



Compare the Effectiveness of Motivational Self-Regulatory Skills Training and Emotional-Social Skills Training on Academic Buoyancy, Resilience and Academic Engagement in Junior High School Students with Low Academic Performance in the Fifth District of Tabriz¹

Rahim Ahmadi², Seyed Davod Hosseini nasab^{3*}, Masomeh Azmodeh⁴

(Received: 2020.08.23 - Accepted: 2021.02.25)

1. This article is an excerpt from Rahim Ahmadi, a PhD student in Psychology, Islamic Azad University, Tabriz Branch.
2. Ph.D. student in Educational psychology, Tabriz Branch, Azad University, Tabriz, iran
3. Professor of Psychology, Tabriz Branch, Azad University, Tabriz, iran
- *. Correcponding Author: d.hosseininasab@iaut.ac.ir
4. Assistant professor of Psychology, Tabriz Branch, Azad University, Tabriz, iran

Abstract:

The overall purpose of this study was to compare the effectiveness of motivational self-regulatory skills training and emotional-social skills training on academic buoyancy, resilience and academic engagement in junior high school students with low academic performance in the fifth district of Tabriz. The research method is quasi-experimental of pre-test and post-test with control group. The statistical population includes all high school students in the first period of education in District 5 of Tabriz. Of the total schools in District 5, 19 schools had low academic performance, of which three schools had the lowest average academic achievement and 25 students from each school were randomly divided into two groups. Experiments and a control group were included. Measurement tools include academic buoyancy test, resilience test, and academic engagement test. Two training packages of motivational self-regulation skills and emotional-social skills were performed on the two experimental groups. Findings indicate that motivational self-regulatory skills training have an effect on academic buoyancy and academic engagement of junior high school students. Emotional-social skills training has an impact on academic buoyancy, resilience and academic engagement of students.

Knowledge: motivational self- regulation, ocial-emotional, academic uoyancy, resilience



مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی و آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین ناحیه پنج تبریز^۱
 رحیم احمدی^۲، سیدداود حسینی‌نسب^{۳*}، معصومه آزموده^۴
 (دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۷ - پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۰۲)

چکیده

هدف کلی از انجام پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی و آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین ناحیه پنج تبریز می‌باشد. روش تحقیق نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوره اول آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز می‌باشد از بین کل مدارس ناحیه ۵ تعداد ۱۹ مدرسه دارای عملکرد تحصیلی پایین بودند که از آنها به صورت نمونه‌گیری هدفمند سه مدرسه دارای کمترین میانگین پیشرفت تحصیلی انتخاب و از هر مدرسه ۲۵ نفر دانش‌آموز بطور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل قرار گرفتند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل آزمون سرزندگی تحصیلی، آزمون تاب‌آوری، آزمون درگیری تحصیلی می‌باشند. دو بسته آموزشی مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی و مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بر روی دو گروه آزمایش اجرا شد. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد. آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد.

واژگان کلیدی: مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی، مهارت‌های هیجانی-اجتماعی، سرزندگی تحصیلی - تاب‌آوری، درگیری تحصیلی

۱- این مقاله مستخرج از رساله دکتری تخصصی رحیم احمدی دانشجوی دکتری تخصصی رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز می‌باشد.

۲- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران rahim_e2004@yahoo.com

۳- استاد گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

*- نویسنده مسئول d.hosseininasab@iaut.ac.ir

۴- استادیار گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

مقدمه

دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی برای دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد (اسپیر و مارتین، ۱، ۲۰۱۲). فلذا یکی از چالش‌های مهم این دوره در زمینه موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، ایجاد انگیزش و مهارت‌های لازم برای دانش‌آموزان جهت مقابله با چالش‌های تحصیلی می‌باشد. بدین سان، عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده و هست. در این راستا هر کدام از پژوهشگران و علمای تعلیم و تربیت شاخص‌هایی را برای موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان مطرح می‌نمایند. نظریه پردازان و محققان علوم تربیتی برای ارایه و دفاع از نظریات خود درباره پیشرفت تحصیلی، به دنبال شواهد تحقیقاتی و تجربی در مورد تأثیرگذاری عوامل، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هستند. و اعتقاد دارند عوامل شناختی و انگیزشی مختلفی با موفقیت دانش‌آموزان در ارتباط هستند. برخی از آنها سرزندگی تحصیلی^۲ را موجب موفقیت دانش‌آموزان می‌دانند و آن را پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، توسط دانش‌آموزان تجربه می‌شوند؛ می‌دانند (پوتواین، کونورس، سیمز، و داگلاس-اسبورن^۳، ۲۰۱۱) و بر این اعتقاد هستند که سرزندگی تحصیلی، توانایی برخورد با چالش‌ها و موانع روزانه تحصیلی آنها را دارد. لذا بر اساس یافته‌ها با توسعه و ارتقاء سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان تا حدودی موفقیت تحصیلی آنها را تضمین نمود، زیرا که سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی روانی است که تاب‌آوری تحصیلی^۴ را در چارچوب زمینه روانشناسی مثبت منعکس می‌کند (سولبرگ، هاپکینز، اومانسدن و هالواری^۵، ۲۰۱۲). همچنین به اعتقاد بعضی دیگر از پژوهشگران سرزندگی تحصیلی به عنوان توانایی موفقیت آمیز دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آنها است (کامرفورد، باتیسون و تورمی^۶، ۲۰۱۵). در تعریفی دیگر سرزندگی تحصیلی به عنوان پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع عرصه جاری و مداوم تحصیل تعریف شده است (پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس-اسبورن^۷، ۲۰۱۱). پیشایندهای سرزندگی تحصیلی شامل عوامل روانشناختی، عوامل مدرسه و مشارکت عوامل خانواده و همسالان هستند (مارتین و مارش^۷، ۲۰۰۸).

۱ - Speirs & Martin

۲ - Academic buoyancy

۳ - Putwain, Connors, Symes, Douglas-Osborn

4- Academic resilience

۵ - Solberg, Hopkins, Ommundsen, Halvari

۶ - Comerford, Batteson, Tormey

۷ - Martin & Marsh

از دیگر عوامل روانشناختی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان به تاب‌آوری تحصیلی، حمایت‌های شناختی و عاطفی خانواده و دوستان اشاره کرد (فریلیچ و شیچمن، ۱، ۲۰۱۰).

در سال‌های اخیر رویکرد روانشناسی مثبت‌گرا با توجه به استعدادها و توانمندی‌های انسان، به جای پرداختن به ناهنجاری‌ها و اختلال‌ها مورد توجه روانشناسان قرار گرفته است. این رویکرد هدف نهایی خود را شناسایی موضوع‌ها و شیوه‌هایی می‌داند که بهزیستی و شادکامی انسان را به دنبال دارند. از این رو عواملی که موجب تطابق بیشتر آدمی به نیازها و تهدیدهای زندگی می‌شود، بنیادی‌ترین موضوع مورد پژوهش در این رویکرد است. در این میان تاب‌آوری جایگاه ویژه‌ای در حوزه‌های روانشناسی تحولی، روانشناسی خانواده و بهداشت روانی یافته است، به طوری که هر روز بر شمار پژوهش‌های مرتبط با این موضوع افزوده می‌شود (کوهن و استین، ۲، ۲۰۰۶). تاب‌آوری فقط پایداری در برابر آسیب یا موقعیت‌های خطرناک نیست، بلکه شرکت فعال و سازنده در محیط پیرامون خود است (کانر و دیویدسون، ۳، ۲۰۰۳). در واقع همان‌طور که ریچاردسون (۲۰۰۲) بیان کرده است، تاب‌آوری بیشتر از آن که یک بهبود ساده از آسیب و مصیبت باشد، رشد یا سازگاری مثبت به دنبال دوره‌ای از برهم خوردن تعادل حیاتی است و بر طبق نظر بونانو (۲۰۰۴) چیزی بیشتر از زنده ماندن با وضعیت تنش‌زا و مترادف با آسیب‌ناپذیری نسبت به تنش نیست. نظریه‌های قبلی در مورد تاب‌آوری بر ویژگی‌های مرتبط با پیامدهای مثبت در رویارویی با ناملایمات زندگی تأکید داشته‌اند و عوامل حفاظتی بیرونی مثل مدارس کارآمد و رابطه با بزرگسالان حمایت‌گر را به عنوان عوامل ارتقاءدهنده تاب‌آوری مؤثر دانسته‌اند. در حالی که نظریه‌های فعلی تاب‌آوری را موضوعی چند بعدی متشکل از متغیرهای سرشتی مانند مزاج و شخصیت همراه با مهارت‌های خاص مثل حل مسأله می‌دانند که به افراد اجازه می‌دهد به خوبی با وقایع تنش‌زای زندگی مقابله کنند (کوهن و استین، ۶، ۲۰۰۶). تاب‌آوری، توانایی افراد در سازگاری مؤثر افراد با محیط در معرض عوامل خطر آفرین می‌باشد و در مورد دانش‌آموزان عوامل خطر آفرین شامل آن دسته شرایط و موقعیت‌های منفی هستند که با پیامدهای منفی و مشکلات رفتاری مرتبط می‌شوند (گومز و مک لارن، ۷، ۲۰۰۶).

۱ - Freilich & Shechtman

۲ - Cohen, Stein

۳ - Conner, Davidson

۴ - Richardson

۵ - Bonanno

۶ - Cohen, Stein

۷ - Gomes, Mc Laren

بالاخره برخی دیگر از پژوهشگران و علمای تعلیم و تربیت درگیری تحصیلی^۱ را در موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌دانند و بر این اعتقاد هستند که درگیری تحصیلی یکی از مهم‌ترین شاخص‌های موفقیت آموزشی دانش‌آموزان، تلقی می‌شود درگیری تحصیلی عامل بسیار مهمی در رسیدن به تجربه یادگیری و موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود (مهنا و طالع پسند، ۱۳۹۵).

درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (فردریکس، بلومنفلد و پاریس ۲؛ به نقل از عابدینی، ۱۳۸۷؛ زرنگ، ۱۳۹۱، قدم‌پور، میرزایی‌فر و سبزیان، ۱۳۹۳). از نظر لینن برینک و پنتریچ درگیری تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهایی است که در واقع فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آنها صورت می‌گیرد (نقل از صابر و پاشا شریفی، ۱۳۹۳) از نظر لیننبرینک و پنتریچ مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، نیز اشاره دارد (نقل از حجازی، نقش و سنگری، ۱۳۸۸).

از پیشینه‌های پژوهشی مربوط به سرزندگی تحصیلی، درگیری تحصیلی و تاب‌آوری این چنین بر می‌آید که ارتقاء این سازه‌ها، زمینه‌های افزایش مصونیت دانش‌آموزان در برابر مسائل و چالش‌های موجود در زندگی روزانه تحصیلی را فراهم می‌کند. از طرف دیگر شواهد پژوهشی در مورد اثر بخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی و آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بر سازه‌های سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی امیدوار کننده است و یافته‌های برآمده از تحقیقات بعمل آمده حاکی از احتمال وجود اثر بخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی و آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بر سازه‌های یاد شده می‌باشد، لیکن جهت قطعیت موضوع لاجرم بایستی انجام تحقیقات جدیدی انجام داد.

محققان برای ارتقاء و افزایش سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی نیاز به شفاف سازی تفاوت اثر بخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی و مهارت‌های هیجانی اجتماعی دارند. بنا به یافته‌های تحقیقات قبلی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد که شناخت، رفتار و عواطف خود را به شیوه‌های نظام‌دار برای رسیدن به اهداف یادگیری، فعال کرده و در طول زمان همواره فعال نگه دارند و شامل پنج استراتژی است که عبارتند از افزایش علاقه،

۱ - Academic engagement

۲ - Fredericks, Blumenfeld & Paris

خودپاداش‌دهی، گفت و گوی درونی عملکردی، گفت و گوی درونی تسلطی و کنترل محیط (فیروزبخت، ۱۳۹۴).

اگر چه بیشتر دانش‌آموزان تا حدی از خودتنظیمی انگیزشی برخوردارند، لیکن میزان کارآمدی استراتژی‌هایی که استفاده می‌کنند متفاوت است. بعضی، به نسبت دیگران از استراتژی‌های کارآمدتری استفاده می‌کنند (هانگ و پنگ، ۲۰۰۸).

خودتنظیمی انگیزشی^۲ به دانش‌آموزان این امکان را میدهد که با برنامه ریزی، سازماندهی و خودبازبینی به انجام تکالیف درسی و فعالیت‌های روزمره بپردازند. دانش‌آموزان به کمک راهبردهای خودتنظیمی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال در دانش‌آموزان بهبود می‌یابد. دانش‌آموزان به واسطه خودتنظیمی تحصیلی می‌توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند (ملترز^۳، ۲۰۰۴). راهبردهای فراشناختی به صورت خودنظارتی، خویش‌نگری و خودقضاوتی نقش محوری در خودتنظیمی دارند و مؤلفه‌های شناختی، مدیریت منابع و باورهای انگیزشی در تعامل با یکدیگر موجب افزایش توانایی می‌شوند (پینتریچ^۴؛ نقل از مردعلی و کوشکی، ۱۳۸۷). فقدان مهارت در تجزیه و تحلیل تکلیف، تعیین هدف و برنامه ریزی و سازگاری در انجام تکلیف، باعث یاس و ناامیدی دانش‌آموزان در امر یادگیری است. سازمان دادن و تنظیم فرایندهای اصلی یادگیری و فعالیتهای مربوط به آن از طریق خودتنظیمی صورت می‌گیرد. یادگیری آموزش خودتنظیمی توسط دانش‌آموزان باعث میشود خودشان فعالانه به امر یادگیری پرداخته و آن را سازماندهی کنند (مگنوه، ۲۰۱۰).

از طرف دیگر یادگیری مهارت‌های هیجانی - اجتماعی^۶ متکی به آموزش تکنیک‌های خود کنترلی، شایستگی اجتماعی، تلقین، انگیزش و خودآگاهی در دانش‌آموزان است. یافته‌های پژوهشی نشان داده اند که این تکنیک‌ها در کاهش مشکلات رفتاری و در جایگزینی افکار مثبت به جای افکاری منفی در فرد مؤثر بوده‌اند (کیمبر، سندل^۷، ۲۰۰۹). به طور کلی مهارت‌های اجتماعی و هیجانی به رفتارهایی گفته

۱ - Hong, Peng

۲- Motivational self-regulation

۳- Meltzer

۴- Pintrich

۵- Magno

۶- social-emotional skills

۷- Kimber, Sandell

می‌شود که شالوده ارتباطات موفق و رو درو را تشکیل می‌دهند (هارجی، ساندرز و دیکسون^۱، ۱۳۸۷). رشد مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بخشی از جریان اجتماعی شدن فرد است و هرگونه آموزشی در این زمینه باید در خصوص اجتماعی شدن فرد صورت گیرد. آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی تکنیکی است که از طریق آن افراد می‌آموزند که چگونه آرام باشند و در موقعیت‌های مختلفی به طور مناسب و خوشایند ارتباط برقرار سازند و بخشی از برنامه‌های تعدیل رفتار است که به منظور پیشگیری و اصلاح رفتارهای ناسازگار به کار گرفته می‌شود (کارتلج و میلبرن^۲، ۱۳۸۹).

آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی زمینه‌ساز و باعث جریان رشد کفایت‌ها و قابلیت‌های اجتماعی و هیجانی در فرد است. یادگیری هیجانی و اجتماعی به توانایی برای درک، اداره و بیان موفقیت آمیز جنبه‌های اجتماعی و هیجانی در زندگی مانند یادگیری نحوه برقراری ارتباط و حل مسائل و مشکلات روزمره و سازگاری با تقاضاهای پیچیده رشد و نمو، اشاره دارد. این ظرفیت‌ها افراد را برای شناسایی و مدیریت هیجان‌ات، ایجاد روابط سالم، انتخاب هدف‌های مثبت، نیازهای اجتماعی و گرفتن تصمیم مسئولانه و اخلاقی توانا می‌سازد و این نکته‌ای است که می‌تواند با رشد این مهارت‌ها در افراد باعث کاهش آمادگی به اعتیاد می‌شود (کسل^۳، نقل از دهقانی، ۱۳۹۵).

یادگیری مهارت‌های هیجانی و اجتماعی به افراد کمک می‌کند تا تصمیماتشان را با آگاهی اتخاذ کنند، به طرز مؤثری ارتباط برقرار نمایند، مهارت‌های مقابله‌ای و مدیریت شخصی خود را گسترش دهند و زندگی سالم و باروری داشته باشند. افراد با آموختن مهارت‌های اجتماعی و هیجانی می‌توانند اعمال شخصی و اعمال مربوط به دیگران و نیز اعمال مربوط به محیط اطراف را طوری هدایت نمایند که به سلامت بیشتر و به تبع آن آسایش بیشتر جسمانی، روانی و اجتماعی منجر شود (خالدیان، ۱۳۹۲).

بدیهی است علاوه بر موارد مطرح شده تفاوت‌های دانش‌آموزان را بایستی در مطالعات خود در نظر بگیریم لذا جامعه مورد مطالعه در این تحقیق شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین می‌باشد. علت انتخاب دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین، نیاز قابل توجه این گونه دانش‌آموزان به ارتقاء سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی می‌باشد، زیرا که اینگونه دانش‌آموزان بر اساس تجربیات محقق و همچنین ادبیات پژوهشی موجود در زمینه‌های سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی از ضعف قابل توجهی رنج می‌برند و همچنین دوره حساس بلوغ در این زمان اتفاق می‌افتد.

۱- Harji, sanders, Dikson

۲- Kartlej, Milborn

۳- Kasel

همان گونه که مطرح شد شواهد پژوهشی در مورد اثر بخشی آموزش مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی و آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بر سازه‌های سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی امیدوار کننده است، اما از آنجایی که تبیین و مقایسه اثر بخشی آموزش مهارت‌های یاد شده نیاز به تعمق و تحقیقات بیشتری دارد و خلا تحقیقاتی در این مورد وجود دارد یا حداقل در جمعیت دانش‌آموزی ایرانی پژوهش‌های بسیار محدودی انجام گرفته است. لذا با توجه به اهمیت پژوهش‌های اثر بخشی در تعمیم نتایج به جامعه در این تحقیق به دنبال مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی و مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بر سازه‌های سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد پایین ناحیه پنج تبریز هستیم.

پرهیز (۱۳۹۴) در تحقیقی تأثیر برنامه آموزش خود تنظیمی بر سرزندگی و درگیری تحصیلی تأیید شد و نتایج نشان داد که انگیزش پیشرفت و درگیری تحصیلی در گروه آزمایش بیش از گروه کنترل است رضوانی (۱۳۹۵) در تحقیقی دیگر به مطالعه درگیری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان پرداخته است و نتیجه گیری کرده است که میزان درگیری تحصیلی در بین دانش‌آموزان پسر و دختر با هم تفاوت معناداری ندارد همچنین دیگر یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد بین مهارت خود تنظیمی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری است. همچنین در تحقیقی دیگر مرتبط با درگیری و خودتنظیمی، که توسط غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۲) انجام شده نتایج بدست آمده نشان داد، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به طور معناداری باعث افزایش درگیری تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان می‌شود. آزیدیو (۲۰۰۹) در مطالعه خود نتیجه گرفته راهبردهای خودتنظیمی باعث افزایش درگیری شناختی و انگیزشی می‌شود و این منجر به موفقیت و پیشرفت در اهداف یادگیری می‌شود. پورتیلا، بالارد، آدلر، بویس و اوبرادوویس (۲۰۱۴) نیز به نتایج مشابهی رسیدند. رضانی (۱۳۹۵) در تحقیقی نشان داد، بین خود تنظیمی و حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم با درگیری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. نتیجه دیگر در زمینه درگیری تحصیلی نشان می‌دهد خودتنظیمی روشی برای تغییر افکار، احساسات، تمایلات، اعمال فرد و بهبود تلاش و درگیری در امورات روزانه است که با دادن نظم و معنا به زندگی می‌تواند به اهداف بالاتری مانند موفقیت تحصیلی برسد (کارور و شییر، هس و بامیستر، به نقل از ریدر و ویت ۲۰۱۶).

ریدر و ویت (۲۰۱۶) آموزش خودتنظیمی را به عنوان سیستم انگیزشی پویای تنظیم اهداف و گسترش راهبردها یافته‌اند آنها همچنین آنرا یک نوع مدیریت پاسخ‌های هیجانی دانسته‌اند که می‌تواند به عنوان عوامل اصلی سیستم انگیزشی، مربوط به فعالیتهای تحصیلی افراد باشد و در درگیری تحصیلی آنها مؤثر شود. از طرف دیگر، نتایج تحقیق دیگر نشان می‌دهد در کل افراد خود تنظیم، یادگیرنده‌های فعال و با

میزان درگیری بالایی هستند که فرایندهای مختلف خودتنظیمی مانند تنظیم هدف، خود مشاهده‌گری و خود ارزیابی را با راهبردهای تکلیفی و باورهای خود انگیزی مانند خود کارآمدی، جذب می‌کنند (کلری و وزیمرمن ۲۰۱۷). همچنین نتایج تحقیق غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر معناداری بر درگیری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد. و نینگ و دونینگ (۲۰۱۸) نیز در مطالعات طولی پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان نشان دادند که خودتنظیمی از طریق افزایش انگیزه و نگرش دانش‌آموزان بر موفقیت تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد و پیش‌بینی کننده درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد.

نتایج تحقیقات کنتار و ساندرسون، به نقل از ارگایل (۱۳۸۳)، هیلز و ارگایل (۲۰۱۳) سینگ و همکاران (۲۰۱۴)، و رضوان و همکاران (۲۰۱۶) نیز نشان می‌دهند کسانی که مهارت‌های خود تنظیمی را آموزش دیده و توانسته اند آن را در زندگی به کار بگیرند از کسانی که چنین آموزشی ندیده‌اند، درگیری تحصیلی بالایی دارند. نتایج پژوهش‌های زیمرمن (۲۰۱۰)، پینتریچ (۱۹۹۴) نشان می‌دهد بین مهارت‌های خودتنظیمی و درگیری تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش‌های ناتالی، کترین و کارلا (۲۰۰۶)؛ طاهری، ظفری و مرادپور (۱۳۹۶) سو، لین، وو و چن (۲۰۰۸) نشان دادند آموزش مهارت‌های خودتنظیمی موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی و شناختی کودکان و درگیری تحصیلی است. تحقیقاتی نیز در مورد سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان توسط محققان اجرا شده است که در زیر به آنها اشاره می‌شود. پژوهشی توسط دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) انجام شده است که نتایج آن حاکی است که، برخی از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده به صورت مستقیم قدرت پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را دارند. و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر سرزندگی تحصیلی تأثیر دارد همچنین خوشاب (۱۳۹۵) در تحقیق خود نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد.

مرکر، نیلیس، مارتینز، و کیرک (۲۰۱۱) از جمله محققانی هستند که طی پژوهشی به اثربخشی مهارت‌های خودتنظیمی انگیزی بر سرزندگی و درگیری تحصیلی دست یافتند یافته‌ها آنها بیانگر این است که مهارت‌های خود تنظیمی با سرزندگی تحصیلی رابطه دارد به عبارتی دیگر، دانش‌آموزانی که با اطمینان از توانایی شان در انجام مناسب تکالیف محوله وارد محیط آموزشی می‌شوند و پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند، به طور منظم و مرتب میزان پیشرفت خود در رابطه با اهداف را مورد بازبینی قرار می‌دهند و در موقع لزوم به انطباق و تغییر راهبردها اقدام مینمایند همچنین شکست را ناشی از کمبود تلاش و درگیری تحصیلی خود می‌بینند.

بررسی‌های محققان دیگر نشان داده است که دانش‌آموزان با سرزندگی پائین دچار کمبودهایی در زمینه مهارت اجتماعی هستند و فقدان مهارت‌های اجتماعی منجر به تعامل‌های اندک شده و در نهایت توسط همکلاسی و هم سن و سالان خود طرد می‌شود (وان و سینا گوب ۱۹۹۸، لانگ، ۲۰۱۲) نتایج دیگر تحقیقات نشان می‌دهد مهارت‌های خودتنظیمی پائین ممکن است منجر به احساس تنهایی، عزت نفس پایین و حتی افسردگی و کاهش سرزندگی می‌شود (سینگر، ۲۰۱۵) یافته‌های تحقیقات دیگر نشان می‌دهد فقدان مهارت اجتماعی در دانش‌آموزان، تأثیر منفی بر سرزندگی تحصیل و کارکرد تحصیلی آنان دارد (ری و لیوت، ۲۰۱۵). نتایج دیگر تحقیقات نیز نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (لوپز، سالووی و استراس، ۲۰۱۳) و تلاش و درگیری برای آموزش را تقویت می‌کند (مایر و براکت، ۲۰۱۴) و بر کیفیت روابط اجتماعی تأثیر می‌گذارد (ایزنبرگ، کامبرلند، اسپینراد، فابز و شپرد، ۲۰۱۱).

کریم‌زاده، اخوان تفتی، کیامنش و اکبرزاده (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش مهارت اجتماعی-هیجانی علاوه بر بهبود و رشد سرزندگی تحصیلی افراد، سلامت روانی آنان نیز بهبود می‌یابد. کیمیایی، رفتار و سلطانی‌فر (۱۳۹۶)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت هیجانی باعث افزایش سرزندگی تحصیلی می‌شود. جمالی پاقلعه، عابدی، نظر بیدیع و میرزایی راد (۱۳۹۲) در پژوهش خود گزارش کرده اند آموزش برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر افزایش نشانه‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشند. موللی، براتی و طاهری (۱۳۹۳).

نتایج تحقیقات دیگر حاکی از آن است مهارت‌های اجتماعی را در افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است رکنی، ارجمندنیا و فتح آبادی (۱۳۹۴) سیادت و جدیدی (۱۳۹۴) نیز در مطالعه خود دریافته اند آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد لوپز و همکاران (۲۰۱۳)، نشان دادند که آموزش مهارت‌های هیجانی اجتماعی، سرزندگی را بالا می‌برد و باعث تقویت رفتارهای اجتماع دوستانه می‌شود (سالووی و اسلاوتر، ۲۰۱۵). گرشام، ون و کوک (۲۰۰۶) در پژوهشی مهارت‌های اجتماعی را به عنوان تقویت کننده رفتارهای سرزندگی تحصیلی برای دانش‌آموزان، اعلام نموده اند. فلچر، لیدیتز، کاران و اوزیلیوان (۲۰۱۹) گزارش کرده اند که افزایش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی اثر مثبتی روی مهارت‌های سرزندگی تحصیلی دانشجویان دارد. دفور (۲۰۰۹) و کرامر، کالدالرا، کریستین و شازر (۲۰۱۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسید مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر سرزندگی و موفقیت تحصیلی تأثیر دارد.

نتایج پژوهش‌های بلیر و رازا (۲۰۰۷)؛ برگر، کافمن، لیونه و هینک (۲۰۰۷) نیز حاکی از همبستگی خودتنظیمی با مهارت‌های اجتماعی در کودکان است. رشد خودتنظیمی در دوران کودکی به آنها در تعیین

اهداف خود، فعال کردن درگیری تحصیلی کمک میکند. (طاهری، ظفری و مرادپور، ۱۳۹۶) همچنین بیرامی (۱۳۹۲) اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داده است والکر (۲۰۱۱) در نتیجه تحقیق خود ارتباط معناداری بین خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی را تأیید کرده است همچنین نتایج پژوهش جلوه‌گر، کاوشکی، اصغری نکاح (۱۳۹۲) حاکی از اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر بهبود سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی بود.

نتایج تحقیق بتواز (۱۳۹۵) نشان داد که همبستگی مثبت و معناداری بین مؤلفه‌های مهارت اجتماعی و تاب‌آوری وجود دارد. همچنین رابطه خودتنظیمی با تاب‌آوری در نوجوانان مقطع دبیرستان شهر برازجان توسط شادی (۱۳۹۱) تأیید شد. اسفندارمز (۱۳۹۳) در پژوهش خود رابطه میان تاب‌آوری و یادگیری خودتنظیمی را مورد تأیید قرار داد ناتالی، کترین و کارلا (۲۰۰۶) با بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های خودتنظیمی در میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان نتیجه‌گیری کرده که آموزش مهارت خودتنظیمی در بهبود تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر است. داکورث، اکرم، مک گرگور، سالتر و واندرمولن، (۲۰۰۹) در مطالعات خود تأثیر خودتنظیمی را در توانایی تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر دانسته‌اند. رابطه خودتنظیمی و عزت نفس با تاب‌آوری در نوجوانان مقطع دبیرستان شهر برازجان عنوان تحقیقی است که توسط شادی (۱۳۹۱) اجرا شده است و نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین خودتنظیمی و عزت نفس با تاب‌آوری، تأیید شد. اسفندارمز (۱۳۹۳) در تحقیقی رابطه میان یادگیری خودتنظیمی، خود شکوفایی با تاب‌آوری دانشجویان را تأیید کرد همچنین مشخص کرد میان تاب‌آوری و یادگیری خودتنظیمی نیز رابطه معنی‌دار و مستقیمی وجود دارد.

غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به طور معناداری باعث افزایش درگیری تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان می‌شود. خوشاب (۱۳۹۵) نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودتنظیمی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. همچنین آزدیو ۱ (۲۰۰۹) نتیجه‌گیری نموده است راهبردهای خودتنظیمی باعث افزایش درگیری شناختی و انگیزشی می‌شود و این منجر به موفقیت و پیشرفت در اهداف یادگیری می‌شود.

