



University of  
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational  
Psychology Association

## The effect of teaching self-determination skills on students' academic emotions, academic self-concept and responsibility

Ameneh Naseri<sup>1</sup> | Hossain Jenaabadi<sup>2✉</sup> | Afsaneh Marziyeh<sup>3</sup>

1. Ph.D. Candidate, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. E-mail: [Ameneh.naserii@gmail.com](mailto:Ameneh.naserii@gmail.com)
2. Corresponding Author, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. E-mail: [hjenaabadi@ped.usb.ac.ir](mailto:hjenaabadi@ped.usb.ac.ir)
3. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. E-mail: [marziyeh@ped.usb.ac.ir](mailto:marziyeh@ped.usb.ac.ir)

---

### Article Info

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received: 26 February 2024

Received in revised form:

6 May 2024

Accepted: 21 May 2024

Published online: 21 May 2024

#### Keywords:

Self-determination training,

Academic self-concept,

responsibility,

Academic emotions

### ABSTRACT

This research was conducted with the aim of determining the effect of teaching self-determination skills on students' academic emotions, academic self-concept and responsibility. The method of semi-experimental research was pre-test-post-test with a control group. The statistical population of this research included all 11th grade female students of middle school in the academic year of 2022-2023 in number of 30 people who were selected by purposive sampling method and then they were equally divided into two experimental and control groups. Self-determination training based on the theory of Desi and Ryan (2000) was conducted on the students of the experimental group during 10 sessions of 60 minutes, two sessions per week. The research tools were academic emotions questionnaire (Pekran et al., 2002), academic self-concept (Yesenchen, 2004), students' responsibility (Lewis, 2001) and self-determination educational package (Desi and Ryan, 2000). The findings showed that teaching self-determination skills had a positive and significant effect on students' academic emotions and was able to increase the amount of positive academic emotions and reduce negative academic emotions. Also, teaching self-determination skills had a positive and significant effect on students' academic self-concept (and its components) and was able to improve the level of students' academic self-concept. The results also indicated that teaching self-determination skills on responsibility (and its components) in students was effective and increased the level of responsibility in students. According to the results, it can be concluded that by teaching students self-determination skills, responsibility and academic self-concept can be improved and positive academic emotions can be increased and negative emotions can be reduced.

---

**Cite this article:** Naseri, A., Jenaabadi, H., & Marziyeh, A. (2024). The effect of teaching self-determination skills on students' academic emotions, academic self-concept and responsibility. *Journal of Educational Psychology Studies*, 21(53), 88-122. DOI: [10.22111/JEPS.2024.48653.5722](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.48653.5722)



© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



## تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر هیجانهای تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و

### مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

آمنه ناصری<sup>۱</sup> | حسین جناآبادی<sup>۲</sup> | افسانه مرزیه<sup>۳</sup>

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: [Ameneh.naserii@gmail.com](mailto:Ameneh.naserii@gmail.com)

۲. نویسنده مسئول، استاد گروه روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران رایانامه: [hjenaabadi@ped.usb.ac.ir](mailto:hjenaabadi@ped.usb.ac.ir)

۳. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: [marziyeh@ped.usb.ac.ir](mailto:marziyeh@ped.usb.ac.ir)

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	این پژوهش با هدف تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر هیجانهای تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان انجام شد. روش انجام تحقیق نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم مقطع متوسطه شهرستان درمیان در سال تحصیلی ۱۴۰۲/۱۱/۱۷ به تعداد ۳۰ نفر بودند که به صورت روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و سپس به صورت همتا در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. آموزش خودتعیین‌گری بر اساس نظریه دسی و رایان (۲۰۰۰) روی دانش‌آموزان گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بصورت هر هفته دو جلسه اجرا شد. ابزار پژوهش پرسشنامه هیجانهای تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۲)، خودپنداره تحصیلی (یسن‌چن، ۲۰۰۴)، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان (لوئیس، ۲۰۰۱) و بسته آموزشی خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۲۰۰۰) بود. یافته‌ها نشان داد آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری داشت و توانست میزان هیجانهای مثبت تحصیلی را افزایش و هیجانهای منفی تحصیلی را کاهش دهد. همچنین آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودپنداره تحصیلی (و مؤلفه‌های آن) در دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری داشت و توانست میزان خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود ببخشد. نتایج نیز بیانگر این بود که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر مسئولیت‌پذیری (و مؤلفه‌های آن) در دانش‌آموزان اثربخش بود و میزان مسئولیت‌پذیری را در دانش‌آموزان افزایش داد. با توجه به نتایج میتوان نتیجه گرفت با آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری به دانش‌آموزان میتوان مسئولیت‌پذیری و خودپنداره تحصیلی را بهبود بخشید و هیجان‌های مثبت تحصیلی را افزایش و هیجان‌های منفی را کاهش داد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۱۷	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۳/۲/۱۷	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۳/۱	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۳/۱	
واژگان کلیدی: آموزش خودتعیین‌گری، خودپنداره تحصیلی، مسئولیت‌پذیری، هیجان‌های تحصیلی	

استاد: ناصری، آمنه؛ جناآبادی، حسین؛ و مرزیه، افسانه (۱۴۰۳). تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر هیجانهای تحصیلی، خودپنداره تحصیلی

و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۱ (۵۳)، ۸۸-۱۲۲.

DOI: [10.22111/JEPS.2024.48653.5722](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.48653.5722)





پښتونستان د علومو او انساني مطالعاتو فریښی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

در سیستم آموزشی دنیای امروز، مدارس مهمترین منبع کسب دانش، ارتقای استعداد و بینش در افراد به ویژه دانش آموزان به حساب می آید که این مهم، کانون توجه در هر جامعه ای است (اوضاعی و همکاران، ۱۳۹۸). سال های تحصیل و یادگیری، نقش بسیار مهمی در زندگی هر فرد دارد زیرا که پرورش استعدادها و قابلیت های دانش آموز هماهنگ با نیازها و تحولات جامعه می تواند زمینه ساز هیجانهای تحصیلی<sup>۱</sup> باشد که یکی از چالش های دوران تحصیل و یکی از عواملی که به طور مستقیم به فعالیت های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گره خورده است می باشد (نیک سیرت و خادمی اشکندری، ۱۴۰۰). نقش هیجانها در زندگی چنان برجسته و چشمگیر است که تصور فقدان آنها ممکن نیست و یکی از عوامل تمایز بین افراد است. در واقع، هیجانها سیستم های روانشناختی اساسی هستند که سازگاری افراد را به خواسته های شخصی و محیطی تنظیم و تعدیل می کنند (کوکورادا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). هیجانها و احساسها از جمله ابعاد شخصیتی دانش آموزان هستند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند. هیجانهای وابسته به فعالیت های تحصیلی، هیجانهای تحصیلی تلقی می شوند. در تعریفی ساده هیجانهای تحصیلی به آن دسته از هیجانهایی که دانش آموزان در بافت های یادگیری، فعالیت های کلاسی و موقعیت های آزمون تجربه می کنند، اشاره دارند (پاتواین و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). پکران<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) در تعریفی جامع تر، هیجانهای تحصیلی را آن از هیجانهایی می داند که به طور مستقیم در پیوند با فعالیتهای پیشرفت تحصیلی مانند لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکالیف و یا پیامدهای پیشرفت تحصیلی مثل غرور، اضطراب یا شرم قرار دارند (حسینی، ۱۴۰۰). پکران (۲۰۰۰) برای نخستین بار هیجانهای ویژه

---

<sup>۱</sup> Academic excitement

<sup>۲</sup> Cocorada

& et all <sup>۳</sup> Putwain

<sup>۴</sup> Pekran

یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را شناسایی و با عنوان "هیجان‌های تحصیلی" معرفی کرده و مهمترین نظریه هیجان‌های تحصیلی یعنی نظریه "کنترل-ارزش هیجان"<sup>۱</sup>، را برای تحلیل پیشایندها و پسایندهایی که در زمینه تحصیلی تجربه شده‌اند، ارائه کرد. این نظریه اصول اساسی تئوریهای اسنادی هیجان‌های تحصیلی "واینر"<sup>۲</sup>(۱۹۸۵)، رویکردهای انتظار- ارزش به هیجانها "پکران"(۱۹۹۲)<sup>۳</sup>، نظریه کنترل ادراک‌شده پاتریک، اسکینر و کانل<sup>۴</sup>(۱۹۹۳) و مدل‌های مرتبط با بررسی تأثیر هیجانها بر یادگیری و عملکرد فردیکسن و "جوینر"<sup>۵</sup>(۲۰۰۱) را با همدیگر تلفیق کرده است (طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران، ۱۴۰۰). این تئوری هیجان‌ها را در سه بعد طبقه‌بندی می‌کند:

۱. بعد جاذبه (منفی یا مثبت بودن)؛
۲. بعد سطح تحریکی (فعال کننده یا بازدارنده بودن) برای مثال لذت و امیدواری هیجان‌های مثبت و تحریک‌کننده هستند، در حالی که احساس آرامش و آسودگی هیجان مثبت و بازدارنده است. در بعد منفی نیز هیجان‌هایی مانند خشم، اضطراب و شرم هیجانها منفی و تحریک‌کننده فعالیت هستند، در حالی که ناامیدی، درماندگی و ملالت هیجان شونده‌ای بازدارنده فعالیت محسوب می‌شوند. بعد فعالیتی یا پیامدی بودن هیجان؛ بدین معنا که آیا هیجان در ارتباط با فعالیت‌های پیشرفت است یا با نتایج و پیامد پیشرفت ارتباط دارد (سبزی و همکاران، ۱۴۰۰).

