

مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تنظیم شناختی هیجان بر کیفیت زندگی کلاسی دانش آموزان دوره دوم متوسطه در پاندمی کرونا

افسانه بلوری^۱، بهزاد شالچی^{۲*}، معصومه آزموده^۳

۱. دانشجوی دکترا روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران.
۲. دانشیار روانشناسی گروه روان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز، ایران. (نویسنده مسئول).
۳. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، ایران.

فصلنامه راهبردهای نو در روان شناسی و علوم تربیتی، دوره چهارم، شماره چهاردهم، تابستان ۱۴۰۱، صفحات ۵۸-۴۸

چکیده

در شرایط مجازی شدن آموزش، مفاهیم مهمی مثل کیفیت زندگی کلاسی، دستخوش تغییراتی شده‌اند. این مطالعه باهدف تعیین مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تنظیم شناختی هیجان، بر کیفیت زندگی کلاسی دانش آموزان دوم متوسطه در پاندمی کرونا انجام شد. پژوهش از نوع نیمه تجربی و جامعه آماری شامل دانش آموزان دوره دوم متوسطه تبریز می‌باشد، که به تعداد ۶۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و به‌عنوان نمونه تحقیق به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه شاهد قرار گرفتند. دانش آموزان هر سه گروه پرسشنامه‌های راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری پیترچ و دیگورت (MSLQ)، تنظیم شناختی هیجان گرانفسکی و همکاران (CERQ)، پرسشنامه کیفیت زندگی کلاسی اینلی و بورک ۱۹۹۲ را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل نمودند. گروه‌های آزمایش یک و دو، طی ۱۶ جلسه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و آموزش تنظیم شناختی هیجان را دریافت کردند. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANCOVA) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشانگر این می‌باشد که میانگین کیفیت زندگی کلاسی در گروه شاهد که هیچ آموزشی دریافت نکرده‌اند در پس‌آزمون ثابت مانده است. درحالی‌که میانگین کیفیت زندگی کلاسی در هر دو گروه آزمایش در پس‌آزمون افزایش یافته اما در پاندمی کرونا تأثیر آموزش‌های تنظیم شناختی هیجان بیشتر از آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بوده است. با توجه به ابعاد تأثیرات این پاندمی و تغییر روش آموزش و یادگیری، در کنار آموزش‌های روتین کلاسی، آموزش‌های مکمل مناسب ضروری می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: کیفیت زندگی کلاسی، یادگیری خودتنظیمی، تنظیم شناختی هیجان، کرونا.