کارول، هوتون، وود، آنسورث، هاتی، گوردون و بوئر ۲ (۲۰۰۹) پژوهشی در زمینه خودکارآمدی، مهارت‌های خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی انجام دادند. در این پژوهش نتیجه‌گیری نموده است ارتقاء و توسعه خودتنظیمی می‌تواند درگیری تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان

۱ - Azevedo

۲ - Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon, Bower

بهبود بخشد و در رفتارهایی مثل بزهکاری که می‌تواند پیشرفت تحصیلی‌شان را تحلیل ببرد، درگیر شوند. دانش‌آموزان با باورهای خودکارآمدی بالابیشتر موفق به کامل کردن آموزش‌شان هستند و بهتر می‌توانند برای انتخاب‌های شغلی در جامعه رقابتی امروز، آماده شوند. بتواز (۱۳۹۵) در تحقیقی دیگر نشان داد که همبستگی مثبت و معناداری بین مؤلفه‌های مهارت اجتماعی و تاب‌آوری شناختی و همچنین هوش هیجانی با تاب‌آوری شناختی وجود دارد. در پژوهش ری ایو و تسنگ (۲۰۱۱) در رابطه با درگیری، مشخص شد بین ادراک دانش‌آموزان از جو یادگیری کلاس و درگیری تحصیلی، رابطه مستقیم و مثبتی وجود دارد.

هدف کلی از پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین ناحیه پنج تبریز می‌باشد.

روش شناسی

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوره اول آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز می‌باشد که بر اساس آمار اخذ شده برابر ۴۷ کلاس با ۱۱۶۶۹ نفر می‌باشد. با توجه به آمار موجود در آموزش و پرورش ناحیه ۵ که معدل سالانه تحصیلی کلیه مدارس اخذ شده بود، با توجه به اینکه امکان تجمیع دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین از تمام مدارس ناحیه در یک فضا به جهت مشکلات اجرایی و اخذ مجوز ممکن نبود، پایه هشتم سه مدرسه دارای کمترین میانگین کل (طریق‌القدس یک ۱۲/۴۴، خاتم‌الانبیا ۱۳/۶۸ و طریق‌القدس دو ۱۳/۹۶) از بین مدارس ناحیه انتخاب شد پس از انتخاب این سه مدرسه نمرات دانش‌آموزان در هر مدرسه از کمترین به بیشترین مرتب شد و از هر مدرسه ۲۵ نفر دانش‌آموز دارای کمترین معدل پیشرفت تحصیلی به عنوان گروه انتخاب شدند بنابراین در کل سه گروه پژوهشی در سه مدرسه انتخاب شده مشتمل بر دانش‌آموزان با کمترین عملکرد تحصیلی در کلاس‌های خود تشکیل و در گام بعدی هر کدام از این سه کلاس به تصادف در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه تاب‌آوری: در این پژوهش به منظور سنجش میزان تاب‌آوری پاسخ دهندگان، از پرسشنامه تاب‌آوری کونور و دیویدسون استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۵ سوال بوده و هدف آن سنجش میزان تاب‌آوری در افراد مختلف است. در پژوهش حق رنجبر و همکاران (۱۳۹۰) پایایی این پرسشنامه با

استفاده از آزمون ضریب آلفای کرونباخ برابر با $0/84$ بدست آمده است. پس از جمع آوری پرسشنامه‌ها به گزینه‌های کاملاً نادرست، به ندرت، گاهی درست، اغلب درست، کاملاً درست به ترتیب ارزش‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ اختصاص داده و در مرحله بعدی مقدار عددی تاب‌آوری با جمع جبری ارزش گزینه‌هایی که توسط آزمودنی‌ها انتخاب شده مشخص می‌شود، بنابراین بیشترین نمره در این پرسشنامه ۱۵۰ و کمترین ۲۵ خواهد بود، پایایی پرسشنامه تاب‌آوری در تحقیق حاضر $0/87$ بدست آمد.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: جهت سنجش و اندازه‌گیری سرزندگی تحصیلی دانشجویان از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) استفاده شده است. این ابزار دارای ۹ گویه می‌باشد که پاسخ دهی به آن بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱ نمره) تا کاملاً موافق (۵ نمره) انجام می‌شود. حاصل جمع نمرات هر فرد یک نمره کلی برای او بدست می‌دهد که مبین میزان سرزندگی تحصیلی اوست. بدین ترتیب دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۹ تا ۴۵ خواهد بود. نتایج حاصل از تحقیقات قبلی نشان می‌دهد که ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و چاری (۱۳۹۳) برابر با ۸۰ و ضریب باز آزمایی برابر با $0/73$ می‌باشد. این نتایج بیانگر پایایی و روایی مناسب این ابزار است (رضوانی، ۱۳۹۵). پایایی پرسشنامه سرزندگی تحصیلی در تحقیق حاضر $0/79$ بدست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی: این پرسشنامه شامل ۴۲ گویه و بر اساس درگیری تحصیلی (کریستانا، به نقل از کردافشاری، ۱۳۹۱) است که جهت اندازه‌گیری درگیری تحصیلی نوجوانان ساخته و روایی و پایایی آن در سه ایالات مورد سنجش قرار گرفته است. پرسشنامه مذکور توسط کردافشاری به فارسی ترجمه و بر روی یک گروه چهل نفری از دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان اجرا شد و پایایی آلفای کرونباخ آن $0/86$ به دست آمد. هر گویه دارای چهارگزینه در طیف لیکرت بود که از خیلی زیاد تا خیلی کم تنظیم شده‌اند. روایی محتوایی آن توسط پنج نفر از متخصصان روانشناسی و علوم تربیتی تأیید شده است. این پرسشنامه دارای سه مؤلفه کلی شامل (هیجانی، شناختی و رفتاری) است. پایایی خرده آزمون‌های درگیری هیجانی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری به ترتیب برابر $0/77$ ، $0/78$ ، $0/73$ است. از تحلیل عامل تأییدی برای سنجش اعتبار سازه استفاده شده است. گویه‌های ۳۶، ۴۰، ۴۱، ۴۲ معکوس هستند، بنابراین بیشترین نمره در این پرسشنامه ۱۶۸ و کمترین ۴۲ خواهد بود. پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی در تحقیق حاضر $0/81$ بدست آمد.

در بخش تجزیه و تحلیل اطلاعات پس از بررسی بررسی نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری به آزمون فرضیه‌ها پرداخته شد.

روش تحقیق پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. در این طرح سه گروه آزمودنی مورد مطالعه بوده اند به این معنی که در مرحله اول هر سه گروه (C,B,A) تحت آزمون (پیش‌آزمون) قرار گرفتند (پرسشنامه تاب‌آوری، پرسشنامه سرزندگی، تحصیلی پرسشنامه درگیری تحصیلی). در مرحله بعد دو گروه آزمایشی در معرض آموزش مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی و مهارت‌های هیجانی قرار گرفته در حالی که گروه کنترل تحت هیچ آموزشی قرار نگرفت. پس از آموزش‌های یاد شده مجدداً افراد هر سه گروه تحت آزمون (پس‌آزمون) قرار گرفتند.

یافته‌ها:

فرضیه: بین اثر بخش آموزش مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی و مهارت‌های هیجانی - اجتماعی در بهبود متغیرهای سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تفاوت وجود دارد.

برای آزمون فرضیه فوق از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. ولی قبل از اجرای آزمون برخی از مفروضه‌های تحلیل واریانس چند متغیره مورد بررسی قرار گرفته است:

آزمون Box's (آزمون برابری ماتریس‌های کواریانس)

جدول ۱: نتیجه آزمون Box's M (آزمون برابری ماتریس‌های کواریانس) را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱: نتایج آزمون Box's M برای بررسی برابری ماتریس‌های کواریانس

Table 1
Box's M test for the equality of covariance matrices

Box's M	13.03
F	1.02
Df1	12
Df2	25122.46
sig	0.427

با توجه به اینکه در خروجی sig آزمون بزرگتر از ۵ درصد است؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت فرض تساوی ماتریس‌های واریانس بین متغیرهای وابسته در تمام سطوح عامل تأیید می‌شود و از مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس تخطی نکردیم

آزمون لون:

داده‌های جدول شماره ۲ نتایج آزمون لون (آزمون برابری واریانس) را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲: نتایج آزمون لون برای بررسی برابری واریانس

Table 2
Leven test for equality of variance

متغیرها variables	F	Df 1	df 2	Sig
سرزندگی تحصیلی academic buoyancy	0.867	2	72	0.513
تاب‌آوری resilience	0.090	2	72	0.914
درگیری تحصیلی academic engagement	0.673	2	72	0.513

با توجه به اینکه در خروجی بالا، sig آزمون برای هر سه متغیر وابسته بزرگ‌تر از ۰/۵ بوده و معنی‌دار نیست؛ لذا فرض همگنی واریانس‌ها پذیرفته می‌شود و می‌توان واریانس‌ها را برابر در نظر گرفت و از مفروضه برابری واریانس‌ها تخطی نکردیم.

آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (اثرات چند متغیری)

نتایج آزمون‌های مطرح شده در جدول نشان می‌دهد که دو روش آموزش مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی و مهارت‌های هیجانی - اجتماعی اثرات متفاوتی بر ترکیب متغیرهای وابسته دارند

جدول شماره ۳: نتایج تحلیل واریانس چند متغیره مربوط به تأثیر دو روش آموزش مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی و مهارت‌های

هیجانی - اجتماعی

Table 3

Multivariate analysis of variance related to the effect of two methods of teaching emotional-social skills and self-regulatory skills

اثرات Effects	آماره Statistics	مقدار Value	مقدار F F	درجه آزادی فرضیه Df H	درجه آزادی خطا Df E	معناداری sig
گروه Group	پیلایی Pillais T	0.432	6.519	6.000	142.000	0.001
	ویلکس Wilks	0.603	6.703	6.000	140.000	0.001
	هتلینگ Hotelling	0.598	6.881	6.000	138.000	0.001
	روی Roys	0.475	11.238	3.000	71.000	0.001

داده‌های جدول بالا نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره در دو روش آموزش را معنادار نشان داد sig شاخص‌های لامبدای ویلکز و پیلای کمتر از ۰/۵ و معنی دار است لذا عدم تساوی تأثیر دو روش آموزش مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی و مهارت‌های هیجانی - اجتماعی منتج می‌شود

در جدول بعدی نتایج تحلیل واریانس تک متغیره برای تعیین تفاوت تأثیر دو روش آموزش مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی و مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بر هر یک از متغیرهای وابسته درگیری تحصیل، تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی آورده شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره برای تعیین اثر دو روش آموزش بر هر یک از متغیرهای وابسته

Table 4

The results of multivariate analysis of variance to determine the effect of two training methods on each of the dependent variables

منابع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F مقدار	معناداری	اتا
Source of changes	Sum of squares	df	Mean Square	F	sig	Eta
سرزندگی	416.02	2	208.013	16,24	0.001	0.311
Buoyancy						
تاب‌آوری	2132.90	2	1066.45	7.66	0.001	0.176
Resilience						
درگیری	1050.90	2	525.45	3.256	0.044	0.083
Engagement						
گروه						
Group						

داده‌های مندرج در جدول حاکی از آن است که تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته سرزندگی، تاب‌آوری و درگیری، تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی معنی‌دار است بنابراین این می‌توان نتیجه گرفت که روش‌های آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی و مهارت‌های خود تنظیمی و مهارت‌های هیجانی اجتماعی بر روی متغیرهای تاب‌آوری، سرزندگی و درگیری تحصیلی اثر بخشی متفاوتی دارند. با توجه به اینکه نتایج آزمون تحلیل واریانس معنی‌دار است و عامل متغیر وابسته دارای بیش از دو سطح است بنابراین باید تحلیل‌های پیگیری تک متغیره انجام دهیم تا مشخص شود تفاوت‌های معنی‌دار در کجا قرار دارند.

جدول شماره ۵: اطلاعات توصیفی آزمون‌های تعقیبی مربوط به محل تفاوت‌ها

Table 5

Descriptive information of post hoc tests related to the location of differences

گروه‌ها	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
Group	The difference of means	sig

0.003	-3.160	Control Self-regulator	کنترل خودتنظیمی	
0.001	-5.7600	Emotional skills	مهارت‌های هیجانی	
0.003	3.1600	Control Self-regulatory	خودتنظیمی کنترل	سرزندگی
0,012	-2.600	Emotional skills	مهارت‌های هیجانی	Buoyancy
0.001	5.7600	Self-regulatory	مهارت‌های هیجانی	
0.012	2.600	Emotional skills Control	کنترل خود تنظیمی	
0.474	-2.40	Self-regulatory Control	کنترل خود تنظیمی	
		Emotional skills	مهارت‌های هیجانی	
0,001	-12.32	Self-regulatory Control	خودتنظیمی کنترل	تاب‌آوری
0.474	2.40	Emotional skills	مهارت‌های هیجانی	Resilience
0.004	-9.92	Self-regulatory	مهارت‌های هیجانی	
0.001	12.32	Emotional skills Control	خود تنظیمی کنترل	
0.004	9.92	Self-regulatory Control	کنترل خود تنظیمی	
0.032	-7.88	Emotional skills	مهارت‌های هیجانی	
0,029	08.00	Control Self-regulatory	خودتنظیمی کنترل	درگیری
0.032	7.88	Emotional skills	مهارت‌های هیجانی	Engagement
0.937	-0.1200	Control Self-regulatory	خودتنظیمی کنترل	
		Emotional skills	مهارت‌های هیجانی	
0.029	8.000	Emotional skills Control	مهارت‌های هیجانی کنترل	
0.973	0.1200	Self-regulatory	خود تنظیمی	

داده‌های مندرج در جدول نشان می‌دهد: بین اثر بخشی آموزش مهارت‌های خود تنظیمی و مهارت‌های هیجانی - اجتماعی در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تفاوت وجود دارد. و خود تنظیمی اثر کمتری نسبت به مهارت‌های هیجانی دارد.

بین اثر بخشی آموزش مهارت‌های خود تنظیمی و مهارت‌های هیجانی - اجتماعی در تاب‌آوری دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تفاوت وجود دارد. و خود تنظیمی اثر کمتری نسبت به مهارت‌های هیجانی دارد.

بر اساس نتایج برآمده بین اثر بخشی آموزش مهارت‌های خود تنظیمی و مهارت‌های هیجانی - اجتماعی در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تفاوت معنی داری وجود دارد و خود تنظیمی اثر کمتری نسبت به مهارت‌های هیجانی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجه اولین یافته پژوهش نشان می‌دهد، آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی بر سرزندگی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد. همسو با نتیجه یاد شده در تحقیق دیگر تأثیر

برنامه آموزش خود تنظیمی بر سرزندگی و درگیری تحصیلی توسط پرهیز (۱۳۹۴) تأیید شد و نتایج نشان داد که انگیزش پیشرفت و درگیری تحصیلی در گروه آزمایش بیش از گروه کنترل است. همچنین همسو با نتیجه یاد شده پژوهشی توسط دهقانی زاده (۱۳۹۱) انجام شده است که نتایج آن حاکی است که برخی از ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده به صورت مستقیم قدرت پیش بینی سرزندگی تحصیلی را دارند. خوشاب (۱۳۹۵) در تحقیق خود نیز نتیجه گرفته است خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر مثبت دارد. مرکر، نیلیس، مارتینز، و کیرک (۲۰۱۱) از جمله محققانی هستند که نتایج تحقیقات آنها دل بر اثربخشی مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی و درگیری تحصیلی است نتایج تحقیقات لوپز، سالووی و استراس (۲۰۱۳) و مایر و براکت (۲۰۱۴) ایزنبرگ، کامبرلند، اسپینراد، فابز و شپرد (۲۰۱۱) نیز نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، سرزندگی تحصیلی دانش آموزان را افزایش می‌دهد.

در تبیین نتیجه یاد شده می‌توان اینگونه مطرح نمود که تمایل انگیزشی و سرزندگی دانش آموزان رابطه مثبتی با استراتژی‌های شناختی و فراشناختی مورد استفاده آنان دارد، بنابراین دانش آموزانی که در دوره آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی - اجتماعی شرکت می‌نمایند احتمال بیشتری وجود دارد که با استفاده از مطالبی که آموزش می‌بینند نسبت به تنظیم انگیزش خود جهت مطالعه از طریق تلاش بیشتر و پافشاری هنگام لزوم بپردازند و به احتمال بیشتر از استراتژی‌های فراشناختی استفاده می‌کنند. این امر یعنی بهره‌گیری از استراتژی‌های شناختی و آگاهی از مدیریت فعال انگیزشی در دانش آموز منجر به سرزندگی بالا می‌شود (شانک و زیمرمن، ۲۰۰۸).

از دیگر نتایج تحقیق اینست که آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی بر تاب‌آوری دانش آموزان تأثیر ندارد.

بر خلاف نتیجه یاد شده نتایج تحقیق بتواز (۱۳۹۵) نشان داد که همبستگی مثبت و معناداری بین مؤلفه‌های مهارت اجتماعی و تاب‌آوری وجود دارد. و رابطه خودتنظیمی با تاب‌آوری در نوجوانان مقطع دبیرستان شهر برازجان توسط شادی (۱۳۹۱) تأیید شد. اسفندارمز (۱۳۹۳) در پژوهش خود رابطه میان تاب‌آوری و یادگیری خودتنظیمی را مورد تأیید قرار داد. نتیجه مطرح شده برخلاف نتیجه ناتالی، کترین و کارلا (۲۰۰۶) است که نتیجه‌گیری کرده‌اند که آموزش مهارت خودتنظیمی در بهبود تاب‌آوری دانش آموزان مؤثر است. داکورث، اکرم، مک گرگور، سالتر و واندرومولن (۲۰۰۹) در مطالعات خود تأثیر خودتنظیمی را در توانایی تاب‌آوری دانش آموزان مؤثر دانسته‌اند. لازم به توضیح است که در تحقیق حاضر دانش آموزان نمونه آماری مورد مطالعه دانش آموزان دارای عملکرد پایین می‌باشند.

در تبیین نتیجه یاد شده نظریه شناختی اجتماعی، خودتنظیمی را مشتمل بر سه فرایند می‌داند: مشاهده خود، قضاوت در مورد خود، واکنش نسبت به خود (بندورا، ۱۹۸۶). مشاهده خود، بیانگر توجه فرد نسبت به جنبه‌های رفتار خودش است. اگر افراد ندانند چه کاری می‌کنند، قادر نیستند عملکرد خود را تنظیم کنند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). قضاوت در مورد خود بیانگر مقایسه سطح عملکرد فعلی با هدف شخصی است. قضاوت در مورد خود بر اساس نوع معیارهایی که فرد برای ارزیابی خود بکار می‌گیرد، ویژگی‌های هدف، اهمیت دستیابی به هدف و اسنادهای فرد است. ویژگی‌های هدف شامل خاص بودن، نزدیک بودن و دشواری است که خودتنظیمی و انگیزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بندورا، ۱۹۸۶). واکنش نسبت به خود پاسخ‌های رفتاری، شناختی و عاطفی به قضاوت در مورد خود هستند. واکنش نسبت به خود انگیزش ایجاد می‌کند؛ این باور در شخص که توانسته است پیشرفت قابل قبولی داشته باشد، در عین اینکه رضایت ناشی از دستیابی و یا نزدیکی به هدف را برای فرد به ارمغان می‌آورد خودکارآمدی وی را نیز افزایش می‌دهد.

در صورتی که دانش‌آموزان باور کنند که فاقد توانایی هستند و هر چقدر هم کار کنند و هر استراتژی که بکار گیرند باز هم موفق نخواهند شد، تاب‌آوری آنها افزایش نخواهد یافت. دانش‌آموزان مقطع متوسطه نمونه آماري با توجه به اینکه دارای عملکرد تحصیلی پایین هستند از طریق خانواده یا اولیای مدرسه و کسب نمرات پایین احساس نموده‌اند که از توانایی پایین بر خوردار هستند فلذا تاب‌آوری اینگونه دانش‌آموزان افزایش نمی‌یابد.

