حوزه تربیتی واقع شده است. از نظر وی این نوع یادگیری ترکیبی از مهارت‌های شناختی، فراشناختی، انگیزشی و مدیریت منابع است (نریمانی، محمدامینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴).

پنتریچ (۲۰۰۴)، معتقد است دانش‌آموزان با خودتنظیمی بالا از انگیزه تحصیلی و یادگیری بهتر برخوردارند. از طریق انگیزش، دانش‌آموزان برانگیخته می‌شوند تا تکالیف تحصیلی خود را برای رسیدن به اهداف و سطح مشخصی از تخصص و مهارت کامل کنند. قابل ذکر است هر چند برخی از دانش‌آموزان به تدریج در طول سال‌های تحصیل، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را می‌آموزند، اما تعداد کثیری از آن‌ها به تنهایی از عهده این کار بر نمی‌آیند و لازم است در این زمینه آموزش ببینند.

چندین پژوهش به عنوان نمونه کازان<sup>۴</sup> (۲۰۱۳) و چینگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) نشان داده است که می‌توان به دانش‌آموزان، راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری را آموزش داد تا آن‌ها یادگیرندگان

- 
1. Darbyshire & Haarms
  2. Mega, Ronconi & De Beni
  3. Zimmerman
  4. Cazan
  5. Cheng

موفق‌تری باشند و نقش فعال‌تری در سرنوشت تحصیلی خود داشته باشند. هم‌چنین احمد، وندرورف، کوپر و مینرت<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) نشان داده‌اند که بهبود مهارت یادگیرندگان در زمینه خودتنظیمی در یادگیری ارتباط زیادی با بهبود هیجان مثبت درس ریاضی دانش‌آموزان دبیرستانی داشته است. پژوهش پکلایج و پکجاک<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) نشان داد که هیجان مثبت در یادگیری ریاضیات در هر سه موقعیت، ارتباط مثبت و معناداری با به‌کارگیری راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی دارد.

هم‌چنین پژوهش‌های محمدی‌درویش‌بقال، حاتمی، اسدزاده و احدی (۱۳۹۲) و غلامعلی‌لواسانی، اژه‌ای و داوودی (۱۳۹۲)، حاکی از تأثیر این‌گونه آموزش‌ها بر کاهش هیجان منفی (اضطراب امتحان) و موسوی، پیوسته‌گر و پورشهریاری (۱۳۸۹)، نشان‌دهنده‌ی تأثیر آموزش‌ها بر افزایش هیجان مثبت (شادکامی)، در دانش‌آموزان دبیرستانی است. از آن‌جا که نتایج بررسی‌ها (از جمله یو، کانگ و پانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳) گویای آن است که میزان بروز هیجان‌ات مثبت با ورود دانش‌آموزان به دبیرستان کاهش یافته و به موازات آن میزان بروز هیجان‌ات منفی در آن‌ها افزایش می‌یابد، که این امر می‌تواند به دلایلی مانند افزایش روش‌های آموزش‌محور در دبیرستان و علایق غیر تحصیلی در سنین نوجوانی اتفاق افتد و تأثیر نامطلوبی بر موفقیت تحصیلی آن‌ها داشته باشد و علاوه بر آن متاسفانه به طور معمول در نظام‌های آموزشی بر این امر تأکید می‌شود که معلم تنها باید آن مطالبی را آموزش دهد که لازم است توسط یادگیرنده، فراگرفته شود. اما آیا بهتر نیست که در کنار این مسأله، چگونگی یادگیری را نیز به یادگیرندگان آموزش دهیم؟ تا آن‌ها بیاموزند که چگونه می‌توانند در یادگیری خود نقش فعالی داشته باشند و چگونه محیط و باورهای خود را برای یادگیری بهتر تغییر دهند، چه بسا این امر بتواند به بهبود هیجان‌های تحصیلی و به تبع آن موفقیت تحصیلی آن‌ها کمک کند. بنابراین این‌گونه آموزش‌ها به دانش‌آموزان سال اول

- 
1. Ahmed, Vander Werf, Kuyper & Minnaert
  2. Peklaj & Pecjak
  3. You, Kang & Pahng

دبیرستان که لازم است در انتهای سال تحصیلی با انتخاب رشته تحصیلی گام بزرگی برای رسیدن به موفقیت‌های تحصیلی و شغلی آینده‌شان بردارند، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. از اینرو پژوهش حاضر، با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بر هیجان تحصیلی (مثبت و منفی) دانش‌آموزان صورت گرفت.