هیجان‌های تحصیلی به طور مستقیم با نتایج تحصیلی گره خورده‌اند که ممکن است یادگیری و عملکرد را از طریق فرایندهای حافظه مانند بازیابی و ذخیره اطلاعات، انگیزش، راهبردهای یادگیری و منابع شناختی را تحت تأثیر قرار داده و به دنبال آن موجب افزایش یادگیری و عملکرد تحصیلی شوند که افزایش رضایت تحصیلی دانش‌آموزان را به دنبال خواهد داشت (شهابی و همکاران، ۱۴۰۰).

<sup>۱</sup> Control-value theory of achievement emotion

<sup>۲</sup> Weiner

<sup>۳</sup> Patrick, Skinner & Connell

<sup>۴</sup> Fredrickson & Joiner

علاوه بر آن هیجان‌ها بر علاقه، درگیری و رشد شخصیت دانش‌آموزان موثر است (کولی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). فونته<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان دادند هیجان‌های تحصیلی بر خودتنظیمی و انگیزش دانش‌آموزان تاثیر معناداری دارد. همچنین تحقیقات نشان داده است هیجانهای تحصیلی که دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی تجربه می‌کنند بر ادراک و رفتار آنها تاثیر داشته و به طور معناداری با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودتنظیمی، خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (هارلی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). گوئتز<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داد که بین خودپنداره تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی از لحاظ آماری رابطه معناداری وجود دارد. دانش‌آموزانی که خودپنداره تحصیلی پایینی دارند، خود را به عنوان فردی با صلاحیت و قابلیت پایین درک می‌کنند که چنین برداشت منفی باعث بروز هیجان‌های منفی در آنها می‌شود (جینگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ به نقل از شبانی فر و همکاران، ۱۴۰۲).

خودپنداره یکی از مفاهیم اساسی در روانشناسی و اثرگذار بر تحصیل دانش‌آموزان است (خجسته مهر و همکاران، ۱۳۹۱). خودپنداره مفهومی کلی و مجموعه‌ای از تمامی افکار، احساسات و ارزش‌هایی است که فرد دارد. این مجموعه، مشخصاً مورد تأیید خود فرد است (اسمعیل‌نژاد، ۱۳۹۷). در این بین، خودپنداره تحصیلی<sup>۶</sup> به عنوان ادراک دانش‌آموز از کفایت‌هایش در مدرسه تعریف شده است. این ادراک می‌تواند به صورت ارزیابی شناختی از توانایی‌ها در انجام تکالیف خاص باشد. خودپنداره تحصیلی به طور قابل توجهی با پیشرفت تحصیلی مرتبط است (یسن‌چن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل

<sup>۱</sup> Collie<sup>۲</sup> Fuente<sup>۳</sup> Harley<sup>۴</sup> Goetz<sup>۵</sup> jing<sup>۶</sup> Academic Self-Concept<sup>۷</sup> Yesenchen

از اجمل و رفیق<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). خودپنداره تحصیلی، مجموعه‌ای از گرایش‌ها، باورها و ادراکات دانش‌آموزان را درباره مهارت‌ها و عملکرد هوشی و تحصیلی پوشش می‌دهد (خالایا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). پژوهش‌های متعددی به تاثیر این سازه شخصیتی بر انواع اضطراب پرداخته‌اند. از جمله وندیم احمد<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۲) پژوهشی نشان دادند که ارتباط متقابل بین خودپنداره و اضطراب در ریاضی وجود دارد. بر این اساس خودپنداره بالا منجر به اضطراب پایین می‌شود که اضطراب پایین به نوبه خود باعث خودپنداره بالاتر و نیز مسئولیت‌پذیری بیشتر می‌شود (پورطالب و میرنسب، ۱۳۹۷). یانگ<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی نشان دادند که خودپنداره به عنوان یک عامل میانجی در رابطه بین خودتعیین‌گری و تاب‌آوری تاثیرگذار بود. اننت<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان داد خودتعیین‌گری بر خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد. اجمل و رفیق<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند که خودپنداره تحصیلی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد. یکی از عواملی که با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط است مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان است و نتایج چندین تحقیق از جمله پژوهش موسوی و همکاران (۱۳۹۸)، خدیوی و الهی، (۱۳۹۲) نشان داد که مسئولیت‌پذیری به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (مرادی و نیکوکار، ۱۴۰۱).

مسئولیت‌پذیری<sup>۶</sup> یک ویژگی شخصیتی است که معمولاً به صورت یک نگرش در ساختار روانی و رفتاری فرد شکل می‌گیرد و یک متغیر عمده و اساسی در رفتارهای اجتماعی محسوب می‌شود؛

---

<sup>۱</sup> Ajmal & Rafique

<sup>۲</sup> Khalaila

<sup>۳</sup> Wondimu Ahmed

<sup>۴</sup> Yang

<sup>۵</sup> Annette

<sup>۶</sup> Ajmal & Rafique

<sup>۷</sup> Responsibility

لذا، در آموزش رفتارهای اجتماعی جایگاه جالب توجهی دارد. مسئولیت پذیری دانش‌آموزان در ابعاد فردی و اجتماعی، مفهومی است که می‌تواند وسیله‌ای برای حفظ انسجام اجتماعی آنان در عین احترام به تفاوت‌های موجود و فهم آن‌ها باشد (رضازاده، ۱۳۹۹). دانش‌آموز فردی مختار و در عین حال مستقل و مسئول است؛ یعنی به همان اندازه که به او مسئولیت داده شده است از قدرت و اختیار نیز بهره‌مند است و به همان اندازه که مسئولیت به عهده می‌گیرد بایستی نسبت به انجام آن اقدام نماید. پرورش حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان از مهم‌ترین هدف‌های تربیتی است به نحوی که دانش‌آموزان باید در هر زمان و مکان خود را در مقابل خود احساس کند و به انضباط درونی دست یابند (فتحی، ۱۳۹۸). دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیر افرادی با وجدان اخلاقی می‌باشند که به طور خودجوش، خود انگیخته و خود کنترل تمام تلاش خود را به عمل می‌آورند تا از حداکثر توانایی خود برای انجام مطلوب کارها و وظایف محوله استفاده نمایند. در فرهنگ جامعه‌ی ما به تاثیر مسئولیت و پذیرش آن در سرنوشت خود و دیگران بسیار تأکید شده است و در مقابل گریز از ایفای مسئولیت و در خود فرو رفتن، تنهایی، تنفر و فرار از اجتماع منع شده است. مسئولیت‌پذیری یک قابلیت پذیرش، پاسخگویی یا به عهده گرفتن کارها می‌باشد (احمدی زمانی و همکاران، ۱۴۰۰). کان و کو<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) در بررسی خود در رابطه با مسئولیت‌پذیری دانشجویان و هیجانانگیزان تحصیلی دریافتند که رابطه مثبت و معناداری بین آنها وجود دارد همچنین مارچالیک<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۹) در بررسی خود در رابطه با تصمیم‌گیری منطقی با مهارت مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بیان نمودند که بین سبک تصمیم‌گیری منطقی با مهارت مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در قبال خود رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (رضازاده، ۱۳۹۹). زارع و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان داد که آموزشی

<sup>۱</sup> Can & Koo<sup>۲</sup> Marchalik



فلسفه به کودکان بر خود تعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی تاثیر مثبت و معناداری دارد.

