

## **The Effectiveness of Motivational Self-regulatory Skills Training on Academic Buoyancy, Resilience and Academic Engagement in Junior High School Students with Low Academic Performance in the Fifth District of Tabriz**

**Rahim Ahmadi<sup>1</sup>, Seyed Davod Hosseini nasab<sup>2\*</sup>, Masomeh Azmodeh<sup>3</sup>**

1. Ph.D. Student in Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran
2. Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

(Received: November 17, 2020; Accepted: January 6, 2021)

### **Abstract**

The overall purpose of this study was to the effectiveness of motivational self-regulatory 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 of the present study is quasi-experimental of pre-test and post-test with control group. The statistical population of this study includes all high school students in the first period of education in District 5 of Tabriz. Out of all schools in District 5 (47 schools), 19 schools had low academic performance, of which three schools (eighth grade) had the lowest average academic achievement and 25 students from each school (eighth grade) were randomly divided into two groups. Experiment and a control group were included. Measurement tools include academic buoyancy test, resilience test, and academic engagement test. The training package of motivational self-regulation skills was performed on the experimental group. Findings indicate that motivational self-regulatory skills training has an effect on academic buoyancy and academic engagement of junior high school students.

**Keywords:** Academic engagement, Academic buoyancy, Motivational self-regulatory skills, Resilience.

---

\* Corresponding Author, Email: d.hosseininasab@gmail.com

## اثر بخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین ناحیه پنج تبریز

رحیم احمدی<sup>۱</sup>، سیدداود حسینی‌نسب<sup>۲\*</sup>، معصومه آزموده<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۲. استاد، گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۲۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۱۷)

### چکیده

هدف کلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین ناحیه ۵ تبریز است. روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز است که از بین کل مدارس ناحیه ۵ (۴۷ مدرسه)، ۱۹ مدرسه دارای عملکرد تحصیلی پایین بودند که از آن‌ها دو مدرسه (پایه هشتم) دارای کمترین میانگین پیشرفت تحصیلی انتخاب و از هر مدرسه ۲۵ نفر دانش‌آموز پایه هشتم به طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و گروه کنترل قرار گرفتند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل آزمون سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۳)، آزمون تاب‌آوری کونور و دیوبدسون (۲۰۰۳) و آزمون درگیری تحصیلی کریستینا می‌باشند. بسته آموزشی مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر روی 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.

**واژگان کلیدی:** تاب‌آوری، درگیری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی.

## مقدمه

تعلیم و تربیت (اعم از رسمی و غیر رسمی، و عمدی، غیر عمدی) نه تنها می‌تواند در رشد اخلاقی، عقلانی، رفتاری و حتی جسمانی فرد مؤثر باشد، بلکه وسیله‌ای برای رفع نیازهای حقیقی (اقتصادی، سیاسی، نظامی و غیره) و مصالح اجتماعی به شمار می‌آید، یعنی نقش تعلیم و تربیت نه تنها در عینیت بخشیدن به زندگی مادی و معنوی فرد متوقف و محدود نمی‌شود، بلکه تمام شئون اجتماعی او را در بر می‌گیرد و عامل رشد و تحول اساسی جامعه می‌شود. از این رهگذر است که با اطمینان می‌توان گفت، مشخصه یک جامعه سالم و رشد یافته، تنها داشتن موقعیت جغرافیایی خوب و معادن متنوع و منابع مالی نیست، بلکه نظام تعلیم و تربیتی مترقی است که انسان‌هایی آزاده، مستقل، خلاق، مبتکر و تلاشگر می‌سازد، تا جامعه را در زمینه‌های علوم، صنایع، اقتصاد، سیاست و غیره از عقب‌ماندگی نجات دهند. زیرا همه اصلاحات و فعالیت‌ها، به وسیله اندیشه و تلاش انسان انجام می‌گیرد و وقتی او صالح و سالم پرورش یافت، همه چیز به خوبی ساخته می‌شود.

یکی دیگر از دغدغه‌های آموزش و پرورش قرن بیست و یکم، چگونگی تقویت توانمندی‌های فراگیران برای موفقیت‌های تحصیلی است به نحوی که دانش‌آموزان بتوانند به راحتی خود را با تغییرات و تحولات و رویدادهای مربوط به زندگی تحصیلی سازگار کنند، در سال‌های اخیر رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا، به جای پرداختن به نابهنجاری‌ها و اختلال‌ها هدف نهایی خود را شناسایی شیوه‌هایی می‌داند که بهزیستی و موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان را دنبال می‌کنند. با توجه به مطالب یادشده، رسیدن دانش‌آموزان به این اهداف عالی آموزش و پرورش جز با تلاش و درگیری فعال فراگیران امکان‌پذیر نیست. بنابراین، درگیری تحصیلی امروزه یکی از مهمترین مباحث روان‌شناسی تربیتی است که مورد توجه بسیاری از محققان روان‌شناسی قرار دارد از سازه‌های دیگری که می‌توانند پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کنند، می‌توان به سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری اشاره کرد. با توجه به اهمیت درگیری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری، روان‌شناسان مشتاق هستند شیوه‌های بهبود و ارتقای سازه‌های درگیری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری را شناسایی کنند.

دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی برای دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد (اسپیر و مارتین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). بنابراین، یکی از چالش‌های مهم این دوره در زمینه موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، ایجاد انگیزش و مهارت‌های لازم برای دانش‌آموزان به منظور مقابله با چالش‌های تحصیلی است. بدین‌سان، عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده و هست. در این راستا، هر یک از پژوهشگران و علمای تعلیم و تربیت شاخص‌هایی را برای موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان مطرح می‌کنند. نظریه‌پردازان و محققان علوم تربیتی برای ارائه و دفاع از نظریات خود درباره پیشرفت تحصیلی، به دنبال شواهد تحقیقاتی و تجربی درباره 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<sup>۲</sup> 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<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۲) و بر این اعتقاد هستند که سرزندگی تحصیلی، توانایی برخورد با چالش‌ها و موانع روزانه تحصیلی آن‌ها را دارد.

بنابراین، بر اساس یافته‌ها با توسعه و ارتقای سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان تا حدی موفقیت تحصیلی آن‌ها را تضمین نمود، زیرا که سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی روانی است که تاب‌آوری تحصیلی<sup>۴</sup> را در چارچوب روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند (سولبرگ<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین به اعتقاد بعضی دیگر از پژوهشگران سرزندگی تحصیلی به عنوان توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آن‌ها است (کامرفورد، باتیسون و تورمی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). در تعریفی دیگر سرزندگی تحصیلی به عنوان پاسخ

- 
1. Speirs & Martin
  2. Academic buoyancy
  3. Putwain
  4. Academic resilience
  5. Solberg, Hopkins, Ommundsen, Halvari
  6. Comerford, Batteson & Tormey

مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع عرصه جاری و مداوم تحصیل تعریف شده است (پوتواین و همکاران، ۲۰۱۲). پیشایندهای سرزندگی تحصیلی شامل عوامل روان‌شناختی، عوامل مدرسه و مشارکت عوامل خانواده و همسالان هستند (مارتین و مارش<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

از دیگر عوامل روان‌شناختی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان به تاب‌آوری تحصیلی، حمایت‌های شناختی و عاطفی خانواده و دوستان اشاره کرد (فریلیچ و شیچتمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). در سال‌های اخیر رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا با توجه به استعدادها و توانمندی‌های انسان، به جای پرداختن به نابهنجاری‌ها 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 با 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 (کمبل‌سیلز، کوهن و استین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). تاب‌آوری فقط پایداری در برابر آسیب یا موقعیت‌های خطرناک نیست، بلکه شرکت فعال و سازنده در محیط پیرامون خود است (کانر و دیویدسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). در واقع، همان‌طور که ریچاردسون<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) بیان کرده است، تاب‌آوری بیشتر از آن‌ها یک بهبود ساده از آسیب و مصیبت باشد، رشد یا سازگاری مثبت به دنبال دوره‌ای از برهم خوردن تعادل حیاتی است و طبق نظر بونانو<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) چیزی بیشتر از زنده‌ماندن با وضعیت تنش‌زا و مترادف با آسیب‌ناپذیری نسبت به تنش نیست. نظریه‌های قبلی درباره تاب‌آوری بر ویژگی‌های مرتبط با پیامدهای مثبت در رویارویی با ناملازمات زندگی تأکید داشته‌اند و عوامل حفاظتی بیرونی مثل مدارس کارآمد و رابطه با بزرگسالان حمایت‌گر را به عنوان عوامل ارتقادهنده تاب‌آوری مؤثر دانسته‌اند. در حالی که نظریه‌های فعلی تاب‌آوری را موضوعی چند عدی متشکل از

- 
1. Martin & Marsh
  2. Freilich & Shechtman
  3. Campbell-Sills, Cohen & Stein
  4. Conner & Davidson
  5. Richardson
  6. Bonanno

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 (کمبل سیلز، کوهن و استین، ۲۰۰۶). تاب‌آوری، توانایی افراد در سازگاری مؤثر افراد با محیط در معرض عوامل خطرآفرین است و درباره دانش‌آموزان عوامل خطرآفرین شامل آن دسته شرایط و موقعیت‌های منفی هستند که با پیامدهای منفی و مشکلات رفتاری مرتبط می‌شوند (گومز و مک لارن، ۲۰۰۶).

بالاخره برخی دیگر از پژوهشگران و علمای تعلیم و تربیت درگیری تحصیلی<sup>۲</sup> 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 طالع‌پسند، ۱۳۹۵).

به اعتقاد فردریکس، بلومنفیلد و پاریس<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت (عابدینی، ۱۳۸۷؛ زرنگ، ۱۳۹۱؛ قدم‌پور، میرزایی‌فر و سبزیان، ۱۳۹۳). از نظر لینن برینک و پتريچ 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 (صابر و پاشاشریفی، ۱۳۹۳)، از نظر آنان 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 (حجازی، نقش و سنگری، ۱۳۸۸).

