

اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر فرسودگی تحصیلی، اضطراب یادگیری و عادات‌های مطالعه در دختران مقطع متوسطه کرمانشاه

علی رسولی فستمی^۱

وحید ضیایی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۱۰

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر فرسودگی تحصیلی، اضطراب یادگیری و عادات‌های مطالعه در دختران مقطع متوسطه کرمانشاه انجام شد. طرح پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی و به صورت پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری و همچنین گروه آزمایش و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر ۱۹-۱۶ ساله مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان بود که به صورت نمونه‌گیری تصادفی که ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند و از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی بر سو و همکاران (۲۰۰۷)، پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی (AEQ) پکران (۲۰۰۶) و پرسشنامه عادات‌های مطالعه (PSSHI) پالسانی و شارما (۱۹۸۹) برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. داده‌ها با روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، آزمون تعقیبی بونفرونی و نرم‌افزار SPSS-22 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نتایج نشان داد که بین گروه آزمایش و گروه کنترل در فرسودگی تحصیلی ($F=2.02$ و $p<0.05$)، اضطراب یادگیری ($F=5.98$ و $p<0.05$) و عادات‌های مطالعه ($F=34.98$ و $p<0.05$) و همچنین بین پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری هر سه متغیر در گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد ($p<0.05$) که نشان از اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی دارد. با توجه به یافته‌های این پژوهش، می‌توان آموزش خودتنظیمی هیجانی را به عنوان یک روش مؤثر و به عنوان یک مداخله ثمربخش در بهبود فرسودگی تحصیلی، اضطراب یادگیری و عادات‌های مطالعه در دختران مقطع متوسطه پیشنهاد داد.

واژگان کلیدی: اضطراب یادگیری؛ خودتنظیمی هیجانی؛ عادات‌های مطالعه؛ فرسودگی تحصیلی

^۱ - گروه روانشناسی واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران rasouli5334@yahoo.com

^۲ - گروه روانشناسی دانشگاه گیلان، رشت، ایران Vahid.ziai722@gmail.com

مقدمه

تحصیلات وقتی که با موفقیت و اهداف مشخصی همراه با شد، می‌تواند موجب انگیزش و انرژی مضاعف برای ادامه و توسعه تحصیل شود؛ اما تحصیلات همیشه با انگیزش و انرژی همراه نیست. یکی از چالش‌های عمده تحصیلی، تحلیل رفتن و فرسودگی است؛ مفهومی که در موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده و از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی نام برده می‌شود (سالاملا-آرو، ساولاینن، هالوپاینن، ۲۰۰۹). فرسودگی تحصیلی را می‌توان نوعی خستگی هیجانی ناشی از فشارهای مطالعه، داشتن نگرش‌های مجزا نسبت به وظایف تحصیلی و مشاهده کاهش بهره‌وری یا توانایی تحصیلی توصیف کرد (اکسا، آن، دینگ، یان، ژانگ، گوو، ۲۰۱۷). سه نشانه فرسودگی تحصیلی مشخص شده، خستگی هیجانی، بدبینی و بی‌کفایتی است (اسچافلی، مارتینز، مارکوس-پینتو، سالانوا، باکر، ۲۰۰۲). خستگی هیجانی با از دست دادن انرژی فیزیکی یا احساسی همراه است. بدبینی به احساسات بی‌تفاوتی یا بی‌توجهی دانشجویان نسبت به فعالیت‌های دانشگاهی مربوط می‌شود. در نهایت بی‌کفایتی نشان‌دهنده احساس کاهش موفقیت است که منجر می‌شود به اینکه، دانش‌آموز یا دانشجو عملکرد علمی ضعیفی داشته باشد (چانگ، لی، بیاون، سوانگ، لی، ۲۰۱۶). هنگامی که دانش‌آموزان برای مدت‌زمان طولانی در معرض تنش‌های تحصیلی قرار می‌گیرند، اغلب در ابتدا تغییرات هیجاناتی چون افسردگی، اضطراب، تجاوز یا خشم را نشان می‌دهند و سپس با از دست دادن انرژی، احساس بدبینی و بی‌کفایتی دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند و امید خود را از دست می‌دهند (لی، چوی، چای، ۲۰۱۷).

عواطف و هیجانات مثبت، می‌تواند تعامل دانش‌آموزان در یادگیری را تقویت کند. در حالی که تأثیرات هیجانات منفی مانند اضطراب و حواس‌پرتی می‌تواند منجر به فقر و تضعیف یادگیری شود (هوانگ، هسو، لای، هسو، ۲۰۱۷). اضطراب در زمره هیجان‌هایی است که می‌تواند به تمامی

1. Academic burnout

2. Salmela-Aro, Savolainen, & Holopainen

3. Emotional exhaustion

4. Xu, An, Ding, Yuan, Zhuang, & Goh

5. Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker

6. Chang, Lee, Byeon, Seong, & Lee

7. Lee, Choi, & Chae,

8. Hwang, Hsu, Lai, & Hsueh

حوزه‌هایی تحصیلی سرایت کند. یکی از این موارد، اضطراب یادگیری^۱ است که می‌تواند اثرات منفی بر روی یادگیری و عملکرد تحصیلی بگذارد (ویتاساری، وهاب، آتمن، هراون، سینادرای، ۲۰۱۰). در زمینه تأثیرات هیجان‌ها در عملکرد تحصیلی و یادگیری فرد، نظریه کنترل-ارزش در هیجان‌ها (پکران، ۲۰۰۶)^۲ برای تبیین و تحلیل پیشایندها و پسایندهای هیجان‌هایی که در زمینه‌های تحصیلی تجربه شده‌اند، چارچوب یکپارچه و تلفیق‌شده‌ای را پیشنهاد می‌کند. این نظریه ابتدا بر مدل انتظار-ارزش در اضطراب تأکید داشت و سپس فرض‌های مربوط به پیشایندهای چندوجهی هیجان‌های پیشرفت را مطرح کرد و در پی آن، فرضیه‌های مرتبط با تأثیر این هیجان‌ها بر تعهد تحصیلی، خودگردانی و پیشرفت تحصیلی را تدوین نمود. بر این اساس، هیجان‌ها را مجموعه‌ای از فرایندهای روان‌شناختی مرتبط با هم توصیف می‌کنند که شامل عواطف، شناخت و مؤلفه‌های انگیزشی، روان‌شناختی و واکنش‌های فیزیولوژیکی است. برای مثال در هیجان اضطراب امتحان، احساس تشویش و ناراحتی (بعد عاطفی)، نگرانی‌ها (بعد شناختی) تمایل به اجتناب (بعد انگیزشی) و حالت‌های چهره و برخی واکنش‌های فیزیولوژیکی را مشاهده می‌کنیم. در کنار تعریف و تبیین هیجان‌ها، هیجان پیشرفت را مطرح می‌کنند و معتقدند هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌هایی هستند که به‌طور مستقیم با فعالیت‌های پیشرفت یا نتایج پیشرفت، گره خورده‌اند؛ براساس این تعریف، هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت نیز موجب پیشرفت تحصیلی می‌شوند (پکران، گوتز، تیتز، پری، ۲۰۲۴).

در کنار اثرات هیجان‌ها بر روی عملکرد تحصیلی فرد، یکی از عواملی که بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است راهبردهای مطالعه^۳ است (عباسیان و همکاران، ۱۳۹۲). وقتی دانش‌آموز راهبردهای مطالعه را به کار بگیرد و تکرار کند به عادت‌های مطالعه تبدیل می‌شود؛ باین حال، دانش‌آموزان همواره یادگیری، مهارت‌های مطالعه، عادت‌ها و رفتارهای تحصیلی خود را ارزیابی می‌کنند (فلیسیداد، کروز، بیگلی، آدامز، ۲۰۱۷).