## روش

این پژوهش از گروه پژوهش‌های تجربی و از نوع آزمایشی و به طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود.

**جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری مورد مطالعه پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهرستان یزد در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۴ تشکیل می‌دادند که از بین آن‌ها ۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. در این پژوهش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای و طی مراحل زیر انجام گردید: ابتدا از بین دو ناحیه آموزشی شهرستان یزد یک ناحیه و از بین دبیرستان‌های دولتی دخترانه ناحیه منتخب، دو دبیرستان و از بین کلاس‌های پایه اول آن‌ها دو کلاس انتخاب گردید که دانش‌آموزان این کلاس‌ها به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل جای گرفتند.

## جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

**پرسشنامه هیجان پیشرفت!** این پرسشنامه ۱۵۰ گویه‌ای هیجان‌های مثبت و منفی را در سه موقعیت کلاس، یادگیری و امتحان می‌سنجد. روش نمره‌گذاری این آزمون بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است، به این نحو که به پاسخ‌های «کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم» به ترتیب نمرات ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد. در پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۵) آلفای

کروناخ محاسبه شده برای خرده مقیاس‌های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به دست آمد، که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول این ابزار است. کدیور و همکاران (۱۳۸۸) نیز این پرسشنامه را در جامعه دانش‌آموزان دبیرستانی ایران مورد اعتباریابی قرار دادند و پایایی مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس این پرسشنامه را بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۴ به دست آوردند که نشان‌دهنده این است که ضرایب حاصل از آن با نتایج پکران و همکاران (۲۰۰۵) قابل قیاس است. در پژوهش حاضر نیز با توجه به اهداف مورد نظر زیر مقیاس مربوط به هیجان کلاس شامل هیجان‌های مثبت (لذت، غرور) و منفی (اضطراب، شرم، ناامیدی، خشم، خستگی) مورد استفاده قرار گرفت و ضرایب آلفای کروناخ بین ۰/۶۱ تا ۰/۹۳ به دست آمد.

### روش مداخله

آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بود، که طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و در طول ۲/۵ ماه به دانش‌آموزان گروه آزمایش آموزش داده شد. مجموعه آموزشی مورد استفاده بر اساس نظریه پنتریچ (۱۹۹۵) و شامل آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و مدیریت منابع است که توسط عرب‌زاده (۱۳۹۲) متناسب با فرهنگ ایرانی تهیه و تدوین گردیده و میزان بالای ضریب روایی به دست آمده در پژوهش وی (ضریب روایی ۰/۹۱) نشان‌دهنده این است که مجموعه آموزشی فوق به خوبی طراحی شده است. جهت اجرای پژوهش حاضر نیز پژوهش‌گر با بهره‌گیری از نظرات اساتید در این زمینه، با ایجاد تغییراتی در مثال‌ها، این مجموعه را با فرهنگ و علائق دانش‌آموزان دختر یزد مناسب‌سازی کرده و پس از تأیید نهایی سه تن از اساتید رشته روان‌شناسی تربیتی مورد استفاده قرار داد. جزییات و مراحل انجام این آموزش در جدول ۲ آمده است.

