Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry
Vol. 6/ No. 4/ 2019
Page: 55-67

Investigating the effect of teaching selfreguleted-metacognitive strategies on resilience components (with intractive role academic Self-Concep)

Abdollah Raashidzade[1], Rahim Badri[2], Eskandar Fathiazar[3], Touraj Hashemi[4]

1-Phd of Educational Pshycology, Group Education Pshycology, Tabriz university, Tabriz, Iran (Corresponding Author). ORCID: 0000-0001-5157-2111 E-mail: rashidzadea@yahoo.com
2- Professor, Group Education Pshycology, Tabriz University, Tabriz, Iran. ORCID: 0000-0001-7196-6601
3- Professor, Group Education Pshycology, Tabriz University, Tabriz, Iran. ORCID: 0000-0001-7875-4986
4- Professor, Group Education Pshycology, Tabriz University, Tabriz, Iran. ORCID: 0000-0001-7485-5186

Received: 19/04/2019 **Accepted:** 02/09/2019

Abstract

Introduction: Since todays education is increasingly student-centred, the individual and social characteristics of students, including the academic resilance of academic self –concept and meta cognitive self regulation, have been increasingly considered in the educational process.

Aim: The present study was conducted to determine the effectiveness of teaching self-reguleted metacognitive strategies on resilience components. (with intractive role Academic Self-Concep) of secondary school students in Tabriz.

Method: The research was carried out using a semi-expermental design with pretest and post-testdesign with control group. For this purpose, 60 students with high and under Academic Self-Concep were selected through preliminary study and screening. In a semi-experimental design, they were assigned to two experi-mental and control groups. The collect information of Academic self-concept questionnaire (liu & vang, 2005) and Academic resilience questionnaire (Samuels & Woo, 2009) and to analyze the data, factor multivariate covariance analysis was used.

Results: The results showed that the training of self-reguleted metacognitive strategies the components of has increased the Academic resilience of the academic. And self concept has played a moderating role in Academic resilienc.

Conclusion: Based on the result, it can be said hat by teaching the metacognitive self regulated strategies in their intraction whit the academic self concept, programs can be developed to im prove the Academic resilience. this research has implications for teachers, trainers and school counselors that can use their results to improve students' progress.

Keywords: Selfregulated- strategies, Metacognition, Self-concept, Academic resilience

How to cite this article : Raashidzade A, Badri R, Fathiazar E, Hashemi T. Investigating the effect of teaching selfreguleted-metacognitive strategies on resilience components. (with intractive role academic Self-Concep). Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry. 2019; 6 (4): 55-67 .URL: http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-569-fa.pdf

Copyright © 2018 the Author (s). Published by Kurdistan University of Medical Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non Commercial License 4.0 (CCBY-NC), where it is permissible to download, share, remix, transform, and buildup the work provided it is properly cited. The work cannot be used commercially without permission from the journal.

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]

مجله روانشناسی و روان پزشکی شناخت
سال ششم، شماره ۴، ۱۳۹۸
صفحات: ۶۷-۵۵

اثربخشی بسته آموزشی راهبردهای خودگردان فراشناختی برتاب آوری تحصیلی دانش آموزان (با نقش تعاملی خود پنداره تحصیلی)

عبداله رشیدزاده[۱]، رحیم بدری[۲]، اسکندر فتحی آذر[۳]، تورج هاشمی[۴]

۱.دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (مولف مسئول). ایمیل: rashidzadea@yahoo.com
۲. استاد تمام، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۳. استاد تمام، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۴. استاد تمام، گروه روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۱/۳۰ **تاریخ پذیرش مقاله:** ۱۳۹۸/۰۶/۱۱

چکیده

مقدمه: از آنجا که آموزش‌وپرورش امروزی به طور فزاینده‌ای دانش‌آموز محور شده، ویژگی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان، از جمله تاب‌آوری تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و راهبردهای فراشناختی بیش از پیش در فرایند آموزش مورد توجه قرار گرفته است.

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی بر تاب‌آوری تحصیلی (با نقش تعاملی خودپنداره تحصیلی) در دانش آموزان دوره متوسطه شهر تبریز انجام گرفت.

روش: پژوهش به روش نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. به همین منظورتعداد ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دارای خود پنداره تحصیلی بالا و پایین که از طریق مطالعه مقدماتی و سرندکردن انتخاب شده بودند. در یک طرح نیمه آزمایشی به صورت جایگزینی هدفمند به دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های خودپنداره تحصیلی (لیو وانگ،۲۰۰۵) و تاب‌آوری تحصیلی (ساموئلز و وو،۲۰۰۹) و برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس عاملی چندمتغیره استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی موجب افزایش مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی شده است و خودپنداره تحصیلی نقش تعاملی در افزایش مؤلفه‌های تاب‌آوری داشته است. ($p<۰/۰۱$).

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج می‌توان گفت که با آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی و با در نظر گرفتن خود پنداره تحصیلی می‌توان برنامه‌هایی برای بهبود تاب‌آوری تحصیلی دانش آموزان تدارک دید، این پژوهش دارای تلویحاتی برای معلمان، مربیان و مشاوران مدرسه است که می‌توانند از نتایج آن برای بهبود پیشرفت دانش‌آموزان استفاده نمایند.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای خودگردان، فراشناخت، خودپنداره تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی

تمامی حقوق نشر براي دانشگاه علوم پزشکی کردستان محفوظ است.