با این وجود، رویکرد بد مطالعه شامل عدم تمرکز حین درس، تأخیر در ارائه تکالیف، اضطراب امتحان، تعلل، مطالعه انتخابی و تماشای تلویزیون در حین مطالعه است. دانش‌آموزان با رویکرد

1. learning anxiety

2. Vitasari, Wahab, Othman, Herawan & Sinnadurai

3. Pekrun

4. Pekrun, Goetz, Titz, & Perry

5. study strategies

6. Felicilda, Cruz, Bigley, & Adams

یادگیری ضعیف طبق یافته‌های جعفری، آقایی و خاتونی (۲۰۱۹)، حتی در بین دانش‌آموزان باهوش طبیعی به پیشرفت تحصیلی ضعیف منجر می‌شوند.

تعدادی از دانشجویانی که در رشته‌های مختلف پذیرش شده‌اند یا بیشتر از حداکثر سال تحصیلی می‌مانند یا به دلیل پیشرفت تحصیلی ضعیف از برنامه خود یا دانشگاه کنار گذاشته می‌شوند (رنزولی، ۲۰۱۵؛ نبی زاده، حاجیان و شیخان، ۲۰۱۹). این پیشرفت تحصیلی ضعیف در طول سالها ادامه داشته است (هایاتو و ابوباکار، ۲۰۱۹؛ اولاتونجی، اقیمین و اک، ۲۰۱۶)، و ممکن است بی ارتباط با استراتژی مطالعه ضعیف دانش‌آموزان نباشد. شناخت رابطه بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و راهبردهای مطالعه بسیار مهم است، زیرا این فرصت را به دانش‌آموزان می‌دهد تا بازخورد خاصی در رابطه با نقاط قوت و ضعف خود ارائه دهند که می‌تواند برای حمایت از پیشرفت تحصیلی آنها مورد استفاده قرار گیرد.

گبولی و کیانو^۴ (۲۰۱۷) مشاهده کردند که استراتژی مطالعه موثر به خودی خود اتفاق نمی‌افتد، بلکه نیازمند تلاش عمدی و آگاهانه است. به این ترتیب، دانش‌آموزان باید فرآیندهای ذهنی را طی کنند تا بتوان آن را به عنوان یک استراتژی تثبیت کرد. استراتژی مطالعه کارآمد عملکرد تحصیلی مثبت ایجاد می‌کند در حالی که استراتژی مطالعه ناکارآمد ممکن است منجر به شکست تحصیلی شود.

نونیس و هادسون^۵ (۲۰۱۰) نیز مهارت‌های مطالعه، به‌ویژه یادداشت‌برداری، توجه در کلاس و مطالعه قبل از کلاس را در موفقیت تحصیلی مؤثر دانستند. مک نامرا و پانر^۶ (۲۰۰۶) بر این باورند که مهارت‌های مطالعه به‌عنوان یک ویژگی مهم در کنار کیفیت آموزش، هوش، انگیزش و ویژگی‌های عاطفی، در موفقیت تحصیلی ایفاء نقش می‌کنند. از جمله، یکی از یافته‌های مرتبط برای مطالعه حاضر این است که توانایی خودتنظیمی یادگیری با عملکرد تحصیلی بالاتر در تحصیلات دانشگاهی و تمایل کمتر ترک تحصیل مطابقت دارد (کریشکو، فلاشر، والدیر و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی از شیوه‌های خودتنظیمی، خودتنظیمی هیجانی^۷ است. این فرض مطرح است که متمرکز شدن بر تنظیم هیجان بتواند هیجان‌ها و حالت‌های مخرب احساسی را که باعث فرسودگی تحصیلی

1. Renzulli

2. Hayatu, Abubakar

3. Olatunji, Aghimien, Oke

4. Gbollie, Keanu

5. Nonis & Hudson

6. MacNamara & Penner

7. Kryshko, Fleischer, Waldeyer, et al

8. emotional self-regulation

و اضطراب یادگیری می شود بهبود ببخشد و عادت‌های مطالعه را در مسیر درستی قرار دهد. آموزش تنظیم هیجان به معنای کاهش یا کنترل هیجان منفی و نحوه استفاده از هیجان‌های مثبت تعریف شده است (آرابتزادیس، رم، ندیلجکویک، مالدینگ؛ ۲۰۱۷؛ مک درمات، تال، گراتز، داترز، لیژز؛ ۲۰۰۹). توانایی تنظیم و مدیریت هیجان سبب می شود فرد هیجان‌ات خود و دیگران را تشخیص دهد. هیجان‌ات منفی مانند غم، خشم و اضطراب می تواند اثرات ناخوشایندی بر سلامت جسم و خلق و خوی افراد داشته باشد (گارفنسکی، کوپمن، کرایچ، کیت؛ ۲۰۰۸).

نصیری (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان رابطه خودتنظیمی تحصیلی و انگیزه پیشرفت با فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان نشان داد که فرسودگی تحصیلی دانش آموزان بر اساس راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی و انگیزه پیشرفت قابل پیش بینی است. کازان^۴ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان انگیزه یادگیری، تعامل و فرسودگی شغلی در دانشجویان نشان داد که بین فرسودگی شغلی و انگیزه یادگیری همبستگی معنادار و منفی وجود دارد.

از نظر جیمز، دونالد، کاترینا (۲۰۱۶) عدم تنظیم هیجان، می تواند اضطراب، تنیدگی و فرسودگی را در موقعیت‌های استرس آور افزایش دهد و به عملکرد تحصیلی ضعیف منجر شود. پژوهش‌های انجام شده نیز نشان داده‌اند که تنظیم هیجان می تواند اثرات مثبتی در حوزه تحصیلی داشته باشد (انگلیش، جان، اسریواستوا، گراس؛ ۲۰۱۲).

خلج و پاکدامن ساوجی (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان اثر بخشی آموزش راهبردی خودتنظیمی شناختی فرسودگی تحصیلی و اختلالات شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی برای کاهش فرسودگی تحصیلی، کاهش آسیب شناختی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان تحت تاثیر قرار گرفته است.

جمالی و کیامنش (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان نقش اهداف پیشرفت و فرسودگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی: با واسطه امید و یادگیری خودتنظیمی نشان دادند که رابطه بین فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تحت تاثیر متغیرهای واسطه ای یادگیری خودتنظیمی و انتظار از نتیجه به گونه ای است که فرسودگی تحصیلی بر یادگیری خودتنظیمی اثر منفی می گذارد و امید به نتیجه از طریق

¹. Arabatzoudis, Rehm, Nedeljkovic, & Moulding

². McDermott, Tull, Gratz, Daughters, & Lejuez

³. Garnefski, Koopman, Kraaij, & Cate

⁴. Cazan

⁵. James, Donald, & Kateryna

⁶. English, John, Srivastava, & Gross

یادگیری خودتنظیمی تأثیر منفی آن را بر پیشرفت تحصیلی و اهداف پیشرفت افزایش می دهد و انتظار نتیجه تأثیر مثبت آن را بر پیشرفت تحصیلی افزایش می دهد.

نتایج پژوهش دهقانی، گلستانه، زنوگی (۲۰۱۸) نیز گویای اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی می باشد. با توجه به مطالب عنوان شده، به دلیل این که هیجانها و احساسات مخربی چون فرسودگی تحصیلی، اضطراب امتحان و همچنین عاداتهای ناکارآمد مطالعه امروزه در مدارس ما آسیبهای جدی را وارد می کند، ضروری است تا روشهایی برای مقابله با آن پیدا شود، هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر فرسودگی تحصیلی، اضطراب یادگیری و عاداتهای مطالعه در دختران مقطع متوسطه کرمانشاه بود.

دشبان چیمه و همکاران (۱۴۰۱) تحقیقی با عنوان اثربخشی آموزش معکوس بر انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی که به روش شبه آزمایشی بر روی ۳۰ نفر از دانش آموزان منطقه ۱۳ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ انجام داد نشان داد که بین گروه آزمایش و کنترل از نظر خودتنظیمی تحصیلی و انگیزش تحصیلی تفاوت معناداری ($p < 0/05$) وجود داشت. به عبارت دیگر آموزش به روش معکوس، باعث افزایش انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان شده است.