مقدمه

با توجه به این که پیشرفت در فرایند یاددهی و یادگیری نشانه توسعه یافتگی هر نظام آموزشی است. از این رو انطباق و سازگاری با فرصت ها و چالش های تحصیلی همواره مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. جامعه جهانی از جمله کشور ایران با شیوع ویروس کووید ۱۹ مواجه با شرایط تازه ای شده است. دولت ها و دستگاه های بهداشت عمومی، با اعلام وضعیت اضطراری اقدامات فراوانی را برای پیشگیری از ابتلا به این بیماری انجام داده اند. تغییر سبک زندگی میلیون ها نفر را در تمام دنیا در اثر این بیماری، سرعت بالای انتقال این بیماری و مرگ و میر ناشی از آن، باعث ترس مردم از مبتلا شدن به این بیماری شده است (بروکس، وبستر، اسمیت، وودلند، وسلی، گرینبرگ و رابین^۱، ۲۰۲۰؛ روت، شانگ، ساووتمن، برتزل، فروشل، والراش و هولشر^۲، ۲۰۲۰؛ تونگ، تانگ، لی، وانگ، یا و یان^۳، ۲۰۲۰؛ بترگی، کوهل، چودین، سوتر، هریش، ویدمر و نه^۴، ۲۰۲۰). تأثیر این پاندمی برای مجموعه هایی که هویت خود را با حضور و فعالیت های جمعی و گروهی اثبات می کنند؛ مانند مدارس و مراکز آموزشی نمود و پیدایی بیشتر دارد با شروع اپیدمی کووید-۱۹ در سراسر جهان، پروتکل های بهداشتی بر رعایت فاصله گذاری اجتماعی تأکید کردند. در این راستا در بسیاری از کشورها از جمله در کشور ما، برای کاهش شیوع ویروس کرونا آموزش های حضوری در مدارس و دانشگاه ها تعطیل شد. قرنطینه و روش های مهار بیماری به عنوان روشی برای پیشگیری از انتقال و شیوع بیماری های واگیر به کار می رود (باربیش، کوئینگ و شی^۵، ۲۰۱۵؛ اسپرنگ و سیلمن^۶، ۲۰۱۳). اغلب، تحمل قرنطینه طولانی مدت، برای افراد مختلف، به ویژه کودکان و نوجوانان، یک تجربه ناخوشایند و استرس زا است و تغییراتی را در روند زندگی آنان ایجاد می کند (بروکس، و همکاران، ۲۰۲۰؛ مانوئل و کیوکر^۷، ۲۰۱۱؛ رابین و وسلی، ۲۰۲۰). آثار مخرب استرس ناشی از احتمال ابتلا به بیماری های همه گیر، کودکان و نوجوانان را مانند گروه های سنی دیگر درگیر می کند. بر همین اساس، توجه به سلامت روان دانش آموزان به عنوان ضرورتی انکارناپذیر مورد توجه متخصصان قرار گرفته است. از مهم ترین این آسیب های روان شناختی می توان به افسردگی اشاره کرد (هاریلک، گولد، رابینسون، پوگورسکی، گالیا و استیرا^۸، ۲۰۰۴؛ لیو، کاکاد، فولر، فان، فنگ، کونگ و وود^۹، ۲۰۱۲). همچنین به استرس های روان شناختی، ناکامی، خستگی (دی جیووانی، کونلی، چو و زابرسکی^{۱۰}، ۲۰۰۴) خشم، ترس از سرایت بیماری به خودشان و افراد خانواده و دوستان (ونگ، هوربی، هیدن و گوآ^{۱۱}، ۲۰۲۰) و اضطراب و بی خوابی (ماندر، هانتز، وینسنت، بنت، پالادیو، لیزکر و مازوولی^{۱۲}، ۲۰۰۳؛ بروکس و همکاران،

