

رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان

فریبرز نیکدل^{1*}، پروین کدیور²، ولی‌اله فرزاد³، مهدی عربزاده⁴ و جواد کاووسیان⁵

دریافت مقاله: 90/2/18؛ دریافت نسخه نهایی: 91/3/28؛ پذیرش مقاله: 91/3/28

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت (لذت، امیدواری) و منفی (اضطراب، عصبانیت و خستگی) با یادگیری خودگردان در دانش‌آموزان بود. **روش:** روش پژوهش همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های دولتی و غیردولتی متوسطه شهر تهران به تعداد 223742 نفر در سال تحصیلی 89-88 بود که 840 نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه خودپنداره تحصیلی مارش، 1990، پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران گوانز و فرنزل (2005) و پرسشنامه راهبردهای یادگیری پینتریچ و دی‌گروت، 1990 پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل گام به گام رگرسیون چندمتغیری تحلیل شد. **یافته‌ها:** ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داد رابطه خودپنداره تحصیلی و هیجان‌های مثبت مربوط به کلاس با خودگردانی یادگیری مثبت معنادار و با هیجان‌های منفی و خودگردانی یادگیری منفی و معنادار است. متغیرهای خستگی، امیدواری، لذت و اضطراب با یادگیری خودگردان رابطه داشت و در تعامل با هم 55 درصد از تغییرات یادگیری خودگردان را تبیین می‌کرد. اما خودپنداره تحصیلی قادر به پیش‌بینی یادگیری خودگردان نبود. **نتیجه‌گیری:** هیجان‌های تحصیلی قادر به پیش‌بینی یادگیری خودگردان هستند که از میان آن‌ها متغیر خستگی از کلاس بالاترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی را دارد. بنابراین محیط‌های آموزشی باید به‌دنبال پرورش هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی در دانش‌آموزان از طریق بالاتر بردن کیفیت آموزش معلمان باشد.

کلیدواژه‌ها: خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های مثبت و منفی، یادگیری خودگردان

Email: nikedelfar@yahoo.com

1. نویسنده مسئول، استادیار دانشگاه یاسوج

2. استاد دانشگاه خوارزمی

3. دانشیار دانشگاه خوارزمی

4. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی

5. دکتری روان‌شناسی تربیتی

مقدمه

نظریه و پژوهش در زمینه یادگیری خودگردان¹ از اواسط دهه 1980 در پاسخ به این سؤال مطرح شد که چه‌طور یادگیرندگان بر فرایندهای یادگیری خود تسلط می‌یابند (زیممن²، 2008). این اصطلاح بر خودمختاری و مسئولیت‌پذیری فراگیران در پیشبرد یادگیری (آزودو³، 2009)، شروع فعالیت به‌طور مستقل تا رسیدن به اهداف تعیین‌شده (والترز⁴، 2010) و هدایت نظام‌مند افکار، احساسات و رفتارها در دستیابی به اهداف مورد نظر (بیمبنتی⁵، 2011) همراه با در نظر گرفتن شرایط محیطی در این مسیر (بوکارتس و کاسکالر⁶، 2006) تأکید دارد و پیش‌نیازی حیاتی برای کسب موفقیت‌آمیز دانش در مدرسه و خارج از آن است و از این‌رو برای یادگیری مادام‌العمر اهمیت ویژه‌ای دارد (شانک⁷، 2008).

بوکارتس (2002، نقل از بیمبنتی، 2009) آموزش مهارت‌های خودگردانی به یادگیرندگان را هدف اصلی آموزش و پرورش می‌داند، زیرا فرد با این مهارت‌ها نه‌تنها در دوران تحصیل یادگیری خویش را هدایت می‌کند، بلکه پس از اتمام تحصیلات نیز فرد می‌تواند دانش خود را هم‌زمان با دانش روز تطبیق دهد. در الگوی یادگیری خودگردان بوکارتس وضعیت‌های برابر و یکسانی برای تعامل خودگردانی شناختی و خودگردانی انگیزشی یادگیری فرض شده است.

هیجان‌ها و احساس‌ها از جمله ابعاد شخصیتی دانش‌آموزند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند و بر خودگردانی یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذارند. پکران⁸ (2006) هیجان‌های ویژه یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را شناسایی و با عنوان «هیجان‌های تحصیلی» معرفی کرد. هیجان‌های تحصیلی به‌طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی، گره خورده‌اند. بنابراین هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز هیجان‌های تحصیلی تلقی می‌شوند. لذت منبعث از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی است (پکران، 2006). طبق الگوی پکران (2006) اثر هیجان‌ها بر یادگیری و پیشرفت به‌وسیله تعدادی مکانیسم میانجی شناختی و انگیزشی ایجاد می‌شود که شامل انگیزش برای یادگیری، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی و مهم‌تر از همه خودگردانی یادگیری است. در پژوهش