امامی و همکاران (۱۴۰۱) تحقیقی با هدف مقایسه اثربخشی مداخله فرانظری ویژه دانش آموزان دارای فرسودگی تحصیلی با آموزش راهبردهای فراشناختی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع دوم متوسطه شهر اصفهان به روش نیمه آزمایشی و طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل با نمونه پژوهش ۴۵ نفر از دانش آموزان یکی از مدارس شهرستان اصفهان در سال ۱۳۹۸ که دارای فرسودگی تحصیلی بر اساس معیارهای ورود و به شیوه در دسترس انتخاب و به روش تصادفی به سه گروه ۱۵ نفره انتخاب شدند، انجام داد. نتایج پژوهش نشان داد که بین اثربخشی مداخله فرانظری ویژه دانش آموزان دارای فرسودگی تحصیلی با آموزش راهبردهای فراشناختی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان تفاوت معنادار ($p < 0/05$) وجود دارد. لیکن مداخله فرانظری نسبت به آموزش راهبردهای فراشناختی تأثیر و دوام بیشتری دارد.

بهادری و همکاران (۱۴۰۰) تحقیقی با عنوان رابطه راهبردهای تنظیم هیجانی و احساس امنیت اجتماعی با کیفیت زندگی دانشجویان با روش توصیفی-همبستگی با نمونه آماری ۲۴۲ نفر از دانشجویان دانشگاه علمی کاربردی شهرستان بجنورد که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به

تحصیل بودند، انجام داد. نتایج همبستگی نشان داد متغیرهای راهبردهای تنظیم هیجان و احساس امنیت اجتماعی با کیفیت زندگی رابطه مثبت و معنادار دارند. تحلیل رگرسیون نشان داد تنها راهبردهای مثبت می‌توانند تغییرات مربوط به کیفیت زندگی را با بتای ۰/۲۳۸ تبیین کنند. با توجه به نتایج پژوهش، هرگونه اقداماتی که در راستای بهبود احساس امنیت اجتماعی و افزایش استفاده راهبردهای مثبت تنظیم هیجانی صورت گیرد، ارتقاء بیشتر کیفیات زندگی را در پی خواهد داشت.

با توجه به تأییداتی که هیجان‌ها، احساسات و عادت‌های مطالعه در زمینه عملکرد تحصیلی دارند، ضروری است روش‌هایی یافت شود که بتواند حداقل تمام این حوزه‌ها را به‌طور کلی تقویت کند. مطالعات مختلف در این زمینه اشاره دارند که یادگیری راهبردهای خودتنظیمی^۱ می‌تواند قابلیت و استعداد های دانش‌آموز را در مسیر درستی قرار دهد و عملکرد تحصیلی وی را تقویت کند (گوالا^۲، ۲۰۱۴). خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، هیجانی، شناختی، فراشناختی در فرآیند یادگیری برای پیشینه نمودن یادگیری باکیفیت اطلاق می‌شود (زیممن^۳، ۲۰۰۸). یادگیری مهارت‌های خودتنظیمی در سیستم مدرسه، موفقیت در حل مسائل، پیشرفت تحصیلی، انگیزه ذاتی و علاقه به کار را افزایش می‌دهد (پیتر، باکر، رومرو رینا، کیندکینز، بافل، لامبرتس^۴، ۲۰۱۴).

با توجه به مطالب بالا در مرحله اول پژوهش، بسته آموزشی تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس و تامسون^۵ (۲۰۰۷) به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت جلسات گروهی، تدوین گردید، و با توجه به اینکه براساس بررسی‌های محقق تاکنون مطالعات گوناگونی درباره تنظیم هیجانی در زمینه‌های مختلف از جمله تنظیم هیجانی با کیفیت زندگی، فرسودگی تحصیلی، اختلال شناختی و پیشرفت تحصیلی، صورت گرفته است (بهادری و همکاران، ۱۴۰۱؛ دهقانی و همکاران، ۲۰۱۸؛ خلیج و همکاران، ۲۰۱۸)، ولی درباب خودتنظیمی هیجانی بر فرسودگی تحصیلی، اضطراب یادگیری و عادت‌های مطالعه دانش‌آموزان دختر مطالعه و تحقیقات مدوون و جامعی صورت نگرفته است. لذا اثر بخشی بسته آموزشی خودتنظیمی هیجانی به طور همزمان بر فرسودگی تحصیلی، اضطراب یادگیری و عادت‌های مطالعه به‌عنوان مرحله دوم پژوهش حاضر مدنظر قرار گرفت. بنا براین ضرورت دارد تا اثر بخشی بسته مذکور با روش آموزشی که می‌تواند بر مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان موثر

1. self-regulation

2. Goulão

3. Zimmerman

4. Peeters, Backer, Romero Reina, Kindekens, Buffel, & Lombaerts

5. Gross & Thompson

با شد، مقایسه گردد. بدین لحاظ توجه دقیق به مسائل و مشکلات این قشر و ارائه راه‌های درست و اصولی به منظور برون رفت از مسئله فرسودگی تحصیلی و اضطراب یادگیری برای حمایت از این جوانان لازم و ضروری است. لذا مسئله اصلی پژوهش حاضر به شرح زیر مورد بررسی قرار گرفت: آیا بین اثربخشی خود تنظیمی در گروه‌های آزمایشی و کنترل فرسودگی تحصیلی، اضطراب یادگیری و عادات‌های مطالعه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه کرمانشاه تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش

این تحقیق از نوع کمی، نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری با گروه آزمایش و گواه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر ۱۹-۱۶ ساله مقطع دبیرستان شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. آزمودنی‌ها شامل ۳۰ دانش‌آموز دختر دبیرستانی بودند که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت گمارش تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند، برای آزمودنی‌های گروه آزمایش جلسات آموزش خودتنظیمی هیجانی به صورت جلسات گروهی برگزار شد و ۲ بار آزمون پیگیری هر بار با فاصله ۱ ماه از هر دو گروه گرفته شد. ملاک‌های ورود مطالعه عبارت‌اند از: تعهد به حضور در تمامی جلسات تا پایان دوره آموزش، عدم مصرف داروی اعصاب و روان، عدم داشتن بیماری روانی هم‌زمان. ملاک‌های خروج نیز شامل عدم همکاری شرکت‌کننده‌ها در هر یک از مراحل پژوهش، عدم تحمل شرایط پژوهش و ناتوانی یادگیری به علت محرومیت محیطی، فرهنگی و آموزشگاهی و شرکت هم‌زمان یا قبلی در دوره‌های مشابه روانی- آموزشی بود. ملاک‌های مذکور به صورت خوداظهاری در مصاحبه آغازین قبل از انتخاب نمونه بررسی گردید. ضمناً جهت رعایت اصول اخلاقی، برای دانش‌آموزان توضیح داده شد که جلسات آموزشی به جهت کمک به آن‌ها برای انجام یک کار پژوهشی است و تمامی اطلاعات محرمانه خواهد بود و بدون نام و مشخصات مورد استفاده قرار خواهد گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. برای آزمون فرضیه‌های پژوهشی از روش آماری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، آزمون تعقیبی بونفرونی و نرم‌افزار SPSS-22 استفاده شد.

