

مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش هیجانات منفی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان

The Effectiveness of Study and Learning Skills Training on of Students' Reduction of Negative Academic Emotions and Educational Self – Handicapping

حسین جناآبادی^{۱*}، افسانه مرزیه^۲، محدثه ابراهیمی^۳

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۲/۳۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۰۵

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری در کاهش هیجانات منفی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد.

روش: روش این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر زاهدان (به تعداد ۹۵۷۳ دانش‌آموز) در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که از بین آن‌ها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۶۰ نفر دانش‌آموز دارای هیجانات منفی تحصیلی زیاد و خودناتوان‌سازی تحصیلی زیاد از طریق پرسشنامه‌های هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۵) و خودناتوان‌سازی شوینگر و استینسمر پلاستر (۲۰۱۱) در مرحله پیش‌آزمون انتخاب و به‌صورت تصادفی به دو گروه ۳۰ نفری (۱ گروه آزمایش و ۱ گروه کنترل) تقسیم شدند. پرسشنامه‌های مذکور را همه‌ی آزمودنی‌های دو گروه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. سپس گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری قرار گرفت. درحالی‌که در طول این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. داده‌ها با استفاده از آزمون آمار استنباطی آنالیز کوواریانس (آنکوا) تحلیل شدند.

یافته‌ها: تفاوت بین میانگین گروه آزمایش به‌طور معناداری از تفاوت میانگین گروه کنترل بزرگ‌تر بوده است. براساس یافته‌های به‌دست آمده اندازه اثر آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش هیجانات منفی دانش‌آموزان ۱۹/۷ درصد و در سطح $P < 0/01$ معنادار بوده است. همچنین اندازه اثر آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان ۲۰ درصد و در سطح $P < 0/01$ معنادار بوده است.

نتیجه‌گیری: برای کاهش هیجانات منفی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان استفاده از آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری مفید و مؤثر است.

کلید واژه‌ها: مهارت‌های مطالعه و یادگیری، هیجانات منفی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی.

۱. استاد، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان

۱. مقدمه

یکی از موضوعاتی که در دهه‌های اخیر، تلاش و توجه نظری بسیاری را به خود جلب کرده است بحث هیجانات است. این علاقه و توجه تا حدی می‌تواند به دلیل نقش مهمی باشد که هیجان‌ها در رفتارها و زندگی فرد ایفا می‌کنند. نظریه پردازان مختلف تعاریف متعددی از هیجان ارائه داده‌اند، اما در مجموع می‌توان گفت هیجان رویدادی چندبعدی و پیچیده است (حسینی، ۱۳۹۶). هیجان به صورت واکنش کلی و کوتاه به واقعیتی غیرمنتظره همراه با حالت عاطفی خوشایند یا ناخوشایند تعریف می‌شود (دبیر، اسدزاده و حاتمی، ۱۳۹۶). پکران، گوئتز و فرنزل^۱ (۲۰۱۱) هیجان‌ها را به عنوان مجموعه‌ای از فرآیندهای مرتبط به هم می‌دانند که شامل مؤلفه‌های عاطفی، شناختی، فیزیولوژیکی و انگیزشی است. مثلاً در هیجان اضطراب امتحان، شاهد احساس تشویش و ناراحتی (بعد عاطفی)، نگرانی (شناختی)، تمایل به اجتناب (انگیزشی) و حالات چهره و برخی واکنش‌های فیزیولوژیکی هستیم. این علاقه روزافزون به بحث هیجانات و همچنین پیشایندها و پیامدهای آن، اندک‌اندک توجه روانشناسان تربیتی را نیز به خود جلب کرده است (شوتز و پکرون^۲، ۲۰۰۷) و به معرفی سازه هیجانات پیشرفت و هیجانات تحصیلی در سال‌های اخیر منجر شده است (لیننبرینک و پینتریچ^۳، ۲۰۰۲). هیجانات تحصیلی عبارت است از فراز و نشیب‌هایی که دانش‌آموز در کلاس درس و در رابطه با موضوعات درسی تجربه می‌کند. این هیجانات می‌توانند بر کیفیت عملکرد فرد تأثیرگذار باشند و موجبات موفقیت یا عدم موفقیت وی را در امور وابسته به تحصیل فراهم آورند. هیجانات ناشی از تحصیل نسبت به اثراتی که محیط بر هیجانات دانش‌آموزان دارد، نقش مهم‌تری در ارزیابی و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کنند و این یعنی اینکه هیجانات تحصیلی مستقیماً با یادگیری، آموزش کلاسی و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد (جمالزاده، ۱۳۹۵). پکران (۲۰۰۲) در مدل نظری خود به تبیین پیشایندها و پیامدهای هیجانات تحصیلی می‌پردازد. از نظر او هیجانات تحصیلی باید در سطوح مختلف اجتماعی - فرهنگی (محیط) و شخصی (شناختی) مورد توجه قرار گیرد. پیشایندهای اجتماعی - فرهنگی هیجانات، بیانگر تأثیرات محیط‌های اجتماعی بر هیجانات است که به وسیله ارزیابی‌های کنترل و ارزش افراد واسطه‌گری می‌شوند (سلیمانی شبیلو، ۱۳۹۶). هیجانات پیشرفت براساس نظریه کنترل - ارزش^۴ می‌توانند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را به شدت تحت تأثیر قرار دهند (رضایی، ۱۳۹۵). کلاس درس مکان تجربه‌های هیجانی چندگانه شامل هیجانات مربوط به موفقیت (هیجانات مثبت تحصیلی) یا شکست تحصیلی، پذیرش یا عدم پذیرش به وسیله همسالان و نظایر آن (هیجانات منفی تحصیلی) است. منظور از هیجانات مثبت تحصیلی هیجاناتی است که به طور مستقیم در پیوند با فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت

1. Pekrun, Goetz & Frenzel
2. Schutz & Pekrun
3. Linnenbrink EA, Pintrich PR
4. Control - Value theory

هستند. هیجان‌های تحصیلی منفی هم هیجان‌های مرتبط با پیامدهای شکست در فعالیت‌های تحصیلی مانند اضطراب یا شرم را در بر می‌گیرد و هم هیجان‌های مرتبط با فعالیت، مثل خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را شامل می‌شود (پکران، ۲۰۰۶).