## جدول ۱. محتوای جلسات آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری

جلسه	موضوع	محتوای آموزشی
اول	خودآگاهی، خودتنظیمی	آشنایی دانش‌آموزان از نقطه قوت و ضعف خود، آشنایی کلی با اهمیت یادگیری راهبردهای خودتنظیمی و تاثیر آن در یادگیری بهتر.
دوم	مطالعه مؤثر، راه‌های ایجاد انگیزه تحصیلی	عوامل تاثیرگذار بر مطالعه مؤثر، آموزش راهکارهایی برای افزایش باورهای مثبت.
سوم	چگونگی تعیین هدف	بیان انواع، فواید و نحوه هدف‌گذاری در زندگی و تحصیل.
چهارم	ساختار حافظه	بیان نحوه پردازش اطلاعات و شناخت حافظه برتر.
پنجم	راهبرد شناختی: مرور	بیان اهمیت و نحوه کاربرد راهبرشناختی تکرار و مرور، در مطالب ساده و پیچیده.
ششم	راهبرد شناختی: بسط و گسترش معنایی (پیچیده)، سازماندهی	بیان نحوه استفاده از راهبرد بسط مطالب پیچیده و سازماندهی مطالب.
هفتم	راهبردهای فراشناخت (برنامه‌ریزی)	بیان نحوه تعیین هدف مطالعه، زمان، سرعت و روش مطالعه.
هشتم	فراشناخت (نظارت و نظم‌دهی)	بیان فنون نظارت و نظم‌دهی به مطالعه و یادگیری.
نهم	مدیریت منابع (زمان)	بیان استفاده صحیح از وقت (مدیریت زمان)
دهم	مدیریت منابع (مکان، افراد)	بیان شرایط مکان مناسب برای مطالعه، و نحوه کمک‌طلبی از اطرافیان.

## نتایج

میانگین و انحراف معیار هیجان‌های تحصیلی در جدول ۲ قابل مشاهده است.

## جدول ۲. میانگین و انحراف معیار هیجان تحصیلی در دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مقیاس	مرحله	آزمایش		کنترل	
		SD	M	SD	M
هیجان مثبت	پیش‌آزمون	۳۳/۱۷	۵/۳۱	۷/۰۸	۳۴/۳۰
	پس‌آزمون	۳۸/۷۳	۴/۳۸	۵/۵۸	۳۳/۱۷
هیجان منفی	پیش‌آزمون	۸۶/۲۳	۲۰/۵۹	۲۱/۳۴	۷۱/۶۷
	پس‌آزمون	۶۹/۷۳	۱۵/۴۴	۲۴/۳۳	۷۱/۳۰



همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد در هیجان‌های مثبت تحصیلی میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش بالاتر از پس‌آزمون گروه کنترل است و هم‌چنین میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش پایین‌تر از پس‌آزمون گروه کنترل در هیجان‌های منفی تحصیلی است. قبل از انجام تحلیل کواریانس، بررسی‌های مقدماتی برای اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌های این روش آماری صورت گرفت که نتایج این بررسی‌ها حاکی از نرمال بودن توزیع نمرات در گروه‌ها و یکسانی واریانس‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و لوین بود ( $P > 0/01$ ). علاوه بر آن بررسی‌ها نشان داد از مفروضه رابطه خطی بودن و همگنی شیب رگرسیون نیز تخطی نشده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در حیطه هیجان‌های تحصیلی با کنترل پس‌آزمون

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	P	Eta	توان آزمون
اثر پیلایی	۰/۴۳۸	۴/۷۷۳	۸	۴۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳۸	۰/۹۹۴
لامبدای ویلکز	۰/۵۶۲	۴/۷۷۳	۸	۴۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳۸	۰/۹۹۴
اثر هتلینگ	۰/۷۷۹	۴/۷۷۳	۸	۴۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳۸	۰/۹۹۴
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۷۷۹	۴/۷۷۳	۸	۴۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳۸	۰/۹۹۴

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها بیانگر آن است که بین دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ هیجان‌های تحصیلی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ( $p < 0/01$  و  $F = 4/773$ ). بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر، آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری موجب افزایش هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۴۳۸ است، به عبارت دیگر، ۴۳/۸۰ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات هیجان‌های تحصیلی گروه آزمایش مربوط به تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری است.