ابزارها

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی^۱: این مقیاس توسط بر سو، سالانوا، اسپافلی (۲۰۰۷) ساخته شد و دارای ۱۵ گویه است که سه مؤلفه خستگی تحصیلی (سؤال‌های ۱، ۷، ۴، ۱۰، ۱۳)، بی‌علاقگی تحصیلی (سؤال‌های ۵، ۱۱، ۱۴، ۲) و ناکارآمدی تحصیلی (سؤال‌های ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲، ۱۵) را اندازه می‌گیرد. همه‌ی گویه‌ها در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت علامت‌گذاری می‌شوند و نمرات بالاتر به معنای فرسودگی بیشتر است. پایایی پرسشنامه را برسو، سالانوا، اسپافلی (۲۰۰۷) به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و براساس خرده‌مقیاس‌ها، ۰/۷۰ برای خستگی تحصیلی، ۰/۸۲ برای بی‌علاقگی تحصیلی و ۰/۷۵ برای ناکارآمدی تحصیلی گزارش کرده‌اند. رستمی، عابدی، شوفلی و احمدی (۲۰۱۲) بعد از تأیید روایی محتوایی این آزمون، پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی ۰/۸۸، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۹۰ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۸۴ و با استفاده از روش بازآزمایی ۴ هفته‌ای بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۹ محاسبه کرده‌اند که نشان از پایایی مناسب این ابزار بود.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی^۲: به منظور بررسی اضطراب یادگیری از زیرمقیاس اضطراب یادگیری در پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران استفاده شد که دارای ۱۱ سؤال است و هدف آن ارزیابی میزان اضطراب نسبت به یادگیری است. آزمودنی‌ها در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای به سؤالات پاسخ می‌دهند. حداقل امتیاز ممکن ۱۱ و حداکثر ۵۵ خواهد بود. در نمره بین ۱۱ تا ۲۲ اضطراب یادگیری فرد، کم است. نمره بین ۲۲ تا ۳۳ نشان می‌دهد که اضطراب یادگیری فرد، متوسط است و نمره بالاتر از ۳۳ بیانگر این است که اضطراب یادگیری فرد، زیاد است. آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس اضطراب یادگیری در نسخه لاتین پرسشنامه هیجان تحصیلی ۰/۸۴ گزارش شده است (پکران، ۲۰۰۶). در پژوهش کدیور، فرزاد، کاووسی‌ان و نیکدل (۲۰۰۹) ضریب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس اضطراب یادگیری ۰/۸۰ گزارش شده است.

پرسشنامه عادت‌های مطالعه^۳: این مقیاس توسط پالسانی و شارما^۴ (۱۹۸۹) طراحی شد و شامل ۴۵ سؤال در ۸ حیطه‌ی مدیریت زمان، وضعیت فیزیکی، توانایی خواندن، یادداشت‌برداری

1. Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS)

2. Bresó, Salanova, & Schaufeli,

3. Academic Excitement Questionnaire (AEQ)

4. Palsane & Sharma Study Habit Questionnaire (PSSHQ)

5. Palsane & Sharma

کردن، انگیزش یادگیری، حافظه، برگزاری امتحانات و تندرستی است. نحوه پاسخگویی بر اساس طیف لیکرت سه درجه ای از «بعضی اوقات = ۲» و «بندرت = ۱» و «هرگز = ۰» می‌باشد. در مورد عبارت‌های شماره ۶، ۹، ۱۳، ۱۵، ۲۴، ۲۶، ۳۴، ۳۶، ۳۷، ۴۱ و ۴۲ وزن نمره گذاری وارونه می‌شود. حداکثر نمره به دست آمده ۹۰ است. نمره بالاتر نشانگر عادت‌های مطالعه خوب است. ضریب پایایی باز آزمایی نسخه لاتین ۰/۸۸ گزارش شده است (آتسیا و مایو، ۲۰۱۵). همچنین پایایی باز آزمون ۰/۸۸، ثبات درونی به روش دونیم کردن ۰/۶۵ و نیز روایی وابسته به معیار ۰/۷۴ گزارش شده است (فریدونی مقدم و چراغیان، ۱۳۸۸). کوشان و حیدری (۱۳۸۵) اعتبار این پرسشنامه را ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند.

مداخله:

پس از انتخاب نمونه و اجرای پیش‌آزمون‌ها، آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس و تامسون^۲ (۲۰۰۷) به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت جلسات گروهی، هفته‌ای یک بار اجرا شد. جلسات پیگیری برای هر دو گروه ۲ بار و هریک با فاصله‌ی ۱ ماهه اجرا شد. شرح جلسات برنامه آموزشی-درمانی در زیر آورده شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش تنظیم هیجان براساس راهنمای (گراس و تامسون، ۲۰۰۷)

جلسات	محتوا
اول	اجرای پیش‌آزمون، معرفی جلسات تنظیم هیجانی، بیان هیجانات طبیعی و هیجان مشکل‌آفرین، خودآگاهی هیجانی
دوم	هیجانات بیماری‌زا و ضرورت درمان، علائم اختلال هیجانی، درمان مناسب و اختلال هیجانی
سوم	معرفی خطاهای شناختی و باورهای ناکارآمد، آموزش مهارت حل مسئله و آموزش مهارت‌های بین‌فردی
چهارم	داستان اختلالات هیجانی و تفسیر، شناخت و بررسی افکار خودکار، تکنیک ذهن‌آگاهی
پنجم	تغییر و اصلاح تفاسیر، متوقف کردن نشخوار ذهنی، نگرانی و آموزش توجه
ششم	رفتارهای ناشی از هیجان و رویارویی با هیجان، شناخت ارزیابی‌های شناختی غلط و بازسازی شناختی
هفتم	تغییر پیامدهای رفتاری و آموزش راهبردهای بازدارنده
هشتم	برنامه‌ریزی برای کاربرد آموزش‌ها و اجرای مهارت‌ها فراگرفته شده در زندگی، اجرای پس‌آزمون

1. Atsiaya & Maiyo

2. Gross & Thompson

یافته‌ها

در بررسی یافته‌های پژوهش میانگین و انحراف استاندارد سنی اعضای گروه آزمایش $1 \pm 8/66$ و گروه کنترل $1/47 \pm 8/80$ بود. نتایج یافته‌های توصیفی و استنباطی پژوهش به شرح زیر است:

جدول ۲. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

متغیر	مرحله	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تقسیم‌بندی زمان	پیش‌آزمون	۲/۱۹	۲/۵۸	۳/۲۶	۲/۱۸
	پس‌آزمون	۸/۲۵	۱/۳۵	۳/۳۳	۲/۰۹
	پیگیری ۱	۶/۵۰	۱/۷۸	۳/۳۳	۲/۰۵
	پیگیری ۲	۶/۶۶	۱/۷۲	۳/۶۰	۱/۴۵
وضعیت فیزیکی	پیش‌آزمون	۳/۵۸	۱/۹۲	۴/۷۳	۱/۹۸
	پس‌آزمون	۸/۶۶	۱/۰۷	۴/۴۶	۲/۲۹
	پیگیری ۱	۸/۴۱	۲/۴۶	۴/۴۰	۲/۱۹
	پیگیری ۲	۹	۲/۴۱	۴/۲۰	۱/۸۵
توانایی خواندن	پیش‌آزمون	۵/۷۰	۲/۲۲	۶/۵۳	۲/۶۱
	پس‌آزمون	۱۱/۵۸	۱/۹۲	۶/۴۰	۲/۲۶
	پیگیری ۱	۱۰/۶۶	۱/۹۶	۶	۲/۵۹
	پیگیری ۲	۱۱/۲۵	۱/۴۸	۶/۲۶	۲/۶۵
یادداشت برداری کردن	پیش‌آزمون	۲/۱۶	۲/۰۳	۲/۴۰	۱/۲۹
	پس‌آزمون	۵/۰۸	۱/۰۸	۲/۵۳	۱/۸۴
	پیگیری ۱	۴/۳۳	۰/۷۷	۲/۷۳	۱/۸۳
انگیزش یادگیری	پیگیری ۲	۴/۷۵	۱/۱۳	۲/۵۳	۰/۸۳
	پیش‌آزمون	۴/۱۶	۲/۶۲	۵/۲۶	۱/۹۰
	پس‌آزمون	۹/۸۳	۱/۱۹	۴/۹۳	۲/۴۳
	پیگیری ۱	۹/۳۳	۱/۸۷	۴/۲۰	۲/۳۰
	پیگیری ۲	۸/۶۶	۲/۴۶	۵	۱/۶۴
	پیش‌آزمون	۲/۶۶	۱/۲۳	۴/۸۶	۱/۵۹