از آنجایی که کلاس درس، مکانی عاطفی است؛ دانش‌آموزان در کلاس درس بارها هیجان‌های منفی گوناگونی را تجربه می‌کنند. هیجان‌های منفی تحصیلی با اثرگذاری منفی و نامطلوب در رفتار و افکار، زمینه‌ساز بروز عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در یادگیرندگان می‌گردد و باعث می‌شود که فرد سازگاری پایینی در زندگی تحصیلی داشته باشد (شهیدی و منشئی، ۱۳۹۴). دانش‌آموزان می‌توانند احساس ناامیدی از نتیجه نامطلوب امتحانات خود یا احساس تشویش و اضطراب قبل از امتحان و ... را تجربه کنند. هیجان‌های منفی توجه دانش‌آموزان را کنترل می‌کند و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد. اگرچه هیجان‌ها برای یادگیری، رشد، سلامت و پیشرفت بشر هم مهم است، ولی هیجان‌های منفی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (دبیر و همکاران، ۱۳۹۶). برخی از دانش‌آموزان در کنترل هیجان‌های منفی تحصیلی خود مشکل دارند. پاسخ‌های هیجانی کنترل نشده می‌توانند تعامل بین معلم و دانش‌آموز و بین دانش‌آموزان را دچار مشکل سازند و بر اکتساب اطلاعات جدید، بازیابی مواد یاد گرفته شده و حل مسئله، اثر منفی گذاشته و عملکرد تحصیلی را تضعیف نمایند (استاین^۱، ۲۰۱۰).

از سال ۱۹۷۸ سازه‌های مورد توجه روانشناسان قرار گرفت که از آن تحت عنوان خود ناتوان‌سازی^۲ یاد می‌شود. خود ناتوان‌سازی راهبردی است که فرد در آن تلاش می‌کند تا شکست‌های احتمالی را به عوامل بیرونی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد تا از این طریق خود را از نتایج احتمالی ضعیف مبرا سازد. در واقع فرد با اتخاذ این راهبرد برای حفظ حرمت خود^۳ به نوعی بی‌مسئولیتی در قبال وظایف خویش دست می‌زند. به نحوی که در صورت نداشتن نتیجه دلخواه از عملکرد، با نسبت دادن آن به عوامل بیرونی، خود را تبرئه می‌کند. اگر این راهبرد به صورت مداوم استفاده شود، می‌تواند بهداشت روانی و حتی بهداشت جسمانی فرد را مختل نماید (آرازینی استوارت^۴، ۲۰۱۴؛ دی جورواکر^۵، ۲۰۱۴؛ نوسنکو، آرشاوا و نوسنکو^۶، ۲۰۱۴).

برگلاس و جونز^۷ (۱۹۸۷) معتقدند برخی مواقع افراد به جای اینکه پس از دریافت بازخورد عملکرد (شکست یا موفقیت) به توجیه آن بپردازند، از قبل (قبل از انجام عملکرد) راهبردهایی را به کار می‌برند تا با توجه به آن شکست احتمالی بعدی را توجیه کنند. آنان این راهبردها را

-
1. Stein
 2. Self - handicapping
 3. Self - Esteem
 4. Arazzini Stewart
 5. De Georg - walker
 6. Nosenko, Arshava & Nosenko
 7. Berglas & Jones

راهبردهای خودناتوان‌سازی نام نهادند، چراکه استفاده از این راهبردها قبل از انجام عملکرد، باعث تضعیف عملکرد می‌شود. زمانی که فرد از پذیرش مسئولیت خود اجتناب می‌کند نوعی راهبرد خودناتوان‌سازی را به کار می‌گیرد. در موقعیت‌هایی که توانایی افراد در حد بالایی ارزیابی می‌شود، تمایلات خود ناتوان‌سازی افزایش می‌یابد. وقتی این تمایلات متداول باشد، خوینداره فرد دائماً محک می‌خورد، صیانت نفس یا عزت‌نفس وی تهدید می‌شود و سازوکارهای غلبه بر این تهدید که همان خود ناتوان‌سازی است فعال می‌گردد، ضعف عملکرد در این موقعیت‌ها شکست تلقی می‌شود و استرس زیاد ناشی از آن فرد را به استفاده از این راهبرد سوق می‌دهد (هاشمیان، ۱۳۹۲). کاوینگتون^۱ (۱۹۹۲) هدف دانش‌آموزان را از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از برچسب کودن می‌داند. یکی از راه‌هایی که دانش‌آموزان می‌توانند به وسیله آن از خوردن برچسب کودن اجتناب کنند استفاده از راهبردهای خود ناتوان‌سازی تحصیلی است. اسمدورک، نوویل، میلین، جانجیل، پاجیل و بیرو^۲ (۲۰۰۳) در تحقیقات خود دو نوع خود ناتوان‌سازی را مشخص کرده‌اند. نوع اول خود ناتوان‌سازی ادعایی^۳ است که توسط اکثر مردم استفاده می‌شود و آن زمانی است که افراد شکست را پیش‌بینی می‌کنند و انتظار آن را دارند. این حالت با بیرونی جلوه دادن شکست موجب می‌شود تصویر منفی کمتری در شخص ایجاد شود و احساس عدم‌شایستگی نکند. نوع دوم خود ناتوان‌سازی رفتاری^۴ شامل الگوهای رفتاری می‌باشد که در آن بهانه‌های روانی - حرکتی برای توجیه شکست ظاهر می‌شود. درباره ساختارهای زیربنایی خود ناتوان‌سازی چندین نظریه وجود دارد که عبارت‌اند از: ۱- نظریه خود ارزشی، ۲- نظریه هدف، ۳- نظریه نیاز به پیشرفت، ۴- نظریه انگیزشی اجتنابی. در همه این نظریه‌ها فقدان تلاش شاخص مشترک خود ناتوان‌ساز است (عدنان حسینی، ۱۳۹۳). با توجه به اینکه دانش‌آموزانی که معمولاً از راهبردهای خود ناتوان‌سازی تحصیلی استفاده می‌کنند از نظر پیشرفت تحصیلی معمولاً دانش‌آموزان ضعیفی هستند و در درازمدت مشکلاتی از قبیل اطمینان نداشتن به خود و توانایی‌هایشان، ترس از ابراز علاقه و اشتیاق خود و نداشتن امید به تکرار موفقیت‌های گذشته و عزت‌نفس کمتر، اعتقاد به ثبات توانایی و تغییرناپذیر بودن آن، بهداشت روانی کمتر، خلق منفی، نشانه‌های مرضی بیشتر، ناخرسندی و رضایت کم از زندگی، بزرگنمایی بیماری و درد دارند و از طرفی چون خود ناتوان‌سازی باعث بروز مشکلات رفتاری می‌شود باید قبول کنیم که پیامدهای منفی و مخربی به همراه داشته باشد. خود ناتوان‌سازی بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در فراگیرندگان نظام آموزشی تقویت می‌کند و باعث می‌شود آنان به جای استفاده از راهکارهای سازنده و مؤثر جهت رفع مشکلات آموزشی به انجام رفتارهایی حاکی از انکار مسأله پیش روی بپردازند. این رفتار در شرایطی که فرد