برای پی بردن به این نکته که از لحاظ کدام هیجان‌های مثبت (لذت و غرور)، و نیز هیجان‌های منفی (اضطراب، شرم، ناامیدی، خشم و خستگی)، بین دو گروه تفاوت وجود دارد، تحلیل کواریانس یک راهه در متن آنکوا انجام گرفت که نتایج حاصل در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس یک راهه در متن آنکوا بر روی میانگین نمرات هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل با کنترل پس‌آزمون

متغیر	منبع تغییر	SS	df	MS	f	P	Eta
لذت	پیش‌آزمون	۸۶/۶۶۶	۱	۸۶/۶۶۶	۱۰/۱۰	۰/۰۰۳	۰/۱۵۲
	گروه	۷۱/۰۵۱	۱	۷۱/۰۵۱	۸/۲۰۶	۰/۰۰۶	۰/۱۲۸
	خطا	۴۸۴/۸۵۶	۵۶	۸/۶۵۸			
غرور	پیش‌آزمون	۲۰/۰۲۸	۱	۲۰/۰۲۸	۲/۲۹۶	۰/۱۳۵	۰/۰۳۹
	گروه	۲۰۶/۴۶۵	۱	۲۰۶/۴۶۵	۲۳/۶۶۶	۰/۰۰۰۱	۰/۲۹۷
	خطا	۴۸۸/۵۴۳	۵۶	۸/۷۲۴			
اضطراب	پیش‌آزمون	۲۴۷/۹۲۳	۱	۲۴۷/۹۲۳	۲۵/۱۰۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۰
	گروه	۹۲/۱۴۲	۱	۹۲/۱۴۲	۹/۳۳۱	۰/۰۰۳	۰/۱۴۳
	خطا	۵۵۳/۰۱۴	۵۶	۹/۸۷۵			
شرم	پیش‌آزمون	۵۵۹/۸۲۴	۱	۵۵۹/۸۲۴	۲۱/۹۹۰	۰/۰۰۰۱	۰/۲۸۲
	گروه	۱۶۶/۹۳۷	۱	۱۶۶/۹۳۷	۶/۵۵۷	۰/۰۱۳	۰/۱۰۵
	خطا	۱۴۲۵/۶۵۴	۵۶	۲۵/۴۵۸			
ناامیدی	پیش‌آزمون	۱۶۲/۷۹۶	۱	۱۶۲/۷۹۶	۲۳/۲۶۴	۰/۰۰۰۱	۰/۲۹۳
	گروه	۳۱/۵۲۸	۱	۳۱/۵۲۸	۴/۵۰۵	۰/۰۳۸	۰/۰۷۴
	خطا	۳۹۱/۸۸۲	۵۶	۶/۹۹۸			
خشم	پیش‌آزمون	۱۰۸/۱۷۰	۱	۱۰۸/۱۷۰	۱۳/۵۹۵	۰/۰۰۱	۰/۱۹۵
	گروه	۴۲/۶۳۳	۱	۴۲/۶۳۳	۵/۳۵۸	۰/۰۲۴	۰/۰۸۷
	خطا	۴۴۵/۵۷۷	۵۶	۷/۹۵۷			
خستگی	پیش‌آزمون	۸۵۱/۹۴۹	۱	۸۵۱/۹۴۹	۲۰/۰۶۸	۰/۰۰۰۱	۰/۲۶۴
	گروه	۱۰/۳۸۷	۱	۱۰/۳۸۷	۰/۲۴۵	۰/۶۲۳	۰/۰۰۴
	خطا	۲۳۷۷/۳۹۲	۵۶	۴۲/۴۵۳			

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است با کنترل تأثیر متغیر کمکی (پیش‌آزمون) بر روی متغیر وابسته، بین دو گروه از لحاظ هیجان غرور ( $p < 0/001$  و  $F = 23/666$ ) تفاوت معنادار وجود دارد و بیانگر آن است که آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری توانسته است میزان این هیجان مثبت (غرور) را افزایش دهد.