از پیشینه‌های پژوهشی مربوط به سرزندگی تحصیلی، درگیری تحصیلی و تاب‌آوری این چنین بر می‌آید که ارتقای این سازه‌ها، زمینه‌های افزایش مصونیت دانش‌آموزان در برابر مسائل و چالش‌های موجود در زندگی روزانه تحصیلی را فراهم می‌کند. از طرف دیگر، شواهد پژوهشی درباره اثر خشی

---

1. Gomes & Mc Laren  
2. Academic engagement  
3. Fredericks, Blumenfeld & Paris

آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سازه‌های سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی امیدوارکننده است و یافته‌های تحقیقات حاکی از احتمال وجود اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سازه‌های یادشده است، ولی برای قطعیت موضوع به‌ناچار باید تحقیقات جدیدی انجام داد.

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 عبارت‌اند از افزایش علاقه، خودپاداش‌دهی، گفت‌وگوی درونی عمل‌کردی، گفت‌وگوی درونی تسلطی و کنترل محیط (فیروزبخت، ۱۳۹۴). اگرچه بیشتر دانش‌آموزان تا حدی از خودتنظیمی انگیزشی برخوردارند، ولی میزان کارآمدی استراتژی‌هایی که استفاده می‌کنند، متفاوت است. بعضی، به نسبت دیگران از استراتژی‌های کارآمدتری استفاده می‌کنند (هانگ و پنگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

خودتنظیمی انگیزشی<sup>۲</sup> به دانش‌آموزان امکان می‌دهد با برنامه‌ریزی، سازماندهی و خودبازبینی، تکالیف درسی و فعالیت‌های روزمره انجام دهند. دانش‌آموزان به کمک راهبردهای خودتنظیمی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را دوباره بررسی و بازبینی کنند و از مفیدبودن راهبردهای خاص برای حل مسئله و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند (ملترز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). از نظر پیترپیچ<sup>۴</sup> 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 (مردعلی و کوشکی، ۱۳۸۷). فقدان مهارت در تجزیه و تحلیل تکلیف، تعیین هدف و برنامه‌ریزی و سازگاری در انجام تکلیف، باعث یأس و ناامیدی دانش‌آموزان در یادگیری است. سازمان‌دادن و تنظیم فرایندهای اصلی یادگیری و فعالیت‌های مربوط به آن از طریق خودتنظیمی

- 
1. Hong & Peng
  2. Motivational self-regulation
  3. Meltzer
  4. Pintrich

صورت می‌گیرد. یادگیری آموزش خودتنظیمی توسط دانش‌آموزان باعث می‌شود، خودشان فعالانه به یادگیری پرداخته و آن را سازماندهی کنند (مگنو، ۲۰۱۰).

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

همان گونه که مطرح شد، شواهد پژوهشی درباره اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سازه‌های سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی امیدوارکننده است، اما از آنجا که تبیین اثربخشی آموزش مهارت‌های یادشده نیاز به تعمق و تحقیقات بیشتری دارد و خلأ تحقیقاتی در این مورد وجود دارد یا حداقل در جمعیت دانش‌آموزی ایرانی پژوهش‌های بسیار محدودی انجام گرفته است. بنابراین، با توجه به اهمیت پژوهش‌های اثر خشی در تعمیم نتایج به جامعه در این تحقیق به دنبال مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سازه‌های سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول ناحیه ۵ تبریز هستیم. البته نتایج پژوهش بستر مناسب و مطلوبی برای موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان فراهم می‌کند و راهکارهای اجرایی موفقیت‌های تحصیلی را برای دانش‌آموزان شفاف‌تر خواهد کرد. پرهیز (۱۳۹۴) در تحقیقی نشان داد انگیزش پیشرفت و درگیری تحصیلی در گروه آزمایش بیش از گروه کنترل است. رضوانی (۱۳۹۵) در تحقیقی نشان داد میزان درگیری تحصیلی در بین دانش‌آموزان پسر و دختر تفاوت معناداری ندارد. همچنین، دیگر یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد بین مهارت خودتنظیمی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری است. همچنین، در