1. learning self-regulated

2. Zimmerman

2. Azevedo

4. Wolters

5. Bembenuddy

6. Boekaerts&Cascallar

7. Shunk

8. Pekrun

خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان

پکران، گوئتز و پری¹ (2002) که از پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودگردان پینتریچ و دی گروت² (1990) استفاده شده بود، رابطه معنادار هیجان‌های تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودگردانی تایید شد. از سوی دیگر، دانش‌آموزان برای یادگیری خودگردان باید دارای یک خودپنداره نسبتاً ثابت و روشن هم به شکل کلی و هم در یک بُعد ویژه مانند خودپنداره تحصیلی باشند و نیز باور داشته باشند که توانایی‌های لازم برای کنترل عوامل بافتی و فرایندهای شناختی و انگیزشی خود را دارند (درمیتزاکي، آنجلکیو و موریس³، 2009). زیمرمن (2008) معتقد است برای خودگردانی، باورهای مثبت درباره توانایی‌های خود ضروری است. اگر افراد درک درستی از خود داشته باشند، از فرایندهای یادگیری خودگردان بیشتر استفاده می‌کنند و عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت.

پژوهش در مورد شرایطی که بتواند عملکرد دانش‌آموزان را در محیط مدرسه و خارج از مدرسه بهبود بخشد، هم از لحاظ نظری و هم عملی، حائز اهمیت است، زیرا نه تنها به دانش نو در زمینه رفتار انسانی منجر می‌شود، بلکه آن نوع محیط آموزشی را تدارک می‌بیند که در آن، زمینه رشد دانش‌آموزان فراهم و تسهیل می‌شود. بنابراین امروزه توجه به این سازه مهم در فرایند یاددهی یادگیری و کشف متغیرهای همچون هیجان‌ها و خودپنداره تحصیلی که بتوانند این متغیر را پیش‌بینی کند، در امر تعلیم و تربیت ضرورت و اهمیت ویژه‌ای دارد. هدف این پژوهش، بررسی نقش متغیرهای خودپنداره و هیجان‌های تحصیلی مثبت (لذت و امیدواری کلاس) و منفی (اضطراب، عصبانیت و خستگی از کلاس) در پیش‌بینی یادگیری خودگردان به صورت هم‌زمان بود و در همین راستا در این پژوهش سؤال‌های زیر مطرح شد.

1. نقش متغیر خودپنداره تحصیلی در پیش‌بینی یادگیری خودگردان چقدر است؟
2. نقش هیجان‌های تحصیلی مثبت (لذت و امیدواری) در پیش‌بینی یادگیری خودگردان چه قدر است؟
3. نقش هیجان‌های تحصیلی منفی (اضطراب، عصبانیت و خستگی از کلاس) در پیش‌بینی یادگیری خودگردان چقدر است؟

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، از نوع بنیادی است و از جهت روش، جزء پژوهش‌های غیرآزمایشی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر

1. Goetz & Perry

2. Pintrich & Degroot

3. Dermitzaki, Angeliki & Marios

دبیرستان‌های دولتی و غیردولتی متوسطه عمومی شهر تهران به تعداد 223742 در سال تحصیلی 88-89 بود. از جامعه یادشده نمونه‌ای به حجم 840 آزمودنی با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای¹ در سه مرحله با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری مختلف (واحد مرحله اول: مناطق شهر تهران؛ واحد مرحله دوم: مدارس هر منطقه؛ واحد مرحله سوم: کلاس‌های درسی) انتخاب شد. برای انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها، ابتدا شهر تهران به پنج منطقه شمال، جنوب، غرب، شرق و مرکز تقسیم و در مرحله بعد، از هر منطقه جغرافیایی، یک منطقه آموزشی که شامل مناطق آموزشی 3 از شمال، 16 از جنوب، 14 از شرق، 5 از غرب و 6 از مرکز بود و سپس از هر منطقه به صورت تصادفی دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه انتخاب شد. از هر مدرسه 2 کلاس از پایه‌های اول، دوم و سوم متوسطه به پرسشنامه پاسخ دادند.

ابزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه خودپنداره تحصیلی. این ابزار شامل ماده‌هایی است که از مقیاس پرسشنامه خودتوصیفی مارش² 1990 انتخاب شده است (برنر، آلریچ و کارولین³، 2009؛ گوئتز، هانا، آنا، لودتکی و ناتهان⁴، 2009) و خودپنداره را به عنوان یک سازه صفتی اندازه‌گیری می‌کند که شامل قضاوت‌های نسبتاً ثابت و معمولی فرد درباره شایستگی خود در یک حوزه درسی ویژه است. این ماده‌ها از بخش سؤالات مربوط به خودپنداره ریاضی انتخاب گردیدند. این ابزار در مطالعات ارزیابی دانش‌آموزان بین‌المللی⁵ در مورد دانش‌آموزان 15 ساله 26 کشورهای مختلف اجرا گردید و روایی و پایایی قابل قبول و مناسبی به دست آورد. همچنین گوئتز و همکاران (2009)، از چهار سؤال این ابزار برای بررسی خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان در درس فیزیک استفاده کردند. به منظور اجتناب از هم‌پوشی بین مقیاس‌های خودپنداره تحصیلی و هیجان‌ها، ماده‌های انتخاب‌شده از پرسشنامه مارش منحصراً بر بُعد شناختی خودپنداره و نه بر بُعد عاطفی آن تمرکز می‌کند. پاسخ‌ها روی یک لیکرت 5 درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" (1) تا "کاملاً موافقم" (5) نمره‌گذاری می‌شود. گوئتز و همکاران (2009)، ضریب آلفای 0/82 تا 0/91 را در نمونه‌های مربوط به کلاس‌های مختلف به دست آوردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرانباخ این پرسشنامه 0/79 شد. پس از انتخاب گویه‌ها، ابتدا یک متخصص زبان انگلیسی و دو نفر از متخصصان روان‌شناسی متن اصلی پرسشنامه را به فارسی ترجمه کردند؛ سپس دو نفر از

1. multistage sampling

2. Marsh self-descriptive questionnaire

3. Brunner, Ulrich & Caroline

4. Goetz, Hanna, Anne, Lüdtke & Nathan

5. program for international student assessment

فصلنامه روان‌شناسی کاربردی / سال 16 / شماره 1(21) / بهار 1391

خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان

متخصصان روان‌شناسی و زبان انگلیسی سه نسخه ترجمه‌شده را بررسی و بر نتیجه نهایی توافق نمودند. در نهایت، یک متخصص زبان انگلیسی دوزبانه و دو تن از استادان روان‌شناسی و علوم تربیتی، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه را تأیید کردند.

۲. پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموز. این ابزار به منظور اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط پکران، گوئتز و فرینزل¹ (2005) طراحی و ساخته شد. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد-کاغذی و دارای سه قسمت است که شامل بخش هیجان‌های مربوط به کلاس، مربوط به یادگیری و مربوط به امتحان است. در هر قسمت 8 زیرمقیاس وجود دارد. زیرمقیاس‌های مربوط به کلاس، شامل 80 سؤال است و هشت هیجان زیر را اندازه‌گیری می‌کند. لذت از کلاس، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی. آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه از 75% تا 95% به دست آمده که بیانگر پایایی قابل قبول این ابزار است (پکران و همکاران 2002). در این پرسشنامه دانش‌آموزان تجربیات هیجانی خود را در یک مقیاس لیکرتی 5 درجه‌ای از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (5) درجه‌بندی می‌کنند. کدیور، فرزاد، کاووسیان و نیکدل (1388) پایایی مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس این پرسشنامه را برای لذت از کلاس، 0/75؛ امیدواری به کلاس، 0/76؛ اضطراب از کلاس، 0/78؛ عصبانیت از کلاس، 0/74؛ خستگی از کلاس، 0/84 گزارش کردند. در این پژوهش با توجه به اهداف موردنظر از 42 سؤال برای اندازه‌گیری پنج هیجان یعنی لذت از کلاس، امیدواری، اضطراب، عصبانیت و خستگی از کلاس استفاده شد و نتایج محاسبه ضریب پایایی نشان می‌دهد پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی با ضرایب آلفای بین 0/88 تا 0/93، پایایی قابل قبول و کافی دارد.

۳. مقیاس خودگردانی یادگیری. این پرسشنامه توسط پینتریچ و دی‌گروت 1990 تهیه شده و شامل دو مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردان است. در پژوهش حاضر از مقیاس راهبردهای خودگردان استفاده شد که دارای دو خرده‌آزمون استفاده از راهبردهای شناختی (راهبردهای تمرین، تشریح و سازماندهی) و فراشناختی (راهبردهای فراشناخت، و مدیریت تلاش‌های فردی) است. این مقیاس دارای 22 سؤال است که به صورت لیکرت 5 درجه‌ای از کاملاً مخالف (1) تا کاملاً موافق (5) تنظیم شده است. پایایی این آزمون را عربزاده (1387) بررسی کرد، که نتایج آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب 0/66 و 0/69 بود. در پژوهش حاضر به منظور بررسی اعتباریابی از تحلیل عاملی تاییدی، و همچنین ضرایب پایایی استفاده شد. نتایج روایی و پایایی نشان داد سؤال 3 خرده‌مقیاس

شناختی، با کل سؤالات پرسشنامه همبستگی کمتری دارد، بنابراین حذف شد. در نهایت پرسشنامه به 21 سؤال تقلیل یافت و سپس ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های شناختی و فراشناختی محاسبه شد که به ترتیب 0/87 و 0/70 بود.