هم‌چنین در مورد وضعیت هیجان‌های منفی می‌توان گفت با کنترل تأثیر متغیر کمکی (پیش‌آزمون) بر روی متغیر وابسته، بین دو گروه از لحاظ هیجان اضطراب ( $p < 0/001$  و  $9/331$ )، شرم ( $F = 6/557$  و  $p < 0/001$ )، ناامیدی ( $F = 4/505$  و  $p < 0/001$ ) و خشم ( $F = 5/358$ ) تفاوت معنادار وجود دارد. این نتایج بیانگر آن است که آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری توانسته است وضعیت این ۴ هیجان منفی را بهبود دهد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر فراهم آوردن زمینه‌ای جهت کاربرد و گسترش استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری در دانش‌آموزان بود. انتظار می‌رفت که آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری، بهبود هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان را در پی داشته باشد، یافته‌ها نشان می‌دهد اعمال متغیر مستقل (آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری) بر هیجان‌های تحصیلی مؤثر بوده است، به طوری که باعث افزایش هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی گردیده است و بر این اساس فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. نتایج به‌دست آمده از این پژوهش با بسیاری از تحقیقات از جمله؛ پکران، الیوت و مایر<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) احمد و همکاران (۲۰۱۳)، مگا و همکاران (۲۰۱۴) موسوی و همکاران (۱۳۸۹) و محمدی درویش‌بقال و همکاران (۱۳۹۲) همسو است.

دلیل این امر را می‌توان چنین تبیین کرد که فرض بر این است که محیط‌های آموزشی‌ای که از خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان حمایت می‌کنند، حس کنترل آن‌ها را نیز افزایش می‌دهند. به علاوه چنین محیط‌هایی با برطرف کردن نیاز فرد به استقلال، ارزش‌های تحصیلی را نیز ارتقا می

بخشند (پکران، ۲۰۰۶). از آن‌جا که یادگیری خودتنظیمی، توجه دانش‌آموزان را به تسلط و مهارت‌آموزی در انجام فعالیت‌های در دست انجام، کنترل‌پذیری آن‌ها و دست‌یابی به شایستگی در آن فعالیت‌ها و ارزش ذاتی آن‌ها متمرکز می‌کند، دانش‌آموزان با افزایش مهارت‌های خودتنظیمی توانایی کنترل و مدیریت احساسات، باورها، رفتارها و شناخت خود را دارا می‌شوند، بنابراین با این‌گونه آموزش‌ها ارزیابی‌های کنترل و ارزش مربوط به فعالیت تحصیلی بالا خواهد بود، در نتیجه افزایش هیجان‌های مثبت و هم‌زمان با آن کاهش هیجان‌های منفی مورد انتظار است. علاوه بر آن طبق نظر بوکارتز<sup>۱</sup> (۲۰۰۷؛ به نقل از هاوول و همکاران، ۲۰۱۱) دانش‌آموزان خودتنظیم از راه یادگیری خودبازنگری، خودداوری، خودکنترلی و خودواکنشی به ارزیابی و نظارت رفتار خود اقدام می‌کنند، این موضوع دال بر اثر متقابل هیجان و فهم شناختی کنترل است. که این مورد می‌تواند به مدیریت انگیزه، هیجان و رفتارها در طول فرآیند یادگیری منجر شود و این امر با آموزش مهارت‌های خودتنظیمی در یادگیری به خوبی کسب می‌گردد.

هم‌چنین بر اساس نتایج پژوهش‌های انجام شده می‌توان گفت آموزش راهبردهای خودتنظیمی یادگیری با بهبود باورهای انگیزشی (از جمله باورهای خودکارآمدی)، سبب بهبود هیجان تحصیلی شده است. با آموزش راهبردهای خودتنظیمی و در نتیجه آن بهبود باورهای انگیزشی (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۴) دانش‌آموزان برانگیخته می‌شوند تا تکالیف تحصیلی‌شان را جهت کسب اهداف و موفقیت‌ها کامل کنند (داریشر و هارمز، ۲۰۱۵). رفتارهای افراد با انگیزه بالا، پرنرژی، هدفمند، جهت‌دار و باثبات است. چنین دانش‌آموزانی خود را درگیر فعالیت‌های تحصیلی سخت و دشوار کرده و برای یادگیری در حد تسلط بسیار تلاش می‌کنند (امرای، الهی‌مطلق، عزیزی و پاهان، ۲۰۱۱؛ به نقل از غفاری و ارفع‌بلوچی، ۱۳۹۰). به عنوان مثال یادگیرنده دارای خودکارآمدی بالا در صورت مواجهه با شکست، مقاومت بیشتری به خرج می‌دهد و با امیدواری برای کسب موفقیت تلاش می‌کند، در صورتی که افراد با خودکارآمدی پایین تمایلی