تحقیقی دیگر، غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و داودی (۱۳۹۲) نشان دادند راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به طور معناداری باعث افزایش درگیری تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان می‌شود. آزیديو (۲۰۰۹) در مطالعه خود نشان داد راهبردهای خودتنظیمی باعث افزایش درگیری شناختی و انگیزشی می‌شود و این به موفقیت و پیشرفت در اهداف یادگیری منجر می‌شود. پورتیلا<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۴) نیز به نتایج مشابهی رسیدند. پژوهشی دیگر در زمینه درگیری تحصیلی نشان داد خودتنظیمی روشی برای تغییر افکار، احساسات، تمایلات، اعمال فرد و بهبود تلاش و درگیری در امور روزانه است که با نظم و معنادادن به زندگی می‌تواند به اهداف بالاتری مانند موفقیت تحصیلی برسد (دی ریدر و دی ویت، ۲۰۱۶). دی ریدر و دی ویت (۲۰۱۶) آموزش خودتنظیمی را به عنوان سیستم انگیزشی پویای تنظیم اهداف و گسترش راهبردها یافته‌اند، آن‌ها همچنین آن را 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 خودنظیم، یادگیرنده‌های فعال و با میزان درگیری بالایی هستند که فرایندهای مختلف خودتنظیمی مانند تنظیم هدف، خود مشاهده‌گری و خودارزیابی را با راهبردهای تکلیفی و باورهای خودانگیزشی مانند خودکارآمدی، جذب می‌کنند (کلری و زیمرمن، ۲۰۰۴). همچنین، نتایج تحقیق غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و داودی (۱۳۹۲) نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر معناداری بر درگیری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد. نینگ و دونینگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) نیز در مطالعات طولی پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان نشان دادند خودتنظیمی از طریق افزایش انگیزه و نگرش دانش‌آموزان بر موفقیت تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد و پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. نتایج پژوهش‌های هیلز و آرجیل<sup>۵</sup> (۲۰۱۳)، سینگ، گرنویل و

1. Portilla
2. De Ridder & De Wit
3. Cleary & Zimmerman
4. Ning & Downing
5. Hills & Argyle

دیک<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، و رضوان، احمدی و عابدی<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) نیز نشان می‌دهند کسانی که مهارت‌های خودتنظیمی را آموزش دیده و توانسته‌اند آن را در زندگی به کار گیرند، نسبت به سایرین، درگیری تحصیلی بالایی دارند. نتایج پژوهش زیمرمن<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) نشان می‌دهد بین مهارت‌های خودتنظیمی و درگیری تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش‌های ناتالی، کترین و کارلا<sup>۴</sup> (۲۰۰۶)، و طاهری، ظفری و مرادپور (۱۳۹۶) سو<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۸) نشان داد آموزش مهارت‌های خودتنظیمی موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی و شناختی کودکان و درگیری تحصیلی است.

تحقیقاتی نیز درباره سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان توسط محققان اجرا شده است؛ از جمله پژوهش دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد برخی ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده به صورت مستقیم قدرت پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را دارند و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی تأثیر دارد. همچنین، خوشاب (۱۳۹۵) در تحقیق خود نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. مرکر<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی به اثربخشی مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی و درگیری تحصیلی دست یافتند یافته‌های آن‌ها بیان کرد مهارت‌های خودتنظیمی با سرزندگی تحصیلی رابطه دارد. به عبارتی، دانش‌آموزانی که با اطمینان از توانایی‌شان 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 بازبینی می‌کنند 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 پایین دچار کمبودهایی در زمینه مهارت اجتماعی هستند و فقدان مهارت‌های اجتماعی منجر به تعامل‌های اندک شده و در نهایت توسط همکلاسی و هم‌سالان

- 
1. Singh, Granvil & Dika
  2. Rezvan, Ahmadi & Abedi
  3. Zimmerman
  4. Natalie, Kathryn & Karla
  5. Su
  6. Mercer

خود طرد می‌شود (وان و سیناگوب<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ لانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). 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<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). یافته‌های تحقیقات دیگر نشان می‌دهد فقدان مهارت اجتماعی در دانش‌آموزان، تأثیر منفی بر سرزندگی تحصیل و کارکرد تحصیلی آنان دارد (ری و البوت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). نتایج دیگر تحقیقات نیز نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (لوپز، سالووی و استراوس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). و تلاش و درگیری برای آموزش را تقویت می‌کند (مایر و براکت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴)، و بر کیفیت روابط اجتماعی تأثیر می‌گذارد (ایزنبرگ<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۱).

هدف کلی پژوهش حاضر اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین ناحیه ۵ تبریز است. فرضیه تحقیق بر این اساس است که آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد.

### روش‌شناسی پژوهش

هدف پژوهش حاضر کاربردی و به روش توصیفی اجرا شده است. روش تحقیق پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. در این طرح هر دو گروه آزمودنی و یک گروه کنترل مورد مطالعه بوده‌اند، به این معنا که در مرحله اول گروه آزمایش تحت آزمون (پیش‌آزمون) قرار گرفتند (پرسشنامه تاب‌آوری، پرسشنامه سرزندگی، تحصیلی پرسشنامه درگیری تحصیلی). در مرحله بعد گروه آزمایشی در معرض آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی قرار