¹ Brooks, Webster, Smith, Woodland, Wessley, Greenberg & Rubin

² Roth, Schunk, Southman, Bretzel, Froeschl, Wallrauch & Hoelscher

³ Tong Z-D, Tang, Li, Wang, Yi & Yan

⁴ Battegay, Kuehl, Tschudin, Sutter, Hirsch, Widmer & Neher

⁵ Barbisch, Koenig, & Shih,

⁶ Sprang & Silman

⁷ Manuell & Cukor

⁸ Hawryluck, Gold, Robinson, Pogorski, Galea & Styra

⁹ Liu, X. Kakade, Fuller, Fan, Fang, Kong & Wu

¹⁰ DiGiovanni, Conley, Chiu & Zaborski

¹¹ Wang, Horby, Hayden & Gao

¹² Maunder, Hunter, Vincent, Bennett, Peladeau, Leszcz & Mazzulli

۲۰۲۰)، عدم دسترسی به مراقبت‌های پزشکی و مشکلات تغذیه (یونسکو، ۲۰۲۰) اشاره کرده‌اند. به علاوه کودکان و نوجوانان از احساس تنهایی (به ویژه تک‌فرزندان) و کاهش فعالیت‌های بدنی و محدود شدن تفریحات رنج می‌برند (ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۹). کیفیت زندگی کلاسی به بررسی هفت شاخص رضایت کلی، عاطفه منفی، مدرس، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا می‌پردازد. رضایت کلی مربوط به احساسات کلی مثبت دانش‌آموزان در مورد مدرسه و کلاس است (باجورند، ۱۳۹۶). بعد رفتاری اشتیاق و رضایت تحصیلی دانش‌آموز شامل تلاش، مداومت و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری، عدم غیبت از مدرسه، انجام تکالیف و اتمام آن و کسب اعتبار و نمرات کافی برای فارغ‌التحصیلی است (فرر و اسکینر، ۲۰۰۳، به نقل از فردریکس و بلومنفلد، ۲۰۰۴). بعد عاطفی مثبت به کیفیت عاطفه فرد نظیر شور و شوق، علاقه و احساس لذت در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد (کیندرمن^۱، ۲۰۰۸؛ می^۲ و ترنر^۳، ۲۰۰۲). عاطفه منفی نقطه مقابل رضایت کلی می‌باشد؛ که بر تلاش نکردن و نداشتن اشاره دارد و بصورت عدم تلاش و رها کردن تکلیف بروز می‌نماید. به عبارتی دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری لازم و کافی را برای تکالیف درسی خود انجام ندهند (فین^۴، ۱۹۸۹؛ به نقل از باجوروند، ۱۳۹۶). انجام وظیفه خطیر و مهم تعلیم و معلمي، آداب ویژه‌ای دارد، معلم از مهم‌ترین اجزاء یک کلاس بوده و درواقع امر یادگیری تعامل بین معلم و دانش‌آموز می‌باشد (باجوروند، ۱۳۹۶). همبستگی اجتماعی به روابط دانش‌آموز با سایر همکلاسی‌ها و سایر افراد در مدرسه اشاره دارد به عبارتی ذهنیتی که دانش‌آموزان نسبت به همدیگر دارند (باجوروند، ۱۳۹۶). دانش‌آموزانی که به وسیله همسالانشان بیشتر پذیرش می‌شوند و مهارت‌های اجتماعی خوبی دارند اغلب در مدرسه بهتر عمل می‌کنند و انگیزش پیشرفت تحصیلی مثبتی دارند (بیانباگر، ۱۳۹۴). فرصت‌های پیش رو که به اعتقادات مرتبط با تحصیلات اشاره دارد، به عنوان مثال کلاس من جایی است که در آن چیزهایی که یاد می‌گیرم برایم مهم هستند (باجوروند، ۱۳۹۶). دانستن اینکه آن‌ها چه چیزی را یاد می‌گیرند و چرا آن را یاد می‌گیرند، ادراک‌های خودمختاری را هم افزایش می‌دهد و کمک می‌کند تا به تکالیف علاقه پیدا کرده و ارزش قائل شوند (رضایی، ۱۳۹۴). وجود احساس موفقیت تحصیلی در دانش‌آموز باعث بالا رفتن کیفیت زندگی کلاسی می‌شود. مفهوم ماجرا به کیفیت عاطفه فرد نظیر شور و شوق، علاقه و احساس لذت و ماجرا در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد (کیندرمن^۵، ۲۰۰۷؛ می و ترنر^۶، ۲۰۰۲). خودتنظیمی سازه‌ای است که از دهه ۱۹۶۰ از سوی بندورا^۷ مطرح شد (کدیور، ۱۳۸۰). خودتنظیمی به یادگیرنده کمک می‌کند تا با فرایندی گرایش گرایانه مهارت‌های آکادمیک مانند تنظیم هدف‌ها، انتخاب، جایگزینی استراتژی‌ها و کنترل اثربخش را کسب کنند (فن^۸، ۲۰۱۰).

¹ Kindermann² Meyer³ Turner⁴ Finn⁵ Kinderman⁶ Meyer & Turner⁷ Bandura⁸ Phan

یادگیری خودتنظیمی شامل مؤلفه‌های زیر است (پاریس و وینوگرید^۱، ۲۰۰۱):

هدف‌گزینی: اهداف و اعمالی که ما انتخاب می‌کنیم، اغلب پیامدهای رفتارهایی هستند که می‌بینیم توسط دیگران الگودهی شده‌اند. هدف‌گزینی در قلب یادگیری خودتنظیمی قرار دارد. برای عملی شدن آن، دانش‌آموزان باید اهداف چالش‌انگیز اما واقع‌بینانه را انتخاب کنند و آن‌ها به احتمال زیاد به اهداف تعیین‌شده توسط خودشان متعهد می‌شوند تا اهداف مشخص‌شده توسط دیگران. البته این امر گاهی مشکل‌ساز می‌شود چراکه بسیاری از دانش‌آموزان در ابتدا توانایی لازم برای تعیین هدف را ندارند و اگر اهدافی را مشخص کنند اغلب ساده و سطح پایین خواهد بود.

نظارت بر خود: پس از تعیین هدف یادگیرندگان خود نظم ده به‌طور مستمر بر اعمال خودشان نظارت می‌کنند. به دانش‌آموزان می‌توان یاد داد تا بر انواع مختلف رفتارها نظارت داشته باشند. نظارت یا مشاهده خود همراه با اهداف مناسب می‌تواند تمرکز، عادت سری مطالعه و حتی مهارت‌های اجتماعی را بهبود بخشد.