شیوه اجرا. هنگام اجرا، پرسشنامه‌ها به‌گونه‌ای آماده شده بود که همه آزمودنی‌ها نخست به پرسشنامه خودپنداره تحصیلی و سپس به پرسشنامه‌های هیجان‌های تحصیلی و یادگیری خودگردان پاسخ دادند. برای بررسی دقیق، کلاس درس فیزیک را مورد توجه قرار دادیم. پس از اجرا و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، 112 پرسشنامه را که ناقص تکمیل شده بود و یا آزمودنی‌ها به‌علت حجم زیاد سؤالات، دقت کافی در پاسخ‌گویی نداشتند، حذف کردیم. در نهایت پرسشنامه 728 مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

از تعداد 728 شرکت‌کننده، 524 نفر در مدارس دولتی، 204 نفر در مدارس غیردولتی، 356 نفر دانش‌آموز دختر و 372 نفر دانش‌آموز پسر بودند. 409 نفر در رشته ریاضی - فیزیک، 107 نفر در رشته علوم تجربی و 212 نفر در پایه اول مشغول به تحصیل بوده‌اند.

جدول 1. شاخصهای توصیفی متغیرهای پژوهش (تعداد = 728)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	انحراف استاندارد
1 خود پنداره	16/72	5/5	0/20
2 لذت	33/25	9/02	0/33
3 امیدواری	29/3	7/02	0/26
4 اضطراب	31/34	10/73	0/40
5 عصبانیت	22/62	8/55	0/32
6 خستگی	29/37	11/97	0/44
7 خودگردانی یادگیری	75/9	13/98	0/52

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود میانگین نمره‌های دانش‌آموزان در متغیر خودگردانی یادگیری بیشتر و در خودپنداره کمتر از سایر متغیرها است.

خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان

جدول 2. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

خود پنداره	لذت	امیدواری	اضطراب	عصبانیت	خستگی
خود پنداره	1				
لذت	0/65**	1			
امیدواری	0/62**	0/73**	1		
اضطراب	-0/48**	-0/38**	-0/40**	1	
عصبانیت	-0/51**	-0/54**	-0/48**	0/67**	1
خستگی	-0/51**	-0/64**	-0/52**	0/61**	0/79**
خودگردانی	0/51**	0/63**	0/61**	-0/38**	-0/66**

*P<0/05 **P<0/01

در جدول 2 ماتریس همبستگی نشان می‌دهد رابطه خودپنداره تحصیلی و هیجان‌های مثبت لذت و امیدواری به کلاس با خودگردانی یادگردانی مثبت معنادار و رابطه هیجان‌های منفی (خستگی، اضطراب و عصبانیت مربوط به کلاس) با خودگردانی یادگیری و خودپنداره تحصیلی منفی و معنادار است.

جدول 3. نتایج تحلیل رگرسیون متغیرهای پیش بین بر خودگردانی یادگیری

متغیر وابسته	ضریب استاندارد نشده	ضریب استاندارد شده	T	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	همبستگی	مجدوار
گام اول خستگی	-0/77	-0/66	-23/64	61819/49	1	61819/49	559/04	0/66	0/43
گام دوم امیدواری	-0/56	0/47	15/938	75409	2	1516/31	1874/409	0/73	0/53
گام سوم لذت	-0/48	0/41	12/531	77161	3	1609/828	1752/286	0/74	0/54
گام چهارم اضطراب	-0/53	0/46	11/987	77641	4	1498/992	1713/217	0/74	0/55

در جدول 3 نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره به‌شیوه گام‌به‌گام نشان می‌دهد خودپنداره تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی بر خودگردانی یادگیری در مرحله اول متغیر "خستگی از کلاس" از بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معنادار برخوردار است و در مرحله دوم متغیر خستگی از کلاس و "امیدواری" می‌توانند خودگردانی یادگیری را به‌صورت معناداری