عادت‌های مطالعه

۱/۰۳	۳/۷۳	۱/۴۳	۶/۳۳	پس آزمون	حافظه	
۱/۳۸	۳/۰۶	۲/۸۱	۱۴/۰۸	پیگیری ۱		
۱/۵۰	۳/۶۰	۱/۲۶	۵/۸۳	پیگیری ۲		
۱/۷۵	۳/۲۶	۱/۴۸	۲/۷۵	پیش آزمون	برگزاری امتحانات	
۳/۶۷	۸/۳۳	۱/۹۶	۱۵/۳۳	پس آزمون		
۴/۰۲	۸/۰۶	۰/۹۳	۴/۸۳	پیگیری ۱		
۲/۸۹	۸/۱۳	۳/۳۹	۱۳/۵۸	پیگیری ۲	تندرستی	
۳/۶۹	۸/۰۶	۳/۷۷	۶/۵۳	پیش آزمون		
۱/۴۳	۲/۹۳	۱/۲۴	۴/۹۱	پس آزمون		
۱/۴۳	۲/۹۳	۰/۹۰	۵/۵۰	پیگیری ۱	عادت مطالعه	
۱/۵۹	۵/۱۳	۰/۹۳	۴/۸۳	پیگیری ۲		
۱۲/۰۹	۳۸/۴۰	۱۳/۳۴	۳۰/۲۵	پیش آزمون		
۱۲/۶۸	۳۶/۶۶	۶/۴۶	۷۰	پس آزمون	اضطراب یادگیری	
۱۲/۳۵	۳۴/۷۳	۸/۱۹	۶۳/۶۶	پیگیری ۱		
۹/۳۶	۳۸/۴۶	۸/۰۲	۶۴/۵۸	پیگیری ۲		
۱۱/۰۱	۳۲/۱۳	۷/۱۲	۳۸/۴۱	پیش آزمون	اضطراب یادگیری	اضطراب یادگیری
۱۱/۵۵	۳۲/۶۶	۶/۷۷	۲۱/۴۱	پس آزمون		
۸/۱۸	۳۰/۴۶	۷/۰۸	۲۳/۲۵	پیگیری ۱		
۶/۷۰	۳۶/۱۳	۶/۸۹	۲۳/۰۸	پیگیری ۲	خستگی تحصیلی	فردوسی تحصیلی
۴/۲۰	۱۵/۵۳	۲/۹۰	۱۶/۶۶	پیش آزمون		
۳/۶۰	۱۵/۱۳	۱/۸۲	۸/۶۶	پس آزمون		
۳/۹۱	۱۵/۰۶	۱/۸۲	۱۰/۶۶	پیگیری ۱	بی‌علاقگی تحصیلی	
۴/۶۶	۱۵/۲۶	۲/۶۵	۱۰/۱۶	پیگیری ۲		
۲/۷۱	۱۲/۶۶	۲/۱۷	۱۳/۷۵	پیش آزمون		
۳/۱۳	۱۲/۴۶	۱/۸۲	۷/۳۳	پس آزمون	بی‌علاقگی تحصیلی	
۱/۸۴	۱۱/۸۶	۲/۱۳	۸/۲۵	پیگیری ۱		
۲/۴۳	۱۱/۶۶	۲/۲۳	۸/۰۸	پیگیری ۲		

۴/۹۹	۱۸/۶۶	۳/۱۳	۱۶	پیش‌آزمون	ناکارآمدی تحصیلی
۱/۹۸	۵/۰۶	۰/۹۹	۹/۴۱	پس‌آزمون	
۵/۶۴	۱۷/۱۳	۲/۴۱	۱۲/۲۵	پیگیری ۱	
۵/۰۹	۱۷/۴۶	۳/۸۷	۱۲/۵۸	پیگیری ۲	
۶/۱۰	۴۶/۸۶	۶/۴۱	۴۶/۴۱	پیش‌آزمون	فرسودگی تحصیلی
۶/۲۸	۳۲/۶۶	۲/۸۴	۲۵/۴۱	پس‌آزمون	
۷/۳۸	۴۴/۰۶	۵/۱۶	۳۱/۱۶	پیگیری ۱	
۸/۸۸	۴۴/۴۰	۸/۱۱	۳۰/۸۳	پیگیری ۲	

جدول فوق نتایج توصیفی متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آن را بین دو گروه آزمایش و کنترل در چهار حالت پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری ۱ ماه و پیگیری ۲ ماهه نشان می‌دهد. برای مقایسه این نتایج از تحلیل اندازه‌گیری مکرر استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر است:

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجزور اتا
عادت‌های مطالعه	زمان	۳۰۰۴/۱۱	۱	۳۰۰۴/۱۱	۵۵/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۶۹۰
	گروه	۱۰۷۲۸/۹۸	۱	۱۰۷۲۸/۹۸	۳۴/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۵۸۳
اضطراب یادگیری	زمان × گروه	۳۲۲۷/۵۲	۱	۳۲۲۷/۵۲	۵۹/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۷۰۵
	زمان	۳۹۳/۶۸	۱	۳۹۳/۶۸	۵/۸۵	۰/۰۲۳	۰/۱۹۰
فرسودگی تحصیلی	گروه	۱۰۶۱/۲۰	۱	۱۰۶۱/۲۰	۵/۹۸	۰/۰۲۲	۰/۱۹۳
	زمان × گروه	۹۷۰/۸۰	۱	۹۷۰/۸۰	۱۴/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۳۶۶
فرسودگی تحصیلی	زمان	۴۵۶/۳۳	۱	۴۵۶/۳۳	۱۰/۳۳	۰/۰۰۴	۰/۲۹۲
	گروه	۱۹۴۵/۶۰	۱	۱۹۴۵/۶۰	۲۰/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴۵
فرسودگی تحصیلی	زمان × گروه	۶۷۵	۱	۶۷۵	۱۵/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۳۷۹

طبق نتایج جدول فوق تأثیر زمان برای هر سه متغیر عادت‌های مطالعه ($F=55/68$)، اضطراب یادگیری ($F=5/85$) و فرسودگی تحصیلی ($F=10/33$) معنادار است ($P<0/05$)؛ یعنی تفاوت میانگین نمرات عادت‌های مطالعه، اضطراب یادگیری و فرسودگی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ۱ و پیگیری ۲ معنادار است. تأثیر عامل گروه نیز در هر سه متغیر معنادار است ($P<0/05$) که نشان می‌دهد بین گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری در عادت‌های مطالعه، اضطراب یادگیری و فرسودگی تحصیلی وجود دارد. علاوه بر این موارد، اثر تعامل زمان \times گروه نیز در هر سه متغیر معنادار است ($P<0/05$). مجذور اتا نیز در مرحله نشان می‌دهد که چه مقدار از واریانس متغیرهای موردبررسی حاصل از اثر آموزش خودتنظیمی هیجانی است.

به دنبال معنادار شدن تفاوت بین این میانگین‌ها در مراحل مختلف آزمون، از طریق آزمون تعقیبی بونفرونی به بررسی تفاوت دو به دوی متغیرهای عادت‌های مطالعه، اضطراب یادگیری و فرسودگی تحصیلی در دو گروه کنترل و آزمایش براساس مراحل مختلف پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ۱ و پیگیری ۲ بررسی شد که به صورت زیر است:

جدول ۴: آزمون تعقیبی بونفرونی مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ۱ و ۲ متغیرهای پژوهش

متغیر	مرحله	گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری ۱	پیگیری ۲
عادت‌های مطالعه	پیش‌آزمون	آزمایش	-	-۳۹/۷۵*	-۳۳/۴۱*	-۳۴/۳۳*
		کنترل	-	۱/۷۳	۳/۶۶	۰/۹۱
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۹/۷۵*	-	۶/۳۳*	۵/۴۱*
		کنترل	-۱/۷۳	-	۱/۹۳	-۱/۸۰
	پیگیری ۱	آزمایش	۳۳/۴۱*	-۶/۳۳*	-	-۰/۹۱
		کنترل	-۳/۶۶	۱/۹۳	-	-۳/۷۳
	پیگیری ۲	آزمایش	۳۴/۳۳*	-۵/۴۱*	۰/۹۱	-
		کنترل	۰/۰۶۷	۱/۸۰	۳/۷۳	-
اضطراب یادگیری	پیش‌آزمون	آزمایش	-	۱۷*	۱۵/۱۶*	۱۵/۳۳*
		کنترل	-	-۰/۵۳	۱/۶۶	-۴
	پس‌آزمون	آزمایش	-۱۷*	-	-۱/۸۳	-۱/۶۶
		کنترل	۰/۵۳	-	۲/۲۰	-۳/۴۶
	پیگیری ۱	آزمایش	-۱۵/۱۶*	۱/۸۳	-	۰/۱۶
		کنترل	-۱/۶۶	-۲/۲۰	-	-۵/۶۶