1. Cawington

2. Smederevac, Novovil, Milin, Janajil, Panji & Biro

3. Claim self – handi- capping

4. Behavioral self- handicapping

ترس از ارزیابی شدن داشته باشد بیشتر رخ می‌دهد و باعث می‌شود تا فرد هر چه بیشتر از واقعیت روبه‌رویش فاصله بگیرد (جاویدان، ۱۳۹۶).

تولید فزاینده دانش و اطلاعات و پیشرفت تکنولوژی سبب گردیده که عمر دانش و اطلاعات بسیار کوتاه باشد. لذا جهت چیره شدن بر این شرایط به‌جای انتقال مجموعه‌ای از دانش و اطلاعات به افراد باید نحوه یادگرفتن و مطالعه کردن و دسترسی سریع به اطلاعات را به آنان آموخت (معیاری، صبوری کاشانی، قریب و بیگلرخانی، ۱۳۸۸). باید بیان نمود که مطالعه کردن یکی از شاخص‌های توسعه و رایج‌ترین در تحصیل است و دانش‌آموزان با مطالعه مناسب و روش‌های مناسب مطالعه می‌توانند در فرآیند رشد و بالندگی تحصیلی خود مسیر کم‌چالشی را طی نمایند (احمدزاده، ۱۳۹۲). یکی از پیش‌نیازهای مهم پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان استفاده از روش مناسب مطالعه و یادگیری در زمان مناسب می‌باشد. اگر دانش‌آموزان از روش‌های ناسازش یافته و بی سازمان‌دهی در مطالعه مواد درسی استفاده کنند و زمان مفید خود را از دست بدهند معمولاً در هنگام امتحان و قرار گرفتن در موقعیت باز پس دادن دچار استرس و اضطراب‌های متعدد می‌شوند و کارایی خود را از دست می‌دهند (مرید صالح، ۱۳۹۰). باید گفت مطالعه صحیح یک فرآیند با تحرک و پویا است که شامل خواندن، نوشتن، فکر کردن، یادآوری و نظایر آن خواهد بود. با یادگیری کامل مهارت‌های مطالعه که فقط با انجام تمرین میسر است می‌توان در مدت کوتاهی به اهداف حداکثر استفاده از وقت، افزایش تمرکز حواس و قدرت حافظه، افزایش سرعت مطالعه و درک مطلب، ایجاد علاقه به مطالعه و درس خواندن، تفکر منسجم‌تر و دقیق‌تر، جلوگیری از اضطراب و ترس از امتحان، ایجاد یا افزایش خلاقیت، ابتکار و اعتمادبه‌نفس دست یافت. راهبردهای مطالعه یکی از جنبه‌های مهم و تعیین‌کننده میزان مطالعه است. این مهارت‌ها فرد را قادر می‌سازد که به نحو سازنده‌ای آنچه می‌خواند، درک کند و به معنا و کلیت آن دست یابد (پایدار، ۱۳۹۰). مهارت‌ها یا راهبردهای مطالعه و یادگیری شامل افکار و رفتارهای نهان و آشکاری است که با موفقیت در یادگیری مرتبط هستند و می‌توانند از طریق مداخلات آموزشی تغییر یابند. همچنین این مهارت‌ها یا راهبردها به‌صورت هر فعالیت شناختی، عاطفی یا رفتاری تعریف شده است که فرآیند ذخیره، بازیابی و استفاده از دانش یا آموخته‌ها را تسهیل می‌نماید (دروسیسی، روسا، شوارتز، هانگ و بورداج، ۲۰۰۴). اجزاء عاطفی فرآیند مطالعه شامل مهار اضطراب و اجتناب از تعلل یا مسامحه و یادداشت‌برداری، برجسته کردن اطلاعات و مرور مجدد آن از عوامل رفتاری است (گدلاس و هوگ، ۲۰۰۰). مهارت‌های مطالعه در مراحل مختلف چرخه یادگیری - امتحان یعنی مراحل سه‌گانه قبل، حین و بعد از امتحان تأثیرگذار است. در مرحله آمادگی، دانش‌آموزان دارای مهارت‌های ضعیف مطالعه و یادگیری در فرآیندهای مختلف پردازش اطلاعات از جمله رمزگردانی و ذخیره‌سازی مطالب

1. Derossis, Rosa, Schwartz, Hauge & Bordage.

2. Godellas & Hauge.

نقص‌های اساسی دارند که این مسئله خود باعث تضعیف یادگیری و عملکرد ضعیف امتحان می‌شود. این عملکرد ضعیف و افکار و هیجان‌های منفی موجب کاهش جدی‌تر در عملکرد می‌شود. پس از امتحان نیز نگرانی از نتیجه امتحان در قالب افکار و هیجان‌های منفی ادامه می‌یابد. آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری می‌تواند با رفع نواقص پردازش اطلاعات و افزایش دانش فراشناخت موجب بهبود عملکرد تحصیلی و در نهایت پیشرفت تحصیلی می‌گردد (صبحی‌فرامکی، رسول‌زاده طباطبایی، آزاد فلاح و فتاحی آشتیانی، ۱۳۸۷). باید اذعان داشت که هیجان‌ات تحصیلی ناحیه کشف نشده‌ی بزرگی در تحقیق روان‌شناختی است (گوئتز، پکران، هال و هاگ، ۲۰۰۶) به استثناء تحقیق در مورد اضطراب امتحان که به‌طور وسیعی از سال ۱۹۷۰ توسط زیدنر انجام شده و تحقیق در مورد هیجان‌ات اسناد محور در موقعیت تحصیلی (وینر، ۲۰۰۱) فقدان تحقیق تجربی در خصوص هیجان‌ات منفی تحصیلی و تأثیر آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری در این هیجان‌ها به‌طور کامل مشهود است. از طرفی ضعف در کنترل هیجان‌ات منفی تحصیلی یکی از علت‌های عدم پیشرفت تحصیلی به نظر می‌رسد و در تمام ناکامی‌های تحصیلی می‌توان رد پای خود ناتوان‌سازی تحصیلی را جست‌وجو کرد. از آنجایی‌که در پژوهش‌های انجام شده در ایران تاکنون پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش هیجان‌ات منفی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی نپرداخته است لذا با توجه به خلأ موجود این نیاز احساس شد که پژوهش در این حوزه می‌تواند راهگشا باشد. با توجه به موارد پیش گفته پژوهشگران در نظر دارند به آزمون این موضوع بپردازند که آیا آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش هیجان‌های منفی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است؟