پیش‌بینی نمایند. در مرحله سوم متغیر "خستگی از کلاس"، "امیدواری" و "لذت از کلاس" از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معناداری برخوردارند. در مرحله چهارم نیز متغیر "خستگی از کلاس"، "امیدواری"، "لذت از کلاس" و "اضطراب کلاس" می‌توانند خودگردانی یادگیری را به‌صورت معناداری پیش‌بینی نمایند. به‌این ترتیب، باید گفت که از میان هیجان‌های تحصیلی در این پژوهش متغیر خستگی از کلاس و بعد متغیر امیدواری از بالاترین قدرت پیش‌بینی برای خودگردانی یادگیری برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام درمورد خودگردانی یادگیری نشان می‌دهد، از بین متغیرهای پیش‌بین، تنها ترکیب خطی از 4 متغیر خستگی، امیدواری، لذت و اضطراب کلاس می‌توانند واریانس مربوط به خودگردانی را تبیین کنند. به‌این‌صورت که متغیر خستگی از کلاس، $43/5$ درصد از واریانس متغیر خودگردانی یادگیری را تبیین می‌کند که با اضافه شدن متغیر امیدواری این مقدار به 53 درصد و با اضافه شدن متغیر لذت از کلاس به 54 درصد و در نهایت با پیوستن متغیر پیش‌بین اضطراب کلاس، تا 55 درصد قدرت تبیین افزایش می‌یابد. درکل نتایج نشان داد که هیجان‌های مثبت (لذت و امیدواری) با خودگردانی در یادگیری رابطه مثبت دارد؛ در مقابل، هیجان‌های منفی (خستگی) با خودگردانی در یادگیری رابطه منفی دارد. این یافته با یافته‌های مطالعات پکران و همکاران (2002)، تیتز¹ (2001)، به‌نقل از پکران، (2006) همخوان است. براساس یافته‌های پژوهش ایزن² (2000)، به‌نقل از پکران (2006)، هیجان‌های مثبت فعال‌ساز مانند لذت از یادگیری، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق، انعطاف‌پذیری کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی متناسب با اهداف و تکالیف مورد نیاز را تسهیل می‌کنند.

نتایج نشان داد خستگی از کلاس بیشترین قدرت را در پیش‌بینی واریانس خودگردانی یادگیری دارد. خودگردانی در یادگیری، فرایندی فعال است و یادگیرنده خودگردان باید فعال باشد. بدون تردید، دانش‌آموزی که خسته است، حتی اگر در کلاس درس حاضر باشد خیال‌پردازی می‌کند، یادگیرنده فعالی نخواهد شد. اما دانش‌آموزی که از فعالیت‌های کلاس لذت می‌برد و به موفقیت در آن‌ها امیدوار است، در فرایند یادگیری خود فعالانه شرکت می‌کند. مطالعه پکران و همکاران (2002) نشان داد که همه هیجان‌های مثبت با کاربرد راهبردهای شناختی (بسط و سازماندهی) و فراشناختی و تفکر انتقادی ارتباط مثبت دارند. اما ارتباط برخی از هیجان‌های

1. Titz

2. Isen

خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان

منفی فعال‌ساز مانند اضطراب بیشتر دوجانبه‌ای است (پکران و همکاران، 2002). در پژوهش حاضر نیز ضریب بتای اضطراب در پیش‌بینی خودگردانی یادگیری مثبت بود. یعنی می‌توان گفت همان‌گونه که پکران (2006) فرض می‌کند برخی از هیجان‌های منفی فعال‌ساز مانند اضطراب نیز می‌تواند بر کاربرد راهبردهای شناختی سطحی اثر مثبت داشته باشد. در مجموع می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که هیجان‌های مثبت مانند لذت از کلاس، خودگردانی یادگیری را تسهیل می‌کنند، درحالی‌که هیجان‌های منفی مانند خستگی بر خودگردانی یادگیری اثر منفی دارد. نتایج نشان داد خودپنداره تحصیلی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معناداری برای پیش‌بینی خودگردانی یادگیری برخوردار نبوده است. این یافته با مطالعات قبلی که رابطه مثبت و معنادار خودپنداره و خودگردانی یادگیری را نشان داده‌اند (مانند مطالعه عشورنژاد، 1387؛ درمیتازکی و افکلیدز، 2007)، همخوانی ندارد. به‌نظر می‌رسد به‌رغم همبستگی مثبت و معنادار بین خودپنداره تحصیلی و خودگردانی، اثر متغیرهای هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی آنچنان این اثر را کم کرده که غیرمعنادار شده است. در مطالعه گوئتز و همکاران (2008) خودپنداره به‌عنوان میانجی بین موفقیت تحصیلی و لذت از کلاس در نظر گرفته شد. نتایج نشان داد موفقیت تحصیلی بر لذت اثر منفی دارد. آن‌ها این‌گونه تبیین کردند که اثر پیشرفت بر هیجان‌ها به‌وسیله خودپنداره ضعیف شده است. اگرچه در پژوهش حاضر برای پیش‌گیری از هم‌پوشی بین هیجان‌ها و خودپنداره تحصیلی، تنها سؤال‌های مربوط به بعد شناختی خودپنداره که بر ادراک توانایی تمرکز داشت انتخاب و سؤال‌های مرتبط با بعد عاطفی آن حذف شد، اما به‌نظر می‌رسد سؤال‌های مربوط به امیدواری، لذت از کلاس و اضطراب با خودپنداره تحصیلی هم‌پوشی زیادی داشته‌باشند.