خود ارزشیابی: خود ارزشیابی به ما کمک می‌کند تا میزانی که به اهدافمان دست‌یافته‌ایم را مشخص سازیم. دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند تا تکالیف خودشان را ارزشیابی کنند. خودارزشیابی می‌تواند در انگیزش و رضایت شخص نقش داشته باشد. استفاده از راهبردها: برای خود نظم دهی اثربخش، یادگیرندگان باید بتوانند راهبردهای مؤثر را با اهداف خودشان هماهنگ سازند (رضایی، ۱۳۹۴).

تنظیم شناختی هیجان به تمام شبکه‌های شناختی اطلاق می‌شود که هر فردی از آن به‌منظور افزایش یا کاهش و یا حفظ هیجان خود استفاده می‌کند (کراس، ۱۹۹۸). تنظیم هیجان از طریق شناخت به‌طور جدایی‌ناپذیری بازندگی انسان آمیخته است و او را یاری می‌کند تا مثلاً زمانی که با حوادث فشارزا یا تهدیدکننده روبرو شد، هیجان‌ها یا احساساتش را مدیریت یا تنظیم کند و روی آن‌ها تسلط داشته باشد و در هیجان‌اتش غرق نشود (گارنفسکی، کراج و اسپینهاون^۲، ۲۰۰۱). تنظیم شناختی هیجان با هدف مدیریت هیجان‌ها برای افزایش سازگاری و تطابق بکار می‌روند (لازاروس، ۱۹۹۳). تمام این تحقیقات لزوم بررسی راهکارها و آموزش‌های مکمل، در این دوره حساس پاندمی و آموزش‌های مجازی را می‌رساند. پژوهش حاضر بر آن است تا با توجه به اهمیت آموزش و یادگیری در این رده سنی که منجر به آموزش عالی (کنکور) خواهد شد، شرایط حاکم بر جامعه و تغییر در سبک آموزش، با آموزش‌های مکمل در کنار دروس درسی به ارتقای آیتم کیفیت زندگی کلاسی که در اثر این پاندمی دستخوش تغییراتی شده است، کمک نماید.

روش پژوهش

پژوهش حاضر در قالب یک طرح نیمه تجربی با یک گروه شاهد و دو گروه آزمایش می‌باشد. با توجه به موضوع و هدف مدنظر، برای دستیابی به داده‌های موردنیاز دو مطالعه انجام شد. در مطالعه اول با استفاده از روش مقایسه‌ای راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی و آموزش تنظیم شناختی هیجان در گروه‌های هدف بررسی شد و در مطالعه دوم روی متخبی از دانش‌آموزان (گروه

^۱ Paris & Winograde

^۲ Garnefski, Kraaij & Spinhoven

یک آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و گروه دو آموزش تنظیم شناختی هیجان) تأثیر این آموزش‌ها بررسی گردید و در نهایت مقایسه‌ای بین اثربخشی این دو روش صورت گرفت. جامعه آماری این تحقیق شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۹-۴۰۰ می‌باشد که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین مدارس نواحی پنج‌گانه تبریز به تعداد ۶۰ نفر انتخاب گردید که به‌طور تصادفی در یک گروه شاهد و دو گروه آزمایش قرار گرفتند. معیارهای ورود آزمودنی‌ها شامل: رضایت برای شرکت در این پژوهش را داشته باشند، امکان دسترسی به اینترنت و شبکه‌های فضای مجازی برایشان فراهم باشد، پرسشنامه‌های مربوطه را تکمیل نموده باشند، دانش‌آموز دوره دوم متوسطه باشند. همچنین معیارهای خروج از آزمودنی‌ها شامل: عدم رضایت برای شرکت در پژوهش، عدم امکان دسترسی به اینترنت و شبکه‌های فضای مجازی، عدم حضور در جلسات برای سه جلسه. پس از انتخاب حجم نمونه و دبیرستان، محقق با مراجعه به اداره آموزش و پرورش کل و مدیریت محترم دبیرستان سمیه با اخذ مجوزهای لازم، اقدام به برگزاری جلسات آموزش یادگیری مهارت‌های خودتنظیمی برای گروه یک و جلسات آموزش تنظیم شناختی هیجان برای گروه دو و ارسال لینک ابزار پژوهش در قالب پیش‌آزمون برای هر سه گروه گردید. سپس طی ۱۶ جلسه آموزش آیت‌های مربوط به یادگیری مهارت‌های خودتنظیمی طبق جدول زیر به گروه یک آزمایش داده شد.