از دیگر متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش نظریه خودتعیین‌گری<sup>۱</sup> می‌باشد. این نظریه توسط دسی و رایان<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) مطرح شد. فیلد و هافمن<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) خودتعیین‌گری را توانایی تشخیص و کسب هدف بر مبنای شناخت و ارزشمند دانستن خود تعریف می‌کنند، برای اینکه دانش‌آموزان خودتعیین‌گر شوند باید نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند، توانایی‌های خود را برای انتخاب هدفهای آینده مهم شمارند و برای عمل کردن برانگیخته شوند. دسی و رایان (۱۹۹۸) خودتعیین‌گری را نگرش‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌هایی می‌دانند که باعث می‌شود افراد هدف‌های خود را انتخاب کرده و برای رسیدن به آنها تلاش کنند. بنا به نظر آنان خودتعیین‌گری بیش از اینکه توانایی باشد یک نیاز است و افراد نیاز درونی به آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری دارند (ملک‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰). بر اساس نظریه خودتعیین‌گری پرداختن به سه نیاز بنیادین (نیاز به خودمختاری<sup>۴</sup>، نیاز به شایستگی<sup>۵</sup> و نیاز به ارتباط<sup>۶</sup>) در انسان می‌باشد (جلیلی و همکاران، ۱۳۹۸). اولین نیازی که در نظریه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری مطرح است، نیاز به خودمختاری است؛ که شامل داشتن احساس انتخاب در شروع، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها است. خودمختاری هنگامی اتفاق می‌افتد که افراد احساس کنند علت رفتارشان هستند؛ یعنی آنها احساس اراده مطمئن در انتخاب‌های خود دارند و قادر به عملکرد مطلوب و تصمیم‌گیری هستند (برندنبرگر<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). دومین نیازی که در نظریه

---

<sup>۱</sup> self-determination

<sup>۲</sup> Deci & Ryan

<sup>۳</sup> Field, Hoffman

<sup>۴</sup> Autonomy

<sup>۵</sup> competence

<sup>۶</sup> Relatedness

<sup>۷</sup> Brandenberger

خودتعیین‌گری مطرح شده است، نیاز به شایستگی می‌باشد. نیاز به شایستگی عبارت است از نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط که بیانگر میل برای به کار بردن استعدادها و مهارت‌ها در انجام کار، دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آنها است. تعلق، نیاز به برقراری پیوندها و دل‌بستگی‌های عاطفی با دیگران است و این نیاز بیانگر میل به عاطفی و درگیر بودن در روابط صمیمانه است (شیرزادی و همکاران، ۱۴۰۰). سومین نیاز که در نظریه خودتعیین‌گری مطرح است، نیاز به تعلق داشتن و ارتباط با دیگران است. ادراک ارتباط را شکلی از تأثیرات اجتماعی می‌دانند عنوان می‌کنند که این نیاز به معنای ارتباط با کسانی است که برای فرد اهمیت داشته و یا از او حمایت می‌کنند. در واقع این نیاز متوجه به پیوند با دیگران و دریافت حمایت از جانب افراد است که نوعی حس داشتن روابط مثبت و تعلق به گروه یا جامعه است (جناآبادی و همکاران، ۱۳۹۶). اندر داکیس<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) معتقدند نظریه خودتعیین‌گری روی آوردی مرتبط با انگیزه و عملکرد اجتماعی افراد است که نقش نیازهای اساسی روانشناختی را به عنوان سرمایه‌های انگیزشی ذاتی نمایان می‌سازد و حمایت کردن از این نیازها، منجر به تسهیل عملکرد فردی و سازش‌یافتگی اجتماعی افراد می‌شود. به عبارت دیگر، خودتعیین‌گری مجموعه‌ای از رفتارها و توانش‌ها است که برگرفته از محیط‌های خانه و مدرسه است و افراد را قادر می‌سازد در زندگی به طور مستقل تصمیم‌گیری کرده و مسائل و مشکلات خود را حل و فصل نمایند (رایان<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). برندنبرگر و همکاران (۲۰۱۸) در تحقیقی نشان دادند دانش‌آموزان دختر و پسر بعد از آن که در معرض آموزش خودتعیین‌گری قرار گرفتند در یادگیری ریاضیات پیشرفت بسزایی داشتند. فراست<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) نشان داد که زمانی که دانش‌آموزان مهارت‌های خودتعیین‌گری را یاد می‌گیرند و بکار می‌بندد، انگیزش و

<sup>۱</sup> Andreadakis<sup>۲</sup> Ryan<sup>۳</sup> Frost

موفقیت بیشتری در تحصیل پیدا می‌کنند. شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند، آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری به طور معناداری منجر به کاهش هنجارگریزی تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. جلیلی و همکاران (۱۳۹۸) به این نتیجه رسیدند که آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی و شیفتگی تحصیلی اثر مثبتی داشته است.

پژوهشگران معتقدند که هیجان‌های تحصیلی نیز نقش اساسی بر جنبه‌های مختلف زندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد و یکی از مهمترین کشاکش‌ها و مسائل پیش‌روی هر نظام آموزشی می‌باشد. بنابراین به نظر می‌رسد که مداخلات روانشناختی در این خصوص می‌توانند مؤثر واقع شوند. یکی از این مداخلات آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری می‌باشد. بخش عظیمی از شواهد تجربی مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری نشان می‌دهند که هم انگیزش درونی و هم بیرونی برای درگیر شدن و یادگیری بهینه در بافت‌های آموزشی سودمند است. در زمینه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر هیجان‌های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در ایران پژوهشی صورت نگرفته است، بنابراین برای جبران این خلاء در آموزش و پرورش انجام پژوهش حاضر ضرورت می‌یابد. مدارس، سازمان‌های متولی آموزش و پرورش، مراکز تربیت معلم، دانشگاه‌های تحت نظارت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و مؤسسات علمی پژوهشی می‌توانند از نتایج این پژوهش استفاده نمایند. بنابراین هدف اصلی این مطالعه تعیین تاثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر هیجان‌های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان می‌باشد.

روش پژوهش

روش این پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و کنترل و به لحاظ هدف از نوع کاربردی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم مقطع متوسطه شهرستان درمیان به تعداد ۳۰ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که این تعداد دانش‌آموز از مدرسه آسیه نوغاب به صورت روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و سپس به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند که روی گروه آزمایش آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری اجرا شد. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه استاندارد به شرح ذیل استفاده شده است:

**پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی:** توسط پکران<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۲) برای مطالعه هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان طراحی شده و هیجان‌های مثبت و منفی طراحی شد. این مقیاس دارای ۸۰ گویه و سه بخش هیجان‌های کلاسی، یادگیری و امتحان است. دو بعد هیجان‌های مثبت دارای سه خرده مقیاس (لذت، امیدواری و افتخار) و هیجان‌های منفی دارای پنج خرده مقیاس (خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) می‌باشد و بر مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای با ارزش بین ۱ تا ۵ می‌باشد. پکران و همکاران (۲۰۰۲) نشان دادند که پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ محاسبه کردند. کدیور و همکاران (۱۳۸۸) برای اولین بار این پرسشنامه را در بین دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی کردند و ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های لذت از کلاس، امیدواری به کلاس، اضطراب از کلاس، عصبانیت از کلاس، خستگی از کلاس به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۷۴ و ۰/۸۴ گزارش کردند. در پژوهش آریاتبار و همکاران (۱۴۰۰) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۷ بدست آمد.

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی: توسط یسن‌چن<sup>۱</sup> پس از اجرا روی ۱۶۱۲ دانش‌آموز تایوانی دوره دبستان معرفی شد. این پرسشنامه ۱۵ سؤال داشته و هدف آن ارزیابی ابعاد مختلف خودپنداره تحصیلی (عمومی، آموزشگاهی، غیرآموزشگاهی) می‌باشد. طیف نمره‌گذاری آن بر اساس لیکرت چهار گزینه‌ای (۱ کاملاً مخالف تا ۴ کاملاً موافق) است. حداقل نمره آزمودنی در این آزمون ۱۵ و حداکثر آن ۶۰ است. اعتبار و روایی این پرسشنامه به وسیله مرعشیان و خرمی<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) در نمونه‌ای ۳۶ نفره ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹۲ بوده است. مارش<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) نیز روایی همگرا با پرسشنامه را ۰/۸۹ به دست آورده است.

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان: این پرسشنامه توسط لوئیس<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) به منظور سنجش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان طراحی و تدوین شده است که دارای ۱۷ سؤال و ۲ بعد مسئولیت‌پذیری خود و دیگران می‌باشد و بر اساس طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت است. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۱۷ تا ۸۵ می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش محمدی (۱۳۹۸) برای این پرسشنامه برای مسئولیت‌پذیری خود ۰/۷۲ و مسئولیت‌پذیری دیگران ۰/۷۷ برآورد شد.

**آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری:** طرح این تحقیق یک طرح نیمه آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. افراد گروه به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند و از آن‌ها پیش‌آزمون (هیجان‌های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و مسئولیت‌پذیری) گرفته شد. بعد از پیش‌آزمون آموزش خودتعیین‌گری براساس نظریه دسی و رایان (۲۰۰۰؛ جلیلی و همکاران، ۱۳۹۸) روی گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بصورت هر هفته دو جلسه اجرا گردید و سپس بعد

<sup>۱</sup> Chen, Yi-Hsin<sup>۲</sup> Marashian & Khorami<sup>۳</sup> Marsh<sup>۴</sup> Louis

از یک ماه از هر دو گروه مجدداً پس‌آزمون (هیجان‌های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و مسئولیت‌پذیری) گرفته شد. خلاصه جلسات آموزش خودتعیین‌گری به شرح جدول زیر می‌باشد:

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش خودتعیین‌گری براساس نظریه دسی و رایان (۲۰۰۰)

جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	برقراری ارتباط و معرفی اعضا، معرفی کلی برنامه آموزشی، بیان اهداف کارگاه و ایجاد انگیزه، بیان قواعد کارگاه، معرفی سرفصل جلسات.
جلسه دوم	آموزش مهارت‌های انتخاب، تصمیم‌گیری شامل تعاریف و آموزش مراحل تصمیم‌گیری، آموزش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان
جلسه سوم	مرور جلسه قبل و آموزش مهارت حل مسئله شامل تعریف، مراحل حل مسئله،
جلسه چهارم	آموزش مهارت هدف‌گزینی شامل تعریف و توضیح ویژگی‌های هدف، انواع هدف برحسب زمان، عوامل تأثیرگذار بر تعیین هدف و تعهد به آن، جهت‌گیری هدف پیشرفت الیوت و مک کریگور (۲۰۰۱)
جلسه پنجم	آموزش خودتنظیمی شامل تعریف، مدلها و ابعاد خودتنظیمی، مراحل خودتنظیمی با ذکر مثال، توضیح الگوی چرخه‌های خودتنظیمی زیمرمن (۲۰۰۴)
جلسه ششم	آموزش مکان کنترل شامل تعریف منبع کنترل و ابعاد آن (وایتز، ۲۰۰۰) ارتباط اسناد و انتظارات، کاربرد نظریه اسناد در کلاس درس
جلسه هفتم	آموزش مهارت ارتباط و همدلی و عوامل تأثیرگذار بر روابط بین فردی، تعریف همدلی، راههای تقویت ارتباط و همدلی
جلسه هشتم	آموزش خودکارآمدی و خودشکوفایی شامل تعریف و عوامل مؤثر بر آنها، ارتباط خودکارآمدی و خودشکوفایی با شایستگی و انگیزش پیشرفت تحصیلی
جلسه نهم	اهمیت انگیزه و خودپنداره مثبت، تعریف و انواع انگیزش، توضیح پیوستار خودمختاری، عوامل مؤثر بر درونی‌سازی، بررسی نحوه استدلال دانش‌آموزان با سطوح مختلف درونی‌سازی بر اساس نظریه ریان و دسی (۲۰۰۰)
جلسه دهم	کاربرد نظریه انگیزش در آموزش شامل ویژگی‌های معلم حامی خودمختاری، نقش تکالیف و نحوه مواجهه با آن، بازخوردها، پاداشها، فرصت‌های آموزشی و علاقه مندی در خودتعیین‌گری دانش‌آموزان. ارائه خلاصه‌ای از کل مباحث مطرح شده در طول دوره آموزشی، اجرای پس‌آزمون.

یافته‌های توصیفی مربوط به نتایج میانگین و انحراف معیار پیش‌آموزان و پس‌آزمون در دانش‌آموزان به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲، نشان داده شده است. ۱. جدول ۲: نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون دانش‌آموزان به تفکیک گروه

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
آزمایش	لذت نسبت به کلاس	۳۲/۱۳	۴/۸۹	۳۸/۶۷	۱/۹۸	
	امیدواری نسبت به کلاس	۲۷/۱۳	۲/۶۳	۳۴/۸۷	۳/۳۹	
	افتخار نسبت به کلاس	۳۱/۲۷	۲/۶۳	۴۱/۰۰	۲/۳۳	
	هیجان‌های مثبت تحصیلی	۹۰/۵۳	۷/۳۶	۱۱۴/۵۳	۴/۹۱	
	خشم نسبت به کلاس	۳۲/۸۰	۲/۵۹	۲۳/۶۷	۴/۸۰	
	اضطراب نسبت به کلاس	۲۵/۴۷	۳/۲۴	۱۹/۶۷	۲/۴۱	
	شرم نسبت به کلاس	۳۲/۶۷	۲/۴۹	۲۳/۹۳	۴/۶۶	
	ناامیدی نسبت به کلاس	۲۵/۴۷	۳/۳۳	۱۹/۱۳	۲/۱۳	
	خستگی نسبت به کلاس	۲۶/۰۰	۳/۹۲	۱۹/۲۰	۲/۳۰	
	هیجان‌های منفی تحصیلی	۱۴۲/۴۰	۱۴/۴۹	۱۰۵/۶۰	۱۳/۰۶	
	خودپنداره عمومی	۱۴/۸۷	۲/۰۳	۱۸/۶۷	۱/۱۷	
	خودپنداره آموزشی	۱۵/۲۰	۱/۸۵	۲۱/۰۰	۳/۰۹	
	خودپنداره غیرآموزشی	۳/۲۰	۱/۰۱	۷/۰۰	۰/۹۲	
	خودپنداره تحصیلی	۳۳/۲۶	۴/۲۸	۴۶/۶۶	۳/۹۵	
	مسئولیت‌پذیری خود	۳۰/۹۳	۲/۸۱	۴۱/۲۷	۲/۸۱	
	مسئولیت‌پذیری دیگران	۱۴/۸۷	۲/۲۰	۲۱/۹۳	۳/۳۶	
	مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان	۴۵/۸۰	۳/۶۶	۶۳/۲۰	۴/۹۰	
	کنترل	لذت نسبت به کلاس	۳۲/۴۰	۴/۵۱	۳۴/۴۷	۲/۷۲

۲/۴۶	۲۸/۹۳	۲/۸۵	۲۷/۴۷	امیدواری نسبت به کلاس
۲/۶۵	۳۳/۲۷	۳/۱۱	۳۱/۰۰	افتخار نسبت به کلاس
۴/۶۸	۹۶/۶۷	۷/۶۸	۹۰/۸۷	هیجان‌های مثبت تحصیلی
۳/۹۷	۳۱/۰۷	۲/۳۳	۳۱/۸۰	خشم نسبت به کلاس
۲/۹۶	۲۲/۹۳	۲/۴۱	۲۴/۱۳	اضطراب نسبت به کلاس
۴/۵۰	۳۰/۴۷	۲/۳۵	۳۱/۶۰	شرم نسبت به کلاس
۳/۲۰	۲۲/۳۳	۲/۵۱	۲۳/۸۰	ناامیدی نسبت به کلاس
۲/۹۲	۲۲/۸۷	۲/۲۶	۲۴/۵۳	خستگی نسبت به کلاس
۱۶/۴۲	۱۲۹/۶۶	۱۱/۲۱	۱۳۵/۸۶	هیجان‌های منفی تحصیلی
۱/۶۵	۱۶/۸۰	۱/۹۵	۱۵/۴۷	خودپنداره عمومی
۲/۰۸	۱۷/۲۷	۱/۸۰	۱۵/۸۷	خودپنداره آموزشی
۱/۲۳	۴/۳۳	۱/۰۴	۳/۶۷	خودپنداره غیر آموزشی
۳/۲۶	۳۸/۴۰	۳/۱۸	۳۵/۰۱	خودپنداره تحصیلی
۲/۴۹	۳۲/۹۳	۳/۰۲	۳۱/۴۷	مسئولیت‌پذیری خود
۲/۰۴	۱۶/۲۰	۱/۸۸	۱۵/۱۳	مسئولیت‌پذیری دیگران
۳/۴۸	۴۹/۱۳	۳/۲۰	۴۶/۶۰	مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش فرض اصلی انجام تحلیل کواریانس نشان داد که سطح معناداری سطر اثر متقابل گروه و پیش‌آزمون جهت هیجان‌های مثبت تحصیلی ( $P=0/76$ )، جهت هیجان‌های منفی تحصیلی ( $P=0/46$ )، جهت خودپنداره تحصیلی ( $P=0/41$ ) جهت مسئولیت‌پذیری ( $P=0/32$ ) بود که بزرگتر از  $0/05$  می‌باشد. بنابراین فرضیه همگنی رگرسیونی متغیرهای پژوهش پذیرفته گردید. همچنین اطلاعات جدول ۳ نشان می‌دهد که نتایج آزمون لون و همسانی ماتریس کواریانس‌ها (باکس) برای کلیه متغیرهای پژوهش در



سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نمی‌باشد ( $P > 0/05$ ). بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز برقرار می‌باشد.

جدول ۳: نتایج آزمون لون و همسانی ماتریس کواریانس‌ها (باکس) برای بررسی همگنی واریانس‌ها متغیرهای

دانش‌آموزان

متغیر	F	df1	df2	Sig	Box's	Sig
هیجانهای مثبت تحصیلی	۰/۰۱۹	۱	۲۸	۰/۸۹		
لذت نسبت به کلاس	۱/۷۰۵	۱	۲۸	۰/۲۰	۳/۶۰۱	۰/۷۸
امیدواری نسبت به کلاس	۰/۶۲۸	۱	۲۸	۰/۴۳		
افتخار نسبت به کلاس	۱/۰۵۴	۱	۲۸	۰/۳۱		
هیجانهای منفی تحصیلی	۰/۸۷۱	۱	۲۸	۰/۳۵		
خشم نسبت به کلاس	۰/۰۳۰	۱	۲۸	۰/۸۶	۳/۵۸۱	۰/۹۶
اضطراب نسبت به کلاس	۰/۳۱۳	۱	۲۸	۰/۵۸		
شرم نسبت به کلاس	۰/۰۰۳	۱	۲۸	۰/۹۵		
ناامیدی نسبت به کلاس	۱/۰۳۴	۱	۲۸	۰/۳۱		
خستگی نسبت به کلاس	۰/۳۵۳	۱	۲۸	۰/۵۵		
خودپنداره تحصیلی	۰/۲۱۶	۱	۲۸	۰/۶۴		
خودپنداره عمومی	۱/۷۲۵	۱	۲۸	۰/۲۱	۹/۲۵۴	۰/۲۲
خودپنداره آموزشی	۰/۴۵۷	۱	۲۸	۰/۵۰		
خودپنداره غیر آموزشی	۰/۲۷۱	۱	۲۸	۰/۶۰		
مسئولیت‌پذیری	۱/۷۹۰	۱	۲۸	۰/۳۲		
مسئولیت‌پذیری خود	۰/۳۲۶	۱	۲۸	۰/۵۷	۹/۵۲۳	۰/۳۵
مسئولیت‌پذیری دیگران	۱/۹۰۲	۱	۲۸	۰/۱۷		