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]

مقدمه

تاب‌آوری[1]، یکی از سازه‌های مهم و مطرح در روان‌شناسی مثبت‌گرا و از ضروریات زندگی در دنیای کنونی و یکی از عوامل تعیین‌کننده‌ی پاسخ‌های افراد در مقابل رویدادهای استرس‌زا به شمار می‌رود. اگرچه باورهای اولیه در خصوص تاب‌آوری، آن را صفتی ذاتی در نظر گرفته و افراد تاب‌آور را غیر آسیب پذیر و با ویژگی‌های منحصر به فرد می‌پنداشتند؛ اما نتایج تحقیقات در سال‌های اخیر نشان داده که تاب‌آوری یک توانمندی ذاتی نبوده و قابل دست‌کاری یا تغییر است. مسئله اساسی این است که چرا برخی دانش آموزان در مواجهه با شکست، عملکرد ضعیف، تنش و فشارهای ناشی از مطالعه ناتوان هستند در صورتی که سایر دانش‌آموزان عملکرد خودشان را ارتقاء می‌دهند، بازیابی می‌کنند یا حرکت رو به جلو دارند؟ چرا برخی دانش‌آموزان در هنگام افت درسی، خود را می‌بازند، اما برخی دیگر به سادگی پاسخگوی عملکرد ضعیف خود هستند؟ چرا برخی دانش‌آموزان زیر فشار ناشی از مدرسه تسلیم می‌شوند، اما برخی دیگر چنین چالش‌هایی را از پیش پذیرفته‌اند؟ پاسخ این پرسش‌ها در مفهوم تاب‌آوری تحصیلی نهفته است (جایاسوریا[2] و همکاران،۲۰۱۶). تاب‌آوری تحصیلی به عنوان شاخصی از سازگاری با مدرسه و پیش‌بینی کننده‌ای قوی برای مشارکت در کلاس و انگیزه مطالعه بشمار می‌آید (خلف[3]،۲۰۱۴). در نظر مارتین و مارش[4] (۲۰۱۴) تاب‌آوری در محیط آموزشی مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی به رغم مصائب و دشواری‌های محیطی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا به شمار می‌رود. در محیط آموزشی، دانش‌آموزان دارای تاب آوری، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می‌شوند (کابررا وپادیلا[5]،۲۰۱۱).

به طورکلی پژوهش‌های مختلفی در داخل و خارج از کشور در خصوص تاب‌آوری انجام شده است؛ که می‌توان به افزایش مهارت‌های فکری با استفاده از تاب‌آوری (کالداس، هاشم و اسماعیل[6]،۲۰۱۵)؛ تأثیر تاب‌آوری تحصیلی بر افسردگی (مالجورد[7] و همکاران،۲۰۱۶)؛ محرومیت اقتصادی و اجتماعی (صفاری‌نیا و بازییاری میمند، ۱۳۹۱)؛ سبک اسناد درونی و بیرونی (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۲)؛ ادراک دانش آموز از کلاس درس (رشیدی و همکاران،۱۳۹۴)؛ عوامل فردی، خانواده و مدرسه (فاستر،۲۰۱۳)؛ خودکارآمدی تحصیلی وعزت نفس و سرمایه اجتماعی و اضطراب پایین (جانگ[8]،۲۰۱۳؛ همتی و غفاری، ۱۳۹۵؛ مارتین و مارش، ۲۰۱۴) اشاره کرد. مورالز[9] (۲۰۰۸) در تحقیقی نشان داد بین پسران و دختران در تاب‌آوری تحصیلی تفاوت‌های معنی‌داری وجود دارد و تاب‌آوری تحصیلی دختران بیشتر از پسران است و به این نکته اشاره داشت که دختران نسبت به پسران، با اهداف حرفه‌ای قبل از دانشگاه‌شان، بیشتر برانگیخته می‌شوند. بررسی شواهد تجربی مربوط با تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تاب‌آور با وجود وقوع و تکرار رویدادها و شرایط فشارزایی که برای آنان اتفاق می‌افتد به سطوح بالای موفّقت انگیزشی و عملکردی دست می‌یابند. بر اساس مطالعات، یکی از راه های بهبود تاب‌آوری تحصیلی استفاده از راهبردهای خودگردان فراشناختی در محیط های آموزشی است. زیمرمن[10] (۲۰۱۵) در نظریه خود اشاره می‌کند در خودگردانی

[1] -Resilancy
[2]-Jayasuriya
[3]-Khlaf
[4]-Martin,.& Marsh

[5]-Cabrera,. & Padilla
[6]-Kuldas, Hashim, & Ismail,
[7]-Moljord
[8]-Jung
[9]-Morales
[10]-Zimmerman

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]

مبتنی بر فراشناخت، تأکیدبر توجه‌است و توجه بیشتر از قابلیت‌های ذاتی و آموزش خوب بر عملکرد اثر دارد. وی همچنین خود آغازگری، پایداری، خودباوری و خود رهبری را از عوامل اصلی فراشناخت و خودگردانی می‌داند و معتقد است، حوزه خودگردانی چهار حیطه اصلی و تأثیرگذار (تنظیم فرایندهای شناخت، فراشناخت، هیجان و انگیزش) دارد که حیطه شناختی و فراشناختی در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است.

مرور تحقیقات پیشین در این زمینه نشان می‌دهد تحقیقی که به صورت هم‌زمان به بررسی این متغیرها بپردازد انجام نشده است؛ اغلب مطالعات تاب‌آوری را به عنوان یک عامل سلامت‌روان و بهزیستی در دانش آموزان بررسی کرده‌اند و به جنبه‌های آموزشی و تحصیلی آن توجه نکرده‌اند و یادگیری خودگردان فراشناختی به عنوان متغیر مداخله‌گر زیاد مدنظر نبوده است. برخی از تحقیقات به رابطه تاب‌آوری تحصیلی و یادگیری خودگردان اشاره داشتند: (گاردی[1] و همکاران، ۲۰۱۷؛ پرتوی و تفضلی[2]،۲۰۱۷؛ هرناندز و بیولوسکی[3]، ۲۰۱۶؛ میرزایی وهمکاران، ۱۳۹۵؛ عابدینی و باباچاهی،۱۳۹۵؛ رشیدی وهمکاران،۱۳۹۴؛ اسفند رامز،۱۳۹۳). نتایج تحقیقات کریمی، عابدی و فرح‌بخش (۲۰۱۴)؛ میرزایی و همکاران (۱۳۹۵)؛ کریمی‌قرطمانی وکریمی‌قرطمانی (۱۳۹۵) هم نشان داده است که یادگیری خودگردان علاوه بر تأثیر معنی‌دار در تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، در مؤلفه‌های آن هم تأثیرگذار است.