جدول ۱. جلسات گروه آزمایش

ردیف	عناوین، برنامه و موضوعات هر جلسه
جلسه اول	معرفی و بیان اهداف کلی پروژه پژوهشی و ارسال لینک پرسشنامه‌ها و تکمیل آن‌ها
جلسه دوم	تعریف خود نظم دهی، معمار یادگیری خود بودن و اهمیت آن در امر تحصیل- سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین
جلسه سوم	مرور مطالب قبلی - بیان راهبردهای شناختی، تکرار و مرور، راهبردهای بسط و گسترش، تصویرسازی ذهنی- سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین
جلسه چهارم	مرور مطالب قبلی - راهبردهای فراشناختی، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی و نظم دهی- سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین
جلسه پنجم	مرور مطالب قبلی - روش مطالعه متمرکز- سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین
جلسه ششم	اهمیت هدف در زندگی و تعیین هدف در موقعیت تحصیلی- سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین
جلسه هفتم	مرور مطالب قبلی - اهمیت برنامه‌ریزی در زندگی و امر تحصیل. آموزش نحوه تدوین برنامه روزانه- سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین
جلسه هشتم	روش پس ختام، روش مردر MURDER- سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین
جلسه نهم	مرور مطالب قبلی - خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس و خودپنداره مثبت- سوال و جواب -تمرین
جلسه دهم	مرور مطالب قبلی - ارزش‌گذاری درونی و راه‌های ایجاد علاقه- سوال و جواب. دادن تمرین
جلسه یازدهم	مرور مطالب قبلی -انواع مطالعه، سطحی خوانی، دقیق خوانی، تندخوانی - سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین
جلسه دوازدهم	مرور مطالب قبلی -ویژگی‌های یک مکان مناسب برای مطالعه- سوال و جواب.
جلسه سیزدهم	مرور مطالب قبلی -زمان مناسب مطالعه-اهمیت و ارزش زمان -مدیریت زمان -راه‌های ایجاد وقت -شناسایی راه‌زمان وقت- سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین
جلسه چهاردهم	تعریف اضطراب و استرس - اضطراب امتحان و راه‌های مقابله با آن- سوال و جواب.
جلسه پانزدهم	مرور مطالب قبلی -بررسی علل فراموشی - روش‌های به یاد سپری (شرح روش مکانها-کلمه کلید -سرواژه- خلاصه‌نویسی، یادداشت‌برداری و نت‌برداری) سوال و جواب.

جلسه شانزدهم	مرور اجمالی مطالب قبلی و طرح سؤالات و مسائل مربوط به موضوع از طرف دانش آموزان. بحث آزاد. آماده سازی گروه برای پس آزمون
--------------	--

همچنین طی ۱۶ جلسه آموزش آیتم های مربوط به یادگیری تنظیم شناختی هیجان مبتنی بر کتاب مک لم (۱۳۹۴)، طبق جدول زیر به گروه دو آزمایش داده شد.

جدول ۲. جلسات گروه آزمایش (تنظیم شناختی هیجان)