همانطور که در جدول (۴) مشاهده می‌گردد مقدار آماره اثر پیلایی (۰/۸۲۳) و مقدار آماره لامبدای ویلکز (۰/۱۷۷) برای مؤلفه‌های هیجانهای مثبت تحصیلی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است (P<۰/۰۱) که این نشان دهنده این است مداخله‌های آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در بهبود مؤلفه‌های هیجانهای مثبت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. همچنین مقدار آماره اثر پیلایی (۰/۴۸۶) و مقدار آماره لامبدای ویلکز (۰/۵۱۴) برای مؤلفه‌های هیجانهای منفی تحصیلی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است (P<۰/۰۱) که این نشان دهنده این است که مداخله‌های آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در بهبود مؤلفه‌های هیجانهای منفی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. مقادیر آماره اثر پیلایی (۰/۷۳۷) و مقدار آماره لامبدای ویلکز (۰/۲۶۳) برای مؤلفه‌های خودپنداره تحصیلی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است (P<۰/۰۱). بنابراین مداخله‌های آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در بهبود مؤلفه‌های خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. همچنین مقدار آماره اثر پیلایی (۰/۷۷۴) و مقدار آماره لامبدای ویلکز (۰/۲۲۶) برای مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است (P<۰/۰۱) که این نشان دهنده این است مداخله‌های آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در بهبود مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری بر میانگین نمرات مؤلفه‌های هیجانهای تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در پس‌آزمون

اندازه اثر	sig	df خطا	df اثر	F	مقادیر	آزمونها	اثر	گروه
۰/۸۲۳	۰/۰۰۱	۲۳	۳	۳۵/۷۰	۰/۸۲۳	اثر پیلایی	مؤلفه‌های هیجانهای مثبت تحصیلی	گروه
۰/۸۲۳	۰/۰۰۱	۲۳	۳	۳۵/۷۰	۰/۱۷۷	لامبدای ویلکز	مؤلفه‌های هیجانهای منفی تحصیلی	گروه
۰/۴۸۶	۰/۰۰۱	۱۹	۵	۳/۵۹	۰/۴۸۶	اثر پیلایی	مؤلفه‌های هیجانهای مثبت تحصیلی	گروه
۰/۴۸۶	۰/۰۰۱	۱۹	۵	۳/۵۹	۰/۵۱۴	لامبدای ویلکز	مؤلفه‌های هیجانهای منفی تحصیلی	گروه

۰/۷۳۷	۰/۰۰۱	۲۳	۳	۲۱/۴۶	۰/۷۳۷	اثر پیلایی	گروه	مؤلفه‌های خودپنداره
۰/۷۳۷	۰/۰۰۱	۲۳	۳	۲۱/۴۶	۰/۲۶۳	لامبدایویلکز		تحصیلی
۰/۷۷۴	۰/۰۰۱	۲۵	۲	۴۲/۷۷	۰/۷۷۴	اثر پیلایی	گروه	مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری
۰/۷۷۴	۰/۰۰۱	۲۵	۲	۴۲/۷۷	۰/۲۲۶	لامبدایویلکز		

براساس نتایج بدست آمده در جدول ۵، تفاوت میانگین نمرات مؤلفه‌های لذت نسبت به کلاس (F=۲۰/۵۹, P<۰/۰۱)، امیدواری نسبت به کلاس (F=۲۷/۳۳, P<۰/۰۱) و افتخار نسبت به کلاس (F=۶۴/۲۱, P<۰/۰۱) دو گروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون معنادار است؛ به عبارتی می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نمرات لذت نسبت به کلاس، امیدواری نسبت به کلاس و افتخار نسبت به کلاس در گروه‌های آزمایشی در مرحله پس‌آزمون را افزایش داده است. میزان تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر لذت نسبت به کلاس ۰/۴۵، بر امیدواری نسبت به کلاس ۰/۵۲ و بر مؤلفه افتخار نسبت به کلاس ۰/۷۲ است. بدین معنی که به ترتیب ۴۵، ۵۲ و ۷۲ درصد واریانس افزایش لذت، امیدواری و افتخار نسبت به کلاس در مرحله پس‌آزمون ناشی از شرکت در جلسات آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بوده است.

همچنین نتایج جدول ۵ بیانگر این است که تفاوت میانگین نمرات برای مؤلفه‌های خشم (F=۱۹/۱۴, P<۰/۰۱)، اضطراب (F=۱۰/۸۲, P<۰/۰۱)، شرم (F=۱۵/۸۲, P<۰/۰۱)، ناامیدی (F=۱۰/۷۰, P<۰/۰۱) و خستگی نسبت به کلاس (F=۱۳/۱۱, P<۰/۰۱) دو گروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون معنادار است؛ به عبارتی می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نمرات خشم نسبت به کلاس، اضطراب نسبت به کلاس، شرم نسبت به کلاس، ناامیدی نسبت به کلاس و خستگی نسبت به کلاس در گروه‌های آزمایشی در مرحله پس‌آزمون را کاهش داده است. میزان تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر مؤلفه‌های خشم ۰/۴۵، اضطراب ۰/۳۲، شرم ۰/۴۰، ناامیدی ۰/۳۱ و خستگی نسبت به کلاس ۰/۳۶ است. بدین معنی که به ترتیب ۴۵، ۳۲، ۴۰ و ۳۱

۳۶ درصد واریانس کاهش خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی نسبت به کلاس در مرحله پس‌آزمون ناشی از شرکت در جلسات آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بوده است. یافته‌های جدول ۵ نیز نشان می‌دهد که تفاوت میانگین نمرات برای مؤلفه‌های خودپنداره عمومی ( $F=11/71$ ,  $P<0/01$ )، خودپنداره آموزشی ( $F=13/88$ ,  $P<0/01$ ) و خودپنداره غیرآموزشگاهی ( $F=47/04$ ,  $P<0/01$ ) دو گروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون معنادار است؛ به عبارتی می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نمرات خودپنداره عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی در گروه‌های آزمایشی در مرحله پس‌آزمون را افزایش داده است. میزان تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودپنداره عمومی ۰/۳۱، بر خودپنداره آموزشگاهی ۰/۳۵ و بر خودپنداره غیرآموزشگاهی ۰/۶۵ است. بدین معنی که به ترتیب ۳۱، ۳۵ و ۶۵ درصد واریانس افزایش خودپنداره عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی در مرحله پس‌آزمون ناشی از شرکت در جلسات آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بوده است. همچنین براساس نتایج بدست آمده در جدول ۵، تفاوت میانگین نمرات برای مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری خود ( $F=72/71$ ,  $P<0/01$ ) و مسئولیت‌پذیری دیگران ( $F=311/37$ ,  $P<0/01$ ) دو گروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون معنادار است؛ به عبارتی می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نمرات مسئولیت‌پذیری خود و مسئولیت‌پذیری دیگران در گروه‌های آزمایشی در مرحله پس‌آزمون را افزایش داده است. میزان تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر مسئولیت‌پذیری خود ۰/۳۷ و بر مسئولیت‌پذیری دیگران ۰/۵۴ است. بدین معنی که به ترتیب ۳۷ و ۵۴ درصد واریانس افزایش مسئولیت‌پذیری خود و مسئولیت‌پذیری دیگران در مرحله پس‌آزمون ناشی از شرکت در جلسات آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بوده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در متن مانکوا روی میانگین نمرات مؤلفه‌های هیجان‌های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و مسئولیت‌پذیری

متغیر	منبع	SS	Df	MS	F	sig	اندازه اثر
لذت	بین-گروهی	۱۲۷/۶۹۳	۱	۱۲۷/۶۹۳	۲۰/۵۹	۰/۰۰۱	۰/۴۵۲
	درون-گروهی	۱۵۵/۰۳۸	۲۵	۶/۲۰۲			
	جمع کل	۴۰۴۰۵/۰۰	۳۰				
امیدواری	بین-گروهی	۲۵۳/۳۳۳	۱	۲۵۳/۳۳۳	۲۷/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۵۲۲
	درون-گروهی	۲۳۱/۶۶۶	۲۵	۹/۲۶۷			
	جمع کل	۳۱۰۳۹/۰۰	۳۰				
افتخار	بین-گروهی	۴۳۸/۲۴۶	۱	۴۳۸/۲۴۶	۶۴/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۷۲۰
	درون-گروهی	۱۷۰/۶۲۶	۲۵	۶/۸۲۵			
	جمع کل	۴۱۹۹۰/۰۰	۳۰				
خشم	بین-گروهی	۳۴۶/۶۹۳	۱	۳۴۶/۶۹۳	۱۹/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۴۵۴
	درون-گروهی	۶۱۴/۵۹۷	۲۳	۱۸/۱۱۳			
	جمع کل	۲۳۴۲۳/۰۰	۳۰				