هم‌چنین نتایج نشان داد خودپنداره تحصیلی با هیجان‌های مثبت رابطه مثبت معنادار و با هیجان‌های منفی رابطه منفی و معنادار دارد. این یافته با یافته‌های مطالعات قبلی گوئتز و همکاران (2008)؛ فرینزل، تراش، پکران و گوئتز¹ (2007)؛ گوئتز و همکاران (2009) هم‌خوان است. براساس الگوی شناختی اجتماعی پکران، رابطه بین خودپنداره تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی از لحاظ نظری قابل تبیین است. این الگو فرض می‌کند ارزیابی‌های کنترل و ارزش تعیین‌کننده هیجان‌های تحصیلی هستند. این ارزیابی‌ها به انتظارات علی مربوط به نتایج، اسنادهای علی و خودپنداره توانایی مربوط است. بنابراین خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز درباره داشتن و یا نداشتن توانایی برای اعمال کنترل بر یادگیری و فعالیت‌های پیشرفت خود در تعیین نوع هیجان‌ها تعیین‌کننده است.

باتوجه به نقش و جایگاه مهم هیجان‌ها در یادگیری به‌نظر می‌رسد محیط‌های آموزشی باید به‌دنبال پرورش هیجان‌های مثبت یعنی امیدواری و لذت از کلاس و کاهش هیجان‌های منفی یعنی کاهش خستگی از کلاس و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان خود باشند. در این زمینه پیشنهاد می‌شود کیفیت آموزش معلم بالاتر رود (القاء ارزش). الگوی شناختی- اجتماعی هیجان‌های تحصیلی فرض می‌کند کیفیت مناسب کلاس می‌تواند این باور را به دانش‌آموز القاء کند که فعالیت‌های کلاسی ارزشمندند؛ در نتیجه باعث شکل‌گیری هیجان‌های مثبت در دانش‌آموزان می‌شود. به‌عبارت‌دیگر دانش‌آموزی که بر این باور است آموزش کلاس روشن و دارای ساختار مشخص است به این نتیجه می‌رسد که مواد یادگیری و فعالیت‌های کلاسی ارزشمندند و می‌تواند بر آن‌ها کنترل داشته باشد. چنین دانش‌آموزی از کلاس لذت می‌برد و دچار خستگی و اضطراب نمی‌شود.

به‌رغم نقش مهم هیجان‌های تحصیلی در یادگیری، پیشرفت تحصیلی و بهزیستی دانش‌آموزان، در مطالعات روان‌شناسی تربیتی به موارد مذکور کمتر توجه شده است. پژوهش حاضر تنها نقش هیجان‌های مربوط به کلاس را بررسی کرد. هیجان‌های مربوط به مطالعه و یادگیری و مربوط به امتحان نیز اثرات و پیامدهای ویژه خود را دارند که می‌تواند موضوع پژوهش‌های آینده قرار گیرد. با توجه به این‌که الگوی شناختی اجتماعی پکران فرض می‌کند که خودگردانی در یادگیری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین متغیرهای پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است و می‌تواند بر هیجان‌ها و خودپنداره دانش‌آموزان اثر بگذارد، مطالعات بعدی در این زمینه می‌تواند به نتایج جالب توجهی دست یابد.

منابع

- عربزاده، مهدی. (1387). بررسی رابطه بین یادگیری خودگردان، جهت‌گیری هدف با سبک مدیریت معلم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- عشورنژاد، فاطمه. (1387). بررسی روابط ساختاری خودپنداره یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (1388). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. زمستان، 8 (32): 30 - 7.

- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition Learning*, 4(1): 87–95.
- Brunner, Martin., Keller, Ulrich., Hornung, Caroline. (2009). The cross-cultural generalizability of a new structural model of academic self-concepts. *Learning and Individual Differences*, 4(19): 387–403.
- Bembenutty, H. (2011). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-Regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6(1): 1-20.
- Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, 3(46): 347-352.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3): 199-210.
- Dermitzaki, Irini., Leondari, Angeliki., Goudas, Marios. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction*, 19(2):144-157.
- Dermitzaki, I., & E. fklides, A. (2007). Aspects of self-concept and their relationship to language performance and verbal reasoning ability. *American Journal of Psychology*, 113:621-638.
- Frenzel, A. C., Thrash, T. D., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the academic emotions questionnaire mathematics. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(3): 302-309.
- Goetz, Thomas & Cronjaeger, Hanna & Frenzel, Anne & Oliver Lüdtke & Hall, Nathan C. (2009). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1):44-58.
- Goetz, T. & Frenzel, A. & Hall, N. & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1):9–33.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. C., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social–cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2): 289–308.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4):315–341.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2005). Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M)—user's manual. *University of Munich: Department of Psychology*.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2): 91–105.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4):463-467
- Wolters, C. (2010). Self-Regulated Learning and the 21 Century Competencies. *Journal of Educational Psychology*, 122:171–186.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1): 166-183.