۲. روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. در این پژوهش، جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر زاهدان به تعداد ۹۷۵۳ دانش‌آموز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. در این پژوهش با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای یکی از مدارس شهر زاهدان انتخاب گردید. برای انتخاب نمونه پژوهش ابتدا گویه‌های منفی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۵) و پرسشنامه خود ناتوان‌سازی تحصیلی شوینگر و استینسمر پلستر (۲۰۱۱) در بین کل دانش‌آموزان دبیرستان به‌عنوان پیش‌آزمون اجرا گردید. سپس ۶۰ نفر از دانش‌آموزانی که دارای بالاترین نمره در هیجان‌ات منفی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی بودند به‌عنوان نمونه انتخاب گردیدند و به‌صورت کاملاً تصادفی در دو گروه گواه و آزمایش جایگزین شدند. گروه آزمایش به‌مدت دو ماه در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری شرکت نمودند درحالی‌که در طول این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی را دریافت نکردند. تمامی این آموزش‌ها توسط پژوهشگر و در محل دبیرستان یاس نبی

شهر زاهدان انجام شد. در پایان مجدداً گویه‌های منفی پرسشنامه هیجان‌ات تحصیلی پکران (۲۰۰۵) و خود ناتوان‌سازی تحصیلی شوینگر و استینسمر پلستر (۲۰۱۱) برای هر دو گروه به‌عنوان پس‌آزمون اجرا شد. جزییات پرسشنامه‌ها و بسته آموزشی به شرح زیر بود:

- پرسشنامه هیجان‌ات تحصیلی پکران: این پرسشنامه را پکران، گوئتز، تیتز و پری (الف ۲۰۰۲، ۲۰۰۵)، برای مطالعه هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با تعداد ۴۳ گویه طراحی کردند. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد - کاغذی است. با توجه به اهداف موردنظر در این پژوهش تنها گویه‌های منفی هیجان‌های مربوط به یادگیری در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت که شامل ۳۳ سؤال است و پنج هیجان منفی تحصیلی زیر را اندازه‌گیری می‌کند: خشم (شامل ۴ سؤال: ۱۲، ۱۵، ۲۷ و ۳۲)، اضطراب (شامل ۶ سؤال: ۱، ۹، ۱۹، ۲۴، ۲۹، ۳۲)، شرم (شامل ۸ سؤال: ۳، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۱، ۲۶، ۳۱)، ناامیدی (شامل ۴ سؤال: ۴، ۶، ۱۸، ۲۳) و خستگی (شامل ۱۱ سؤال: ۲، ۵، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۲۰، ۲۵، ۲۸، ۳۰، ۳۳). در این پرسشنامه دانش‌آموزان تجربیات هیجانی خود را در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌کنند. پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که آلفای کرونباخ محاسبه شده برای خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به‌دست آمده است که نشان‌دهنده پایایی قابل‌قبول این ابزار است. کدیور و همکاران (۱۳۸۸)، این پرسشنامه را در جامعه دانش‌آموزان دبیرستانی ایران مورد اعتبار یابی قرار داده و پایایی مقیاس‌های این پرسشنامه را نیز بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۴ گزارش نموده‌اند؛ که نشان‌دهنده این است که پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی، پایایی قابل‌قبول و کافی دارد و ضرایب حاصل از آن با نتایج پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۵) قابل‌قیاس است. همچنین بررسی روایی این ابزار در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) نشان می‌دهد این پرسشنامه از میزان روایی مناسبی برخوردار است. در این پژوهش نیز پایایی این پرسشنامه ۰/۹۱ به‌دست آمده است.

- پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی شوینگر و استینسمر پلستر (۲۰۱۱): این پرسشنامه هفت عاملی و دارای ۷ گویه می‌باشد. پایایی این پرسشنامه را با توجه به ضریب همسانی درونی برابر ۰/۸۰ گزارش نمودند. در ایران نیز تابع بردبار و رستگار در سال ۱۳۹۴ این پرسشنامه را روی ۲۵۸ نفر انجام دادند (تابع بردبار و رستگار، ۱۳۹۴). در پژوهش آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این پرسشنامه ۰/۷۷ به‌دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۰ است. این پرسشنامه فاقد زیر مقیاس بوده و تک‌عاملی است. عبارات این پرسشنامه، بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند و که هر یک از این گزینه‌ها از ۱ تا ۵ امتیاز دارند: کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نه موافقم و نه مخالفم (۳)، موافقم (۴)، کاملاً موافقم (۵). این پرسشنامه فاقد زیرمقیاس بوده و تک‌عاملی است. بر بالاترین نمره‌ای که فرد در این پرسشنامه می‌تواند اخذ نماید ۳۵ و پایین‌ترین نمره ۷ می‌باشد. یقیناً اگر نمره یک آزمودنی بالاتر از ۲۱ (حاصل‌ضرب تعداد سؤالات در عدد ۳) باشد نمره‌ای بالاتر از میانگین به‌دست آورده است و نشانگر خود ناتوان‌سازی

تحصیلی بیشتر در وی می‌باشد و اگر کمتر از ۲۱ دریافت نموده باشد پایین‌تر از میانگین و به معنی خودناتوان‌سازی تحصیلی پایین (یک ویژگی مثبت شخصیتی) خواهد بود.