۰/۳۲۰	۰/۰۰۳	۱۰/۸۲	۸۷/۲۸۷	۱	۸۷/۲۸۷	بین- گروهی	اضطراب
			۸/۰۶۵	۲۳	۱۸۵/۴۹۸	درون- گروهی	
				۳۰	۱۳۸۹۵/۰۰	جمع کل	
۰/۴۰۸	۰/۰۰۱	۱۵/۸۲	۲۹۱/۶۶۱	۱	۲۹۱/۶۶۱	بین- گروهی	شرم
			۱۸/۴۲۷	۲۳	۴۲۳/۸۱۴	درون- گروهی	
				۳۰	۲۳۱۰۴/۰۰	جمع کل	
۰/۳۱۸	۰/۰۰۳	۱۰/۷۰	۸۱/۴۲۰	۱	۸۱/۴۲۰	بین- گروهی	نامیدی
			۷/۶۰۴	۲۳	۱۷۴/۸۸۳	درون- گروهی	
				۳۰	۱۳۱۸۰/۰۰	جمع کل	
۰/۳۶۳	۰/۰۰۱	۱۳/۱۱	۱۰۱/۲۳۶	۱	۱۰۱/۲۳۶	بین- گروهی	خستگی
			۷/۷۱۷	۲۳	۱۷۷/۴۸۶	درون- گروهی	
				۳۰	۱۳۵۶۷/۰۰	جمع کل	
۰/۳۱۹	۰/۰۰۲	۱۱/۷۱	۲۴/۶۲۷	۱	۲۴/۶۲۷	بین- گروهی	عمومی
			۲/۱۰۱	۲۵	۵۲/۵۳۴	درون- گروهی	

				۳۰	۹۵۱۸/۰۰	جمع کل	
۰/۳۵۷	۰/۰۰۱	۱۳/۸۸	۷۹/۴۱۳	۱	۷۹/۴۱۳	بین- گروهی	
			۵/۷۱۸	۲۵	۱۹/۹۵۸	درون- گروهی	آموزشگاهی
				۳۰	۱۱۲۸۲/۰۰	جمع کل	
۰/۶۵۳	۰/۰۰۱	۴۷/۰۴	۵۳/۱۹۲	۱	۵۳/۱۹۲	بین- گروهی	
			۱/۱۳۱	۲۵	۲۸/۲۶۴	درون- گروهی	غیرآموزشگاهی
				۳۰	۱۰۵۰/۰۰	جمع کل	
۰/۷۳۷	۰/۰۰۱	۷۲/۷۱	۵۲۸/۶۱۴	۱	۵۲۸/۶۱۴	بین- گروهی	
			۷/۲۷۰	۲۶	۱۸۹/۰۱۸	درون- گروهی	مسئولیت خود
				۳۰	۴۲۰۱۱/۰۰	جمع کل	
۰/۵۴۷	۰/۰۰۱	۳۱/۳۷	۲۵۳/۱۹۳	۱	۲۵۳/۱۹۳	بین- گروهی	مسئولیت
			۸/۰۷۰	۲۶	۲۰۹/۸۱۴	درون- گروهی	دیگران
				۳۰	۱۱۳۷۰/۰۰	جمع کل	

براساس نتایج جدول ۶، تفاوت میانگین نمرات برای هیجانهای مثبت تحصیلی ( $F=72/72$ )، دو گروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پس آزمون معنادار است؛ به عبارتی می توان نتیجه گرفت آموزش مهارت های خودتعیین گری بر نمرات هیجان های مثبت تحصیلی در گروه های آزمایشی در مرحله پس آزمون را افزایش داده است. میزان تأثیر آموزش مهارت های خودتعیین گری بر هیجان های مثبت تحصیلی  $0/79$  است. یافته های جدول ۶ نشان می دهد تفاوت میانگین نمرات برای هیجان های منفی تحصیلی ( $F=18/58$ ،  $P<0/01$ ) دو گروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پس آزمون معنادار است؛ به عبارتی می توان نتیجه گرفت آموزش مهارت های خودتعیین گری بر نمرات هیجان های منفی تحصیلی در گروه های آزمایشی در مرحله پس آزمون را کاهش داده است. میزان تأثیر آموزش مهارت های خودتعیین گری بر هیجان های منفی تحصیلی  $0/40$  است. نتایج جدول ۶ نیز بیانگر این است، تفاوت میانگین نمرات برای خودپنداره تحصیلی ( $F=34/86$ ،  $P<0/01$ ) دو گروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پس آزمون معنادار است؛ به عبارتی می توان نتیجه گرفت آموزش مهارت های خودتعیین گری بر نمرات خودپنداره تحصیلی در گروه های آزمایشی در مرحله پس آزمون را افزایش داده است. میزان تأثیر آموزش مهارت های خودتعیین گری بر خودپنداره تحصیلی  $0/56$  است. براساس یافته های جدول ۶، تفاوت میانگین نمرات برای هیجان های مثبت تحصیلی ( $F=85/89$ ،  $P<0/01$ ) دو گروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پس آزمون معنادار است؛ به عبارتی می توان نتیجه گرفت آموزش مهارت های خودتعیین گری بر نمرات هیجان های مثبت تحصیلی در گروه های آزمایشی در مرحله پس آزمون را افزایش داده است. میزان تأثیر آموزش مهارت های خودتعیین گری بر هیجان های مثبت تحصیلی  $0/76$  است.



جدول ۱: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن مانکوا روی میانگین نمرات هیجانهای تحصیلی، خودپنداره

تحصیلی و مسئولیت‌پذیری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار $F$	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۱۱/۹۸۵	۱	۱۱/۹۸۵	۰/۵۱۱	۰/۴۸	۰/۰۱۹
هیجانهای مثبت	۲۳۸۵/۱۲۵	۱	۲۳۸۵/۱۲۵	۱۰۱/۷۲	۰/۰۰۱	۰/۷۹۰
تحصیلی						
خطا	۶۳۳/۰۸۲	۲۷	۲۳/۴۴۷			
کل	۳۳۷۵۸۰/۰۰	۳۰				
پیش‌آزمون	۲۳/۹۷۶	۱	۲۳/۹۷۶	۰/۱۰۵	۰/۷۴	۰/۰۰۴
هیجانهای منفی	۴۲۲۶/۳۰۸	۱	۴۲۲۶/۳۰۸	۱۸/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۴۰۸
تحصیلی						
خطا	۶۱۴۰/۹۵۸	۲۷	۲۲۷/۴۴۳			
کل	۴۲۵۶۳۷/۰۰	۳۰				
پیش‌آزمون	۰/۹۷۰	۱	۰/۹۷۰	۰/۰۷۱	۰/۷۹	۰/۰۰۳
خودپنداره تحصیلی	۴۷۵/۱۵۴	۱	۴۷۵/۱۵۴	۳۴/۸۶	۰/۰۰۱	۰/۵۶۴
تحصیلی						
خطا	۳۶۷/۹۶۴	۲۷	۱۳/۶۲۸			
کل	۵۵۱۵۴/۰۰	۳۰				
پیش‌آزمون	۳۰/۳۶۲	۱	۳۰/۳۶۲	۱/۷۲۳	۰/۲۰	۰/۰۶۰

۰/۷۶۱	۰/۰۰۱	۸۵/۸۹	۱۵۱۳/۶۳۵	۱	۱۵۱۳/۶۳۵	مسئولیت-
						پذیری
			۱۷/۶۲۱	۲۷	۴۷۵/۷۷۱	خطا
				۳۰	۹۶۶۳۱/۰۰	کل

بنابراین بطور کلی می‌توان بیان نمود که میزان ۷۹ درصد واریانس افزایش هیجانهای مثبت تحصیلی و میزان ۴۰ درصد واریانس کاهش هیجانهای منفی تحصیلی و میزان ۵۶ درصد واریانس افزایش خودپنداره تحصیلی و میزان ۷۶ درصد واریانس افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون ناشی از شرکت جلسات آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین تاثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر هیجانهای تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان انجام گرفت. در نتایج سؤال اول مشخص شد آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر هیجانهای منفی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معنادار داشته است و هیجانهای منفی تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش داده است. آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر مؤلفه‌های هیجانهای مثبت تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری داشته است و توانسته میزان لذت، امیدواری و افتخار نسبت به کلاس در دانش‌آموزان را افزایش ببخشد. همچنین آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر مؤلفه‌های هیجانهای منفی تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری داشته است و توانسته میزان خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی نسبت به کلاس در دانش‌آموزان را کاهش بدهد. این یافته با نتایج صادقی و برزگر بفرویی (۱۳۹۸)، نعلبندیان (۱۳۹۶)، نیکدل و همکاران (۱۳۹۱)، مشایخی‌فرد (۱۳۹۹)، ریان و دسی (۲۰۲۰)، احمد و همکاران (۲۰۱۳) در برخی جهات همسویی و همخوانی دارد. اما با نتایج خالقی قنات‌غستانی (۱۴۰۱) همسویی ندارد. خالقی