1. Vaughn & Sinagub
2. Lang
3. Singer
4. Ray & Elliott
5. Lopes, Salovey & Straus
6. Mayer & Brackett
7. Eisenberg

گرفته، در حالی که گروه کنترل با هیچ آموزشی قرار نگرفت. پس از آموزش‌های یادشده مجدداً افراد هر دو گروه تحت آزمون (پس‌آزمون) قرار گرفتند.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوره اول آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز است که بر اساس آمار اخذشده برابر ۴۷ کلاس با ۱۱۶۶۹ نفر است. با توجه به آمار موجود در آموزش و پرورش ناحیه ۵، معدل سالانه تحصیلی کلیه مدارس ثبت شد. با توجه به اینکه امکان جمع‌آوری دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین از تمام مدارس ناحیه ۵ 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 دانش‌آموز دارای کمترین معدل پیشرفت تحصیلی به عنوان نمونه 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 یک از این سه کلاس به تصادف در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزارهای مورد استفاده پژوهش به قرار زیرند: پرسشنامه تاب‌آوری کونور و دیویدسون: به منظور سنجش میزان تاب‌آوری به کار گرفته شد. این پرسشنامه دارای ۲۵ سؤال بوده و هدف آن سنجش میزان تاب‌آوری در افراد مختلف است. در پژوهش حقرنجبر و همکاران (۱۳۹۰) پایایی این پرسشنامه با استفاده از آزمون ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ به دست آمده است. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها به گزینه‌های کاملاً نادرست، به‌ندرت، گاهی درست، اغلب درست، کاملاً درست به ترتیب ارزش‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ اختصاص داده و در مرحله بعدی مقدار عددی تاب‌آوری با جمع جبری ارزش‌هایی که توسط آزمودنی‌ها انتخاب شده مشخص می‌شود، بنابراین بیشترین نمره در این پرسشنامه ۱۲۵ و کمترین ۲۵ خواهد بود، پایایی پرسشنامه تاب‌آوری با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ در تحقیق حاضر ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶): برای سنجش و اندازه‌گیری سرزندگی تحصیلی دانشجویان از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) استفاده شده است.

این ابزار دارای ۹ گویه است که پاسخ‌دهی به آن بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱ نمره)، تا کاملاً موافق (۵ نمره) انجام می‌شود. حاصل جمع نمرات هر فرد یک نمره کلی برای او به دست می‌دهد که مبین میزان سرزندگی تحصیلی اوست. بدین ترتیب دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۹ تا ۴۵ خواهد بود. نتایج تحقیقات قبلی نشان می‌دهد ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۳) برابر با ۸۰ درصد، و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ به دست آمد. این نتایج بیان‌کننده پایایی و روایی مناسب این ابزار است (رضوانی، ۱۳۹۵). پایایی پرسشنامه سرزندگی تحصیلی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ در تحقیق حاضر ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی کریستینا: این پرسشنامه شامل ۴۲ گویه و بر اساس درگیری تحصیلی است (کردافشاری، ۱۳۹۱)، که برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی نوجوانان ساخته و پایایی و پایایی آن در سه ایالت بررسی شده است. پرسشنامه یادشده توسط کردافشاری (۱۳۹۱) به فارسی ترجمه شده، و بر روی یک گروه چهل‌نفری از دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان اجرا شد و پایایی آلفای کرونباخ آن ۰/۸۶ 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 خرده‌آزمون‌های درگیری هیجانی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری به ترتیب، برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۸ و ۰/۷۳ است. از تحلیل عاملی تأییدی برای سنجش اعتبار سازه استفاده شد. گویه‌های ۳۶، ۴۰، ۴۱ و ۴۲ معکوس هستند، بنابراین، بیشترین نمره در این پرسشنامه ۱۶۸ و کمترین ۴۲ خواهد بود. پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ در تحقیق حاضر ۰/۸۱ به دست آمد. در بخش تجزیه و تحلیل اطلاعات پس از بررسی نرمال‌بودن متغیرها با استفاده از آزمون کوواریانس به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین ناحیه ۵ تبریز پرداخته شد.

## یافته‌های پژوهش

فرضیه: آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد.

برای بررسی این فرضیه، ابتدا همگنی واریانس‌های دو گروه بررسی شد (جدول ۱).

جدول ۱. نتیجه آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها در متغیر درگیری تحصیلی، تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی

متغیر	مقدار F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معناداری
درگیری تحصیلی	۰,۵۶۶	۱	۴۸	۰,۴۵۶
تاب‌آوری	۲,۴۹۶	۱	۴۸	۰,۱۲۱
سرزندگی تحصیلی	۰,۰۲۱	۱	۴۸	۰,۸۸۶

براساس جدول ۱، سطح معناداری برای متغیرهای درگیری تحصیلی ۰,۴۵۶، تاب‌آوری ۰,۱۲۱ و سرزندگی تحصیلی ۰,۸۸۶ است و با توجه به اینکه سطح معناداری برای هر سه متغیر بزرگتر از ۰,۰۵ است، فرض همگنی واریانس‌ها پذیرفته می‌شود و می‌توان واریانس‌ها را برابر در نظر گرفت و از مفروضه برابری واریانس‌ها تخطی نشده است.

برای بررسی یکسان بودن شیب خط رگرسیونی بررسی شد (جدول ۲).