-	-۰/۱۶	۱/۶۶	-۱۵/۳۳ *	آزمایش	پیگیری ۲	فرسودگی تحصیلی
-	۵/۶۶	۳/۴۶	۴	کنترل		
۱۵/۵۸*	۱۵/۳۵	۲۱*	-	آزمایش	پیش‌آزمون	
۲/۴۶	۲/۸۰	۱۴/۲۰*	-	کنترل		
-۵/۴۱	-۵/۷۵*	-	-۲۱*	آزمایش	پس‌آزمون	
-۱۱/۷۳*	-۱۱/۴۰*	-	-۱۴/۲۰*	کنترل		
۰/۳۳	-	۵/۷۵*	-۱۵/۲۵*	آزمایش	پیگیری ۱	
-۰/۳۳	-	۱۱/۴۰*	-۲/۸۰	کنترل		
-	-۰/۳۳	۵/۴۱	-۱۵/۵۸*	آزمایش	پیگیری ۲	
-	۰/۳۳	۱۱/۷۳ *	-۲/۴۶	کنترل		

$P < ۰/۰۵^*$

بر اساس نتایج جدول فوق، در متغیر عادت‌های مطالعه، بین پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری ۱ و ۲ تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۵$)؛ درحالی‌که چنین تفاوت معناداری در گروه کنترل مشاهده نمی‌شود ($P > ۰/۰۵$) که می‌توان نتیجه گرفت آموزش خودتنظیمی هیجانی اثر معناداری در بهبود عادت‌های مطالعه دارد که تا مرحله پیگیری هرچند مقداری افت داشته ولی اثرات آن همچنان پابرجا بوده است. در متغیر اضطراب یادگیری نیز نتایج نشان می‌دهد که بین پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری ۱ و ۲ تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۵$) درحالی‌که در گروه کنترل چنین تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود ($P > ۰/۰۵$). هم‌چنین بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری ۱ و ۲ در گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > ۰/۰۵$) که نشان از باقی ماندن اثرات آموزش خودتنظیمی هیجانی در بهبود اضطراب یادگیری است. در متغیر فرسودگی تحصیلی نیز بین پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری ۱ و ۲ تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۵$) که نشان از اثر معنادار آموزش خودتنظیمی هیجانی در بهبود فرسودگی تحصیلی است که این اثر تا مراحل پیگیری نیز برقرار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر فرسودگی تحصیلی، اضطراب یادگیری و عادت‌های مطالعه در دختران مقطع متوسطه کرمانشاه انجام شد. در بررسی فرضیه‌های پژوهش نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون وجود دارد که نشان دهنده اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی می‌باشد. این نتیجه در ۲ جلسه پیگیری که هریک با فاصله یک ماه انجام شدند همچنان برقرار بود. یافته

پژوهش حاضر با پژوهش‌های انگلیش، جان، اسریواستناوا، گراس (۲۰۱۲)، جمالی و کیامنش (۲۰۱۷)، نصیری (۲۰۱۷)، دهقانی، گلستانه، زنگویی (۲۰۱۸)، خلج و پاکدامن و ساوجی (۲۰۱۸) همسو می‌باشد. جیمز، دونالد، کاترینا (۲۰۱۶) نیز نشان دادند که عدم تنظیم و مدیریت هیجان می‌تواند باعث افزایش اضطراب، تنیدگی و فرسودگی و در نتیجه کاهش عملکرد تحصیلی شود.

در راستای تبیین این یافته می‌توان گفت فردی که دچار فرسودگی تحصیلی است احساس فقدان انرژی و انگیزه می‌کند، احساس ناخوشایندی نسبت به فعالیت‌ها و تکالیف درسی داشته و برای آن‌ها تلاشی نمی‌کند و سرشار از احساسات و هیجان‌های منفی است؛ بنابراین آموزش تنظیم هیجان می‌تواند با مهار و مدیریت هیجان‌های منفی و در مقابل با افزایش هیجان‌های مثبت میزان خستگی هیجانی، احساس بدبینی و بی‌کفایتی دانش‌آموز را کاهش دهد و در مقابل با افزایش سازگاری روان‌شناختی وی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی وی شود. وقتی دانش‌آموز دچار فرسودگی تحصیلی می‌شود، نمی‌تواند اطلاعات هیجانی را پردازش کند و در نتیجه از نظر هیجانی دچار آشفتگی و درماندگی می‌شود. آموزش تنظیم هیجان با ارائه راهبردهایی به وی کمک می‌کند تا بتواند خود را از نظر هیجانی مدیریت کند و با کسب انرژی، افزایش علاقه و حفظ روحیه نسبت به تحصیل و یادگیری با انگیزه شود و دچار فرسودگی نشود (دهقانی، گلستانه، زنگویی، ۲۰۱۸).

در خصوص بررسی اثر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر روی اضطراب یادگیری، نتایج به دست آمده نشان داد که آموزش خودتنظیمی هیجانی می‌تواند باعث کاهش اضطراب یادگیری شود. در بررسی نتایج به دست آمده، اثر آموزش تا زمان پیگیری همچنان برقرار بود. این نتیجه همسو با یافته‌های نونیس و هادسون (۲۰۱۰)، گبولی و کیانو (۲۰۱۷)، جعفری، آقایی و خاتونی (۲۰۱۹)، کریشکو، فلاشر، والدیر و همکاران، (۲۰۲۰) می‌باشد. در راستای تبیین این یافته می‌توان گفت هیجان‌ها در هر لحظه می‌توانند پاسخ‌های فیزیولوژیکی، تعامل‌های اجتماعی و فرایندهای ذهنی مانند، توجه، تصمیم‌گیری و حافظه را تحت تأثیر قرار دهند. عدم تنظیم هیجان‌ها می‌تواند زمینه مشکلات یا اختلالات هیجانی را فراهم کند به طوری که پاسخ‌های هیجانی مشکل‌زا در بیش از نیمی از اختلالات محور I و تمام اختلالات شخصیتی محور II اتفاق می‌افتد (گراس، ۲۰۱۳). هیجان منفی چون اضطراب به کلی می‌تواند یادگیری دانش‌آموز را مختل کند و مانع از موفقیت تحصیلی وی شود (هاوانگ و همکاران، ۲۰۱۷).

همچنین دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تفاوت معناداری بین پیش‌آزمون گروه آزمایش با پس‌آزمون و پیگیری آن در عادت‌های مطالعه وجود دارد که نشان می‌دهد آموزش خودتنظیمی هیجانی می‌تواند عادت‌های مطالعه دانش‌آموزان را بهبود بخشد. هرچند در این زمینه پژوهش مشابهی یافت نشد؛ اما پژوهش‌های دیگر نشان از اثر مثبت تنظیم هیجان بر فرایندهای یادگیری و موفقیت تحصیلی دارند (والینته، اسوانسون، ایسینبرگ، ۲۰۱۲؛ آلدوا، نولن-هوکسیما، اسپویزر، ۲۰۱۰). در تبیین این یافته می‌توان گفت وقتی دانش‌آموز راهبردهای خودتنظیمی هیجانی را یاد می‌گیرد سعی می‌کند که ارزیابی‌های اشتباه و غلطی را که به خاطر دوری از هیجان‌های منفی و کسب راحتی هیجانی، منجر به گزینش این عادت‌ها شده را شناسایی کند و با استفاده از راهبرد حل‌مسأله به سمت راهبردهای مطالعه بهتری سوق پیدا کند. به نظر می‌رسد که فراگیری راهبردهای خودتنظیمی مانند تغییر پیامدهای رفتاری و آموزش راهبردهای بازداری باعث می‌شود که دانش‌آموز تمامی رفتارها و عادت‌های خود را به شکل بهتر و صحیح‌تری مورد ارزیابی قرار دهد و کنکاش کند که آیا رفتار او موجب حصول به هدف اصلی وی می‌شود یا خیر، که در صورت مغایرت آن به تغییر عادت‌های مطالعه خود بپردازد. همچنین آموزش خودتنظیمی اهدافی را در حوزه روابط بین‌فردی پوشش می‌دهد. به نظر می‌رسد که داشتن مهارت‌های در این حوزه باعث افزایش تعامل مثبت دانش‌آموز با سایر دوستان و همکلاسی‌های خود شود که نتیجه آن انتخاب و اعمال بهترین روش‌های مطالعه باشد. دهقانی، گلستانه و زنگویی (۲۰۱۸) نشان دادند که خودتنظیمی هیجانی باعث پذیرش اجتماعی دانش‌آموز در جمع همکلاسی‌ها و در نتیجه موجب بهره‌وری از آن می‌شود. در این بخش، نتایج پس‌آزمون گروه کنترل در مقایسه با پیش‌آزمون آن تغییرات معناداری پیدا کرده بود اما این تغییرات در مرحله پیگیری از بین رفته بود. به نظر می‌رسد عوامل مزاحمی در گروه کنترل مداخله کرده‌اند که دور از کنترل محقق بوده‌اند که باید به‌عنوان یکی از محدودیت‌های پژوهش در نظر گرفت. در کنار این مسأله، باید به خاطر محدودیت‌هایی چون تعداد کم نمونه و همچنین سوگیری‌هایی که ممکن است در پاسخ به پرسشنامه وجود داشته باشد می‌بایست در تعمیم نتایج احتیاط کرد.