- بسته آموزشی مهارت‌های مطالعه و یادگیری با راهنمایی استادان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان تهیه گردید. محتوای جلسات آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری به شرح زیر است:

جلسه اول: برقراری ارتباط و بیان اهداف پژوهش و مزایای روش صحیح مطالعه، آموزش روش مطالعه خواندن اجمالی

جلسه دوم: آموزش روش مطالعه تندخوانی و عبارت خوانی.

جلسه سوم: آموزش روش دقیق خوانی و روش خواندن تجسسی

جلسه چهارم: آموزش روش خواندن انتقادی و خواندن برای درک زیبایی و جنبه‌های هنری مطلب.

جلسه پنجم: آموزش روش مطالعه پس‌ختم

جلسه ششم: آموزش روش مطالعه کاپس و مردر

جلسه هفتم: آموزش مهارت مدیریت زمان.

جلسه هشتم: آموزش مهارت تمرکز حواس، مرور و جمع‌بندی کلی جلسات و اجرای پس‌آزمون.

روش‌های آماری مورد استفاده در این پژوهش در بخش توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد و در بخش استنباطی شامل تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (آنکووا) و تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکووا) می‌باشد. استفاده گردید. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-25 استفاده شد. نمونه مورد بررسی شامل ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره اول شهر زاهدان بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ در پایه هفتم ۲۸/۳ درصد (۱۷ نفر)، هشتم ۳۸/۳ درصد (۲۳ نفر) و نهم ۳۳/۳ درصد (۲۰ نفر) مشغول به تحصیل بوده‌اند و به صورت تصادفی ۵۰ درصد (۳۰ نفر) در گروه آزمایش و ۵۰ درصد (۳۰ نفر) در گروه گواه قرار گرفتند.

برای رعایت ملاحظات اخلاقی چند مورد به دقت رعایت شد؛ توجیه پاسخ‌گویان و کسب رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، رعایت بی‌طرفی و پرهیز از گرایش‌های خاص توسط پژوهشگر، رعایت صداقت هنگام تجزیه و تحلیل داده‌ها و عدم تحریف دستاوردها در جهتی که با خواسته‌های پژوهشگر همسو باشد، محرمانه نگه‌داشتن اطلاعات حاصل از پرسشنامه و دقت در نگهداری اطلاعات حاصل از پرسشنامه به‌طور محرمانه.

۳. یافته‌های پژوهش

قبل از اقدام به تحلیل استنباطی داده‌ها، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش محاسبه شد. نتایج به‌دست آمده به شرح زیر است:

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

گروه	متغیرها	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
کنترل	اضطراب	۲۴/۶۰	۲/۷۷	۲۳/۵۰	۲/۹۳
	شرم	۳۲/۸۰	۳/۰۷	۳۱/۵۶	۴/۰۶
	خشم	۱۴/۵۳	۲/۵۴	۱۴/۱۳	۲/۷۱
	نامیدی	۱۴/۳۶	۲/۷۲	۱۳/۹۰	۲/۳۲
	خستگی	۴۱/۷۰	۴/۶۸	۴۰/۶۰	۴/۵۶
	هیجان‌های تحصیلی خودناتوان‌سازی تحصیلی	۱۲۸/۰۰	۸/۰۶	۱۲۳/۷۰	۱۱/۶۲
آزمایش	اضطراب	۲۷/۳۰	۲/۴۶	۲۰/۹۰	۴/۹۵
	شرم	۳۶/۲۶	۲/۸۲	۲۷/۰۶	۲/۸۲
	خشم	۱۶/۹۰	۲/۱۰	۱۱/۹۶	۳/۱۵
	نامیدی	۱۶/۶۶	۱/۷۸	۱۱/۵۳	۲/۹۶
	خستگی	۴۶/۴۰	۳/۶۶	۳۳/۸۰	۷/۱۳
	هیجان‌های تحصیلی خودناتوان‌سازی تحصیلی	۱۴۳/۵۳	۸/۲۷	۱۰۵/۲۶	۲۰/۴۶
		۲۴/۳۶	۱/۹۰	۱۸/۷۰	۲/۸۳

نتایج جدول (۱)، میانگین و انحراف معیار هر یک از متغیرهای هیجان‌های منفی تحصیلی (و مؤلفه‌های آن) و خودناتوان‌سازی تحصیلی را در گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک پس‌آزمون و پیش‌آزمون نشان می‌دهد.

به‌منظور بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش مؤلفه‌های هیجان‌های منفی دانش‌آموزان دختر دبیرستان دوره اول شهر زاهدان، از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) استفاده شد.

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه هیجان‌های تحصیلی در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۲۴۵/۴۱	۱	۲۴۵/۴۱	۰/۸۸۵	۰/۳۵	۰/۰۱۵
هیجان‌های تحصیلی	۳۸۷۰/۵۵	۱	۳۸۷۰/۵۵	۱۳/۹۵	۰/۰۱	۰/۱۹۷
خطا	۱۵۸۱۴/۷۵	۵۷	۲۷۷/۴۵			
کل	۸۰۷۵۴۳/۰۰	۶۰				

در جدول (۲) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان دوره اول شهر زاهدان در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس‌آزمون، نشان داده شده است. مقدار F به‌دست آمده برابر با ۱۳/۹۵ است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار

می‌باشد ($P < 0/01$). همچنین اندازه اثر آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش هیجانات منفی دانش‌آموزان دختر دبیرستان دوره اول شهر زاهدان ۱۹/۷ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به پایین بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش هیجانات منفی دانش‌آموزان دختر دبیرستان دوره اول شهر زاهدان مؤثر بوده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مقایسه مؤلفه‌های هیجانات منفی در گروه آزمایش و کنترل

اثر	آزمون‌ها	مقادیر F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
اثر پیلایی	۰/۲۶۲	۳/۴۸	۵	۴۹	۰/۰۰۹	۰/۲۶۲
گروه لامبدای ویلکز	۰/۷۳۸	۳/۴۸	۵	۴۹	۰/۰۰۹	۰/۲۶۲

همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌گردد مقدار آماره اثر پیلایی (۰/۲۶۲) و مقدار آماره لامبدای ویلکز (۰/۷۳۸) در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است ($P < 0/01$). همچنین اندازه اثر آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش مؤلفه‌های هیجانات منفی دانش‌آموزان ۲۶/۲ درصد بوده است. بدین ترتیب بین کاهش مؤلفه‌های هیجانات منفی دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل، در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش مؤلفه‌های هیجانات منفی دختر دبیرستان دوره اول شهر زاهدان مؤثر بوده است.

به‌منظور بررسی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در هر یک از مؤلفه‌های تفکر انتقادی، آزمون اثرات بین آزمودنی مورد استفاده قرار گرفت که نتایج حاصل در جدول (۹) آمده است.

جدول ۴: نتایج آزمون اثرات برای مقایسه مؤلفه‌های هیجانات منفی گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
اضطراب	۶۱/۶۵	۱	۶۱/۶۵	۳/۷۱	۰/۰۵	۰/۰۶۷
شرم	۱۷۸/۴۰	۱	۱۷۸/۴۰	۶/۰۳	۰/۰۱	۰/۱۰۲
خشم	۱۱۳/۵۶	۱	۱۱۳/۵۶	۱۳/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۲۰۵
ناامیدی	۵۸/۲۱	۱	۵۸/۲۱	۸/۶۲	۰/۰۰۵	۰/۱۴۰
خستگی	۳۷۸/۴۹	۱	۳۷۸/۴۹	۱۰/۱۰	۰/۰۰۲	۰/۱۶۰

در جدول (۴) با توجه به پایین‌تر بودن میانگین نمرات افراد گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون و اندازه اثر آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش مؤلفه‌های هیجانات منفی می‌توان نتیجه

گرفت که آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش مؤلفه‌های هیجانات منفی دانش‌آموزان دختر دبیرستان دوره اول شهر زاهدان تأثیر داشته است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه خودناتوان‌سازی تحصیلی در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون خود ناتوان‌سازی تحصیلی	۳/۴۳	۱	۳/۴۳	۰/۴۸۱	۰/۴۹	۰/۰۰۸
خطا	۷۷۱/۳۹۳	۵۷	۱۳/۵۳۳	۱۴/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۲۰۰
کل	۲۲۶۲۹/۰۰	۶۰				

در جدول (۵) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان دوره اول شهر زاهدان در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس‌آزمون، نشان داده شده است. مقدار F به دست آمده برابر با ۱۴/۲۲ است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار می‌باشد ($P < 0/01$). همچنین اندازه اثر آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان دوره اول شهر زاهدان ۲۰ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به پایین بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان دوره اول شهر زاهدان مؤثر بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر کاهش هیجان‌های منفی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر زاهدان بود. نتایج پژوهش نشان داد پس از آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری، میانگین نمره هیجان‌های منفی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه به‌طور معناداری کاهش یافته بود. این نتایج نشانگر این است که آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری به‌طور معناداری هیجان‌های منفی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی را در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش داده است. در تبیین این مسئله می‌توان به این مورد اشاره داشت که دانش‌آموزانی که از مهارت‌های مطالعه و یادگیری استفاده می‌کنند هیجانات منفی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی کمتری دارند.

در تبیین فرضیه اول می‌توان گفت فرض آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری این است که هیجان‌های منفی تحصیلی دانش‌آموزان به دلیل کمبود مهارت‌های مطالعه است. دانش‌آموزان دچار هیجان‌های منفی تحصیلی، مهارت‌های مطالعه کمتر یا ضعیف‌تر و توانایی‌های پایین‌تری دارند و به‌طور غیر مؤثری درگیر مؤلفه‌های هیجان‌های منفی تحصیلی می‌شوند و بنابراین ناتوانی دانش‌آموزان در مطالعه مناسب، باعث ایجاد تداخل در عملکرد می‌شود. در هنگام حضور در کلاس دانش‌آموزان در می‌یابند که برای یادگیری خوب آماده نشده‌اند، چون دانش و اطلاعاتشان در رابطه با مطالب محدود است و در نتیجه دچار هیجان‌های منفی می‌شوند و عملکردشان کاهش می‌یابد. عملکرد ضعیف ناشی از این فرآیند منجر به نگرش‌های بدبینانه مضر نسبت به موقعیت‌های ارزیابی می‌شود و این مسئله می‌تواند واکنش هیجان‌های منفی بعدی را تشدید نماید، با این تفاسیر تأثیر آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری در کاهش هیجان‌های منفی تحصیلی قابل تبیین است. افرادی که از سطوح بالای هیجان‌های منفی تحصیلی رنج می‌برند، مستعد توجه به واکنش‌های غیرمرتبط با تکالیف خود و یا عادت و مهارت‌های ضعیف مطالعه هستند. این دانش‌آموزان به احتمال زیاد، راهبردهایی را انتخاب می‌کنند که نیاز کمتری به تفکر شناختی دارند؛ مانند پردازش سطحی یا تمرینات تکراری جهت حفظ کردن مطالب که این‌ها باعث افزایش زمان مطالعه برای یادگیری می‌شوند (کسودی، ۲۰۰۴). پس می‌توان با آموزش مناسب مهارت‌های مطالعه و یادگیری این نقص دانش‌آموزان را برطرف نموده و در نتیجه آن هیجان‌های منفی دانش‌آموزان را کاهش داد.

در خصوص فرضیه دوم با توجه به اینکه حرمت خود و خود پنداره ضعیف از عوامل راه‌انداز خودناتوان‌سازی است بنابراین در راستای تبیین نتیجه این پژوهش به نظر می‌آید که آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری در سطح شناختی، نظارتی و کنترلی افراد اثرگذار بوده و لذا به دانش‌آموزان در بهتر اندیشیدن و خودگردانی کمک کرده است. از آنجایی که در خصوص مهارت‌های مطالعه و یادگیری، مهارت‌های فراشناختی تنظیم‌کننده فرآیندهای شناختی‌اند، به عملکرد تنظیم جریان شناخت کمک می‌کنند. آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری با تأثیر بر سازه‌های شناختی و فکری دانش‌آموزان، به آن‌ها کمک می‌کند تا بدانند که چگونه یاد بگیرند. این امر موجب بهبود رغبت آن‌ها به تحصیل و مطالعه می‌شود و به عملکرد تحصیلی بهتری منجر می‌گردد، لذا خودپنداره و حرمت خود در آن‌ها بهبود می‌یابد. از آنجایی که داشتن خود پنداره و حرمت خود پایین از عوامل زیربنایی خودناتوان‌سازی است لذا عواملی که منجر به بهبود و ارتقای این دو سازه شود، می‌تواند به بهبود خود ناتوان‌سازی کمک کند. در آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری دستیابی به راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث می‌شود فرد رشد در یادگیری را تجربه کند و چون این رشد در راستای اهداف اوست باعث خشنودی و رضایت فرد از عملکرد خویش می‌شود؛ بنابراین حرمت خود در او به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای افزایش پیدا می‌کند، چراکه تقویت درونی ناشی از به‌کارگیری راهبردها و موفقیت تحصیلی انگیزش بیشتری برای فراگیران فراهم می‌آورد (کرمی و امیر تیموری، ۱۳۹۲).