پرسشنامه خودپنداره فیزیک

منطقه: نوع دبیرستان: جنس: پایه: تاریخ تولد: رشته تحصیلی:
 نام دبیرستان: نمره درس فیزیک در ترم گذشته:

مخالقم	تا حدودی مخالفم	نظری ندارم	تا حدودی موافقم	موافقم	سؤال
					1. در درس فیزیک نمره‌های خوبی می‌گیرم.
					2. فیزیک یکی از بهترین درس‌های من است.
					3. حتی سخت‌ترین مسائل فیزیک را نیز می‌فهمم.
					4. همیشه در فیزیک عملکرد خوبی داشته‌ام.
					5. مطالب فیزیک را به سرعت یاد می‌گیرم.
					6. دانش‌آموز خوبی در درس فیزیک نیستم.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی قبل از حضور در کلاس

سؤالات زیر به احساساتی که ممکن است قبل از حضور در کلاس فیزیک تجربه کنید، مربوط هستند. لطفاً نشان دهید معمولاً چه احساساتی قبل از حضور در کلاس فیزیک تجربه می‌کنید؟					
کاملاً مخالف	مخالف	نه موافق نه مخالف	موافق	کاملاً موافق	سؤال
					1. از رفتن به کلاس فیزیک هیجان زده می‌شوم.
					2. انتظار دارم، در این کلاس زیاد یاد بگیرم.
					3. مصمم هستم که به این کلاس بروم زیرا کلاس هیجان برانگیزی است.
					4. اطمینان از این که مطالب را خواهم فهمید، به من انگیزه می‌دهد.
					5. به هنگام رفتن به کلاس اعتماد به نفس دارم.
					6. سرشار از امید هستم.
					7. اعتماد به نفسم به من انگیزه می‌دهد که آماده کلاس شوم.
					8. امید به موفقیت به من انگیزه می‌دهد که تلاش بیشتری کنم.
					9. خوش بین هستم که می‌توانم با مطالب درسی جلو بروم.
					10. امیدوارم مشارکت خوبی در کلاس داشته باشم.
					11. حتی قبل از کلاس، نگرانم که آیا قادر به فهمیدن مطالب درسی خواهم بود یا نه.
					12. چون عصبی هستم بهتر است از کلاس فرار کنم.
					13. نگرانم که آیا به اندازه کافی آماده درس هستم یا نه.
					14. نگرانم که انتظارات کلاس بیش از اندازه باشد.
					15. فکر کردن درباره کلاس مرا ناراحت می‌کند.
					16. وقتی در مورد کلاس فکر می‌کنم دچار ناراحتی می‌شوم.
					17. ای کاش مجبور نبودم در کلاس حاضر باشم چون حضور در کلاس مرا عصبانی می‌کند.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی هنگام حضور در کلاس

کاملاً مخالف	مخالف	نه موافق نه مخالف	موافق	کاملاً موافق	سؤال
					1. از حضور در کلاس فیزیک لذت می‌برم.
					2. لذتی که از این کلاس می‌برم موجب می‌شود که در آن شرکت کنم.
					3. درس به‌قدری جالب است که می‌توانم ساعت‌ها در کلاس بنشینم و به گفته‌های معلم گوش دهم.
					4. آن‌قدر از مشارکت در کلاس لذت می‌برم که نیرو می‌گیرم.
					5. اعتماد به نفس دارم زیرا مطالب را می‌فهمم.
					6. احساس ترس می‌کنم.
					7. نگرانم که دیگران بیشتر از من بفهمند.
					8. در کلاس احساس تنش می‌کنم.
					9. در کلاس درس احساس پریشانی می‌کنم.
					10. می‌ترسم حرف نادرستی بزنم، لذا ترجیح می‌دهم چیزی نگویم.
					11. وقتی مطلب مهمی را در کلاس نمی‌فهمم، قلبم تندتر می‌زند.
					12. وسوسه می‌شوم که از کلاس درس بیرون بروم زیرا خیلی کسل‌کننده است.
					13. چون زمان به‌کندی می‌گذرد مرتب به ساعت نگاه می‌کنم.
					14. چون نمی‌توانم تا پایان کلاس صبر کنم، احساس نا آرامی می‌کنم.
					15. حوصله‌ام از کلاس سر می‌رود.
					16. آنقدر بی‌حوصله می‌شوم که هشیار بودن برایم مشکل می‌شود.
					17. چون حوصله‌ام در کلاس سر می‌رود، شروع به خمیازه کشیدن می‌کنم.
					18. دریس معلم مرا کسل می‌کند.
					19. در خلال کلاس احساس می‌کنم که در صندلی فرو می‌روم.
					20. وقتی حوصله‌ام سر می‌رود، حواسم پرت می‌شود.
					21. این کلاس برایم کاملاً کسل‌کننده است.

کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	ادامه پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی هنگام حضور در کلاس
					22. فکر می‌کنم که به‌جای نشستن در این کلاس کسل‌کننده چه کار دیگری می‌توانم انجام دهم.
					23. در کلاس احساس ناامیدی می‌کنم.
					24. فکر کردن در مورد کیفیت پایین درس مرا عصبانی می‌کند
					25. فکر کردن در مورد همه چیزهای بیهوده‌ای که قرار است یاد بگیرم مرا عصبانی می‌کند
					26. احساس عصبانیت می‌کنم.
					27. چون عصبانی هستم، احساس بی‌قراری می‌کنم.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی بعد از حضور در کلاس					سؤال
کاملاً مخالف	مخالف	نه موافق نه مخالف	موافق	کاملاً موافق	
					سؤال‌های زیر به احساساتی که ممکن است بعد از حضور در کلاس فیزیک تجربه کنید، مربوط هستند. لطفاً نشان دهید معمولاً بعد از حضور در کلاس چه احساساتی تجربه می‌کنید؟
					1. بعد از هر جلسه این کلاس، بی‌صبرانه منتظر جلسه بعدی هستم.
					2. خوشحالم که مطالب درسی را فهمیدم.
					3. خوشحالم که نتیجه خوبی از رفتن به کلاس گرفتم.
					4. عصبانی هستم.
					5. هرگاه به وقتی که در کلاس هدر می‌دهم فکر می‌کنم، عصبانی و ناراحت می‌شوم.
					6. ای کاش می‌توانستم دبیرانم را مؤاخذه کنم.

پرسشنامه خودگردانی یادگیری					
کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
					سؤال
					1. هنگامی که برای امتحان مطالعه می‌کنم، مطالبی که در کلاس و از کتاب آموخته‌ام را به یکدیگر ربط می‌دهم.
					2. وقتی تکالیفم را انجام می‌دهم سعی می‌کنم آن چه را که معلم در کلاس گفته است به‌خاطر بیاورم تا به سؤالات به‌درستی پاسخ دهم.
					3. برایم دشوار است تشخیص دهم موضوع کلی آنچه می‌خوانم، درباره چیست.
					4. وقتی مطالعه می‌کنم مطالب مهم را به زبان خودم درمی‌آورم.
					5. همیشه سعی می‌کنم آنچه را که معلم می‌گوید بفهمم، حتی اگر چندان قابل‌درک نباشد.
					6. وقتی برای امتحان مطالعه می‌کنم، سعی می‌کنم تا آنجا که ممکن است آن چه را که خوانده‌ام، به‌خاطر بسپارم.
					7. وقتی مطالعه می‌کنم، از روی یادداشت‌هایم بازنویسی می‌کنم تا در به‌خاطر سپاری مطالب به زبان خودم کمک کنم.
					8. وقتی برای امتحان مطالعه می‌کنم، مطالب مهم را بارها و بارها برای خودم تکرار می‌کنم.
					9. از آنچه که از تکالیف قبلی و کتاب یاد گرفته‌ام، برای انجام تکالیف جدید استفاده می‌کنم.
					10. وقتی موضوعی را مطالعه می‌کنم، سعی می‌کنم همه چیز را به هم ربط دهم.
					11. وقتی می‌خواهم درسی را برای این کلاس آماده کنم، مطالب آن را بارها و بارها خودم تکرار می‌کنم تا در به‌خاطر سپردن آن به خودم کمک کنم.
					12. برای مطالعه کتابم، رئوس (چارچوب) مطالب هر فصل را برای خودم مشخص می‌کنم.
					13. وقتی مطلبی را می‌خوانم، سعی می‌کنم آن را به دانسته‌های قبلی‌ام ربط دهم.

کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	ادامه پرسشنامه خودگردانی یادگیری
					14. برای آن‌که مطمئن شوم مطلبی که خوانده‌ام را خوب فهمیده‌ام، از خودم سؤال می‌پرسم.
					15. وقتی موضوعی سخت است، یا از خواندن آن چشم‌پوشی می‌کنم، یا فقط قسمت‌های ساده‌اش را مطالعه می‌کنم.
					16. تمرین‌ها و سؤال‌های مربوط به آخر هر فصل کتاب را حتی وقتی مجبور نباشم انجام می‌دهم.
					17. حتی زمانی که موضوعاتی که مطالعه می‌کنم خسته‌کننده‌اند یا جالب نیستند، نیز به کارم ادامه می‌دهم تا آن‌ها را به پایان برسانم.
					18. قبل از شروع مطالعه به اقداماتی که برای یادگیری باید انجام دهم، فکر می‌کنم.
					19. بارها اتفاق افتاده درسی را که برای کلاس خوانده‌ام، نفهمدم درباره چیست.
					20. فهمیده‌ام وقتی معلم صحبت می‌کند، به چیزهای دیگری فکر می‌کنم، و واقعاً به آن‌چه که معلم می‌گوید، توجه ندارم.
					21. وقتی مطلبی را می‌خوانم برای مدتی مکث می‌کنم و آن‌چه را که خوانده‌ام، دوره می‌کنم.
					22. حتی وقتی درسی را دوست ندارم، برای آن تلاش فراوانی می‌کنم تا نمره خوبی بگیرم.