به‌طور کلی، نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش خودتنظیمی هیجانی می‌تواند در حوزه تحصیلی و یادگیری دانش‌آموز نقش مؤثری داشته باشد. آموزش خودتنظیمی هیجانی می‌تواند فرسودگی تحصیلی و اضطراب یادگیری دانش‌آموز را کاهش دهد و در مقابل می‌تواند راهبردها و عادت‌های مطالعه مفید و کارآمد را در دانش‌آموز تقویت کند. از این رو پیشنهاد می‌گردد تمامی مسئولین و مدیران

آموزش و پرورش و همچنین مشاوران مدارس با آگاهی از نتایج پژوهش حاضر، آموزش‌هایی را در جهت بهبود خودتنظیمی هیجانی، راهبردهای مطالعاتی دانش‌آموزان طراحی کنند و سعی کنند برنامه‌هایی در جهت آموزش مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی در محیط مدرسه داشته باشند تا شاهد رشد روزافزون دانش‌آموزان باشیم. همچنین به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد در زمینه آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی و بهبود این مهارت‌ها در دانش‌آموزان پژوهش‌هایی را انجام دهند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این پژوهش بر اساس کدهای اخلاق حرفه‌ای روان‌شناسان و مشاوران انجام شده است. برای اجرای ملاحظات مذکور، این نکات رعایت شد: ۱. شرکت افراد در این طرح به صورت داوطلبانه و با گرفتن رضایت‌نامه کتبی؛ ۲. ارائه اطلاعات کافی درباره چگونگی پژوهش به تمامی شرکت‌کنندگان؛ ۳. احترام به اصل رازداری؛ ۴. اطمینان‌بخشی به شرکت‌کنندگان مبنی بر عدم ضرر و زیان به دلیل شرکت در این پژوهش؛ ۵. تحمیل نکردن هزینه‌های ناشی از شرکت در برنامه آموزش؛ ۶. امکان انصراف شرکت‌کنندگان در صورت تمایل نداشتن به همکاری در هر مرحله از پژوهش؛ ۷. اجرای جلسات آموزشی برای گروه گواه پس از پایان پژوهش (در صورت تمایل آنان).

کتابنامه

امامی، س. پ.، منشی، غ. ر.، قمرانی، ا. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی مداخله فرآنظری ویژه دانش آموزان دارای فرسودگی تحصیلی با آموزش راهبردهای فراشناختی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع دوم متوسطه شهر اصفهان. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد*. ۱۷ (۷۰). ص ۱۴۸-۱۲۵.

بهادری، ز. بخشی پور، ا. محمدی پور، م. (۱۴۰۰). رابطه راهبردهای تنظیم هیجانی و احساس امنیت اجتماعی با کیفیت زندگی دانشجویان بجنورد. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد*. ۱۷ (۶۹). ص ۸۶-۶۷.

دهقانی، ی. گلستانه، س. م. زنگویی س. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، پذیرش اجتماعی و عواطف دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری. *فصلنامه روان شناسی کاربردی*. ۱۲ (۲). ص ۱۸۲-۱۶۳.

عباسیان ر. عابدی، ا. نصر آزادانی، س. سیفی، ز. (۱۳۹۲). اثربخشی برنامه فراشناخت پانورا و فلیپو بر خودپنداره کودکان با اختلال یادگیری ریاضی. *ناتوانایی های یادگیری، زمستان ۱۳۹۲*، ۳ (۲). ص ۷۷-۶۳.

فریدونی مقدم، م. چراغیان، ب. (۱۳۸۸). عادت‌های مطالعه و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری آبادان. *مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*. ۶ (۱). ص ۲۸-۲۱.

کوشان، م. حیدری، ع. (۱۳۸۵). بررسی عادت های مطالعه در دانشجویان دانشکده علوم پزشکی سبزوار. *مجله علمی - پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*. ۱۳ (۴). ص ۱۸۵-۱۸۹.

دشتبان چیمه، ح. تارویزاده، ه. شریعت باقری، م. م. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش معکوس بر انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد*. ۱۷ (۷۲).

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). **Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review.** *Clinical Psychology Review*, 30(2): 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>.

Arabatzoudis, T., Rehm, I. C., Nedeljkovic, M., & Moulding, R. (2017). **Emotion regulation in individuals with and without trichotillomania.** *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 12: 87-94. doi: 10.1016/j.jocrd.2017.01.003.

Arabzadeh, M., Kadivar, P., & Dlavar, A. (2012). **The effects of teaching self-regulated learning strategy on students' academic delay of gratification.** *Journal of Contemporary Research in Business*, 4(2): 580-587.

Atsiaya siahi, E., & Maiyo, J. K. (2015). **Study of the relationship between study habits and academic achievement of students: A case of Spicer Higher Secondary School, India.** *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(7): 134-141.

Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). **In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy?.** *Applied Psychology*, 56(3): 460-478.

Cazan, A. M. (2015). **Learning motivation, engagement and burnout among university students,** *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187 (2015), 413 – 417.

Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). **The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout.** *Personality and Individual Differences*, 89: 202-210. doi: 10.1016/j.paid.2015.10.010.

Cisler, J. M., Olatunji, B. O., Feldner, M. T., & Forsyth, J. P. (2010). **Emotion regulation and the anxiety disorders: An integrative review.** *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1): 68-82. doi: 10.1007/s10862-009-9161-1.

Derossis, A. M., Da Rosa, D., Schwartz, A., Hauge, L. S., & Bordage, G. (2004). **Study habits of surgery residents and performance on American board of surgery in-training examinations.** *The American Journal of Surgery*, 188(3): 230-236.

English, T., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2012). **Emotion regulation and peer-rated social functioning: A 4-year longitudinal study.** *Journal of Research in Personality*, 46(6): 780-784. doi: 10.1016/j.jrp.2012.09.006.

Felicilda-Reynaldo, R.F. D., Cruz, J.P., Bigley, L., & Adams, K. (2017). **Baccalaureate student nurses' study habits prior to admission to nursing program: A descriptive qualitative study.** *Nurse Education Today*, 53: 61-66. doi: 10.1016/j.nedt.2017.04.009.

Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V., & Cate, R. (2008). **Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease.** *Journal of Adolescence*, 32(2): 449-454. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.01.003.

Gbollie C, Keanu HP (2017). **Student Academic Performance: The Role of Motivation, Strategies, and Perceived Factors Hindering Liberian Junior and Senior High School Students Learning**. Education Research International 2017:1-11.

Godellas, C. V., Hauge, L. S., & Huang, R. (2000). **Factors affecting improvement on the American Board of Surgery In-Training Exam (ABSITE)**. *Journal of Surgical Research*, 91(1); 1-4 .