راهبردهای مطالعه و یادگیری متمرکز بر افکار، رفتارها، نگرش‌ها، انگیزش‌ها و باورهای واگرا و همگرای دانش‌آموزان در ارتباط با یادگیری موفق است که می‌توان با دخالت‌های آموزشی در آن تغییراتی ایجاد کرد؛ بنابراین مهارت‌های مطالعه و یادگیری بر انواع راهبردهایی که برای تنظیم افکار و احساساتمان به کار می‌بریم اثر می‌گذارد و آموزش این مهارت‌ها منجر به دست‌کاری باورهای افراد از خود و موقعیت‌های مختلف می‌شود و دیدگاه فرد را نسبت به خود افزایش می‌دهد. لذا با حس نظارت و نظم دهی به بهبود خود ناتوان‌سازی کمک می‌کند. همچنین افرادی که مهارت‌های مطالعه و یادگیری توسعه‌یافته‌تری دارند، در حل مسئله، تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی از سایرین بهتر عمل می‌کنند (کریمی عموقین، فتح‌آبادی، پاکدامن و شکری، ۱۳۹۳) در خصوص خود ناتوان‌سازی بدون شک، اگر دانش‌آموزان بخشی از شکست‌های خود را - اعم از شکست‌های تحصیلی و یا غیر تحصیلی - به جای نسبت دادن به عواملی چون شانس، کم استعدادی و دشواری تکلیف و غیره، متوجه خودشان کنند و به عدم‌استفاده از روش‌های درست مطالعه و یادگیری نسبت دهند و تغییر در ماهیت فکری آن‌ها نیز رخ دهد، موفق‌تر خواهند بود و می‌توانند با تلاش و پشتکار و مسؤولیت‌پذیری در قبال شکست‌ها، موفقیت بیشتری کسب کنند. بدین معنا که مهارت‌های مطالعه و یادگیری ضمن نظارت بر جریان یادگیری، فرآیندهای ذهنی افراد را نیز برای تفکر و یادگیری‌شان تنظیم می‌کند. از سوی دیگر باید در نظر داشت که آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری باید در برنامه‌های درسی دانش‌آموزان موردتوجه جدی قرار گیرد (احدیان و آقازاده، ۱۳۷۷)؛ بنابراین با توجه به نتایج این پژوهش انتظار می‌رود آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری به‌عنوان یک فرآیند مؤثر در بهبود خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود و به‌تبع آن نیز می‌تواند زمینه را برای ارتقای بهداشت روانی و جسمانی بالاتر دانش‌آموزان فراهم سازد.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل و آزمون فرضیه‌های تحقیق، مطالعات گسترده و مراجعات محقق و افزون بر این‌ها، راهنمایی‌های اساتید محترم، پیشنهاد می‌شود مهارت‌های صحیح مطالعه و یادگیری توسط روانشناسان و مشاوران مدرسه به دانش‌آموزان آموزش داده شود تا هیجانات منفی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش پیدا کند. در رابطه با کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان، مشاوران مدارس طی جلسات فردی و گروهی با دانش‌آموزان، روش‌های صحیح مطالعه و یادگیری را به دانش‌آموزان آموزش دهند و آن‌ها را توجیه نمایند. همچنین کارشناسان برنامه‌ریزی و تدوین کتب درسی، کتابی تحت عنوان مهارت‌های مطالعه و یادگیری تدوین نمایند تا در قالب دروس مدرسه به دانش‌آموزان ارائه گردد و در یکی از ساعات برنامه هفتگی مدارس گنجانده شود. معلمان و سایر دست‌اندرکاران تعلیم‌وتربیت آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری را در اولویت قرار دهند و با برگزاری کلاس‌های آموزش ضمن‌خدمت، آشنایی دبیران مدارس با روش‌های صحیح مطالعه و یادگیری ارتقا یابد، دانش‌آموزان با داشتن ساعت‌های درسی بنام مهارت‌های مطالعه و یادگیری دروس بیشتر می‌توانند به اهمیت مطالعه و نحوه مطالعه پی ببرند و حتی وقت کمتری برای مطالعه

انواع کتاب‌های درسی و غیردرسی سپری نمایند و بدین طریق هیجان‌ات منفی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی کمتری را تجربه نمایند. این پژوهش با محدودیت‌هایی روبرو بود از جمله اینکه جهت جمع‌آوری اطلاعات موردنظر فقط از پرسشنامه استفاده گردید و روش‌هایی مثل مصاحبه و مشاهده ممکن است نتایج متفاوتی را به دست دهد. پرسشنامه‌ای بودن تحقیق و محدودیت ذاتی پرسشنامه گاهاً باعث می‌شود پاسخ‌دهندگان آنچه را که به نظرشان صلاح می‌دانند جواب دهند نه آنچه را که واقعیت است. همین‌طور می‌توان به محدود بودن آن به دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر زاهدان اشاره کرد؛ بنابراین در تعمیم نتایج به دست آمده باید جانب احتیاط صورت گیرد.

سپاسگزاری

نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند که از مساعدت‌های تمامی عوامل، به‌ویژه مدیریت محترم آموزش و پرورش، دبیرستان یاس نبی و تمامی دانش‌آموزانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند صمیمانه سپاسگزاری نمایند.