مسئله دیگری که در پژوهش‌های پیشین از نظر دور مانده و در تحقیق حاضر بدان پرداخته می‌شود ارتباط متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی و خودگردانی فراشناختی با خودپنداره تحصیلی است. خودپنداره تحصیلی، یکی از متغیرهایی است که هم می‌تواند با تاب‌آوری تحصیلی در رابطه باشد و هم اینکه تحت تأثیر تغییرات ناشی از آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی قرار گیرد. خودپنداره تحصیلی فرایند شکل گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجارب آموزشی دانش‌آموزان و تفسیر محیط آموزشی است (ناجی[4] و همکاران،۲۰۱۰ به نقل از غفاری و بلوچی،۱۳۹۱). گوای[5] وهمکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که خودگردانی و انگیزش تحصیلی در رابطه‌ی بین خودپنداره و عملکرد تحصیلی نقش میانجی را بازی می‌کند. هانگ[6] (۲۰۱۱) در یک فرا تحلیل نشان داد که خودپنداره‌ی مثبت بالا با عملکرد تحصیلی بالا مرتبط است و خودپنداره پایین با عملکرد تحصیلی پایین. خودپنداره ضعیف، منشأ بسیاری از مشکلات افت تحصیلی و مشکلات روان‌شناختی، از جمله اضطراب و افسردگی است. در بسیاری از پژوهش‌ها توجه بر چگونگی شکل گیری مفهوم خود و خودپنداره بوده است، اما به ندرت نقش خودپنداره تحصیلی را مدنظر قرار داده اند.

مرور تحقیقات پیشین در خصوص رابطه خودپنداره تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد به صورت جداگانه پژوهش‌هایی انجام گرفته، ولی تحقیقی که در آن خودپنداره تحصیلی به عنوان متغیرتعاملی و اثرگذار و هر سه متغیر مذکور به صورت هم‌زمان در نظر گرفته شده باشد انجام نشده است. برخی تحقیقات به رابطه مثبت تاب‌آوری و خودپنداره اشاره داشتند (اسفندرامز،۱۳۹۳)؛ هرناندز و بیولوسکی[7] (۲۰۱۶)؛ مارتین و نتو (۲۰۱۶)؛ مارتینز[8] (۲۰۱۶)؛ لابهاس[9] (۲۰۱۵)؛ کازوکی و تاکاهیرو[10] (۲۰۱۴)؛ صیف و همکاران (۱۳۹۶)؛ کرامتی و پاینده‌فر (۱۳۹۵).

[1]-Garade
[2]-Partovi.,& Tafazoli
[3]-Hernandez., & Białowolski
[4]-Naji
[5]-Guay
[6]-Hung
[7]-Hernandez., & Białowolski
[8]-Martinez
[9]-LabBass
[10]-Kazuki.,&Takahiro

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]

اسفندرامز (۱۳۹۳) در تحقیقی اشاره داشت که تاب‌آوری با خودشکوفایی و یادگیری خودتنظیمی رابطه معنی‌دار و مستقیمی دارد و خودشکوفایی سهم مهمی در پیش‌بینی تاب‌آوری دارد. کازوکی و تاکاهیرو (۲۰۱۴) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که دانشجویان با خودپنداره و مهارت‌های اجتماعی بالا نسبت به دانشجویان با مهارت‌های اجتماعی و خودپنداره پایین از تاب‌آوری بیشتری در برابر مشکلات و مسائل برخوردار هستند. کرامتی و پاینده‌فر (۱۳۹۵) در تحقیقی اشاره کردند که بین عزت‌نفس و تاب‌آوری با خودپنداره بدنی رابطه‌ای وجود ندارد.

در مجموع با استناد به مطالعات پیشین در ارتباط با اثرگذاری یادگیری خودگردان فراشناختی و خودپنداره تحصیلی بر متغیر روان‌شناختی تاب‌آوری نمی‌توانیم به یک نتیجه قطعی برسیم چرا که نتایج مطالعات پیشین متناقض هستند و از طرف دیگر اثرات این متغیرها به صورت تعاملی و متغیر خودپنداره تحصیلی به عنوان متغیر تعدیل گر و میانجی در نظر گرفته نشده است.لذا سؤال اساسی پژوهش این است که آیا با آموزش یادگیری خودگردان فراشناختی در تعامل با خودپنداره تحصیلی می‌توان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشید؟ برای یافتن جواب به این سؤال، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش یادگیری خودگردان فراشناختی در تعامل با خودپنداره تحصیلی بر بهبود مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام گرفت.

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح آزمایشی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز بود که از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد به این صورت بود که ابتدا از بین نواحی ۵ گانه تبریز نواحی ۳ و ۵ آموزش و پرورش شهر تبریز انتخاب شدند. سپس ۴ مدرسه پسرانه و از بین آن‌ها، ۲۵ کلاس گزینش شد و ملاک‌هایی نیز برای ورود و خروج افراد به نمونه هدف درنظرگرفته شد. ملاک ورود: دانش‌آموز متوسطه بودن و تمایل داوطلبانه به شرکت در جلسات آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی و داشتن محدوده سنی ۱۶ تا ۱۸ و کسب حداکثر یا حداقل نمره در آزمون خودپنداره تحصیلی.

ملاک خروج: ابتلا به بیماری طبی و اختلالات روان‌شناختی در زمان پژوهش و دریافت هر گونه درمان دارویی و روان‌شناختی در زمان پژوهش و شرکت در جلسات آموزشی کمتر از ۱۰ جلسه. در مرحله بعدی با توجه به اینکه برای پیدا کردن دانش‌آموزان دارای خودپنداره تحصیلی پایین و بالا، غربالگری شد. موارد زیر در نمونه‌گیری مدنظر قرار گرفت:

۱-دو مدرسه مشابه (از لحاظ معرف بودن، مسائل فرهنگی، اقتصادی، جغرافیایی، نمرات) از ناحیه پنج شهر تبریز انتخاب شدند و مقدمات لازم و اخذ مجوز انجام شد.