Goulão, M. F. (2014). **The Relationship of e-learner's with studies strategies to support learning**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116: 362-367.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.222>.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). **Emotion regulation: Conceptual foundations**. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, 3-27.

Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: **Divergent consequences for experience, expression, and physiology**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1): 224-237. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.74.1.224>.

Gross, J. J. (2013). **Emotion regulation: taking stock and moving forward**. *Emotion*, 13(3), 359.

Gross, J. J. (2013). **Emotion regulation: taking stock and moving forward**. *Emotion*, 13(3), 359.

Hayatu NG, Abubakar BB (2019). **Causes of Examination failures among the students of tertiary institutions in Nigeria**. A review. *International Journal of Research and Innovation in Social Sciences* 3(7):381-384.

Hwang, G., Hsu, T., Lai, C., & Hsueh, C. (2017). **Interaction of problem-based gaming and learning anxiety in language students' English listening performance and progressive behavioral patterns**. *Computers & Education*, 106: 26-42.

doi: 10.1016/j.compedu.2016.11.010.

Jafari H, Aghaei A, Khatony A (2019). **Relationship between study habits and academic achievement in students of medical sciences in Kermanshah-Iran**. *Advances in Medical Education and Practice* 10:637-643.

Jamali, M., & Kiamanesh, A. (2017). **the role of academic achievement and academic burnout in academic performance: with Mediation, expectation of outcome, and learning self-regulation**. *Transformational psychology: Iranian psychologists*, 13 (52), 339 –350.

James, D. A. P., Donald, H. S., & Kateryna, V. K. (2016). **Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters.** *Gifted Education International*, 33(2): 183-194. <https://doi.org/10.1177%2F0261429416668872>.

Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2009). **Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges.** *British Journal of Educational Psychology*, 79(3): 463-481. doi: 10.1348/000709909X402811.

Kadivar, p., Farzad, V., Kavousian, J., & Nikdel, F. (2009). **validating the Pekrun's achievement emotion questionnaire.** *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 8(4): 7-38. (Persian)

Khalaj, E & Pakdaman Savoji, A. (2018). **The Effectiveness of Cognitive Self-Regulatory Education on Academic burnout and Cognitive Dissonance and Academic Achievement of Elementary Students,** world family medicine/middle east journal of family medicine, 16(1), 225-231.

Koushan, M., & Heydari, A. (2006). **Study Habits in Students of Sabzevar School of Medical Sciences.** *Journal of Sabzevar University of Medical Sciences*, 13(4): 185-189. (Persian)

Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J., & Leutner, D. (۲۰۲۰). **Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success?** *Learning and Individual Differences*, ۸۲, ۱۰۱۹۱۲.

Lee, S. J., Choi, Y. J., & Chae, H. (2017). **The effects of personality traits on academic burnout in Korean medical students.** *Integrative Medicine Research*, 6(2): 207-213. doi: 10.1016/j.imr.2017.03.005.

MacNamara, D., & Penner, K. (2006). **First-year math students: Using study skills and motivation to predict academic success.** *Journal for Research in Mathematics Education*, 21: 33-46.

McDermott, M. J., Tull, M. T., Gratz, K. L., Daughters, S. B., & Lejuez, C. W. (2009). **The role of anxiety sensitivity and difficulties in emotion regulation in posttraumatic stress disorder among crack/cocaine dependent patients in residential substance abuse treatment.** *Journal of Anxiety Disorders*, 23(5): 591-599. doi: 10.1016/j.janxdis.2009001006.

Mehta, P., & Kumar, D. (1985). **Relationships of academic achievement with intelligence, personality, adjustment, study habits and academic motivation.** *Journal of Personality and Clinical Studies*, 1(1-2): 57-68.

Nabizadeh S, Hajian S, Sheikhan Z, Rafiei F (2019). **Prediction of academic achievement based on learning strategies and outcome expectations among medical students.** BMC Medical Education 19(99):201-213.

Nasiri, F. (2017). **Relationship between academic self-regulation and achievement motivation with academic burnout in female high school students in Region 2 of Qazvin city,** Studies in Psychology and Educational Sciences, 4(2), 105 – 119.

Nonis, S., & Hudson, G. (2010). **Performance of College students: Impact of study time and study habits.** *Journal of Education for Business*, 85(4): 229-238.

<https://doi.org/10.1080/08832320903449550>.

Olatunji SO, Aghimien DO, Oke AE (2016). **Factor's affecting performance of undergraduate students in construction related disciplines.** Journal of Education and Practice 7(13):55-62.

Palsane, M. N. and Sharma, S. (1989). **Palsane and sharma study habits inventory.** *Agra. National Psychological Corporation.*

Peeters, J., Backer, F., Romero Reina, V., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). **The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices.** *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116: 1963-1970. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.504.

Pekrun, R. (2006). **The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice.** *Educational Psychology Review*, 18(4): 315-341. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-006-9029-9>.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). **Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research.** *Educational Psychologist*, 37(2): 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4.

Renzulli S.J, (2015). **Using learning strategies to improve the academic performance of university Students on academic probation.** NACADA Journal 35(1):178-190.

Rostami, Z., Abedi, M., Schaufeli, W. B., Ahmadi, A. & Sadeghi, A. (2012). **The psychometric characteristics of Maslach burnout inventory student survey:A study students of isfahan university.** *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*; 16(9): 55-58.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). **Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two**

Cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10): 1316-1327. doi: 10.1007/s10964-008-9334-3.

Schaufeli, W., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). **Burnout and engagement in university students: A cross-national study.** *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5): 464-481. <https://doi.org/10.1177%2F0022022102033005003>.

Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). **Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter.** *Child Development Perspectives*, 6(2): 129-135. <https://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1750-8606.2011.00192.x>.

Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., Herawan, T., & Sinnadurai, S. K. (2010). **The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students.** *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8: 490-497. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.067>.

Xu, W., An, Y., Ding, X., Yuan, G., Zhuang, Y., & Goh, P. H. (2017). **Dispositional mindfulness, negative posttraumatic beliefs, and academic burnout among adolescents following the 2016 Yuncheng Tornado.** *Personality and Individual Differences*, 116: 405-409. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.029>.

Yi, J., Luo, Y. Z., & Zhong, M. T. (2007). **Characteristics of affective priming effect in Alexithymics.** *Chinese Mental Health Journal*, 21(5): 302.

Zimmerman, B. (2008). **Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects.** *American Educational Research Journal*, 45(1): 166-183. [doi:10.3102/0002831207312909](https://doi.org/10.3102/0002831207312909).

The Effectiveness of Emotional Self-Regulatory Training on Academic Burnout, Learning Anxiety and Study Habits in Kermanshah Female High School Students

Ali Rasouli Foshtami, Vahid Ziyae

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of emotional self-regulatory training on academic burnout, learning anxiety and study habits in female high school students of Kermanshah. The design of this study was a semi-experimental one involving pretest-posttest and follow-up, as well as experimental and control groups. Statistical population of the study was female 16-19 year old students in a high school in Kermanshah in 2021- 2022. The studied sample included 30 students who were randomly selected, 15 were in the experimental group and 15 in the control group. Data were collected using Burnout Inventory Student Survey Berso's (MBI-SS, 2007), Pekrun's Academic Excitement Questionnaire (AEQ, 2006) and Palsane and Sharma's Study Habit Questionnaire (PSSHI, 1989). Data analysis was conducted with repeated measure of ANOVA, Bonferron's post hoc test and SPSS 22 software. The results showed that there is a significant difference in academic burnout ($F = 20.02, p < 0.05$), learning anxiety ($F = 5.98, p < 0.05$) and study habits ($F = 34.98, p < 0.05$) between the experimental and control groups. Also, there is a significant difference between pretest with posttest and follow-up of all the three variables in the experimental group ($p < 0.05$), which indicates the effectiveness of emotional self-regulatory training. According to the findings, the emotional self-regulatory training can be suggested as an effective way and a useful intervention in improving academic burnout, learning anxiety and study habits in high school females.

Keywords: Academic burnout; Emotional self-regulatory; Learning anxiety; Study habits



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی