

اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مولفه‌های هیجان‌های منفی تحصیلی  
The effectiveness of self regulated metacognitive learning strategies training  
on negative educational emotions

Abdollah Rashidzade

Eskandar Fathiazar

Rahim Badri

TOURAJ HASHEMI

عبداله رشیدزاده\*

اسکندر فتحی‌آذر\*\*

رحیم بدری\*\*\*

تورج هاشمی\*\*\*

**Abstract**

The purpose of this research was to investigate about the effectiveness of self-regulated metacognitive strategies training on negative educational emotions of secondary school students. This research was an expanded quasi-experimental design using a pretest-posttest method with the control group. The population of this study was secondary school students of Tabriz. The statistical sample included 60 students with high negative emotions selected for the preliminary study, screening and using a multi-stage cluster sampling. Using a semi-experimental design, they were assigned a target- replacement, as an experimental group, and a control group. To collect data of AEQ (Pekrun & et.al, 2005), and to analyze them, a multivariate covariance analysis was used. The results showed that training self-regulated metacognitive strategies resulted in decreased and improved educational emotions. This research has implications for teachers, trainers, and school counselors and they can use the results to improve students' progress and reduce 'negative educational emotions'.

**Key words:** selfregulated strategies training, metacognition, negative educational emotions

**چکیده**

هدف این پژوهش، اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مولفه‌های هیجان‌های منفی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بود. 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 دارای هیجان‌های منفی تحصیلی بالا بودند، که از طریق مطالعه مقدماتی و سرندکردن و با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و با استفاده از روش جایگزینی هدفمند در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس هیجان‌های تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۵)، و برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی موجب کاهش مولفه‌های هیجان‌های منفی تحصیلی شده است. این پژوهش دارای تلویحاتی برای معلمان، مربیان و مشاورین مدرسه می‌باشد که می‌توانند از نتایج آن برای بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش هیجان‌های منفی تحصیلی دانش‌آموزان استفاده نمایند.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش راهبردهای خودگردان، فراشناخت، هیجان‌های منفی تحصیلی

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه تبریز  
\*\* نویسنده مسئول: استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

\*\*\* استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

email: e-fathiazar@tabrizu.ac.ir

Received: 1 Aug 2018 Accepted: 4 Des 2018

پذیرش: ۹۷/۹/۱۳

دریافت: ۹۷/۵/۱۰

## مقدمه

هیجان‌ها پدیده‌های چندوجهی هستند؛ پدیده‌های ذهنی، فیزیولوژیکی، کارکردی و اجتماعی. در روان‌شناسی، هیجان‌ها جایگاه بسیار حساس و بنیادی دارند، زیرا رابطه آنها با نیازها و انگیزش‌ها بسیار نزدیک است و ریشه بسیاری از اختلالات روانی را تشکیل می‌دهد. هیجان‌ها حتی می‌توانند سلامت انسان را تضمین کنند؛ مثلاً ترس، موجب می‌شود که انسان خود را از خطر محفوظ بدارد و خشم موجب می‌شود که به دشمن حمله کند (بهرامی، ۱۳۹۲). بنابراین، هیجان‌ها برای یادگیری، رشد، سلامت و پیشرفت بشر مهم هستند. در سال‌های اخیر روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی اجتماعی و شخصیت، هیجان‌ها را بیشتر از قبل مورد بررسی قرار داده است (پکران، کوزاک، مورایاما، الیوت و توماس، ۲۰۱۴) و به موازات آن توجه به نقش هیجان‌ها در سایر زمینه‌ها نیز دیده می‌شود؛ از جمله اقتصاد، علوم عصب‌شناختی، انسان‌شناختی و مردم‌شناسی. هیجان‌های تحصیلی در بسیاری از نظریه‌های رشد، شخصیت و همچنین آسیب‌شناسی روانی موضوعات محوری هستند (آلان، لاتیگان و فیلیپس، ۲۰۱۵؛ به نقل از عزیز و یوسفی‌افراشته، مروتی و الهی، ۱۳۹۷). آنها همچنین بعد هیجانی بهزیستی روان‌شناختی را تشکیل می‌دهند (همان). هیجان‌ها در روان‌شناسی تربیتی از جنبه نظری رشد خوبی داشته است، اما هنوز نیاز به مطالعات تجربی بیشتری دارد (لینین برینک، گارسیا و پکران، ۲۰۱۱). در سال‌های اخیر علاقه به تحقیقات آموزشی در مورد هیجان‌ها به فهرست طرح‌های پیشنهادی جلسه سالانه انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا اضافه شد (پکران، کوزاک، الیوت و توماس، ۲۰۱۴). از طرفی پژوهش‌های جدید در حوزه علوم و رفتار، اصول مستحکم‌تری را ارائه داده‌اند که باعث ارتقاء یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. این اصول عبارتند از: هیجان و توجه، معناسازی، انعطاف‌پذیری و یادگیری. در اصل اول مطرح می‌شود که هیجان، محرک توجه و توجه، محرک یادگیری است. یعنی مقدار مناسبی هیجان در یادگیرنده به منظور درگیر شدن با درس می‌تواند او را متوجه درس سازد. اگر در فرآیند تدریس، یکی از هیجان‌ها، مثل خشم، ترس یا شغف، بیش از اندازه باشد، در این صورت انرژی شیمیایی و الکتریکی مغز به جای اینکه صرف یادگیری شود، به مصرف هیجان زیادی که تولید شده است، می‌رسد. باید کلاس، محیط امنی باشد تا بسیاری از هیجان‌های منفی کاهش یابد. در واقع در یادگیری مبتنی بر مغز، بر افزایش هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی بر اساس کارکرد مغز توصیه می‌شود (آقازاده، ۱۳۹۲). از طرف دیگر، محققانی همچون پکران، لیچنتیلد، مارش، مورایاما و گوئتز (۲۰۱۷) نیز بر نقش هیجان‌ها در موفقیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و بر آنچه که در کلاس درس اتفاق می‌افتد، تأکید کرده‌اند (نقل از موسوی، ابوالمعالی الحسینی و میرهاشمی، ۱۳۹۶). هیجان‌های تحصیلی، صرفاً شامل اضطراب تحصیلی به ویژه اضطراب امتحانی نیستند. بلکه دامنه وسیعی از هیجان‌ها که دانش‌آموزان در جریان تحصیل تجربه می‌کنند را شامل می‌شوند که هیجان‌هایی از قبیل لذت، امیدواری، فخر، شرم، خشم، ناامیدی، رهایی و خستگی از این دسته هستند که بخشی از هویت دانش‌آموزان هستند، و در سراسر فرآیند یادگیری حضور دارند و بر آن اثر می‌گذارند (پکران، فرنزل، گوئتز و پری، ۲۰۱۱). تحقیقاتی که در زمینه هیجان‌های تحصیلی انجام یافته، نقش متغیرهای شناختی شامل حرمت نفس، خودپنداره تحصیلی، ارزش درونی و ارزش پیشرفت و شایستگی تحصیلی را در هیجان‌های تحصیلی لذت و اضطراب ریاضیات مورد تأکید قرار داده‌اند (گاتنز، فرنزل، هال و پکرون، ۲۰۰۸).

دلایل ارزشمندی هیجان‌های تحصیلی از دیدگاه پکران و همکاران (۲۰۱۱) عبارت از تجربه‌های هیجانی می‌باشد، که مستقیماً با بهزیستی ذهنی (حوزه‌ای در روان‌شناسی مثبت‌گرایی)، کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط هستند و بر کیفیت روابط بین‌فردی در کلاس درس و تعامل دانش‌آموز-معلم، تأثیر می‌گذارند. با توجه به تأثیر عمیق هیجان‌ها بر کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان، چقدر به این مقوله در نظام آموزشی و در حیطه پژوهش توجه شده است. همچنانکه برخی از محققان (از جمله؛ گوئتز و همکاران، ۲۰۰۸ و پکران، فرنزل، گوئتز و پری، ۲۰۱۱) اظهار داشته‌اند؛ هیجان‌ها را می‌توان حوزه کشف نشده و مغفول پژوهش روان‌شناختی قلمداد کرد. مغفول ماندن پژوهش هیجان‌های تحصیلی و حضور همیشگی و همه‌جانبه هیجان‌ها در کلاس‌های درس و اثرهای آن بر جوانب مختلف زندگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، متأسفانه تحقیقات کمی راجع به هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی صورت گرفته است. اضطراب امتحان، تنها هیجانی است که مورد علاقه محققان بوده است (پکران و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین با توجه به نقش تأثیرگذار هیجان‌ها در زندگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، مساله اصلی این است که برخی از دانش‌آموزان به دلایل مختلف در تنظیم هیجان‌های تحصیلی خود مشکل دارند. پاسخ‌های هیجانی منفی و کنترل نشده می‌تواند؛ تعامل بین معلم، دانش‌آموز و بین دانش‌آموزان را دچار مشکل سازد و بر اکتساب اطلاعات جدید، بازیابی مواد یاد گرفته شده و حل مساله، اثر منفی گذاشته و عملکرد تحصیلی را تضعیف نماید (استاین، ۲۰۱۰). همچنین دانش‌آموزانی که از سطح بالای خودگردانی هیجانی برخوردارند و نسبت به تنظیم هیجان‌های خود بینش دارند، موفق‌تر هستند و از بهزیستی روانی بالایی برخوردارند (هاگا، کرفت و کوربی، ۲۰۰۹). بنابراین، تربیت یادگیرندگان راهبردی و خودگردان که بتوانند هیجان‌های منفی خود را مدیریت کنند، از اهمیت زیادی در نظام‌های آموزشی برخوردار است. بر اساس مطالعات، یکی از روش‌های بهبود و کاهش هیجان‌های منفی تحصیلی، استفاده از راهبردهای خودگردانی فراشناختی در محیط‌های آموزشی است. آموزش خودگردانی فراشناختی فرصتی را به شخص ارائه می‌دهد تا مقاومت در مقابل امیال غریزی خود همچون خشم، اضطراب و شرم را تمرین کرده و شیوه تنظیم هیجان‌های خود را فرا گیرد. از این رو، شخص با فراهم کردن زمینه‌ای برای مداخله حداقل هیجان‌ها، در حل مسائل اجتماعی می‌تواند منطقی‌تر عمل کرده و سازگارتر برخورد کند (ولی زاده، ارجمندیا و حسینی، ۱۳۹۶). زیمرمن (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 خودآغازگری، پایداری، خودباوری و خودرهبوری را از عوامل اصلی فراشناخت و خودگردانی می‌داند و معتقد است، خودگردانی فراشناختی در سه حیطه قبل، هنگام و بعد از عملکرد انجام می‌شود. ویژگی‌های خودگردانی عبارت است از:

- ۱- آگاهی از تفکر: بخشی از خودگردانی که شامل اندیشیدن و تحلیل مؤثر یک فرد از عادت‌های 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 مؤلفه‌ی 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 می‌داند که حیطه شناختی و فراشناختی در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه

قرارگرفته است. بررسی تحقیقات پیشین در این خصوص نشان می‌دهد؛ به‌طور جداگانه پژوهش‌هایی در زمینه راهبردهای خودگردانی فراشناختی و هیجان‌ات تحصیل‌ی انجام گرفته است. اما تحقیقی که به بررسی رابطه هیجان‌های تحصیلی و مولفه‌های یادگیری خودگردان فراشناختی و اثر مداخله‌ای خودگردان فراشناختی بر هیجان‌های منفی تحصیلی بپردازد، یافت نشد. برخی از تحقیقات به بررسی رابطه هیجان‌های خاص تحصیلی (اضطراب) و مؤلفه‌های یادگیری خودگردان پرداخته‌اند. اما به تمام زیر مولفه‌های هیجان‌های منفی تحصیلی در رابطه با یادگیری خودگردان فراشناختی کمتر پرداخته شده است. شوتز و پکران (۲۰۰۷) و یو و کانگ (۲۰۱۴) بیان می‌کنند که هیجان‌ها، نقش مهمی در یادگیری خودگردانی دانش‌آموزان بازی می‌کنند و خودگردانی بر هیجان‌های آنها و همچنین به نوبه خود بر رویکرد یادگیری آنها تأثیر می‌گذارد. والی نسب و زینالی (۲۰۱۸) 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 جانان، مک گریور و گیلبرت (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. تعدادی از محققان (از جمله، شهیدی و منشی، ۱۳۹۴؛ کیم و هوگز، ۲۰۱۲؛ نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱؛ سپهریان‌آذر و اقبالی، ۱۳۹۴؛ رضایی، ۱۳۹۵؛ عرب زاده و همکاران، ۱۳۹۲؛ پکران، گوئز، تیتز و پری، ۲۰۱۱؛ ویلاویسنسیو و برناردو، ۲۰۱۳)، هم به شواهدی دال بر رابطه بین هیجان‌ها و رفتار خودگردانی یادگیری اشاره داشتند، و یافته‌های آنها نشان داد که هیجان‌های تحصیلی به استفاده از راهبردهای یادگیری پیچیده‌تر (فراشناختی)، مرتبط بوده‌است. موسوی، ابوالمعالی و میرهاشمی (۱۳۹۶) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که افراد با اهداف خودگردانی فراشناختی، اضطراب و هیجان‌های منفی کمتری در موقعیت‌های چالش برانگیز تجربه می‌کنند که این بر عملکرد تحصیلی نیز تأثیرات مثبتی دارد. ستاری، حسین‌پور و شکری (۱۳۹۴) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که اجرای بسته مداخله‌ای تنظیم هیجان‌های تحصیلی، هیجان‌های منفی (خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) دانش‌آموزان را کاهش داده است. شهیدی و منشی (۱۳۹۴) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که مداخلات مبتنی بر آموزش فراشناخت در دانش‌آموزان از نظر متغیرهای تنظیم هیجانی و هیجان تحصیلی ریاضی تأثیر مثبت داشته‌است. در نتیجه این رابطه از لحاظ نظری بر اساس الگوی پکران و همکاران (۲۰۱۱) قابل تبیین است. این الگو فرض می‌کند که 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 راهبردهای خودگردانی فراشناختی است. در نتیجه افرادی که بتوانند با استفاده از خودگردانی فراشناختی به تنظیم هیجان‌های خود بویژه آن بخش از هیجان‌ها که منفی و ناخوشایند می‌باشد بپردازند، میزان کمتری از افسردگی و اضطراب را تجربه خواهند کرد (روزنتال، فرنزل، اسونسون، آندرسون، ۲۰۱۵). در مجموع بررسی پیشینه نشان می‌دهد، راهبردهای خودگردانی فراشناختی، یکی از منابع اصلی است که می‌تواند سطوح عوامل فشارزا، ناتوانی در شرایط ناگوار و اثرات منفی عوامل استرس را تعدیل کند و هیجان‌های منفی تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش دهد. با استناد به مطالعات پیشین در ارتباط با اثرگذاری راهبردهای خودگردانی فراشناختی بر متغیر روان‌شناختی هیجان‌های تحصیلی نمی‌توانیم به یک نتیجه قطعی برسیم، چرا که نتایج

اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مولفه‌های هیجان‌های ...

مطالعات پیشین متناقض هستند. بنابراین، نیاز فزاینده‌ای به درک رابطه بین راهبردهای خودگردانی فراشناختی و هیجان‌ها و تأثیرگذاری راهبردهای خودگردانی فراشناختی بر هیجان‌های منفی تحصیلی وجود دارد. درباره اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش می‌توان گفت که دوره متوسطه به لحاظ زیستی و روانی و اجتماعی دوره بسیار مهمی است، که آموزش عمومی را به آموزش عالی پیوند می‌دهد. متأسفانه آمارهای به دست آمده از تحقیقات در مدارس کشور نشان‌دهنده آن است که مسائل و مشکلات تحصیلی و هیجانی که خود را به صورت مردوی و یا ترک تحصیل و مشکلات هیجانی و اجتماعی نشان می‌دهد، مقدار زیادی از منابع مالی و استعداد‌های انسانی جامعه را تلف می‌کند و آثار سوئی به جا می‌گذارد (جوادی، هاشمی رزینی و هاشمی رزینی، ۱۳۹۴). بنابراین، در این راستا پژوهش حاضر، با هدف بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردانی فراشناختی بر بهبود و کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام گرفت.

### **فرضیه پژوهش**

آموزش راهبردهای خودگردانی فراشناختی موجب بهبود و کاهش مولفه‌های هیجان‌های منفی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

### **روش**

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. 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. این مطالعه به صورت مداخله‌ای برای تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردانی فراشناختی بر مولفه‌های هیجان‌های منفی تحصیلی صورت گرفت. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌برداری 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 هیجان‌های منفی تحصیلی بالا، غربالگری شد، موارد زیر در نمونه‌گیری مدنظر قرار گرفت: ۱. دو مدرسه 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 هیجان‌های منفی یک انحراف بالاتر 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. برای کنترل متغیرهای مزاحم، گروه‌ها بر اساس سن، جنس، پایه، رشته تحصیلی همسان 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 تکمیل رضایتمانه اخلاقی توسط آزمودنی‌ها و تهیه هدایایی برای افزایش انگیزه دانش‌آموزان گروه آزمایش برای شرکت در پژوهش، رضایت والدین نیز اخذ گردید.

## ابزار

**پرسشنامه هیجانات تحصیلی (AEQ):** برای سنجش هیجان‌های منفی تحصیلی آزمودنی‌ها از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی استفاده شد. این مقیاس به منظور اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط پکران، گوئتز و فرینزل (۲۰۰۵) طراحی و ساخته شده است. 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 است. در هر قسمت ۸ زیر مقیاس وجود دارد. زیر مقیاس‌های مربوط به یادگیری، شامل ۷۵ سؤال است و هشت هیجان لذت، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی را اندازه‌گیری می‌کند. آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به دست آمده که بیانگر پایایی قابل قبول این ابزار است (پکران و همکاران، ۲۰۰۵). در این مقیاس دانش‌آموزان تجربیات هیجانی خود را در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌کنند. کدیور، فرزاد، کاووسیان و نیکدل (۱۳۸۸)، پایایی مقیاس‌های هیجان‌های 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 و اضطراب ۰/۷۸ گزارش کردند. نتایج محاسبه ضریب پایایی نشان می‌دهد مقیاس هیجان‌های تحصیلی با ضرایب آلفای بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۳، پایایی قابل قبول و کافی دارد. در این پژوهش با توجه به اهداف مورد نظر از ۵۳ سؤال برای اندازه‌گیری پنج مولفه هیجانی منفی مربوط به یادگیری؛ یعنی اضطراب ۱۱ گویه، شرم ۱۱ گویه، خستگی ۱۱ گویه، خشم ۹ گویه و ناامیدی ۱۱ گویه استفاده شد. در این تحقیق برای بررسی پایایی این مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شد. که پایایی برای خشم ۰/۸۴؛ ناامیدی ۰/۷۸؛ خستگی ۰/۸۲؛ شرم ۰/۸۲؛ اضطراب ۰/۷۸، به دست آمد.

## اجرا

مراحل اجرای پژوهش به این صورت بود: ابتدا پیش‌آزمون متغیرهای وابسته از دانش‌آموزان گروه کنترل و گروه آزمایش گرفته شد. در مرحله بعد اجرای بسته آموزشی راهبردهای خودگردانی فراشناختی در گروه آزمایش بدون اطلاع گروه کنترل صورت گرفت که خلاصه جلسات مداخله در جدول (۱) آمده است. در مدت اجرای مداخله آموزشی، گروه کنترل روند طبیعی آموزش‌های کلاسی خود را طی کرد. در مرحله آخر پس‌آزمون متغیرهای وابسته از هر دو گروه به عمل آمد. کلیه شرکت‌کنندگان در پژوهش، فرم رضایت‌نامه اخلاقی شرکت در پژوهش را تکمیل کردند و افراد گروه آزمایش متعهد شدند که طی ۱۲ جلسه در طول یک ماه و نیم در کلاس آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی فراشناختی شرکت کنند. 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 دبیرستان تهیه و تدوین شد. بعد از تهیه و تدوین بسته آموزشی با لحاظ کردن موارد ذکر شده برای اطمینان از روایی محتوایی بسته آموزشی، نظر متخصصان صاحب‌نظر در این حوزه در این مورد اخذ و اعمال شد. همچنین برای بدست آوردن پایایی بسته آموزشی، بسته آموزشی روی ۳ نفر به شیوه مطالعه مقدماتی بررسی شد و پس از تایید در نمونه اصلی تحقیق اجرا شد.

اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مولفه‌های هیجان‌های ...

### جدول ۱- خلاصه جلسات مداخله (آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی)

| جلسه    | شرح جلسات   | هدف  |
|---------|---|--|
| اول     | آشنایی با شرکت‌کنندگان و جلسه معارفه  | انجام پیش‌آزمون‌ها و معرفی طرح   |
| دوم     | معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت آن در آموزش                             | آشنایی با راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش  |
| سوم     | آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان                                 | آشنایی با راهبرد تکرار؛ ویژه موضوعات ساده و پایه (آگاهی دانش آموزان از راهبردهایی همچون، مطالعه با فاصله، پرآموزی و ...) و موضوعات پیچیده و معنی‌دار (کپی کردن مطالب، انتخاب نکات مهم و کلیدی)                           |
| چهارم   | آموزش راهبرد بسط ویژه مطالب ساده، پایه و پیچیده و معنی‌دار                      | آشنایی و استفاده از واسطه‌ها، تصویرسازی ذهنی، روش مکان‌ها و ... (استفاده از یادداشت برداری، قیاس‌گری، خلاصه کردن به زبان خود و ...)  |
| پنجم    | آموزش راهبرد سازمان‌دهی ویژه تکالیف ساده و پایه و ویژه تکالیف پیچیده و معنی‌دار | آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی دسته‌بندی اطلاعات جدید در قالب‌های مختلف و آگاهی دانش‌آموزان در تبدیل متن درس به طرح و نقشه و نمودار، چگونگی تهیه فهرست عناوین و استفاده از طرح‌های مختلف درختی، ستونی و ...)                |
| ششم     | آموزش راهبردهای فراشناختی به‌صورت کلی و آماده کردن ذهن دانش‌آموزان              | آشنایی با مهارت‌های برنامه‌ریزی، نظم‌دهی، گوش دادن فعال، خودپیمایی، جستجوی کمک اجتماعی و مدیریت تلاش و منابع) و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان  |
| هفتم    | آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی و نظارت و خودگردانی                                 | آگاهی دانش‌آموزان از نحوه ارزشیابی از کار خود برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت و زیر نظر گرفتن و هدایت خود و انعطاف‌پذیری در رفتارشان. آگاهی دانش‌آموزان درباره چگونگی برنامه‌ریزی صحیح برای زمان‌بندی و دستیابی به هدف |
| هشتم    | آموزش راهبرد گوش دادن فعال  | آگاهی دانش‌آموزان از نحوه انجام این عمل که با عنوان عملی فعال و ارادی که به دقت و توجه نیاز دارد، تعریف شده است.   |
| نهم     | آموزش راهبرد خودپیمایی  | آگاهی دانش‌آموزان در جهت اینکه چگونه بر موفقیت‌ها و شکست-هایشان، پاداش‌ها و تنبیه‌هایی از طرف خود قرار داده یا تصویرسازی کند.  |
| دهم     | آموزش راهبرد جستجوی کمک اجتماعی   | آگاهی دانش‌آموزان در جهت اینکه در امر یادگیری به چه صورت از همسالان، معلمان و بزرگسالان خود طلب کمک کنند.  |
| یازدهم  | آموزش راهبرد مدیریت تلاش و منابع  | دانش‌آموزان تلاش خود را نسبت به تکالیف تحصیلی مدیریت کرده از منابع محیطی و شخصی برای انجام دان تکالیف به صورت بهینه استفاده کنند.  |
| دوازدهم | نظردهی و رفع اشکال و جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون‌ها                               | دانش‌آموزان روند پیشرفت خود را گزارش داده و در صورت وجود هرگونه ابهامی، موارد را بیان کنند تا نقاط ابهام برطرف شود. جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون  |

### یافته‌ها

بر اساس اهداف و روش پژوهش حاضر، داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در ادامه ابتدا جدول توصیفی و سپس نتایج حاصل از تحلیل‌های استنباطی ارائه شده است.

جدول ۲- خلاصه اطلاعات توصیفی مؤلفه‌های هیجان‌ات تحصیلی (منفی) در گروه‌های کنترل و آزمایش (تعداد هر گروه ۳۰ نفر)

| متغیر    | وضعیت     | گروه‌ها | میانگین | انحراف معیار | کالموگراف-اسمیرنف | سطح معنی داری |
|----------|-----------|---------|---------|--------------|-------------------|---------------|
| خشم      | پیش‌آزمون | آزمایش  | ۲۳/۶۰   | ۳/۶۳         | -۰/۶۶             | -۰/۷۶         |
|          | کنترل     | ۲۳/۷۰   | ۳/۷۳    | -۰/۸۰        | -۰/۵۳             |               |
| پس‌آزمون | آزمایش    | ۱۴/۰۵   | ۱/۸۷    | -۰/۶۷        | -۰/۷۵             |               |
|          | کنترل     | ۲۳/۵۰   | ۳/۶۰    | -۰/۷۴        | -۰/۶۳             |               |
| اضطراب   | پیش‌آزمون | آزمایش  | ۳۳/۵۰   | ۴/۷۸         | -۰/۷۷             | -۰/۵۸         |
|          | کنترل     | ۳۳/۵۰   | ۴/۷۸    | -۰/۶۶        | -۰/۷۷             |               |
| پس‌آزمون | آزمایش    | ۱۹/۰۵   | ۲/۸۹    | -۰/۷۲        | -۰/۶۶             |               |
|          | کنترل     | ۳۳/۶۵   | ۴/۹۴    | -۰/۵۸        | -۰/۶۵             |               |
| شرم      | پیش‌آزمون | آزمایش  | ۳۱/۶۵   | ۵/۳۲         | -۰/۸۰             | -۰/۸۸         |
|          | کنترل     | ۳۱/۸۵   | ۵/۳۲    | -۰/۶۷        | -۰/۵۳             |               |
| پس‌آزمون | آزمایش    | ۱۷/۶۰   | ۲/۶۶    | -۰/۵۲        | -۰/۷۵             |               |
|          | کنترل     | ۳۱/۷۵   | ۵/۳۶    | -۰/۷۸        | -۰/۹۴             |               |
| ناامیدی  | پیش‌آزمون | آزمایش  | ۳۳/۷۵   | ۴/۹۶         | -۰/۶۹             | -۰/۶۴         |
|          | کنترل     | ۳۳/۹۵   | ۴/۹۴    | -۰/۷۴        | -۰/۵۲             |               |
| پس‌آزمون | آزمایش    | ۱۸/۵۰   | ۲/۱۱    | -۰/۵۷        | -۰/۵۳             |               |
|          | کنترل     | ۳۳/۸۰   | ۴/۷۸    | -۰/۷۳        | -۰/۶۱             |               |
| خستگی    | پیش‌آزمون | آزمایش  | ۳۵/۴۵   | ۱۰/۲۷        | -۰/۶۸             | -۰/۶۴         |
|          | کنترل     | ۳۵/۶۵   | ۱۰/۱۷   | -۰/۷۲        | -۰/۵۵             |               |
| پس‌آزمون | آزمایش    | ۱۸/۱۵   | ۳/۰۳    | -۰/۷۴        | -۰/۵۲             |               |
|          | کنترل     | ۳۵/۳۵   | ۱۰/۲۷   | -۰/۶۳        | -۰/۶۵             |               |

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، خلاصه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، شامل میانگین و انحراف استاندارد برای گروه‌های آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، آزمون کالموگراف-اسمیرنف، برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش گزارش شده است. عدم معنادار بودن آماره کالموگراف-اسمیرنف نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع متغیرهاست. همانطور که ملاحظه می‌شود، میانگین نمرات گروه آزمایش در مولفه‌های خشم ۲۳/۶۰، اضطراب ۳۳/۵۰، شرم ۳۱/۶۵، ناامیدی ۳۳/۷۵ و خستگی ۳۵/۴۵ از قبل از مداخله به خشم ۱۴/۰۵، اضطراب ۱۹/۰۵، شرم ۱۷/۶۰، ناامیدی ۱۸/۵۰ و خستگی ۱۸/۱۵ بعد از مداخله کاهش یافته است. این در حالی است که در گروه کنترل میانگین مولفه‌های هیجان‌های منفی قبل و بعد از مداخله تغییر چندانی نداشته است. جهت بررسی اثر بسته آموزشی راهبردهای خودگردانی فراشناختی بر مولفه‌های هیجان‌های منفی تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج در جدول (۳) آمده است. قبل از انجام تحلیل، مفروضه همگنی شیب‌ها بررسی شد، که نشانگر این نکته بود که مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار می‌باشد و بین متغیرهای وابسته و متغیرهای کمکی در درون گروه‌ها رابطه خطی



اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مولفه‌های هیجان‌های ...

وجود دارد. همچنین مفروضه همگونی ماتریس واریانس و کوواریانس با استفاده از آزمون باکس بررسی شد. معنی‌دار نشدن این آزمون با توجه به  $F$  برابر با  $2/194$  و مقدار خطای  $0/052$  به دست آمده از برقراری مفروضه حمایت کرد. در ادامه معنی‌دار بودن آزمون کرویت بارتلت نشان داد که برای ادامه تحلیل بین متغیرهای وابسته همبستگی کافی وجود دارد. برای بررسی مفروضه یکسانی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه که یکی دیگر از پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس می‌باشد، از آزمون لون استفاده شد که نتایج به دست آمده در مولفه‌های خشم با  $F$  برابر با  $4/036$  و با مقدار خطای  $0/054$ ، اضطراب با  $F$  برابر با  $2/812$  و با مقدار خطای  $0/091$ ، شرم با  $F$  برابر با  $3/618$  و با مقدار خطای  $0/059$ ، ناامیدی با  $F$  برابر با  $3/562$  و با مقدار خطای  $0/064$  و خستگی با  $F$  برابر با  $2/966$  و با مقدار خطای  $0/089$  معنی‌دار نشد. بنابراین، در تحلیل‌های چندمتغیری از شاخص لامبدای ویلکز استفاده شد که اثر گروه برابر با ( $F=57/44$ ) و اندازه اثر ( $0/939$ ) به دست آمد که این مقدار در سطح خطای زیر  $0/01$  معنی‌دار است. این نتیجه نشان دهنده قدرت بالای ارتباط کاربردی آزمایش با تغییرات به وجود آمده در نمرات متغیر وابسته بوده و توان آزمون نیز در نهایت خود، یعنی ۱ بود که نشان‌دهنده آن است که احتمال رد فرضیه صحیح مقابل (خطای نوع دوم) برابر با صفر می‌باشد.

### جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری تأثیر راهبردهای خودگردان - فراشناختی بر مؤلفه‌های

#### هیجان‌های منفی تحصیلی

| مدل  | متغیرهای وابسته  | مجموع مجزورات    | درجه آزادی | میانگین مربعات | F      | سطح معنی داری | اندازه اثر |  |
|------|------------------|------------------|------------|----------------|--------|---------------|------------|--|
| گروه | پس‌آزمون خشم     | 1702/01          | 1          | 1702/01        | 117/21 | 0/000         | 0/607      |  |
|      | پس‌آزمون اضطراب  | 3906/01          | 1          | 3906/01        | 243/47 | 0/000         | 0/762      |  |
|      | پس‌آزمون شرم     | 3645/00          | 1          | 3645/00        | 151/20 | 0/000         | 0/665      |  |
|      | پس‌آزمون ناامیدی | 3892/05          | 1          | 3892/05        | 188/38 | 0/000         | 0/713      |  |
|      | پس‌آزمون خستگی   | 4820/51          | 1          | 4820/51        | 111/32 | 0/000         | 0/594      |  |
|      | خطا              | پس‌آزمون خشم     | 259/20     | 56             | 4/92   |               |            |  |
|      |                  | پس‌آزمون اضطراب  | 612/23     | 56             | 8/40   |               |            |  |
|      |                  | پس‌آزمون شرم     | 868/67     | 56             | 11/90  |               |            |  |
|      |                  | پس‌آزمون ناامیدی | 667/84     | 56             | 9/14   |               |            |  |
|      |                  | پس‌آزمون خستگی   | 1660/51    | 56             | 22/74  |               |            |  |
| کل   |                  | پس‌آزمون خشم     | 3470/700   | 60             |        |               |            |  |
|      | پس‌آزمون اضطراب  | 72523/00         | 60         |                |        |               |            |  |
|      | پس‌آزمون شرم     | 69090/00         | 60         |                |        |               |            |  |
|      | پس‌آزمون ناامیدی | 67426/00         | 60         |                |        |               |            |  |
|      | پس‌آزمون خستگی   | 71185/00         | 60         |                |        |               |            |  |

در جدول بالا، نتایج آزمون اثرات بین‌گروهی پس‌آزمون با برداشتن اثر پیش‌آزمون گزارش شده است که بین میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های هیجان‌های منفی تحصیلی خشم ( $F=11/21$ ) و اندازه اثر

۰/۶۰۷؛ اضطراب ( $F=243/47$  و اندازه اثر  $0/762$ )؛ شرم ( $F=151/20$  و اندازه اثر  $0/665$ )؛ ناامیدی ( $F=188/38$  و اندازه اثر  $0/713$ ) و خستگی ( $F=111/32$  و اندازه اثر  $0/594$ ) تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. اختلاف تفاوت ایجاد شده در اثر اجرای بسته آموزشی مداخله‌ای در پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه در سطح ( $p < 0/01$ ) معنی‌دار می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی فراشناختی بر مولفه‌های هیجان‌های منفی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام گرفت. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که اجرای بسته آموزشی و مداخله‌ای یادگیری خودگردانی فراشناختی بر مؤلفه‌های هیجان‌های منفی تحصیلی اثرگذار بوده و هیجان‌های منفی خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. بدین معنا که آموزش خودگردانی فراشناختی باعث کاهش هیجان‌های منفی تحصیلی دانش‌آموزان شده است و فرضیه تایید شد. این یافته همسو با نظریه کنترل- ارزش پکران و همکاران (۲۰۱۱) و در جهت تایید 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 مساله 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. همسو با نتایج پژوهش حاضر ارتباط متقابل هیجان‌ها با راهبردهای خودگردانی فراشناختی در پژوهش‌های دیگر نیز به اثبات رسیده است: در پژوهشی که پکران و همکاران (۲۰۱۱) انجام دادند، اثر منابع شناختی، انگیزش، استفاده از راهبردها، خودگردانی و پیشرفت تحصیلی بر هیجان‌ها به اثبات رسیده است. ارزیابی و کنترل شناختی مطابق با نظریه کنترل- ارزش هیجان‌های پیشرفت (پکران و همکاران، ۲۰۱۱) و مدل گروس و تامپسون (۲۰۰۷)؛ نقل از پکران و همکاران، ۲۰۱۱) بر مدیریت و تنظیم هیجان‌ها تأثیر می‌گذارند. همچنین این یافته با نتایج پژوهش‌هایی (از جمله؛ ولی زاده و زینالی، ۲۰۱۸؛ نیکز و همکاران، ۲۰۱۵؛ یو و کانگ، ۲۰۱۴؛ رضایی، ۱۳۹۵؛ زارع، ۱۳۹۴؛ شهیدی و منشی، ۱۳۹۴؛ سپهریان آذر و اقبالی، ۱۳۹۴؛ شگری و فلسفین، ۱۳۹۳؛ عرب زاده و همکاران، ۱۳۹۲؛ نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱) همخوانی و همسویی دارد. در تبیین این یافته‌ها با استناد به الگوی سه عاملی اهداف پکران و همکاران (۲۰۱۱)، می‌توان گفت از آنجا که دانش‌آموزان دارای مهارت‌های خودگردانی فراشناختی بر نقش فعال و مشارکت خود در فرآیند یادگیری و نیز بر استفاده از تکنیک در فرآیند یادگیری و استدلال شخصی و کشف دانش توسط خود و همچنین توجه به تقویت خودگردانی در خودشان تأکید دارند، عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و کسب توانمندی‌ها و مهارت‌های تحصیلی مختلف از جمله مهارت‌های مطالعه و مهارت‌های

بین فردی و اکتساب دانش جدید تمرکز می‌کنند، برای دستیابی به اهداف خود تلاش لازم را از خود نشان می‌دهند و همواره در جستجوی موقعیت‌ها و چالش‌هایی هستند که میزان یادگیری خود را ارتقا دهند. با توجه به اینکه این افراد دارای انگیزه درونی بوده و بر تسلط پیدا کردن بر یک فعالیت و ارزش مثبت آن تمرکز می‌کنند، بنابراین آموزش راهبردهای خودگردانی فراشناختی باعث تقویت هیجان‌ات تحصیلی مثبت و بازداری هیجان‌های منفی تحصیلی شده و تجربه هیجان مثبت در کلاس درس را تقویت و افزایش داده و امکان بروز هیجان‌های منفی مانند عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی را کاهش می‌دهد. همچنین افرادی که از راهبردهای خودگردانی فراشناختی استفاده می‌کنند، اضطراب و هیجان‌های منفی کمتری در موقعیت‌های چالش برانگیز تجربه می‌کنند که این بر عملکرد تحصیلی نیز تأثیرات مثبتی دارد (موسوی و همکاران، ۱۳۹۶). آموزش خودگردانی فراشناختی فرصتی را به شخص ارائه می‌دهد تا مقاومت در مقابل امیال غریزی خود همچون خشم، اضطراب و شرم را تمرین کرده و شیوه تنظیم هیجان‌های خود را فرا گیرد. از این رو، شخص با فراهم کردن زمینه برای مداخله حداقل هیجان‌ها، در حل مسائل اجتماعی می‌تواند منطقی‌تر عمل کرده و سازگارتر برخورد کند (ولی زاده و همکاران، ۱۳۹۶). در نتیجه افرادی که بتوانند با استفاده از راهبردهای خودگردانی فراشناختی به تنظیم هیجان‌ات خود به‌خصوص آن بخش از هیجان‌هایی که منفی و ناخوشایند می‌باشند، بپردازند، میزان کمتری از افسردگی و اضطراب را تجربه خواهند کرد (روزنتال و همکاران، ۲۰۱۵). در پایان می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که نمی‌توان نقش سازنده و مؤثر راهبردهای خودگردانی فراشناختی را نادیده گرفت. به این دلیل که راهبردهای خودگردانی فراشناختی، یکی از منابع اصلی است که می‌تواند سطوح عوامل فشارزا، ناتوانی در شرایط ناگوار و اثرات منفی عوامل استرس را تعدیل کند و هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان را کاهش دهد، زیرا بسیاری از مشکلات دانش‌آموزان به مهارت‌های ضعیف شناختی و فراشناختی آنان مربوط می‌شود و از دلایل اصلی مشکلات این دانش‌آموزان عدم استفاده مناسب از راهبردها، مهارت‌های فراشناختی و به طور کلی خودگردانی یادگیری است (ولی زاده و همکاران، ۱۳۹۶). از لحاظ نظری انجام این پژوهش توانست، گامی مثبت در جهت شناخت ماهیت این مسأله و عوامل مرتبط با آن به‌عنوان یک مبحث جدید که به تازگی به قلمرو روان‌شناسی تربیتی وارد شده بر دارد و در نهایت رهنمودهایی در جهت شناسایی و کاهش آن در دانش‌آموزان ارائه نماید. از نکات مثبت دیگر این پژوهش اینکه، در راستای اهداف روان‌شناسی تربیتی توجه خود را معطوف به مساعدسازی شرایط و محیط یادگیری فراگیران و آموزش‌های مؤثر برای یادگیری بهینه و مطلوب آنان و شناسایی عوامل اثرگذار آن نموده است. در این بین، مشکلات هیجانی از موانع اصلی رسیدن به این هدف است که لزوم آموزش راهبردهای خودگردانی فراشناختی را نشان می‌دهد، که یافته‌های این پژوهش اهمیت راهبردهای خودگردانی فراشناختی را به‌عنوان یک مداخله‌گر مهم آشکار ساخت و لزوم توجه بیشتر به آن را یادآوری و برجسته کرد. با توجه به اینکه، این پژوهش در مورد دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز انجام گرفت؛ با محدودیت‌هایی از لحاظ تعمیم یافته‌ها مواجه است. پیشنهاد می‌شود با نمونه‌های متنوع‌تر و گسترده‌تر پژوهش مشابهی انجام شود. مداخله اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی فراشناختی را می‌توان با سایر مولفه‌های موفقیت تحصیلی نیز اجرا کرد و مهم‌ترین پیشنهاد این است با طرح‌ریزی برنامه‌های آموزش یادگیری خودگردانی فراشناختی و

گنجانیدن آن در برنامه درسی دانش‌آموزان این مهارت را در آنها بهبود بخشید. این مقاله برگرفته از رساله دکتری است. نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از همکاری و مساعدت کلیه عوامل، اساتید داور، دانش‌آموزان و کسانی که در این پژوهش همکاری کرده‌اند، سپاسگزاری نمایند.

## References

- Aghazadeh, M. (2013). A guide to new teaching methods. Tehran: Ayyzh. [in Persian].
- Arabz Zadeh, M., Kadivar, P., Farzad, W., Nikdel, F & Kavosian, J. (2013). Investigating the Interactive Role of Educational Emotions in the Relationship Between Goals of Progress and Self-directed Learning Strategies in Students. *A Study on Learning and Education*. Fifth Edition. The Number Two, Fall & Winter 2013, P. 133-113 [in Persian].
- Azizi, R., Yusefi Afrashteh, M., Morovati, Z., Elahi, T. (2018). The effect of teaching mindfulness on affective and negative emotions and emotional complexity. *Quarterly Journal of Psychological Applications Research*. 2018, 9(1), 39-58 [in Persian].
- Bahrami, F. (2013). The role of educational emotions in teaching management. *second national Conference in modern management sciences*. Hakim Jorjani Gorgan non-profit higher education. [in Persian].
- 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.
- 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 Studies*, 10, 271-291.
- Hen, M., Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, Academic self-efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities. *J Learn Disabil*. 2014; 47(2): 116-24.
- Javadi, F., Hashemi Razini, H., Hashemi Razini, S. (2015). Transactional relationship with self-regulatory learning strategies and academic development. *Quarterly Journal of Psychological Applications Research*. 2015, 6(1), 193-207 [in Persian].
- 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.
- Linnenbrink Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 0, 0-21.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Vandenberghe, 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.
- Mousavi.,syide S.,Abolmali alhosini.,K. ,Mirhashemi.,M.(2017). The role of mediation of academic emotions in the relationship between constructivist learning environment in secondary school students in tehran. *Quartely Journal of psychological Applications Research* .2017,7(2), 79-95[in persion].
- Nikdel, F, Kadivar, P, Farzad, V, Arabzadeh, M & Kavosian, J. (2012). Relationship between academic self-concept, positive and negative academic excitement with self-directed learning in students. *Quarterly Journal of Applied Psychology*. Year 6, Issue 1(21), Spring 2012, P. 109-103. [in persion].
- 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,AnneC.,Barchfeld,P.,andPerry,Raymond P.(2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ) user's manual*. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.
- Rezayi, A.(2016). The Relationship between Epistemological Beliefs, Excitement and Self- efficacy with Students' Surface and Deep Learning Approaches. Two Quarterly Cognitive Strategies for Learning. Fourth Year, 8th Edition, Spring and Summer.2016. [in persion].
- Rosea,jR. McGuire.,S, & Gilberta, L. (2015).Emotion Coaching - a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/young people in schools: A pilotstudy The *European Journal of Social and Behavioural SciencesEJSBS Volume XIII* (eISSN:2301-2218).
- Rozental A, Forsell E, Svensson A, Forsstrom D,Andersson G, Carlbring P.(2016). *Differentiating Procrastinators from Each Other: A Cluster Analysis*.Cogn Behav Ther. 2015; 44(6): 480-90.DOI : 10.3844 /ajassp.2016.459.466.
- Samadiyeh.,H.,gholamali lavasani.,M.,khamessan.,A.(2017).The modeling of Students Academic achievement based on the goals of progress and academic achievement. *Quartely Journal of psychological Applications Research*.2017,8(2),17-34.[in persion].
- Sattari, B; Pourshahriar, H & Shokri, O.(2015). TheEffectiveness of Intervention Package of Progressive Emotion Regulation on Students' Negative Emotion Reduction. *SchoolPsychology Magazine*, Winter 2015. 4, Issue 4.93-76. [in persion].
- Sepehrian Azar, F & Egbali, A.(2015). The relationship between college learning styles and positive and negative emotional excitement with autonomous learning. *Quarterly Journal ofResearch in School and Virtual Learning*,

- Second Year, No. 8, Spring 2015. [in persion].
- Shahidi, L & Manshei, G.(2015) The Effect of Metacognition Based Education on Mental Emotion Regulation and Excitement of Secondary School Students. *The Newest Journal of Cognitive Science*. Vol . 17, No. 3, Autumn 2015. [in persion]
- Shokri., O. & Falsafine., Z.(2014). *Structural relations between Ali's attributes, academic excitement and academic self-discipline in students*. Cognitive Psychology Phd. 2. The 2nd issue of 1393. [in persion].
- Simona, D & Carlo, D(2015). Metacognitive and Self Regulated Learning Strategies Profiles:An Exploratory Survey of a Group of High School Students. *Mediterranean Journal of Social SciencesMC SER Publishing, Rome-Italy*Vol 6 No 4 S3August 2015- 656.
- 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.
- 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.
- Valinasab,S& Zeinali,A(2018)The mediational pathway among academic emotions, Self regulated learning, and academic motiva with academic achievement of high school students. *Internat ional Journal of Educational and Psychological Researches*. April 4, 2018, IP: 185.131.142.137]
- Valizade.,S., Arjomand nia., A.,Hosseini.,A.(2017).The effect of Emotinal Self-Regulatory training on reducing hysteresis behavioral problems with low educational achievement. *Journal of behaviora abnormalities*.1396.1(1),1-13. [in persion].
- 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, BJ. (2015). *Self- regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*, University of New York, NY, USA.