جدول ۲. نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش فرض تحلیل کوواریانس برای نمرات درگیری

تحصیلی، تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
گروه * درگیری تحصیلی	۱۰۱,۵۶	۱	۱۰۱,۵۶	۱,۲۲	۰,۲۷۵
	۳۸۲۱,۳	۴۶	۸۳,۰۷		
	۶۰۵۹۲۷,۰۰	۵۰			
گروه * تاب‌آوری	۳۱,۱۵۶	۱	۳۱,۱۵۶	۰,۴۰۶	۰,۵۲۷
	۳۵۳۴,۰۲۷	۴۶	۷۶,۸۲۷		
	۳۲۴۹۶۲,۰۰	۵۰			
گروه * سرزندگی	۴,۵۳۷	۱	۴,۵۳۷	۱,۹۹	۰,۱۶۹
	۱۰۴,۴۸	۴۶	۲,۲۷		
	۲۴۶۳۹,۰	۵۰			

در جدول ۲ نتایج تحلیل یکسان‌بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش‌فرض تحلیل کوواریانس آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول ۲ سطح معناداری سطر اثر متقابل بزرگتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، فرضیه همگنی شیب رگرسیونی پذیرفته می‌شود. با توجه به نتایج بررسی مفروضه‌ها، برای آزمون فرضیه می‌توان از تحلیل کوواریانس استفاده کرد.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات درگیری تحصیلی، تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذورات
درگیری تحصیلی	پیش‌آزمون	۳۰۲۸,۶۴	۳۶,۲۸	۰,۰۰۱	۰,۴۳۶
	گروه‌ها	۱۵۸۰,۰۲	۱۸,۹۳		
	خطا	۳۹۲۲,۹۵	۸۳,۴۶		۰,۲۸۷
مجموع	۶۰۵۹۲۷,۰۰				
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۲۹۲۲,۸۱۷	۳۸,۵۳۲	۰,۰۰۱	۰,۴۵۰
	گروه‌ها	۵۵,۴۲۹	۰,۷۳۱		
	خطا	۳۵۶۵,۱۸۳	۷۵,۸۵۵		۰,۰۱۵
مجموع	۶۵۶۰,۰۰				
سرزندگی	پیش‌آزمون	۵۱۲,۱۷۸	۲۲۰,۸۰	۰,۰۰۱	۰,۸۲۴
	گروه‌ها	۳۹۹,۵۷	۱۷۲,۲۵		
	خطا	۱۳۴,۴۰۲	۲,۸۶۰		۰,۷۸۶
مجموع	۲۴۶۳۹,۰۰				

در جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمرات درگیری تحصیلی، تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی آورده شده است. با توجه به نتایج جدول ( $P < ۰,۰۵$ )، زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح معناداری ۹۵ درصد اطمینان معنادار است. بنابراین، آموزش مهارت‌های خودتنظیمی بر افزایش درگیری تحصیلی مؤثر واقع شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع

متوسطه دوره اول تأثیر دارد. همسو با نتیجه یادشده رضوانی (۱۳۹۵) در تحقیقی نشان داد تأثیر استفاده از مهارت خودتنظیمی در تغییر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار دارد. همچنین، غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و داودی (۱۳۹۲) نشان دادند راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به طور معناداری باعث افزایش درگیری تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان می‌شود. آزیدیو (۲۰۰۹) در مطالعه خود نتیجه گرفت راهبردهای خودتنظیمی باعث افزایش درگیری‌های شناختی و انگیزشی می‌شود. پورتیلا و همکاران (۲۰۱۴) نیز به نتایج مشابهی رسیدند. در راستای نتایج این فرضیه، در پژوهشی دیگر وال و همکاران (۲۰۱۷) نیز به نتیجه مشابهی دست یافتند. یافته‌های کلری وزیمرمن (۲۰۱۷) و تحقیق غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و داودی (۱۳۹۲) نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر معناداری بر درگیری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد. نتایج تحقیقات هیلز و ارگایل (۲۰۱۳)، سینگ، گرنویل و دیک (۲۰۱۴)، و رضوان، احمدی و عابدی (۲۰۱۶) نیز نشان می‌دهد کسانی که مهارت‌های خودنظیمی را آموزش دیده‌اند، می‌توانند درگیری تحصیلی بالایی داشته باشند. همسو با نتیجه غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و داودی (۱۳۹۲)، و آزیدیو (۲۰۰۹) نتیجه‌گیری کرده‌اند که راهبردهای خودتنظیمی باعث افزایش درگیری شناختی و انگیزشی می‌شود.

در تبیین نتیجه یادشده می‌توان اینگونه مطرح کرد 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 می‌کند. بنابراین، بر اساس اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، از جمله زیمرمن، دانش‌آموزان و دانشجویان خودتنظیم فعال هستند، و یادگیری خودتنظیمی در ارتقا و بهبود فعالیت آن‌ها مؤثر است. وقتی یک تکلیف یادگیری به این دانش‌آموزان ارائه شود، به وسیله مرتب‌کردن اهداف، به‌کاربردن دانسته‌های قبلی، درنظرگرفتن تناوب راهبردها، طراحی یک نقشه برای حل مسأله و درنظرگرفتن طرح‌های هماهنگ برای برخورد با مشکل، رفتارشان را اداره و کنترل می‌کنند (بلورچی، ۱۳۸۷)؛ بنابراین، 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 دیگر نتایج تحقیق این است که آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی بر تاب‌آوری دانش‌آموزان تأثیر ندارد. بر خلاف نتیجه یادشده نتایج تحقیق بتواز (۱۳۹۵) نشان داد 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 خودتنظیم را مورد تأیید قرار داد. نتیجه مطرح شده برخلاف نتیجه ناتالی، کترین و کارلا (۲۰۰۶) است که نتیجه‌گیری کرده‌اند آموزش مهارت خودتنظیمی در بهبود تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر است. داکورث<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۹) در مطالعات خود تأثیر خودتنظیمی را در توانایی تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر دانسته‌اند. شایان توضیح است که در تحقیق حاضر دانش‌آموزان نمونه آماری مورد مطالعه دانش‌آموزان دارای عملکرد پایین می‌باشند.

در تبیین نتیجه یادشده نظریه شناختی اجتماعی، خودتنظیمی را مشتمل بر سه فرایند می‌داند: مشاهده خود، قضاوت درباره خود، واکنش نسبت به خود (بندورا، ۱۹۸۶). مشاهده خود، بیان‌کننده توجه فرد نسبت به جنبه‌های رفتار خودش است. اگر افراد ندانند چه کاری می‌کنند، قادر نیستند عملکرد خود را تنظیم کنند (پیتتریچ و شانک، ۲۰۰۲). قضاوت درباره خود بیان‌کننده مقایسه سطح عملکرد فعلی با هدف شخصی است. قضاوت درباره خود بر اساس نوع معیارهایی که فرد برای ارزیابی خود به کار 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 درباره خود هستند. واکنش نسبت به خود نگریش ایجاد می‌کند؛ این باور در شخص که توانسته است پیشرفت قابل قبولی داشته باشد، در عین اینکه رضایت ناشی از دستیابی یا نزدیکی به هدف را برای فرد به ارمغان می‌آورد، خودکارآمدی وی را نیز افزایش می‌دهد.

در صورتی که دانش‌آموزان باور کنند فاقد توانایی هستند و هر قدر هم کار کنند و هر استراتژی که به کار گیرند باز هم موفق نخواهند شد، تاب‌آوری آن‌ها افزایش نخواهد یافت. دانش‌آموزان مقطع

متوسطه نمونه آماری با توجه به اینکه دارای عملکرد تحصیلی پایین هستند از طریق خانواده یا اولیای مدرسه و کسب نمرات پایین احساس کرده‌اند که از توانایی پایین برخوردار هستند، بنابراین، تاب‌آوری این گونه دانش‌آموزان افزایش نمی‌یابد.

نتیجه دیگر تحقیق حاضر نشان داد آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد. همسو با نتیجه یادشده، در تحقیق دیگر تأثیر برنامه آموزش خودتنظیمی 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 یادشده، پژوهش دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد برخی ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده به صورت مستقیم قدرت پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را دارند. خوشاب (۱۳۹۵) در تحقیق خود نیز نتیجه گرفته است خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. مرکر و همکاران (۲۰۱۱) از جمله محققانی هستند که نتایج تحقیقات آن‌ها دال بر اثربخشی مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی و درگیری تحصیلی است نتایج تحقیقات لویز، سالووی و استراوس (۲۰۰۳)، مایر و براکت (۲۰۱۴)، و ایزنبرگ و همکاران (۲۰۰۱) نیز نشان دادند آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. در تبیین نتیجه یادشده می‌توان اینگونه مطرح کرد که تمایل انگیزشی و سرزندگی دانش‌آموزان رابطه مثبتی با استراتژی‌های شناختی و فراشناختی مورد استفاده آنان دارد، بنابراین، دانش‌آموزانی که در دوره آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی-اجتماعی شرکت می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که با استفاده از مطالبی که آموزش می‌بینند، نسبت به تنظیم انگیزش خود برای 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 دانش‌آموز به سرزندگی بالا منجر می‌شود (زیمرمن و شانک، ۲۰۰۸).

نتایج تحقیق حاضر نشان داد 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. بنابراین، با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود 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 یادشده قرار گیرند. پژوهش حاضر میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد پایین شهر تبریز اجرا شد و نمی‌توان نتایج را به مقاطع و شهرهای دیگر تعمیم داد.

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

با توجه به متون نظری مطالعات پیشگیرانه و ایده «هرچه زودتر، بهتر»، پیشنهاد می‌شود یافته‌های این تحقیق در قالب جزوات کوچک با عنوان «خلاصه یافته‌های تحقیقات جدید» به برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی، کارشناسان آسیب‌های اجتماعی و گروه‌های مرجع مانند 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. در این زمینه، پیشنهاد می‌شود برای ارتقا و توسعه سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان از آموزش‌های هیجانی - اجتماعی بیشتر استفاده شود.

## منابع

- اسفندارمز، شهرو (۱۳۹۳). رابطه میان یادگیری خودتنظیمی، خودشکوفایی با تاب‌آوری دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- بتواز، پروین (۱۳۹۵). بررسی رابطه مهارت‌های اجتماعی و هوش هیجانی با تاب‌آوری روانشناختی در مادران کودکان اوتیسم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرج.
- بلورچی، مهناز (۱۳۸۷). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر توانایی حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی با مشکل حل مسئله کلامی ریاضی، دانشگاه آزاد اسلامی ساوه، دانشکده روان‌شناسی.
- پرهیز، سیده مهدیه (۱۳۹۴). تأثیر برنامه آموزش خودتنظیمی بر اساس مدل زیمرمن و کواج بر انگیزش پیشرفت و درگیری تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- حجازی، الهه، نقش، زهرا، و سنگری، علی‌اکبر (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس با پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی. *مجله مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۴)، ۶۵-۴۷.
- حقرنجبر، فرخ، کاکاوند، علیرضا، برجعلی، احمد، و برماس، حامد (۱۳۹۰). تاب‌آوری و کیفیت زندگی مادران دارای فرزندان کم‌توان ذهنی. *سلامت روان‌شناسی*، ۱(۱)، ۱۳۵-۱۲۸.
- خوشاب، سمیه (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین (۱۳۹۱). بررسی میانجیگری خودکارآمدی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد شیراز.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین، و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰(۳۲)، ۴۷-۱۹.
- رضوانی، ابولقاسم (۱۳۹۵). بررسی نقش استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی بر درگیری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور گناباد.

- زرنگ، رمضانعلی (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- 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 بر اساس سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰(۲)، ۷۲-۸۵.
- طاهری، مرجان، ظفری، ساغر، و مرادپور، زهرا (۱۳۹۶). مروری بر راهبردهای خودنظارتی در کودکان استثنایی. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۲(۱۶)، ۱۹۷-۱۸۷.
- عابدینی، یاسمن (۱۳۸۷). مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان رشته ریاضی: نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری در ارتباط میان اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی، نوآوری‌های آموزشی، ۸(۳۲)، ۹۸-۱۱۷.
- غلامعلی لواسانی، مسعود، اژه‌ای، جواد، و داودی، مریم (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت‌های خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. روان‌شناسی، ۲(۱۷)، ۱۸۱-۱۶۹.
- فیروزیخت، سمیرا (۱۳۹۴). بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و خودتنظیمی انگیزشی در دانش‌آموزان دختر و پسر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزادشیراز.
- 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). روان‌شناسی تربیتی، ۱۰(۳)، ۲۴۷-۲۳۳.
- کردافشاری، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

- مردعلی، لیلا، و کوشکی، شیرین (۱۳۸۷). رابطه خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی. اندیشه و رفتار، ۲۷(۲)، ۱۶-۲۴.
- مهنا، سعید، و طالع‌پسند، سیاوش (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶(۴)، ۲۸-۳۲.
- 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.
- Bandura, A. (1986). Self-efficacy the exercise. <http://www.Merel.Org/products/nate> (pp.139-156).
- 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), 1-20.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 585-599.
- 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.
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: Insights from Ireland. *Social Behavior Science*, 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.
- De Ridder, D. T., & De Wit, J. B. (2016). Self-regulation in health behavior: Concepts, theories, and central issues. *Self-regulation in Health Behavior*, 1-23.
- 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., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134.
- 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(2), 97-105.
- Gomez, R., & McLaren, S. (2006). The association of avoidance coping style, and perceived mother and father support with anxiety/depression among late adolescents: Applicability of resiliency models. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1165-1176.

- Hills, P., & Argyle, M. (2013). Emotional stability as a major dimension of happiness. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 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.
- Lang, M. C. (2001). Helping children understand learning disabilities: The relationship between self-realization and psychological empowerment. Georgia State University.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *School Psychology*, 46(1), 53-83.
- 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, MA.
- 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. *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.
- Pintrich, R. P., & Schunk, D. H. (2002). *Motivational in education: Theory, research, and applications*. NJ: Merrill
- 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.
- 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. *Counseling Psychology Quarterly*, 19(4), 514-428.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.

- Singer, E. (2015). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Learning Disabilities*, 38(5), 411-423.
- Singh, K. & Granvil, M., & Dika, S. (2014). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic. *Psychological Self-Help*. <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(4), 407-417.
- Speirs, T., & Martin, A. J. (1999). Depressed mood amongst adolescents: The roles of perceived control and coping style. *Psychologists and Counselors in Schools*, 9(2), 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.
- 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.
- Zimmerman, B. J. (2010). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications*, 1, 1-30.