یافته بعدی تحقیق نشان می‌دهد آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد. همسو با نتیجه یاد شده رضوانی (۱۳۹۵) در تحقیقی به مطالعه درگیری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان پرداخته است و نتیجه گیری نموده است که تأثیر استفاده از مهارت خود تنظیمی در تغییر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار دارد. همچنین در تحقیقی دیگر مرتبط با درگیری و خودتنظیمی، که توسط غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۲) انجام شده و نتایج بدست آمده از این پژوهش نشان داد، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به طور معناداری باعث افزایش درگیری تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان می‌شود. آزیديو (۲۰۰۹) در مطالعه خود نتیجه گرفته راهبردهای خودتنظیمی باعث افزایش درگیری شناختی و انگیزشی می‌شود. پورتیلا، بالارد، آدلر، بویس و اوبرادوویس (۲۰۱۴) نیز به نتایج مشابهی رسیدند. در راستای نتیجه حاصل شده از فرضیه اول، در پژوهش دیگر وال و همکاران (۲۰۱۷) نیز به نتیجه مشابهی رسیده‌اند. کارور و شیر و هس و بامیستر (به نقل از ریدر و ویت ۲۰۱۶) از جمله پژوهشگرانی هستند که آموزش خودتنظیمی را در درگیری تحصیلی آنها مؤثر دانسته‌اند. یافته‌های کلری

وزیمرمن (۲۰۱۷) و تحقیق غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر معناداری بر درگیری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد. نتایج تحقیقات نینگ و دونینگ؛ کنتار و ساندرسون (به نقل از ارگایل، ۱۳۸۳)، هیلز و ارگایل (۲۰۱۳) سینگ و همکاران (۲۰۱۴)، و رضوان و همکاران (۲۰۱۶) نیز نشان می‌دهند که مهارت‌های خودتنظیمی را آموزش دیده‌اند می‌توانند درگیری تحصیلی بالایی داشته باشند. همسو با نتیجه حاصل شده غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۲) و آزدیووا (۲۰۰۹)؛ تسنگ (۲۰۱۱) نتیجه‌گیری نموده‌اند که راهبردهای خودتنظیمی باعث افزایش درگیری شناختی و انگیزشی می‌شود

در تبیین نتیجه یاد شده می‌توان اینگونه مطرح نمود که یادگیری خودتنظیمی به نظر زیمرمن دانش‌آموزان و دانشجویان را برای استفاده از راهبردهای متفاوت یادگیری انگیزشی، و انجام کارهای زیادی برای پیشرفت در یادگیری ترغیب می‌نماید. فلذا بر اساس اعتقاد بسیاری از صاحب نظران (از جمله زیمرمن) دانش‌آموزان و دانشجویان خودتنظیم فعال هستند، و یادگیری خودتنظیمی در ارتقاء و بهبود فعالیت آنها مؤثر است. وقتی یک تکلیف یادگیری به این دانش‌آموزان ارائه شود، به وسیله مرتب کردن اهداف، بکار بردن دانسته‌های قبلی، در نظر گرفتن تناوب راهبردها، طراحی یک نقشه برای حل مساله و در نظر گرفتن طرح‌های هماهنگ برای برخورد با مشکل، رفتارشان را اداره و کنترل می‌کنند (زیمرمن، به نقل از بلورچی، ۱۳۸۷) لذا دانش‌آموزانی که فکر می‌کنند می‌توانند بهتر عمل کنند، سخت‌تر تلاش می‌کنند و از خود پافشاری بیشتری نشان می‌دهند بر این اساس یادگیری خودتنظیمی می‌تواند در دیدگاه و نگرش دانش‌آموزان اثر بگذارد و موجب افزایش درگیری تحصیلی آنها باشد.

از نتایج دیگر پژوهش حاضر اینست که آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد. همسو با نتیجه یاد شده تحقیق ری و الیوت (۲۰۱۵) نشان می‌دهد فقدان مهارت اجتماعی در دانش‌آموزان، تأثیر منفی بر سرزندگی تحصیلی و کارکرد تحصیلی آنان دارد همچنین کریم‌زاده، اخوان تفتی، کیامنش و اکبرزاده (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی علاوه بر بهبود و رشد سرزندگی تحصیلی افراد، در بهبود سلامت روانی آنان نیز مؤثر است. یافته‌های پژوهشی کیمیایی، رفتار و سلطانی‌فر (۱۳۹۶) و ارجمندنیا و فتح‌آبادی (۱۳۹۴) سیادت و جدیدی (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که آموزش مهارت هیجانی باعث افزایش سرزندگی تحصیلی می‌شود.

همسو با یافته پژوهش یاد شده گرشام، ون و کوک (۲۰۰۶) در پژوهشی مهارت‌های اجتماعی را به عنوان تقویت کننده رفتارهای سرزندگی تحصیلی برای دانش‌آموزان، اعلام نموده‌اند. فلچر، لیدبتر، کاران

و اوزیلیوان (۲۰۱۹) دفور (۲۰۰۹) و کرامر، کالداریلا، کریستین و شازر (۲۰۱۰) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر سرزندگی و موفقیت تحصیلی تاثیر دارد. یافته‌های واکر (۲۰۱۱)، جلوه گر، کاوشکی، اصغری نکاح (۱۳۹۲) نیز اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر بهبود سرزندگی تحصیلی را تأیید می‌نماید.

در تبیین نتیجه چنانچه مطرح شد، تمایل انگیزشی و سرزندگی دانش‌آموزان رابطه مثبتی با استراتژی‌های شناختی و فراشناختی مورد استفاده آنان دارد، بنابراین دانش‌آموزانی که در دوره‌های آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی - اجتماعی شرکت می‌نمایند آموزش منجر به سرزندگی بالای تحصیلی در آنها می‌شود به طوریکه تقویت مهارت‌های هیجانی - اجتماعی در سازش موفقیت آمیز فرد و قابلیت اور را در برقراری تعادل زیستی، روانی و روحی در مقابل شرایط مخاطره آمیز ارتقاء می بخشد در نتیجه می‌توان تاثیر آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی - اجتماعی را بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نتیجه گرفت.

یکی دیگر از یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بر تاب‌آوری دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تاثیر دارد.

همسو با نتیجه یاد شده نتایج تحقیق بتواز (۱۳۹۵) نشان داد که همبستگی مثبت و معناداری بین مؤلفه‌های مهارت اجتماعی و تاب‌آوری وجود دارد. و در راستای نتیجه مطرح شده کارول، هوتون، وود، آنسورث، هاتی، گوردون و بوئر (۲۰۰۹) در پژوهشی در زمینه خودکارآمدی، مهارت‌های خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی نتیجه گیری نموده اند که ارتقاء و توسعه خودتنظیمی می‌تواند درگیری تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان بهبود بخشد. همچنین نتایج تحقیقات بنانو (۲۰۱۴) نشان می‌دهد شخصیت از طریق تاثیر در نوع واکنش بر فرایندهای مرتبط با تنش، تاثیر می‌گذارد و آموزش‌ها می‌توانند به مرور زمان بر صفات شخصیتی خاص افراد، تاثیر بگذارد و در نتیجه بر تاب‌آوری آنان نیز اثر می‌گذارد همچنین نتیجه یاد شده با یافته‌های صیدی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است آنان دریافتند عواملی که به تاب‌آوری کمک میکند عبارتند از: روابط نزدیک با خانواده و دوستان، نظر مثبت از خود و اعتماد به توانایی‌ها و نقاط قوت خود، توانایی مدیریت هیجانات قوی و تکانشی، مهارت‌های بهتر حل مسائل و ارتباط خوب که آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی در تقویت آنها می‌تواند مؤثر شود در تبیین نتیجه پژوهشگران متعددی بر این باورند که پیشرفت تحصیلی بدون صلاحیت اجتماعی و هیجانی کفایت نمیکند و به ندرت تحقق می‌یابد (مولر و لارسن، ۲۰۱۱؛ شیریلا و ودرستن، ۲۰۰۹). از سوی دیگر، کودکانی که احساس صلاحیت، استقلال و خوشبختی دارند معمولاً دانش‌آموزان موفق تری

نیز هستند (هارنس، اپیشتین، روزر و پیرسن، ۲۰۰۷). این گونه دانش‌آموزان که از مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بالاتری برخوردار هستند از سطح تاب‌آوری بالایی برخوردار هستند. آنها از توانایی تحمل تنهایی و حتی لذت بردن از آن و مسؤولیت‌پذیری بالایی برخوردار هستند. دانش‌آموزانی که از آموزش‌های هیجانی - اجتماعی برخوردار هستند دارای تاب‌آوری و سازگاری اجتماعی، توانایی برنامه‌ریزی برای تمام ساعات خود را دارند.

نتیجه دیگر پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی - اجتماعی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد.

همسو با نتیجه یاد شده امینی، همتی ثابت و همتی (۱۳۹۲) نشان دادند که آموزش هوش هیجانی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و اتخاذ شیوه‌های درگیری تحصیلی کارآمد و مؤثر است همچنین جمالی پاقله، عابدی، نظری بدیع و میرزایی‌راد (۱۳۹۲) در پژوهش خود گزارش کرده‌اند آموزش برنامه‌یادگیری اجتماعی - هیجانی بر افزایش نشانه‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشند. نتایج تحقیقات رکنی، ارجمندنیا و فتح‌آبادی (۱۳۹۴) سیادت و جدیدی (۱۳۹۴) حاکی از آن است مهارت‌های اجتماعی در افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. طاهری، ظفری و مرادپور (۱۳۹۶) هم در تحقیق خود به نتایج مشابهی دست یافتند. همچنین بیرامی (۱۳۹۲) اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داده است.

نتایج پژوهش‌های زیمرمن (۲۰۱۰)، بوکارتس (۱۹۹۹)، پینتریچ (۱۹۹۴) رضانی (۱۳۹۵) نشان می‌دهد بین مهارت‌های خودتنظیمی و درگیری تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش‌های ناتالی، کترین و کارلا (۲۰۰۶)؛ طاهری، ظفری و مرادپور (۱۳۹۶) سو، لین، وو و چن (۲۰۰۸) حاکی از این است که آموزش مهارت‌های خودتنظیمی در بهبود مهارت‌های اجتماعی و شناختی کودکان و درگیری تحصیلی مؤثر می‌باشد. نتایج پژوهش‌های بلیر و رازا (۲۰۰۷)؛ برگر، کافمن، لیونه و هینک (۲۰۰۷) رزن و همکاران (۲۰۱۰)، امینی، همتی و همتی (۱۳۹۲) نیز حاکی از همبستگی خودتنظیمی با مهارت‌های اجتماعی در کودکان است.

در تبیین نتیجه حاصل شده اسکویبیز (۲۰۱۳) عقیده دارد آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی - اجتماعی را میتوان به منزله آموزش رفتارهای تعاونی و جامعه‌طلبانه شروع و حفظ روابط دوستانه با همسالان و بزرگسالان، مدیریت پرخاشگری و تعارض، تحول حس مهارت، ارزش خود، نظم‌جویی و تلاش برای رسیدن به موفقیت تعریف کرد. کودکان واجد صلاحیت اجتماعی توانایی گسترش ارتباط‌های لازم با بزرگسالان و همسالان را برای موفقیت در چارچوب‌های علمی و غیر علمی را دارند (مندز، مکدرموت و فانتوزو، ۲۰۱۱). هر یک از این مهارت‌ها بر حسب زمان‌شناسی خاص خود متحول و با تکیه

بر یکدیگر ساخته می‌شوند. به تدریج که کودکان بزرگتر می‌شوند با استفاده از مهارت‌های هیجانی - اجتماعی مدیریت هیجان‌های خود را می‌آموزند، احساس اضطراب، غمگینی یا ناکامی را از خود دور می‌کنند.

این پژوهش مربوط به دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد پایین شهر تبریز است و نمی‌توان نتایج را به مقاطع و شهرهای دیگر تعمیم داد.

ابزار اصلی جمع‌آوری اطلاعات این تحقیق، پرسشنامه بوده و ذاتاً دارای محدودیت می‌باشد. نظر به اینکه با توضیحات مجری تحقیق به صورت حضوری تکمیل شده لیکن همواره نوعی قضاوت و سوگیری در پاسخها وجود دارد.

همچنین نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خودتنظیمی و هیجانی - اجتماعی بر متغیرهای سرزندگی و درگیری و تاب‌آوری فاقد بررسی پیگیری بلندمدت است.

نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد. و آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد. فلذا با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود که از برنامه‌های آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی و آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی - اجتماعی به عنوان روش آموزشی در هسته‌های مشاوره آموزش و پرورش، و مراکز مشاوره مورد استفاده قرار گیرد و نوجوانانی که در زمینه متغیرهای سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی مشکل دارند تحت آموزش‌های یاد شده قرار گیرند در این زمینه پیشنهاد می‌شود بر اساس نتایج برآمده از فرضیه‌های ۳، ۴، ۵ برای ارتقاء و توسعه سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان از آموزش‌های هیجانی - اجتماعی بیشتر استفاده شود.

با توجه به ادبیات مطالعات پیشگیرانه و ایده "هرچه زودتر، بهتر" پیشنهاد می‌شود یافته‌های حاصل شده در این تحقیق در قالب جزوات کوچک تحت عنوان «خلاصه یافته‌های تحقیقات جدید» به برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی، کارشناسان آسیب‌های اجتماعی و گروه‌های مرجع همچون مشاوران و مربیان مدارس ارائه شود تا برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در تمامی دوره‌های تحصیلی ابتدایی، دوره اول متوسطه و دوره دوم متوسطه مورد توجه و به کار گیرد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، از آنجا که برنامه‌های آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی و آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی - اجتماعی در متغیرهای وابسته تحقیق (سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی) نقش دارد، به مسئولان آموزش و پرورش و

مدارس پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزانی را که فاقد و یا دارای حداقل مهارت‌های فوق هستند شناسایی نمایند و با برگزاری کارگاه‌های آموزشی سبب ارتقاء مهارت‌های فوق دانش‌آموزان گردند.

منابع

Rererences

- ارگایل، مایکل (۱۳۸۳). روانشناسی شادی، مسعود گوهری انارکی و همکاران، چاپ دوم، اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی. اسفندارمز، شه رو (۱۳۹۳). رابطه میان یادگیری خودتنظیمی، خود شکوفایی با تاب‌آوری دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- بتواز، پروین (۱۳۹۵). بررسی رابطه مهارت‌های اجتماعی و هوش هیجانی با تاب‌آوری روانشناختی در مادران کودکان ایتیم، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج.
- بیرامی، منصور (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر کارکردهای اجرایی و عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان، فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۸(۲۹)، ۴۳-۶۵.
- پرهیز، سیده مهدیه (۱۳۹۴). تأثیر برنامه آموزش خودتنظیمی بر اساس مدل زیمرمن و کوچ بر انگیزش-پیشرفت و درگیری تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- جلوه گر، ا؛ کاوشکی، ح؛ و اصغری نکاح، م (۱۳۹۲). تأثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسئله کودکان پیش دبستانی، فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۸(۲۹)، ۱۱۶-۱۳۱.
- جمالی پاقعه، سمیه؛ عابدی، احمد؛ نظری بدیع، مرضیه و میرزای یراد، رضا (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی و آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله ای ارزیابی والدین، فصلنامه روانشناسی بالینی، ۳(۱۲)، ۲۱-۴۰.
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا و سنگری، علی‌اکبر (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس با پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش واسطه ای متغیرهای انگیزشی و شناختی، مجله مطالعات روانشناختی، ۴(۵)، ۴۷-۶۵.
- خالدیان، محمد (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و عزت نفس افراد معتاد به مواد مخدر، مجله روان‌شناسی اجتماعی، ۲۹(۸)، ۳۱-۴۸.
- خوشاب، سمیه (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.

- دهقانی‌زاده، صفرعلی (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی بر کاهش اعتیادپذیری دانش‌آموزان دوره متوسطه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین (۱۳۹۱). بررسی میانجیگری خودکارآمدی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک ازالگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه ای ابعاد خودکارآمدی، فصلنامه روانشناسی تربیتی؛ ۱۰(۳۲)، ۱۹-۴۷.
- رضوانی، ابولقاسم (۱۳۹۵). بررسی نقش استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی بر درگیری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور گناباد.
- رکنی، پریسا؛ ارجمندنی، علی‌اکبر و فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر بهبود عملکرد رفتاری کودکان دارای ناتوانی یادگیری. فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۵(۳)، ۴۳-۵۴.
- زرنگ، رمضانعلی (۱۳۹۱). رابطه سبک های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- سیادت، سیدمرتضی و جدیدی، محسن (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت نفس و ابعاد هویت کودکان کار، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۱(۳۷)، ۱-۱۹.
- شادی، ناهید (۱۳۹۱). رابطه خودتنظیمی و عزت نفس با تاب‌آوری در نوجوانان مقطع دبیرستان شهر برازجان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- صابر، سوسن و پاشا شریفی، حسن (۱۳۹۳). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی براساس سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۱۰)، ۷۲-۸۵.
- طاهری، مرجان؛ ظفری، ساغر؛ و مرادپور، زهرا (۱۳۹۶). مروری بر راهبردهای خودنظارتی در کودکان استثنایی، فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۱۶(۲)، ۱۸۷-۱۹۷.
- عابدینی، یاسمن (۱۳۸۷). مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان رشته ریاضی: نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری در ارتباط میان اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸(۳۲)، ۹۸-۱۱۷.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اژه ای، جواد و داودی، مریم (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت‌های خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان، *فصلنامه روانشناسی*، ۱۷(۱)، ۱۶۹-۱۸۱.

فیروز بخت، سمیرا (۱۳۹۴). بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و خودتنظیمی انگیزشی در دانش‌آموزان دختر و پسر، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.

قدمپور، عزت‌اله؛ میرزایی‌فر، داود و سبزیان، سعیده (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر و دختر سال اول دبیرستان‌های شهر اصفهان (پیش‌بینی افت تحصیلی براساس درگیری تحصیلی)، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰(۳)، ۲۴۷-۲۳۳.

کارتلیج، جی؛ میلبرن، جی. اف. (۱۳۸۹). *آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان*، ترجمه محمدحسین نظری‌نژاد، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

کردافشاری، فاطمه (۱۳۹۱). *بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

کریم‌زاده، منصوره؛ اخوان تفتی، مهناز؛ کیامنش، علیرضا و اکبرزاده، نسرين (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در رشد این مهارت‌ها، *مجله علوم رفتاری*، ۳(۲)، ۱۴۳-۱۴۹.

کیمیایی، سیدعلی؛ رفتار، محمدرضا و سلطانی‌فر، عاطفه (۱۳۹۶). آموزش هوش هیجانی و اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشجوی. *پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۱(۳)، ۱۶۶-۱۵۳.

مردعلی، لیلا و کوشکی، شیرین (۱۳۸۷). رابطه خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی، *مجله اندیشه و رفتار*، ۷(۲)، ۱۶-۲۴.

موللی، گیتا؛ براتی، روح اله و طاهری، محمد (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش پرخاشگری کلامی و غیرکلامی دانش‌آموزان پسر با کم توانی ذهنی. *فصلنامه تحول روان‌شناختی کودک*، ۱(۱)، ۷۱-۸۱.

مهنّا، سعید و طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۵). رابطه ی بین حمایت های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۴(۱۶)، ۳۲-۲۸.

- هارجی، اون. ساندرز، کریستین. ودیکسون، دیوید. (۱۳۸۷)، مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی، ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- Abedini, Y. (2009). Structural model of academic achievement in mathematics students: The mediating role of learning strategies in the relationship between achievement and academic achievement goals, *Quarterly Journal of Educational Innovation*, 8 (32), 117-98 [In Persian].
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning*, 4(1), 87-95.
- Berger, J. L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and instruction*, 21(3), 416-428.
- Betwaz, P. n. (2016). *The relationship between social skills and emotional intelligence with psychological resilience in mothers of autistic children*, Master Thesis, Islamic Azad University of Karaj [In Persian].
- Beyrami, M. (2013). The effectiveness of self-regulatory education on executive functions and reading performance of Narsakhan students, *Quarterly Journal of New Psychological Research*, 8 (29), 65-43 [In Persian].
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American psychologist*, 59(1), 20-44.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of adolescence*, 32(4), 797-817.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Cohen, Sh. L., Stein, M. B. (2006). Relationship or resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 585-599.
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *J Soc Behav Sci*, 197, 98-103.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.

- DeFoor, L. (2009). *Social and Emotional Learning in the Classroom: Do Affect and Community Predict Academic Success?* (Doctoral dissertation, Evergreen State College).
- Dehghanizadeh, M., H. (2012). *Investigating the mediation of self-efficacy in the relationship between family communication patterns and class structure with academic vitality*, Master Thesis, Islamic Azad University of Shiraz. [In Persian].
- Dehghanizadeh, M., H. & Hossein Chari, M. (2014). Academic vitality and perception of family communication patterns and class structure; the mediating role of self-efficacy dimensions, *Quarterly Journal of Educational Psychology*; 10 (32), [In Persian].
- Dehghanizadeh, S., A.i (2015). *The effect of emotional and social skills training on reducing addiction in high school students*, Master Thesis, University of Tabriz [In Persian].
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: a literature review*. [Wider Benefits of Learning Research Report No. 33].
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., & Shepard, S. A (2011). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, 72(4), 1112-1134.
- Ergil, M. (2004). *Psychology of Happiness*, Masoud Gohari Anaraki et al., Second Edition, Isfahan: University Jahad Publications [In Persian].
- Esfandarmaz, S. (2014). *Relationship between self-regulated learning, self-actualization and student resilience*, Master Thesis, Islamic Azad University, Central Tehran Branch [In Persian].
- Firooz Bakht, S. (2015). *Investigating the mediating role of resilience in the relationship between family communication patterns and motivational self-regulation in male and female students*, M.Sc. Thesis, Islamic Azad University of Shiraz [In Persian].
- Fletcher, I., leadbetter, P., Curran, A., & O'sullivan, H. (2019). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient education and counseling*, 76, 376-379.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(4), 97-105.
- Gholam Ali Lavasani, M., Ejei, J., & Davoodi, M. (2013). The effect of teaching self-regulated learning strategies on self-regulatory skills, academic

- engagement and test anxiety, *Psychology Quarterly*, 2(17), 181-169. [In Persian].
- Gomes, R. Mc., & Laren, SO. (2006). *The association of avoidance coping style, and perceived Mather and farther support with anxiety /Depression among late adolescents Appkicability of resiliency models personality and Individual Differences*, 40,1165- 1176.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavior Disorders*, 31 (4), 363-377.
- Harji, O., Saunders, C., & Vedixon, D. (2008), *Social Skills in Interpersonal Communication*, translated by Khashayar Beigi and Mehrdad Firoozbakht, Tehran: Amirkabir Publications. [In Persian].
- Hejazi, E., Naghsh, Z., & Sangari, A. (2009). Perception of class structure with mathematical academic achievement: the mediating role of motivational and cognitive variables, *Journal of Psychological Studies*, 4(5), 65-47. [In Persian].
- Hills, p., & Argyle, M. (2013). Emotional stability as a major dimension of happiness. *Personality and individual differences*. 31, 1357-1364.
- Hong, E., & Peng, Y. (2008). Do Chinese students' perceptions of test value affect test performance? Mediating role of motivational and metacognitive regulation in test preparation. *Learning and Instruction*, 18(6), 499-512.
- Jamali Paghaleh, S., Abedi, A., & Nazari Badi, M. (2013). The comparison of the effectiveness of emotional-social learning program and social problem solving training on reducing ODD symptoms (parent assessment). *Journal of Clinical Psychology*, 12(3), 43-70 [In Persian].
- Jelvegar, A., Kavoshki, H., & Asghari Nikah, S., M.n (2013). The effect of self-regulatory education on problem solving of preschool children, *Quarterly Journal of New Psychological Research*, 8(29), 131-116. [In Persian].
- Khaledian, M. (2013). The effectiveness of life skills training on mental health and self-esteem of drug addicts, *Journal of Social Psychology*, 29(8), 31-48 [In Persian].
- Khoshab, S. (2016). *The effectiveness of self-regulated learning strategies training on academic vitality and academic achievement*, Master's thesis, Shahid Bahonar University of Kerman [In Persian].
- Kimber, B., & Sandell, R. (2009). Prevention of substance use among adolescents through social and emotional training in school: A latent-class analysis of a five-year intervention in Sweden. *Journal of Adolescence*, 32(6), 1403-1413.
- Kimyayi, Raftar, M & Soltanifar, A (2017). Teaching emotional intelligence and its effectiveness on reducing aggression in aggressive adolescents. *Clinical Psychology Research and Counseling*, 1(3), 166-153. [In Persian].

- Lang, M. C. (2012). *Helping children understand learning disabilities: The relationship between self-realization and psychological empowerment*. Georgia State University.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2013). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Elsevier*; p. 641-58.
- Mohanna, S., & Talepasand, S. (2016). The relationship between environmental supports and emotional self-awareness with academic engagement: The mediating role of educational well-being. *Iranian Journal of Medical Education*, 16, 31-42 [In Persian].
- Magno, C. (2010). Assessing Academic Self-regulated learning among Filipino college students: the factor structure and item fit, *The International Journal of Educational And Psychological Assessment*, 5, 61-76.
- Mard Ali, L., & Koushki, S. (2008). The Relationship between Self-Regulation and Academic Achievement, *Journal of Thought and Behavior*, 7(2), 16-14. [In Persian].
- 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, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Mavallaly, G., Barati, R., & Taheri, M. (2014). The effectiveness of social skills training on reducing verbal and non-verbal aggression in male students with mental disabilities. *Journal of Child Psychological Development*, 1(1), 81-71. [In Persian].
- Mayer, J. D., & Brackett, M. A. (2014). *Comparison of different definitions and tests of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meltzer, L. (2004). *Executive function in the classroom: Metacognitive strategies for fostering academic success and resilience*. In Learning Differences Conference, Cambridge, M. A.
- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of school psychology*, 49(3), 323-338.
- Natalie, A., Kathryn, E., & Karla, J. (2006). Increasing on-task behavior in the classroom: extension of self-monitoring strategies. *Psychology in the Schools*, 43(2), 211-221.
- Ning, H. K., & Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 682-686.

- Parhiz, S. M. (2015). *The effect of self-regulatory training program based on Zimmerman and Kvach model on motivation, achievement and academic involvement*, Master Thesis, Ferdowsi University of Mashhad [In Persian].
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child development*, 85(5), 1915-1931.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.
- Ray, C. E., & Elliott, S. N. (2015). Social Adjustment and Academic Achievement: A Predictive Model for Students with Diverse Academic and Behavior Competencies School, *Psychology Review*, 35(3), 493-501.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Rezvani, A. (2016). *Investigating the role of using virtual social networks on academic engagement and academic vitality among students*, M.Sc. Thesis, Payame Noor University of Gonabad [In Persian].
- Rezvan, S. Ahmadi, S. A., & Abedi, M. R. (2016) "The effect of met cognitive training on the academic achievement and happiness of Esfahan university conditional students". *Counselling Psychology Quarterly*. 19(4):514-428 [In Persian].
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321.
- Ridder, D., & Wit, J. (2016). *Self-regulation of health behavior: Concepts, Theories and central issues*. pp. 1-23. Chichester, UK: Wiley.
- Rokni, P., Arjmandnia, A. A., & Fatehabadi, J. (1394). Investigating the effect of social adequacy education on improving the behavioral performance of children with learning disabilities. *Exceptional Children Quarterly*, 15(3), 54-43 [In Persian].
- Saber, S., & Pasha Sharifi, H. (2014). Predicting the dimensions of academic engagement based on identity styles in first grade female students of public high schools in Tehran. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 11(10), 85-72 [In Persian].
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (2002). (eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Basic Books, New York.

- Shadi, N. (2012). *The Relationship between Self-Regulation and Self-Esteem with Resilience in High School Adolescents in Borazjan*, M. Sc. Thesis, Islamic Azad University, Marvdasht Branch [In Persian].
- Siadat, S. M., & Jadidi, M. (2015). The effect of social skills training on self-esteem and identity dimensions of working children, *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 11(37), 19-1. [In Persian].
- Singer, E. (2015). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their Self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 411-423.
- Singh, K., Granvil, M. & Dika, S. (2014). *Mathematics and science a chievement: effects of motivation, interest, and academic*. Psychological Self-Help. [http://mental help.Net/psychhelp/chap 4 / chap 4k.htm](http://mentalhelp.Net/psychhelp/chap4/chap4k.htm)
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13,407-417.
- Speirs, T., & Martin, A. J. (2012) depressed mood amongst adolescents: the roles of perceived control and coping style, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 9, 55-76.
- Su, C. Y., Lin, Y. H., Wu, Y. Y., & Chen, C. C. (2008). The role of cognition and adaptive behavior in employment of people with mental retardation. *Research in developmental disabilities*, 29(1), 83-95.
- Taheri, M., Zafari, S., & Moradpour, Z. (2017). A Review of Self-Supervision Strategies in Exceptional Children, *Quarterly Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 16(2), 197-187. [In Persian].
- Vaughn, S., Sinagub, J., & Kim, A. H. (2004). *Social competence/social skills of students with learning disabilities: Interventions and issues*. In Learning about learning disabilities (pp. 341-373). Academic Press.
- Walker, O. L. (2011). *Preschool Predictors of Social Problem-Solving and Their Relations to Social and Academic Adjustment in Early Elementary School*. Thesis of doctor of Philosophy, University of Miami.
- Zerang, R. (2002). *Relationship between learning styles and academic engagement with academic performance of students of Ferdowsi University of Mashhad*, M.Sc. Thesis in Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [In Persian].
- Zimmerman, B. J (2010). *Self – regulating academin learning and achievement: the emergence of a social cognitireperspective*. edu. psychol. review. vol 2(2).