به مواجه شدن دوباره با تکالیف تحصیلی دشوار و غیرجذاب ندارند و با ناامیدی تکالیف را کنار می‌گذارند، وقتی فرد این باور را پیدا کند که می‌تواند از عهده‌ی تکالیف چالش برانگیز تحصیلی برآید و محیط و شرایط را کنترل کند، از یادگیری خود لذت برده و به شایستگی و توانایی خود احساس غرور می‌کند (هاول و همکاران، ۲۰۱۱).

علاوه بر موارد بیان شده آموزش‌های خودتنظیمی در یادگیری از راه بهبود خودپنداره دانش‌آموزان (گوئتز، فرنزل، هال<sup>۱</sup> و پکران، ۲۰۰۸؛ نیکدل، کدیور، فرزاد، عربزاده و کاوسیان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲) نیز می‌تواند باعث بهبود هیجان تحصیلی گردد، خودپنداره تحصیلی فرآیند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجارب آموزشی دانش‌آموزان و تفسیر محیط آموزشی بوده و بیانگر ادراکات فرد درباره نقاط قوت و ضعف در یک حوزه تحصیلی خاص است، افرادی که در انجام کارها خود را اثربخش‌تر و توانمندتر می‌بینند در مقایسه با سایرین دارای خودپنداره تحصیلی بالاتری هستند و بالطبع چنین امتیازی منجر به رشد و پیشرفت تحصیلی آتی فرد و عدم بروز هیجان‌های منفی در وی می‌شود، بر این اساس دانش‌آموز با خودپنداره پایین، خود را به عنوان فردی با صلاحیت و قابلیت پایین درک می‌کند که چنین برداشت منفی از توانمندی‌ها، منجر به بروز هیجان منفی در موقعیت آموزشی می‌شود به طوری که پژوهش‌ها نشان داده است اضطراب و خشم، رابطه منفی با خودپنداره تحصیلی دارد (گوئتز و فرانزل، هال و پکرووم، ۲۰۰۸؛ به نقل از غفاری و همکاران، ۱۳۹۰). زیرا طبق نظریه شناختی-اجتماعی پکران ارزیابی‌های کنترل و ارزش تعیین‌کننده‌های مهم هیجان تحصیلی هستند و این ارزیابی‌ها به انتظارات علی‌مربوط به نتایج، اسنادهای علی و خودپنداره توانایی مربوط هستند، بنابراین خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان درباره داشتن یا نداشتن توانایی بر اعمال کنترل بر یادگیری و فعالیت پیشرفت خود در تعیین نوع هیجان مؤثر است.

براساس یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر و نیز شواهد و مدارک موجود در زمینه تعیین

- 
1. Frenzel & Hall
  2. Nikdel, Kadivar, Farzad, Arabzadeh & Kavosian

کننده‌های اجتماعی هیجانانگیز دانش‌آموزان و گزاره‌های نظریه کنترل-ارزش می‌توان نتیجه گرفت که عوامل محیطی نقش مهمی در شکل‌گیری هیجانانگیز دانش‌آموزان ایفا می‌کنند و آموزگاران و اولیا می‌توانند با اثرگذاری بر میزان کنترل و ارزش‌های تحصیلی ایشان بر شکل‌گیری هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارند. از این رو مریان تأثیر اصلی را بر هیجانانگیز دانش‌آموزان گذاشته، می‌توانند در القا و گسترش هیجانانگیز مناسب یادگیرندگان به صورت مؤثر عمل کنند.

در مورد محدودیت‌های پژوهش حاضر باید گفت، به رغم تلاش‌های صورت گرفته جهت انجام هر چه بهتر پژوهش حاضر، با توجه به سروکار داشتن این گونه تحقیقات با متغیر تغییرپذیری مانند انسان، پژوهشگر با محدودیت‌های غیرقابل‌کنترلی از جمله پاسخ‌دهی نامناسب و غیردقیق بعضی از شرکت‌کنندگان در طرح به سؤالات ابزار سنجش هیجانانگیز مواجه بوده است که این مسأله می‌تواند تا حدودی بر نتایج پژوهش تأثیرگذار باشد. همچنین این پژوهش از لحاظ مکانی به شهرستان یزد و از نظر جنسیتی به گروه دانش‌آموزان دختر، پایه اول متوسطه (دوره دوم) محدود شده است؛ بنابراین تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر باید با احتیاط صورت گیرد.

## منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ برزگر، سبحان و رستم‌اوغلی، زهرا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۲)، ۶-۲۱.
- عرب‌زاده، مهدی. (۱۳۹۲). آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر توانمندسازی اجتماعی، اعتماد به نفس و رضایت دانشجویان. رساله‌ی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- غفاری، ابوالفضل و ارفع‌بلوچی، فاطمه. (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۱(۲)، ۱۲۱-۱۳۶.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد و داوودی، مریم. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری

خودتنظیمی بر مهارت‌های خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. *مجله‌ی روان‌شناسی*، ۲(۱۷)، ۱۶۹-۱۸۱.

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. *نوآوری‌های آموزشی*، ۸(۴)، ۷-۳۸.

محمدی درویش بقال، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ اسدزاده، حسن و احدی، حسن. (۱۳۹۲). بررسی تاثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اضطراب آزمون) دانش‌آموزان دبیرستان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۹(۲۷)، ۴۹-۶۶.

مصطفی سرباز، زهرا؛ ابوالقاسمی، عباس و رستم‌اوغلی، زهرا. (۱۳۹۳). مقایسه‌ی راهبردهای خودتنظیمی، خلاقیت و جه‌تگیری هدف در دانش‌آموزان با و بدون اختلال ریاضی. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۳)، ۶۸-۷۸.

موسوی، افروز؛ پیوسته‌گر، مهرانگیز و پورشهریاری، مه‌سیما. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی بر شادکامی دانش‌آموزان دختر اول دبیرستانی. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۸(۴)، ۱۲۰-۱۳۳.

نامداران، رقیه. (۱۳۹۰). الگوی روابط ساختاری بین باورهای انگیزشی، راهبردهای خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر یزد. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، تهران.

نریمانی، محمد؛ محمدامینی، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار. *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۱)، ۱۳۹-۱۵۵.

Abolgasemi, A., Barzegar, S., & Rostamoghli, Z. (2015). The effectiveness of self-regulation learning training on academic motivation and self-efficacy of students with mathematics disorder, *Journal of Learning Disabilities*, 4(2), 6-21. (Persian)

Ahmed, W., Vander Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 5(1), 150-161.

Arabzadeh, M. (2013). Educating self-regulation learning strategies on social empowerment, self-efficacy belief and students' satisfaction. PhD in Educational Psychology. Tarbiat Moalem University of Tehran. (Persian)

- Argule, M. (1990). The happiness of extraverts. *Journal of Personality and Individual differences*, 11, 1011-1017.
- Cazan, A., M. (2012). Teaching self- regulated learning strategies for psychology students. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 743- 747.
- Cheng, E. C. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research Reviv*, 1-16.
- Darbyshire, D., & Haarms, R. (2015). Student motivation in Asian countries and its Impact on academic success for second language university students. *Asian Journal of Educational Research*, 3(3), 11-23.
- Ghaffari, A., & ArfaaBaloochi, F. (2011). The relationship between progressive motivation and self-concept with test anxiety in postgraduate students of Ferdowsi university of Mashhad. *Clinical Psychology and Counseling Research*, 2(1), 121-136. (Persian)
- Gholamali-Lavasani, M., Ezheiy, J., & Davoudi, M. (2013). The effect of self-regulation learning strategies on academic engagement skills and exam anxiety. *Journal of Psychology*, 2(17), 169-181. (Persian)
- Howell, J.A. & Buro, K. (2011). Relations among mindfulness, achievement- related self-regulation, and achievement emotions. *Happiness Studies*, 12,1007-1022.
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavosyan, J., & Nikdel, F. (2009). Validity of Pekran excitement inventory. *Quarterly Educational Innovations*, 8(4), 7-38. (Persian)
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Mohammadi Darveyshbaghal, N., Hatami, H. R., Asadzadeh, H., & Ahadi, H. (2013). The effect of self-regulation strategies (cognitive and metacognitive) on motivational beliefs of high school students. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 9(27), 49-66. (Persian)
- Mostafa Sarbaz, Z., Abolghasemi, A., & Rostamoghli, Z. (2014). A comparison of self-regulatory strategies, creative thinking and goal orientation in children with and without mathematical disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 3(3),68-78. (Persian)
- Mousavi, S. A., Peivastegar, M., & Poorshahriary, M. (2010). The effectiveness of self-regulatory skills training on the happiness of first high school girl students. *Social and psychological Studies of Women*, 8(4), 120-133. (Persian)
- Namdaran, R. (2015). Patterns of structural relationships between motivational beliefs, self-regulatory strategies and academic performance in high school Girl students in Yazd. Master's thesis, Tarbiat Moalem University. (Persian)
- Narimani, M., Mohammadamini, Z., Zahed, A., & Abolghasemi, A. (2015). Comparison of the effectiveness of self-regulatory learning and strategic learning strategies on educator's motivational behavior among students. *Journal of School Psychology*, 1(4), 139-155. (Persian)
- Peklaj, C., & Pecjak, S. (2011). Emotions, motivaion and self- regulation in boy' and girl' learning mathematics. *Psiholoskaobzorja/ Hoizons of Psychology*, 20(3), 33-58.



- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., Elliot, A., Maier, M. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations with Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 1, (pp 115-135).
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative. *Educational psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system: Integrating theory, research, and applications. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal Processes in Emotion*. pp. 68–91.
- Schere, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds). (2001). *Appraisal processes in emotion*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- You, J., Kang, M., & Pahng, P. (2013). Moderating effects of academic emotions between perceived academic control and self-regulated learning in online courses. *E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. 2180-2196.
- Zimmerman, B. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcome. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 541-546.

## The Effectiveness of Training Self-Regulatory Learning Strategies on the Academic Emotion of High School Students

K. Barzegar Bafrooei<sup>1</sup>, A. Hashemi<sup>2</sup> & H. Zareei Mahmoodabadi<sup>3</sup>

### Abstract

The purpose of this causal-comparative study was to compare moral decision making, moral emotion expectancy, and social problem solving style in single-parent and normal students. The population consisted of all male and female students aged 10 to 15 years referred to Tadavom Counseling Center in Sari during three months (May, June, and July of 2017) for counseling (n=43). The sample consisted of 14 single-parent students and 18 ordinary students (based on willingness to participate and collaborate on research). In this research, we used moral riddles and social problem solving questionnaires. The data of moral decision making and prediction of moral emotions were analyzed using Chi-square test and data from social problem solving questionnaire were analyzed using independent t-test. Results showed no significant difference in moral decision-making, the predicted moral emotions and the problem solving style between single-parent and normal students. Education by parents, modeling for parents, interacting with peers, education and culture would be effective in the growth of moral emotions, moral behaviors, and the problem solving style of children.

**Keywords:** Academic emotion, Self-regulation Strategies, Learning

---

1 . Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Psychology, Yazd University (k.barzegar@yazd.ac.ir)

2 . M. A. Student of Educational Psychology, Yazd University

3 . Assistant Professor , Department of Psychology, Yazd University