۲-غربالگری در هر سه پایه مقطع متوسطه یکی از مدارس روی ۴۶۰ نفر انجام شد (با توجه به اینکه نمونه دانش آموزان در این مدرسه تکمیل شد، غربالگری در مدرسه دیگر انجام نشد) در گام بعدی، جهت گزینش گروه‌های آزمایش و گواه، ۸۴ نفر از دانش‌آموزانی که در مقیاس خودپنداره تحصیلی یک انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین را به دست آورده بودند، به تعداد ۶۴ نفر گزینش و از طریق روش جایگزینی هدفمند به دو گروه ۳۲ نفری آزمایش و گواه اختصاص یافتند. گروه‌ها از سن، پایه،

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]

رشته تحصیلی و همچنین میزان خودپنداره تحصیلی همتا شدند. در جریان اجرای بسته آموزشی تعداد مشارکت کننده‌ها به دلیل افت به ۳۰نفر در هر گروه کاهش یافت در راستای اجرای آموزش علاوه بر اخذ رضایت دانش آموزان برای شرکت در پژوهش، رضایت والدین نیز اخذ شد. برای اجرا ابتدا پیش‌آزمون متغیرهای وابسته از دانش‌آموزان گروه کنترل و گروه آزمایش گرفته شد، در مرحله بعدی اجرای بسته آموزشی راهبردهای خودگردان فراشناختی در گروه آزمایش بدون اطلاع گروه گواه صورت گرفت و در مدت اجرای آن گروه گواه روند طبیعی آموزش‌های کلاسی خود را طی کرد، در مرحله آخر پس‌آزمون متغیرهای وابسته از هر دو گروه به عمل آمد. کلیه شرکت‌کنندگان در پژوهش، فرم رضایت‌نامه اخلاقی شرکت در پژوهش را تکمیل کردند و افراد گروه آزمایش متعهد شدند که طی ۱۲ جلسه در طول یک ماه ونیم در کلاس آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی شرکت کنند. لازم به ذکر است که بسته آموزشی بر اساس مطالعات موجود، نظریه‌های مربوطه و لحاظ کردن اصول روانشناسی تربیتی و یادگیری متناسب با دانش آموزان مقطع دبیرستان تهیه و تدوین شد. بعد از تهیه و تدوین بسته آموزشی با لحاظ کردن موارد مطروحه برای اطمینان از روایی محتوایی بسته آموزشی، نظر متخصصان صاحب‌نظر در این حوزه در این مورد اخذ و اعمال شد. همچنین برای به دست آوردن پایایی بسته آموزشی، بسته آموزشی روی ۳ نفر به شیوه مطالعه مقدماتی بررسی شد. لازم به ذکر است مراحل اولیه تهیه و تدوین و بررسی پایایی ابزارها هم پیش‌آزمون و هم پس‌آزمون روی گروه‌های نمونه مشابه با جامعه تحقیق هر کدام از ابزارها روی دو کلاس انجام گرفت و پس از آن ابزارهای تائید شده، در نمونه اصلی تحقیق اجرا شد. محتوی خلاصه جلسات مداخله در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱ خلاصه محتوی جلسات مداخله

جلسه	شرح جلسات
اول	آشنایی با شرکت‌کنندگان، انجام پیش‌آزمون‌ها و معرفی طرح
دوم	معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش
سوم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان
چهارم	راهبرد بسط ویژه مطالب ساده، پایه و پیچیده و معنی‌دار
پنجم	راهبرد سازمان-دهی ویژه تکالیف ساده و پایه و ویژه تکالیف پیچیده و معنی-دار
ششم	آموزش راهبرهای فراشناختی به صورت کلی و آماده کردن ذهن دانش‌آموزان در این زمینه
هفتم	آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی و نظارت و خود نظم دهی
هشتم	آموزش راهبرد گوش دادن فعال
نهم	آموزش راهبرد خودپیامدی
دهم	آموزش راهبرد جستجوی کمک اجتماعی
یازدهم	آموزش راهبرد مدیریت تلاش و منابع
دوازدهم	نظر دهی و رفع اشکال و جمع‌بندی و انجام پس-آزمون

ابزار

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]

پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی: پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی توسط لیو و وانگ (۲۰۰۵) ساخته شده‌است، این پرسش‌نامه شامل دو خرده مقیاس ۱۰ سؤالی است: اعتماد تحصیلی دانش‌آموزان (۱۰ سؤال) و تلاش تحصیلی دانش‌آموزان (۱۰ سؤال). خرده مقیاس اعتماد تحصیلی احساسات و ادراکات دانش‌آموزان درباره کفایت تحصیلی خودشان را ارزیابی می‌کند و خرده مقیاس تلاش تحصیلی نیز تعهد، میزان درگیری و علاقه دانش‌آموزان به تکالیف مدرسه را ارزیابی می‌کند و ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون نشان داد که نمره کلی این مقیاس (۰/۸۲) و دو خرده مقیاس آن (۰/۷۱ و ۰/۷۶) همسانی درونی بالایی دارند (لیو وانگ،۲۰۰۵). ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه حاضر نیز ۰/۷۷ برای خرده مقیاس اعتماد دانش‌آموز و ۸۳ /۰ برای خرده مقیاس تلاش دانش‌آموز و ۰/۹۱ برای کل مقیاس به دست آمد.

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز و وو: این پرسشنامه توسط ساموئلز و وو (۲۰۰۹) ساخته شده است. شیوه نمره‌گذاری آن به صورت طیف ۵ درجه‌ی لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. البته سؤال‌های ۴،۵،۷،۱۰،۱۱،۱۴،۱۵،۲۳،۲۷،۲۸،۲۹ با توجه به مفهوم منفی به صورت عکس نمره‌گذاری می‌شوند. سؤال‌ها بر اساس محتوی تحت پوشش در قالب سه عامل مهارت‌های ارتباطی ۲۷، ۲۸،۲۹، ۵،۷،۱۰،۱۱، ۱۳،۱۴،۱۵،۲۳،۲۵،۲۶، جهت‌گیری آینده ۴،۶،۸،۱۲،۱۶،۱۷،۱۸،۱۹، ۲۰،۲۴ و مسأله‌محور و مثبت‌نگر ۹،۲۱،۲۲،۱،۲،۳ نام‌گذاری شده است. در این تحقیق میزان ضریب آلفای کرونباخ برآورد شده برای این پرسشنامه به میزان ۰/۸۴ به دست آمد.

یافته‌ها

یافته اصلی پژوهش که بر اساس نمرات پرسش‌نامه‌های خودپنداره تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی و آزمون تحلیل کوواریانس عاملی چند متغیره به دست آمد. حاکی از آن است که بسته آموزشی راهبردهای خودگردان فراشناختی تأثیر معناداری روی افزایش مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی نقش تعاملی درافزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان داشته است (p< ۰/۰۱، جدول ۴ و ۵). در جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، شامل میانگین و انحراف استاندارد برای گروه‌های آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون گزارش شده‌اند. همچنین در جدول ۳ پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس چند متغیره بررسی شده است.

جدول۲ داده‌های توصیفی مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی گروه‌های کنترل و آزمایش* خودپنداره تحصیلی پایین و بالا

متغیر وابسته	عامل اول	عامل دوم	پیش آزمون		پس آزمون	
			تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مهارت‌های ارتباطی	گروه آزمایش	خودپنداره بالا	۱۵	۲۸/۵۰۰	۳/۹۶۶	۵۴/۷۵۰	۲/۵۹۳
		خودپنداره پایین	۱۵	۲۴/۸۵۰	۳/۷۰۵	۴۸/۹۰۰	۲/۵۷۳
	گروه کنترل	خودپنداره بالا	۱۵	۲۸/۳۵۰	۳/۹۶۶	۳۳/۴۵۰۰	۵/۶۵۱
		خودپنداره پایین	۱۵	۲۴/۹۵۰	۳/۷۰۵	۲۹/۲۵۰	۳/۸۷۸
جهت‌گیری آینده	گروه آزمایش	خودپنداره بالا	۱۵	۳۴/۳۵۰	۳/۵۸۷	۴۲/۶۰۰	۲/۰۱۰۵
		خودپنداره پایین	۱۵	۲۲/۳۵۰	۳/۰۹۹۶	۴۱/۹۵۰۰	۱۲/۵۹۶
	گروه کنترل	خودپنداره بالا	۱۵	۳۴/۱۵۰	۳/۵۸۷	۳۴/۳۵۰۰	۳/۵۸۷

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]

		خودپنداره پایین	۱۵	۲۲/۱۵۰	۳/۰۹۹۶	۲۲/۲۵۰۰	۳/۰۹۹۶
مسئله‌محور و مثبت نگر	گروه آزمایش	خودپنداره بالا	۱۵	۲۱/۷۰۰	۳/۲۴۶	۲۶/۱۵۰۰	۱/۳۸۶
		خودپنداره پایین	۱۵	۱۳/۱۰۰	۱/۹۰۸	۲۲/۱۵۰	۱/۸۲۱
	گروه کنترل	خودپنداره بالا	۱۵	۲۱/۸۰۰	۳/۲۴۶	۲۱/۷۰۰	۳/۲۴۶
		خودپنداره پایین	۱۵	۱۳/۲۰۰	۱/۹۰۸	۱۳/۲۵۰	۱/۹۰۸

از نکات قابل توجه در جدول توصیفی ۲ می‌توان به این نکته اشاره کرد که در تمام مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی هم در گروه آزمایش و هم در گروه کنترل افراد با خودپنداره پایین نمرات پایین‌تری دارند.

جدول ۳ خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نتایج آزمون لون و تحلیل کواریانس تک متغیری تأثیر خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری

مدل	تاب آوری تحصیلی و هیجانات مثبت تحصیلی	لامبدای ویلکز		آزمون لون		آنکوا	
		آنووا	سطح معنی داری	آنووا	سطح معنی داری	آنووا	سطح معنی داری	مجذور اتا
گروه	مهارت های ارتباطی	۱۳۶/۳۰	۰/۰۰	۱/۵۶	۰/۲۱۳	۱۹۶/۷۸	۰/۰۰	۰/۸۸۶
	جهت گیری آینده	۱۳۶/۳۰	۰/۰۰	۱/۲۸	۰/۲۶۱	۳۸/۳۱	۰/۰۰	۰/۶۰۲
	مسئله محور و مثبت نگر	۱۳۶/۳۰	۰/۰۰	۳۶/۸	۰/۰۶	۱۳۵/۶۴	۰/۰۰	۰/۸۴۳

با توجه به معنی‌داری (آنووا) های به دست آمده برای آزمون (لامبدای ویلکز)، در جدول ۳ می‌توان فرضیه مشابه بودن میانگین‌های جامعه بر اساس متغیرهای وابسته برای گروه‌های کنترل و آزمایش را رد کرد؛ و چنین نتیجه‌گیری کرد که تأثیر خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی معناداراست. نتایج آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس‌ها در جدول ۳ نشان می‌دهد همه مقیاس‌ها از فرض برابری واریانس‌ها برخوردارند. همچنین نتایج آزمون کوواریانس اثرات بین گروهی پس‌آزمون پس از خارج ساختن اثر متغیرهای همپراش (پیش‌آزمون)، در مرحله پس‌آزمون پیش‌آزمون میانگین مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری مشاهده گردید.

جدول۴ خلاصه تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثرات اصلی و تعاملی آموزش راهبردها وخودپنداره تحصیلی بر نمرات مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی

اثر	آزمون چند متغیره	آماره	آنووا	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری	مجذور اتا
آموزش راهبردها	لامبدای ویلکز	۰/۰۵۵	۴۲۷/۶۹	۳	۷۴	۰/۰۰۰	۰/۹۴۵
خودپنداره تحصیلی	لامبدای ویلکز	۰/۱۸۱	۱۱۱/۴۹	۳	۷۴	۰/۰۰۰	۰/۸۱۹
تعامل آموزش راهبردها وخودپنداره تحصیلی	لامبدای ویلکز	۰/۷۰۸	۱۰/۱۸۹	۳	۷۴	۰/۰۰۰	۰/۲۹۲

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]

در جدول ۴ خلاصه تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثرات اصلی و تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی بر نمرات مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی ارائه شده است. با توجه به معناداری آنووا (۴۲۷/۶۹) به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکزمی‌توان نتیجه گرفت که اثر آموزش راهبردها بر مؤلفه‌های تاب-آوری تحصیلی معنادار است و اثر خودپنداره تحصیلی با توجه به معناداری آنووا (۱۱۱/۴۹) به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز ی نیز معنادار است و اثر تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی با توجه به معناداری آنووا (۱۰/۱۸۹) به دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز برمولفه‌های تاب‌آوری تحصیلی معنادار است.

جدول۵ خلاصه تحلیل کوواریانس تک متغیری آموزش راهبردها و خود پنداره تحصیلی بر روی مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی

اثر	مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی	مجذور تغییرات	آنووا	سطح معنی داری	مجذور اتا
خودگردانی فراشناختی	مهارت‌های ارتباطی	۸۳۸۴/۵۱۳	۵۵۵/۹۲۰	۰/۰۰۰	۰/۸۸۰
	جهت گیری آینده	۳۸۷۸/۱۱۲	۸۳/۷۵۹	۰/۰۰۰	۰/۵۲۴
	مسئله محور و مثبت نگر	۸۹۷/۸۰۰	۲۰۵/۲۱۱	۰/۰۰۰	۰/۷۳۰
خودپنداره تحصیلی	مهارت‌های ارتباطی	۵۰۵/۰۱۳	۳۳/۳۸۴	۰/۰۰۰	۰/۳۰۶
	جهت‌گیری آینده	۸۰۰/۱۱۲	۱۷/۲۸۱	۰/۰۰۰	۰/۱۸۵
	مسئله-محورو مثبت نگر	۷۸۱/۲۵۰	۱۷۸/۵۷۱	۰/۰۰۰	۰/۷۰۱
تعامل خودگردانی فراشناختی و خود پنداره تحصیلی	مهارت‌های ارتباطی	۱۳/۶۱۳	۰/۹۰۳	۰/۳۴۵	۰/۰۱۲
	جهت‌گیری آینده	۶۴۴/۱۱۳	۱۳/۹۱۲	۰/۰۰۰	۰/۱۵۵
	مسئله محور و مثبت نگر	۱۰۱/۲۵۰	۲۳/۱۴۳	۰/۰۰۰	۰/۲۳۳

جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری اثر تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی را بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، آموزش راهبردهای فراشناختی با توجه به آنوواهای به‌دست‌آمده و سطح معنی‌داری بر تمام مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی معنی‌دار بوده است؛ و همچنین اثر خودپنداره تحصیلی هم بر تمام مولفه‌های تاب‌آوری تحصیلی معنی‌دار بوده است همچنین آموزش راهبردها در تعامل با خودپنداره تحصیلی به جز بر مؤلفه مهارت‌های ارتباطی بر دو مؤلفه دیگر تاب‌آوری تحصیلی معنی‌دار است.

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش راهبردهایی یادگیری خودگردان فراشناختی برمولفه‌های تاب‌آوری تحصیلی با نقش تعاملی خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام گرفت. در نگاه کلی نتایج پژوهش حاکی از آن بود که آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی موجب افزایش و بهبود مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی شده است. همچنین خودپنداره تحصیلی نقش تعاملی در ارتباط بین راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی با تاب آوری تحصیلی داشت. نتایج پژوهش در بررسی فرضیه یک نشان داد که بین میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه تاب‌آوری تحصیلی تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. نتایج این پژوهش در

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]

جهت تأیید یافته‌های پژوهشی: (گاردی و همکاران، ۲۰۱۷؛ پرتوی وتفضلی،۲۰۱۷؛ هرناندز و بیولوسکی، ۲۰۱۶؛ کریمی قرطمانی و همکاران،۱۳۹۵؛ میرزایی و همکاران،۱۳۹۵؛ عابدینی و باباچاهی،۱۳۹۵؛ رشیدی وهمکاران،۱۳۹۴؛ اسفند رامز،۱۳۹۳؛ میرزایی و همکاران،۱۳۹۵؛ کریمی و همکاران،۲۰۱۴) است. در همین راستا، نتایج تحقیق کریمی و همکاران (۲۰۱۴)، نشان دادکه که یادگیری خودگردان علاوه بر تأثیر معنی‌دار در تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، در مهارت‌های ارتباطی و جهت گیری آینده و ترویج و رشد تفکر مثبت در آن‌ها هم تأثیرگذاراست. کریمی قرطمانی وکریمی قرطمانی (۱۳۹۵) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که میانگین نمرات تاب‌آوری تحصیلی (مهارت ارتباطی، جهت‌گیری آینده، مسئله محور و مثبت‌نگر) و اشتیاق تحصیلی (شناختی و رفتاری) در گروه آزمایشی خودتنظیمی در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون و در مقایسه با گروه شاهد افزایش چشمگیری داشته است.