قنات‌غستانی (۱۴۰۱) به این نتیجه دست یافت که آموزش خودتعیین‌گری اثر مثبتی بر هیجان‌های تحصیلی در دوران کرونا بر دانش‌آموزان نداشت. صادقی و برزگر بفرویی (۱۳۹۸) به این نتیجه دست یافتند که نیازهای خودتعیین‌گری بر هیجان‌های تحصیلی تأثیر مستقیمی دارد. نعلبندیان (۱۳۹۶) نشان دادند که ابعاد کمال‌گرایی و خودتعیین‌گری بر هیجان‌های تحصیلی دانشجویان اثرگذار است. طبق نظریه خودتعیین‌گری، عملکرد و انگیزه دانش‌آموزان، در گرو برآوردن نیازهای روانشناختی از قبیل: خودمختاری، شایستگی و وابستگی است. چنانچه این نیازها تا حدودی به طور مداوم ارضا شوند، دانش‌آموز به طور موثر رشد کرده و هیجان‌های تحصیلی خوبی خواهند داشت؛ هیجان‌های تحصیلی تحت عنوان‌های امیدواری به کلاس درس و یادگیری، خستگی از کلاس درس و یادگیری، شرم از کلاس درس و یادگیری، خشم و غمگینی از کلاس درس و یادگیری تعریف می‌شود و به پیش‌بینی این هیجان‌های در فرآیند آموزش و یادگیری می‌پردازند. به همین خاطر هیجان‌های وابسته به فعالیت‌هایی که مرتبط با تحصیل اند نیز هیجان‌های تحصیلی تلقی می‌شوند. لذت ناشی از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش کلاسی و ناراحتی از دشواری تکالیف، نمونه‌ای از هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی است. چنین می‌توان تبیین نمود که آموزش خودتعیین‌گری بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است و باعث افزایش هیجان‌های مثبت تحصیلی و کاهش هیجان‌های منفی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین می‌توان گفت مسئولان آموزش و پرورش می‌توانند جهت افزایش هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان از مداخلات آموزش خودتعیین‌گری استفاده کنند.

نتایج سؤال دوم نشان داد آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری داشته است و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داده است. همچنین آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر مؤلفه‌های خودپنداره تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری داشت و توانست میزان خودپنداره عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی در دانش‌آموزان را افزایش بدهد. این یافته با نتایج زارع و همکاران (۱۴۰۰)، اننت (۲۰۱۸)، ژانگ و همکاران (۲۰۱۴)، بهادری

خسروشاهی و مصرآبادی (۱۳۹۷)، یانگ و همکاران (۲۰۲۳)، اجمل و رفیق (۲۰۱۸) همسویی و مطابقت دارد. اننت (۲۰۱۸) به این نتیجه دست یافت که خودتعیین‌گری بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. ژانگ و همکاران (۲۰۱۴) به این نتیجه دست یافتند که بین خودتعیین‌گری و خودپنداره دانش‌آموزان تأثیر مستقیم و معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش اجمل و رفیق (۲۰۱۸) نشان داد که خودپنداره تحصیلی بر افزایش پیشرفت و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد. دانش‌آموزانی که احساس خوب و مثبتی نسبت به خود و توانایی‌هایشان دارند به احتمال قوی موفق می‌شوند و بالعکس آنهایی که به خود و توانایی‌هایشان به‌طور منفی می‌نگرند، معمولاً از دستیابی به یک نتیجه خوب عاجزاند. خودپنداره تحصیلی، باز نمود توانایی ذهنی افراد است که نقش مهمی در فهم یادگیری دانش‌آموزان و رشد و موفقیت آنها در مدرسه دارد. در واقع خودپنداره تحصیلی بالا پیامدهای آموزشی زیادی برای دانش‌آموزان دارد و به‌طور مثبت موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. برای اینکه دانش‌آموزان از روحیه‌ای مثبت‌نگرانه درباره خود، دیگران و زندگی برخوردار شوند و خود را مفید و اثربخش بدانند، نیاز به مداخله و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری دارند. بنابراین در تبیین این سؤال پژوهش می‌توان گفت آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری روشی اثربخش در بهبود و افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان است، در نتیجه این روش قابلیت کاربرد در مراکز آموزشی و مدارس را دارد.

یافته‌های سؤال سوم نشان داد آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری داد و میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را افزایش داده است. همچنین آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری داشته است و میزان مسئولیت‌پذیری خود و دیگران را در دانش‌آموزان افزایش داده است. این یافته با نتایج شریفی‌نیا و همکاران (۱۳۹۹) و زارع و همکاران (۱۴۰۰) مطابقت و همخوانی دارد. شریفی‌نیا و همکاران (۱۳۹۹) به این نتیجه دست یافتند که دانشجویانی که در رابطه با خودتعیین‌گری و

مسئولیت‌پذیری دچار ناتوانی‌هایی هستند، چنانچه در معرض آموزش عمل اخلاقی قرار بگیرند می‌توانند موفقیت‌هایی در این زمینه کسب کنند و از اثرات ماندگار آن استفاده کنند. زارع و همکاران (۱۴۰۰) به این نتیجه دست یافتند که آموزشی فلسفه به کودکان بر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی تاثیر مثبت و معناداری دارد. روانشناسان مسئولیت‌پذیری را از علائم سلامت روان افراد بشمار می‌آورند. دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیر افرادی با وجدان اخلاقی می‌باشند که به طور خودجوش، خودانگیخته و خودکنترل تمام تلاش خود را به عمل می‌آورند تا از حداکثر توانایی خود برای انجام مطلوب امور تحصیلی خود استفاده نمایند. مسئولیت‌پذیری تحصیلی یعنی قابلیت پذیرش، پاسخگویی و به عهده گرفتن کاری که از دانش‌آموز درخواست می‌شود. دانش‌آموز حق دارد آن را بپذیرد و یا آن را رد کند. مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر روند صحیح رشد دانش‌آموز اثر مثبتی دارد. از سویی دیگر، آموزش خودتعیین‌گری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا شناخت بهتری نسبت به توانایی‌های شناختی، نقاط قوت و ضعف و هدف‌های خود داشته باشند، این آگاهی دانش‌آموزان از نیازها و علائق خود می‌تواند به احساس مسئولیت‌پذیری بیشتر در دانش‌آموزان منجر شود. بنابراین چنین میتوان تبیین نمود که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری عاملی بر مسئولیت‌پذیری بیشتر از سوی دانش‌آموزان می‌شود.

پژوهش حاضر بر روی نمونه دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم مقطع شهرستان درمیان انجام شده است در تعمیم نتایج به دیگر دانش‌آموزان مقاطع مختلف، شهرها و فرهنگ‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد، همچنین نتایج این پژوهش به دلیل استفاده از پرسشنامه تمام محدودیت‌های پرسشنامه را دارا است. لذا پیشنهاد می‌گردد جهت افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت و کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی، برنامه‌های آموزش خودتعیین‌گری جهت هدایت دانش‌آموزان به نیازهای خودمختاری، شایستگی و استقلال ارائه گردد و نیز جهت افزایش هیجان‌های مثبت و کاهش

هیجان‌های منفی، برنامه‌های آموزش خودتعیین‌گری بصورت ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی جهت معلمان برگزار شود.

### منابع

مرادی، ندا و نیکوکار، اعظم. (۱۴۰۲). نقش مسئولیت‌پذیری و هوش هیجانی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم. فصلنامه علمی و پژوهشی مشاوره

مدرسه، ۲(۲)، ۱۳-۱. [https://jsc.uma.ac.ir/article\\_2022.html](https://jsc.uma.ac.ir/article_2022.html)

آریاتبار، لیلی؛ خوئینی، فاطمه و اسدزاده، حسن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش متمرکز برتنظیم هیجان پکران بر هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان، علوم روانشناختی،

۲۰(۱۰۴)، ۱۳۸۱-۱۳۶۳. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.20.104.1363>

احمدی زمانی، زهرا؛ گودرزی، اکرم و دیالمه، نیکو. (۱۳۹۸). مرور سیستماتیک عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با تأکید بر نقش مدرسه. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۷(۱۳)، ۲۳-۵۷.

<https://doi.org/10.30497/edus.2020.74912>

اسمعیل‌نژاد، الهام. (۱۳۹۷). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کمرویی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه تهران.

اوضاعی، نسرین؛ عظیم‌پور، احسان و امام‌جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۸). نقش میانجی فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه. دانشگاه فرهنگیان. دوفصلنامه علمی-پژوهشی، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی. (۸): ۲۰، ۲۶۱-۲۳۷.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1398.8.1.11.2>

بهادری خسروشاهی، جعفر و مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۷). نقش درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی در هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش‌های

نوین روانشناختی ۱۳، (۵۰)، ۸۷-۱۱۰

[https://journals.tabrizu.ac.ir/article\\_7846.html](https://journals.tabrizu.ac.ir/article_7846.html)

پورطالب، نرگس، میرنسب، میرمحمود (۱۳۹۷). رابطه میزان ناامیدی و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه ششم، فصلنامه علمی پژوهشی آموزش و

ارزشیابی، ۴۳(۱۱)، ۲۷-۱۳. [https://journals.iau.ir/article\\_545730.html](https://journals.iau.ir/article_545730.html)

جلیلی، فرخ‌رو؛ عارفی، مژگان؛ قمرانی، امیر و منشتی، غلامرضا (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بیرجند. مجله مطالعات

روان‌شناسی تربیتی، ۱۶(۳۴)، ۲۷-۵۸. <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.4945>

جنابادی، حسین؛ پورقاز، عبدالوهاب و شعبانی، مهتاب (۱۳۹۶). بررسی مقایسه‌ای رابطه نیازهای بنیادی روانشناختی خودتعیین‌گری و سازگاری فردی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. مجله

روانشناسی مدرسه، ۶(۲۳، ۳-۴). <https://doi.org/10.22098/jsp.2017.583>

حسینی، سیدعدنان (۱۴۰۰). روسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۰(۳)، ۱۷۹-۱۵۳.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1400.10.3.6.5>

خالقی قنات‌گستانی، حدیث (۱۴۰۱). تاثیر آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی در دوران کرونا در بین دانش‌آموزان ابتدایی پایه ششم شهر کرمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی. دانشگاه پیام نور مرکز تفت.

خجسته مهر، رضا؛ عباس‌پور، ذبیح‌اله، کرایبی امین، کوچکی، رحیم (۱۳۹۱). تاثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی مدرسه، ۱(۱)، ۴۵-۲۷.

[https://jsp.uma.ac.ir/article\\_19.html](https://jsp.uma.ac.ir/article_19.html)

رضازاده، احسان (۱۳۹۹). بررسی رابطه ساختاری مسئولیت پذیری و فرسودگی تحصیلی با میانجیگری سبک‌های تصمیم‌گیری در دانش آموزان دوره دوم متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.

زارع، رویا؛ تکلوی، سمیه و غفاری، عدرا (۱۴۰۰). اثربخشی بسته‌ی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دانش آموزان ابتدایی. *رویش روان شناسی*، ۱۰(۱۲)، ۳۷-۴۸.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.12.21.3>

زارع، یعقوب؛ فرخی، علیرضا و رسا، احمد (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پسر. *مطالعات روانشناختی نوجوان*

و جوان ۲(۱)، ۳۱۷-۳۰۴. <https://ensani.ir/fa/article/528215>

سبزی، ندا؛ حسین چاری، مسعود؛ جوکار، بهرام و خرمایی، فرهاد (۱۴۰۰). رابطه خودارزیابی مرکزی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با واسطه هیجان‌های تحصیلی: مدل‌یابی ساختاری، فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۶(۶۲)، ۲۰۸-۱۹۲.

<https://psychologyj.tabrizu.ac.ir>

شریفی‌نیا، محمد؛ اسدزاده، حسن؛ سعدی، اسماعیل و درتاج پور، فریبرز (۱۳۹۹). تعیین اثربخشی آموزش عمل اخلاقی بر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۰(۱۷۹)، ۷۹-۷۹.

۱. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.23222840.1399.10.0.232.1>

شهابی، سمیرا؛ جدیدی، هوشنگ و یاراحمدی، یحیی (۱۴۰۰). تدوین مدل علی هیجان‌های تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف، *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۲)، ۱۷۸-۱۵۶.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6385>

شیرزادی، محمد مهدی؛ بدایقی، آرزو؛ میرزایی، حمزه و بابادی عکاشه، نادیا (۱۴۰۰). در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر هنجار‌گریزی تحصیلی و درگیری



تحصیلی، علوم روانشناختی، ۲۰(۹۹)، ۳۹۱-۴۰۴.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1400.20.99.6.7>

صاحبی کوزه کنان، جواد؛ پناه علی، امیر و حسینی نسب، داود (۱۴۰۰). روابط ساختاری هیجان‌های تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اشتیاق تحصیلی بواسطه مفهوم خویشتن در فرزندان ایثارگران. فصلنامه نوین پژوهش‌های روانشناختی، ۱۶(۶۲) (پیاپی ۶۲)، ۶۱-۴۶.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1400.16.62.4.9>

صادقی، مسعود و برزگر بفرویی، مهدی (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای هیجان‌ات تحصیلی در رابطه‌ی نیازهای بنیادی روانشناختی و رضایت تحصیلی دانشجویان. پژوهش در آموزش علوم

پزشکی، ۱۱(۲)، ۳۲-۴۳. <http://dx.doi.org/10.29252/rme.11.2.32>

طهماسب‌زاده شیخ‌لار، داود؛ عظیمی آق‌بلاغ، احد؛ قادری، سیامند و سیدی نظرلو، سیدطاهر (۱۴۰۰). رابطه برنامه درسی پنهان با هیجان‌های تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، بهزیستی تحصیلی در بین دانشجویان رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی دانشگاه تبریز، مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های

برنامه درسی، ۱۱(۱) (پیاپی ۲۱)، ۲۴-۵۵. <https://doi.org/10.22099/jcr.2021.6323>

غفاری، ابوالفضل، ارفع‌بلوچی، فاطمه (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره (مطالعات تربیتی و روان‌شناسی)، ۲۱(۱)، ۱۳۶-۱۲۱.

<https://doi.org/10.22067/ijap.v1i2.8204>

فتحی، احمد (۱۳۹۸). رابطه مسئولیت‌پذیری، امید به زندگی، جهت‌گیری مذهبی با نگرش به ازدواج دانشجویان پسر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی. دانشگاه ملایر.

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسی‌ان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۹۶). روسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸(۳۲)، ۳۸-۷.

[https://noavaryedu.oerp.ir/article\\_78909.html](https://noavaryedu.oerp.ir/article_78909.html)

مشایخی فرد، دلارام (۱۳۹۹). انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در دوران پاندمی کرونا بر مبنای هیجان‌های تحصیلی والدین و معلمان در فرایند آموزش‌های مجازی نقش میانجی هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد رشته روانشناسی. موسسه آموزش عالی بهار.

ملک‌زاده، شیما؛ حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۱۴۰۰). طراحی و تدوین بسته آموزشی توانمندسازی با رویکرد خودتعیین‌گری و بررسی اثربخشی آن بر عملکرد و باورهای ریاضی دانش‌آموزان دختر و پسر (دارای عملکرد پایین در درس ریاضی)، ماهنامه علوم روانشناختی، ۲۰ (۱۰۳)، ۱۱۱۶-۱۰۹۵. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.20.103.1095>

موسوی، سیده فاطمه؛ بنیسی، پری ناز و شهرکی پور، حسن (۱۴۰۲). ارائه مدل مسئولیت‌پذیری بر اساس سبک‌های هویت با نقش میانجی‌گری خودپنداره در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت، ۱۰ (۱)، ۹۰-۱۰۲. <http://dx.doi.org/10.32598/shenakht.10.1.90>

نعلبندیان، مریم (۱۳۹۶). رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و خودتعیین‌گری با هیجان‌های تحصیلی در دانشجویان. کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت، مشهد.

شیبانی‌فر، رضا؛ کریمی، ایمان؛ هاشمی، سهیل و حمیدی‌پور، رحیم (۱۴۰۲). همسنجی خودپنداره تحصیلی و هیجان تحصیلی دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق و منسجم در دوره پسا کرونا. پژوهش در روان‌درمانی کودک و نوجوان، ۲ (۱)، ۵۶-۴۵. <https://doi.org/10.22098/rcap.2023.2298>

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ عربزاده، مهدی و کاوسی‌ان، جواد (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۶ (۱)، ۲۱-۱۱۹. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20084331.1391.6.2.1.5>

## References

- Ahmed, W., Vander werf, G., Minnaert, A., & Kuyper, H. (2013). Emotions, self-regulated learning and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 150-161. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030160>
- Ajmal, M. & Rafique, M. (2018). Relationship Between Academic Self-Concept and Academic Achievement of Distance Learners. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 5(2):225-244. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1266814.pdf>
- Brandenberger, C., Hagenauer, G. and Hascher, T. (2018). Promoting students' self-determined motivation in maths: results of a 1-year classroom intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 295-317. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10212-017-0336-y>
- Cocorada, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov Series VII: Social Sciences Law*, 9(2), 119-128. [https://webbut.unitbv.ro/index.php/Series\\_VII/article/view/3881](https://webbut.unitbv.ro/index.php/Series_VII/article/view/3881)
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2019). Teachers' motivational approach: links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes. *Journal Teaching and Teacher Education*, 25(1), 60 – 66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.002> <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.002>
- Harley, J.M., Pekrun, R., Taxer, J.L., Gross, J.J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: an integrated model. 29(2): 106 -126.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self- concept, intrinsic motivation, test anxiety, and achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35, 432-438. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Marsh, H. W., & Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542–552. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167207312313>

- Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (2017). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, (54), 73-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Yang, Y., Zhang, Y., & Sheldon, K. M. (2018). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 95-104. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ijintrel.2017.10.005>
- Yang, L. Yan, Z. Zhang, D. Boud, D & Jesus Alfonso, D(2023). Exploring the roles of academic self-concept and perseverance of effort in self-assessment practices. *22(4(15))*:104-129. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2023.2191161>
- Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N. M., & Noonan, P. M (2014). The Relationship among Self-Determination, Self-Concept, and Academic Achievement for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 462–474. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219412469688>