منابع

- احمدیان، محمد و آقازاده، محرم. (۱۳۷۷). *مبانی نظری و کاربردهای آموزشی نظریه فراساخت، تهران: نورپردازان.*
- احمدزاده، مینو. (۱۳۹۲). *رابطه سبک فراساخت خود نظارتی با عملکرد تحصیلی دانشجویان.* پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم و تحقیقات کرج.
- پایدار، فاطمه. (۱۳۹۰). *رابطه تنظیم هیجانی، فراساخت با سبک مطالعه در دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم و تحقیقات خوزستان، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم و تحقیقات خوزستان.*
- تابع بردبار، فریبا و رستگار، احمد. (۱۳۹۴). «مدل روابط و ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت»، *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۶۸)، ۵۳۰-۵۴۲.
- جاویدان، شهربانو. (۱۳۹۵). *تأثیر آموزش مهارت‌های فراساختی بر خود ناتوان سازی و احساس خود کارآمدی دانش‌آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان.*
- جمالزاده، منا. (۱۳۹۵). *رابطه انتظار معلم با هیجان‌های تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر شاهرود، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم و تحقیقات شاهرود.*
- حسینی، سید عدنان؛ سلیمی، حسین و عیسی‌زادگان، علی. (۱۳۹۳). «تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش خودناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مدارس راهنمایی شبانه‌روزی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰»، *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۹(۱۸)، ۱۰۳-۸۳.
- حسینی، ثریا. (۱۳۹۶). *پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی براساس الگوی سه عاملی و پنج عاملی شخصیت، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور تبریز.*
- دبیر، مریم؛ اسدزاده، حسن و حاتمی، حمیدرضا. (۱۳۹۶). «آموزش بازی‌درمانی مبتنی بر رابطه والد - کودک (مطابق با الگوی لندرت) به مادران و اثربخشی آن در کاهش هیجانات منفی تحصیلی دانش‌آموز»، *فصلنامه فرهنگی - تربیتی زنان و خانواده*، ۱۲(۴)، ۳۷-۵۶.
- رضایی، اکبر. (۱۳۹۴). «رابطه باورهای معرفت‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری سطحی و عمقی دانشجویان»، *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۸۱-۵۹.
- سلیمانی شبیلو، ناهید. (۱۳۹۶). *روابط بین هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان، والدین و معلمان با عملکرد تحصیلی (درس علوم پایه هشتم)، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی تبریز.*
- شهیدی، لاله و منشئی، غلامرضا. (۱۳۹۶). «اثربخشی آموزش مبتنی بر فراساخت بر تنظیم هیجان و هیجان ریاضی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه»، *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۷(۳)، ۳۰-۳۷.
- صبحی قراملکی، ناصر؛ رسول‌زاده طباطبایی، کاظم؛ آزاد فلاح، پرویز و فتحی آشتیانی، علی. (۱۳۸۷). «بررسی اثربخشی شناخت درمانی و آموزش مهارت‌های مطالعه در درمان دانشجویان مبتلا به اضطراب امتحان»، *فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی تبریز*، ۱۱(۳)، ۴۳-۶۶.

- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). «رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳۲(۸)، ۳۸-۷.
- کرمی، آزادالله و امیرتیموری، محمدحسن. (۱۳۹۲). «اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر اضطراب امتحان و عزت‌نفس دانش‌آموزان پسر سوم راهنمایی شهرستان قدس»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۲۴)، ۸۵-۱۰۸.
- کریمی عموقین، جواد؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ پاکدامن، شهلا و شکری، امید. (۱۳۹۳). «فرا تحلیل یافته‌ها در زمینه اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود عملکرد تحصیلی»، *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴(۸)، ۱۳۹-۱۶۰.
- مریدصالح، مهرداد. (۱۳۹۰). *رابطه روش‌های مطالعه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان*، پایان‌نامه کارشناسی. دانشگاه آزاد اسلامی شیراز.
- معیاری، اعظم؛ صبوری کاشانی، احمد؛ قریب، میترا و بیگلرخانی، مهدی. (۱۳۸۸). «مقایسه سبک‌های یادگیری دانشجویان سال اول و سال پنجم رشته پزشکی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی»، *مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۶(۲)، ۱۱۸-۱۱۰.
- هاشمیان، سیده نجمه. (۱۳۹۲). *رابطه علی بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی و هیجان‌های منفی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- Arazzini Stewart, M., De George-Walker, L. (2014). "Self-handicapping, perfectionism, locus of control, self-efficacy: a path model". *Learning & Individual Differences*, 66, 160-164.
- Berglas, S., Jones, E. E. (1978). "Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success". *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417.
- Cassady, J.C. (2004). "The Impact of cognitive Test Anxiety on Text comprehension Efficiency: The role of Prior Knowledge and working Memory Deficit". *Anxiety, stress and coping*, 5, 125-138.
- Covington, M. V. (1992). *Self-worth theory goes to college: Or do our motivation theories motivate. Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Derossis, A. M., Rosa, D. D., Schwartz, A., Hauge, L. S., Bordage, G. (2004). "Study habits of surgery residents and performance on American Board of Surgery In-Training examinations". *The American Journal of surgery*, 188(3), 230-6.
- Godellas, C.V., Hauge, L.S., Huang, R. (2000). "Factors affecting improvement on the American Board of Surgery In-Training Examination (ABSITE)". *Journal of Surgical Research*, 91(1), 1-4.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, NC., Haag, L. (2006). "Academic emotions from a social – cognitive perspective: antecedents and domain specificity of students affect in the context of latin instruction". *Britin Journal of educational psychology*, 76, 289-308.

- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2002). "Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model". *Educational psychology*, 37, 69-78.
- Nosenko, D., Arshava, I., Nosenko, E. (2014). "Self-Handicapping as a Coping Strategy: Approaches to Conceptualization". *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(3), 157-166.
- Pekrun, R., Goetz T., Titz W., Perry R. P. (2002a). "Academic emotions in students self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research". *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Pekrun, R. Goetz, T., Frenzel, A.C. (2005). "Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M)—user's manual". *University of Practice. Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R. Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., Perry, R. P. (2011). "Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ)". *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Schutz, P., Pekrun, R. (2007). "Emotion in education. San Diego: Elsevier Academic.
- Schwinger, M., Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping- The protective function of mastery goals". *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699-709.
- Smederevac-Stokić, S., Novović, Z., Milin, P., Janjić, B. B., Pajić, D., Biro, M. (2003). "Tendency to self-handicapping in the situation of expected failure". *Psihologija*, 36(1), 39-58.
- Stein, J. (2010). *Emotional self-Regulation a critical component of executive function*. In L. Meltzer (Ed.), *Promoting Executive Function in the Classroom* (pp. 175-201). The Guilford Press.
- Weiner, B. (2001). *Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective*. *Student motivation: The culture and context of learning*. Plenum series on human exceptionally. Kluwer academic publishing Ltd.