نتایج تحلیل کواریانس عاملی چند متغیره در مورد فرضیه دوم حاکی از آن بود که خود پنداره تحصیلی نقش تعاملی در اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر تمام مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی به جز مهارت‌های ارتباطی دارد. یافته‌های تحقیقاتی در این حوزه حاکی از آن است که دانش‌آموزان برای یادگیری خودگردان باید دارای یک خودپنداره ثابت و روشن هم به شکل کلی و هم در یک بعد 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 (درمیتزاکی، آنجلکیو و موریس،۲۰۰۹). زیمرمن (۲۰۱۵) 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. خودپنداره تحصیلی فرایند شکل گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجارب آموزشی دانش‌آموزان و تفسیر محیط آموزشی است (ناجی و همکاران،۲۰۱۰ نقل از غفاری و بلوچی،۱۳۹۱). هانگ (۲۰۱۱) و همتی و غفاری (۱۳۹۵) در تحقیقی نشان دادند که متغیرهای سطح فردی (عزّت‌نفس و انگیزش تحصیلی) و سطح خانواده (سرمایهٔ اجتماعی خانواده) تأثیر معناداری بر تاب‌آوری تحصیلی دارند. همچنین برخلاف ارتباط متغیرهای سطح مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی با ورود متغیرهای سطوح دیگر در مدل نهایی، این تأثیر غیرمعنادار می‌شود. نتایج به دست آمده در جهت تأیید تحقیقات کازوکی وتاکاهیرو (۲۰۱۴)؛ لابهاس (۲۰۱۵)؛ مارتینز (۲۰۱۶)؛ مارتین ونتو (۲۰۱۶)؛ هرناندز و بیولوسکی (۲۰۱۶)؛ شادی (۱۳۹۱)؛ اسفندرامز (۱۳۹۳) است که به رابطه مثبت و معنی‌دار تاب‌آوری و خود پنداره اشاره‌کرده‌اند.

در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که بنیان نظری تاب‌آوری تحصیلی شامل نظریه‌های نیاز به پیشرفت، نظریه انگیزشی خود ارزشمندی، نظریه خودکارآمدی، نظریه ارزش- انتظار، نظریه اسناد و کنترل و نظریه جهت‌گیری انگیزش است (مارتین و مارش،۲۰۰۹) بر اساس نظریه‌های بالا می‌توان پاسخ داد که چرا و چگونه دانش‌آموزان تکالیف خود را انجام می‌دهند، چقدر به توانایی خود برای انجام کار مطمئن هستند و توانایی آنان برای حل کردن موانع و مشکلات پیش از روبه‌رو شدن و پس‌ازآن چگونه است (مارتین و مارش،۲۰۱۴). مارتین (۲۰۰۶) با ارائه الگوی چرخ انگیزش یادگیرنده افکار، احساسات و رفتارهای زیربنایی مربوط به درگیری تحصیلی را

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]

توضیح می‌دهد. در این الگو، عوامل افزاینده انگیزش شامل: خودباوری، تمرکز بر یادگیری، ارزشمند بودن آموزش مدرسه، پافشاری، برنامه‌ریزی و مدیریت مطالعه و عامل‌های تضعیف‌کننده انگیزش یعنی: اضطراب، کنترل کم، ترس از شکست و خود تخریبی معرفی‌شده‌اند. هم‌چنین، وی اذعان می‌دارد با افزایش عامل‌های تقویت‌کننده انگیزش و کاهش عامل‌های تضعیف کننده می‌توان تاب‌آوری را در حوزه تحصیلی پرورش داد.

نتیجه‌گیری

می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که نقش سازنده و مؤثر یادگیری خودگردان فراشناختی و خودپنداره تحصیلی را نمی‌توان نادیده گرفت به این دلیل که یادگیری خودگردان و خودپنداره تحصیلی از منابعی هستند که می‌توانند سطوح عوامل فشارزا، ناتوانی در شرایط ناگوار و اثرات منفی عوامل استرس را تعدیل کنند و تاب‌آوری دانش‌آموزان را بهبود بخشند. بنابراین معلمان باید با استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان و در نظر گرفتن خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان زمینه آموزش مؤثر و بهبود مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند؛ زیرا بسیاری، از مشکلات دانش‌آموزان به مهارت‌های ضعیف شناختی و فراشناختی و پایین بودن خودپنداره آنان مربوط می‌شود و از دلایل اصلی مشکلات این دانش‌آموزان عدم استفاده‌ی مناسب از راهبردها، مهارت‌های فراشناختی و به طور کلی خودگردانی یادگیری است. نتایج این پژوهش در این راستا اهمیت راهبردهای خودگردان فراشناختی و خودپنداره تحصیلی را به عنوان منابع اساسی مداخله‌گر آشکار ساخت و لزوم توجه بیشتر به آن‌ها را یادآوری و برجسته کرد. با توجه به اینکه، این پژوهش در مورد دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه انجام شد؛ با محدودیت‌هایی از لحاظ تعمیم یافته‌ها مواجه است. پیشنهاد می‌شود با نمونه‌های متنوع‌تر و گسترده‌تر پژوهش مشابهی انجام شود. مداخله اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی را می‌توان با سایر مؤلفه‌های موفقیت تحصیلی نیز اجرا کرد و مهم‌ترین پیشنهاد این است که با طرح ریزی برنامه‌های آموزش یادگیری خودگردان فراشناختی و گنجاندن آن در برنامه درسی دانش‌آموزان این مهارت را در آن‌ها بهبود بخشید.

سپاسگزاری

این پژوهش برگرفته از رساله دکتری دانشگاه تبریز است. نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از همکاری و مساعدت کلیه عوامل، اساتید داور و کسانی که در این پژوهش ما را یاری کرده‌اند سپاسگزاری نمایند. کسب تاییده برای پیشنهاد پژوهش و رعایت اصول اخلاقی در پژوهش با مشارکت‌کنندگان انسانی در این مطالعه رعایت شده است و هیچ تعارضی در منافع گزارش نشده است

References

Abedini Y, Baba Chahi A. (2016). The Relationship between Goals of Development ,Metacognitive Skills with Academic Resilience in Kno wledge Second female Under graduate students in nonprofit and non-profit high schools in Isfahan. Fifth International Humanities Conference and social Songapur. 24-32 Songapur. (in persian).

Cabrera NL, Padilla AM. (2011). Entering and succeeding in the "Culture of college". Journal of Behavioral Sciences, 26(2), 152-157.

Esfandairmas S. (2014). The relationsh ip between self-regulation learning and self-esteem with

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]

resilience. Thesi Master of Educational Psychology, Free University of Tehran South Branch.70-80 (in persian).

Foster TA. (2013). An exploration of academic resilience among rural students living in poverty, un published doctoral dissertation, School of Education, Piedmont College. 136- 141.

Garde R, GonzálezTorres M, Fuente J, Vera M, Fernández-Cabezas M, López-García M. (2017). Relationship between Resilience and Self-regulation: A Study of Spanish Youth at Risk of Social Exclusion. Article in Frontiers in Psychology. ORIGINAL RESEARCH published. 17(3)226-236.

Ghaffari A , Arfa Balouchi F. (2011).The relation between the motivateion of progress and academic self-esteem with exam anxiety in Graduate Students of Ferdowsi University of Mashhad. Clinical Psychology Research and Consultation, 1 (2), 136- 121. (in persian).

Guay F, Ratelle CF, Roy A, Litalien D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additiveeffects. Learning and Individual Differences, 20(6), 644-653.

Hemmati R, Ghaffari M .(2016). Multivariate Analysis of Factors Affecting Academic Rejection. New ApproachesEducational, 11(2) 505-528. (in persian).

Hernandez A , Białowolski P. (2016) .Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSSbased analysis of five Asian education systems. Asia Pacific Educ. Rev. (17)511–520.

Huang C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta- analysis of longitudinalrelations, Journal of School Psychology, 49(5), 505-528.

Jayasuriya D, Jayasuriya R, Tay AK, Silove D. (2016). Associati Ons of mental distress with Residecy in conflict zones, ethnic minority status, andpotentia modifiable social factors following conflict in SriLanka : naton wide crosssectional study. The Lance Psychiatry . 24-32.

Jung KR. (2013). The mediational effect of academic self-discipline (asd) between academic self-efficacy (ase) and college gpa. Retrieved from http: //purl.umn.edu/157688.

Karamati M ,Payanehfar S. (2016). Self-esteem and resilience relation with students' self-concept. With disabilities Quarterly Exceptional Children's Edition, 16(4) 63-78. (in persian).

Karimi Karmatani M , Karimi Karimani M . (2016). The Effect of Teaching Self-Regulatory Learning Strategies on Excitement Educatio nal and Educational Resilience of Controlled Students and High School Students. Second National Conference on Research New in the field of Humanities and Social Studies of Iran. 24-32. (in persian).

Karimi M, Abedi A, Farahbakhsh K. (2014). The Effect of Self Regulatory Learning of Esfahan (2013-2014). Internationa Journal of Basic Sciences & Applied Research. Vol., 3 (SP), 83-89, 2014.

Kazuki S,Takahiro O.(2014). Effect of social skills and self-stem on resilience in university students. the Japanese journal of health psychology.27(1),2-19.

Khalaf M A. (2014). Validity and reliability of the academic resilien ce scale in Egyptian Context .US-China Education Review, 4 (3), 202-210.

Kuldas S, Hashim S, Ismail H N. (2015). Malaysian adolescent students'needs for enhancing thinking skills, counteracting risk factors anddemonstrating academic resilience. International journal of adolescence andyouth, 20(1), 32-47.

Labss C. (2015).Resilience in Relation to Consistency in Self-Concept in Adult Third Culture Kids (ATCKs).in partial fulfillment of the Repuirements of the Degree Doctor of Psychology.may 2015 .Antioch University Seattle.125-145.

Liu WC, Wang CKJ. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore Secondary School. Asia Pacific Education Review, 6(1), 20-27.

Martin AJ, Marsh H. (2014). Academic resilience and its psychological and educational correlations: a construct validity approach, Psychology in the Schools,43, 267-281.

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]

Martin JA, Marsh WH. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimen sional and hierarchical conceptualframing of causes correlates and cognateconstructs. Oxford Review of Education, 35(3) ,353-370.

Martin M, NetoV. (2016). Resilience and self-concept of competence in institutionalized and non- institute onalized young people.Revista Ass ociac,ao portuguesa de psicologia issn2183-2471.revista PSICOOGIA . VOL.30(2) ,61-76.

Martinez RS.(2016). Relationships between self-concept and resilience profiles in young people with disabilities Article in Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14(3):450-473·

Mirza'i S, Kayamanesh A, Hejazi E , Bani Jamali S. (2016). The Effect of Perceived Competence on Gain Educational achievement with autonomous motivational mediateon. Psychological methods and models. 17(25),65-74.(in persian).

Moljord EO, Moksnes UK, Epsnes GA, Hjemeld O, EriksenLP. (2016). hysical activity, resilience and depressive symptom adolescence. mental health and physical activity, 7(2), 79-85.

Morales EE. (2008). Exceptional-female students and gender in higher education of color: Academic resilience Innovation in Higher Education, 33,197–213.

Partovi N, Tafazoli D. (2017). On the Relationship between Iranian EFL Teachers'Self Regulation, Self- Resiliency, Gender andTeaching Experience.Dowmloaded from journals,khuisf.ir.ac.ir11:12 irdt on saterday may 27 (2)128-139.

Rashidi A, Amiri M, Mehravar G, Shahram Nodehi H. (2015). The Relationship between perception of the classroom environment Educational Resilience. Educational and Research Researches. Years Twenty-Second Period New 7(4) 189-200.(ipersian).

Saif MH, AminiE, Rastegar A. (2017). Factors Affecting Acade mic Reaching Students at the University of ScienceMedical School of Bushehr. Iranian Journal of Medical Education, 17 (33) ,34-46. (in persian).

Samuels WE. & Woo A. (2009). Creation and initial validation of an instrument to measure academic resilience. Avalible from.135-150

Shadi N. (2012). Self-regulation and Self-esteem Relationship with Resilience in High School Teachers Borazjan, Master of Public Psycho logy, Master of Science (MSc). 123-125.(in persian).

Zimmerman BJ. (2015). Self- regulated learning: Theories, Measures, and outcomes, University of New York, NY, USA.231-241.

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1398.6.4.3.9]
[DOI: 10.29252/shenakht.6.4.55]