ردیف	عناوین، برنامه و موضوعات هر جلسه
جلسه اول	معرفی، آشنایی و بیان اهداف کلی و ارسال لینک پرسشنامه ها و تکمیل آن ها
جلسه دوم	تعریف هیجان و تنظیم هیجان و اهمیت آن. سوال و جواب
جلسه سوم	مرور مطالب جلسه قبلی. معرفی و بحث در مورد راهکارهای سازگاران. سوال و جواب. تکلیف برای بررسی و تشخیص راهکارهای سازگاران در هیجانات تا جلسه بعدی
جلسه چهارم	مرور مطالب جلسه قبلی. معرفی و بحث در مورد راهکارهای ناسازگاران. سوال و جواب. تکلیف برای بررسی و تشخیص راهکارهای ناسازگاران در هیجانات تا جلسه بعدی
جلسه پنجم	مرور مطالب جلسه قبلی. معرفی راهبردها و آموزش ایمن سازی روانی با رویکرد تمرین و تقویت خود گویی مثبت. سوال و جواب. نظرسنجی
جلسه ششم	مرور مطالب جلسه قبلی. راهکارهای افزایش هیجانات مثبت و خوش بینی. سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین راهکارهای مربوطه
جلسه هفتم	مرور مطالب جلسه قبلی. تعریف ذهن آگاهی، اهمیت آن و راهکارهای مربوط به افزایش ذهن آگاهی. سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین راهکارهای مربوطه
جلسه هشتم	مرور مطالب جلسه قبلی. آموزش فن های شناختی برای مبارزه با افکار منفی. سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین راهکارهای مربوطه
جلسه نهم	مرور مطالب جلسه قبلی. آموزش مهارت های جرأت ورزی. سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین مهارت های مربوطه
جلسه دهم	مرور مطالب جلسه قبلی. بحث اضطراب و روش های مقابله با آن و تفاوت آن با استرس. سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین
جلسه یازدهم	مرور مطالب جلسه قبلی. بحث اضطراب امتحان و روش های مقابله با آن. سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین
جلسه دوازدهم	مرور مطالب قبلی. خشم و کنترل آن. سوال و جواب. دادن تکلیف برای تمرین
جلسه سیزدهم	مرور مطالب قبلی. آموزش آرام سازی، خود ابرازی. خود تعلیم دهی. سوال و جواب. تمرین
جلسه چهاردهم	مرور مطالب قبلی. آموزش مهارت تفکر روبه جلو، خود ارزشیابی و حل مشکل. سوال و جواب و تمرین
جلسه پانزدهم	مرور مطالب قبلی. آموزش راهبردهای مؤثر در تصمیم گیری های مهم. سوال و جواب
جلسه شانزدهم	مرور اجمالی مطالب قبلی و طرح سؤالات و مسائل مربوط به موضوع از طرف دانش آموزان. بحث آزاد. آماده سازی گروه برای پس آزمون

سپس در انتهای دوره پس آزمون از هر سه گروه اخذ گردید و به پاس شرکت گروه گواه در این تحقیق و به منظور رعایت عدالت و ویس ها و پکیج نوشتاری دوره در اختیار گروه شاهد قرار گرفت.

داده های حاصله توسط ابزار SPSS-20 با روش آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری مانکوا MANCOVA تجزیه و تحلیل گردید.

ابزار پژوهش

الف) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی: پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری^۱ را پیتترچ و دیگروت (۱۹۹۰) در زمینه ارزیابی راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی ساخته و آن را پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری نام نهادند. این ابزار براساس رویکرد شناختی-اجتماعی مبنی بر تعامل شناخت و انگیزش تدوین شده است. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری در مجموع دارای ۴۷ آیت و دو مؤلفه است که این دو مؤلفه نیز هرکدام دارای زیرمؤلفه‌هایی هستند. پیتترچ و دیگروت (۱۹۹۰) در مطالعه‌ای آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های مؤلفه باورهای انگیزشی را به این صورت محاسبه نمودند: خودکارآمدی ۰/۸۹، ارزش‌گذاری درونی ۰/۸۷ و اضطراب امتحان ۰/۷۵ به دست آوردند. آلفای کرونباخ برای دو زیرمقیاس‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یعنی راهبردهای شناختی ۰/۸۳ و خودتنظیمی ۰/۷۴ نیز به دست آمد. در یک پژوهش که توسط بیجرانو^۲ (۲۰۰۷) انجام گرفت آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های این پرسشنامه در دامنه‌های بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۴ به دست آمد.

ب) پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان CERQ: پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان توسط گرانفسکی و همکاران در سال ۲۰۰۱ تدوین شده است، این پرسشنامه، پرسشنامه‌ای چند بعدی و یک ابزار خود گزارشی است که نه (۹) راهبرد شناختی ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه پذیری، فاجعه انگاری و ملامت دیگران را ارزیابی می‌کند. گرانفسکی و همکاران اعتبار و روایی مطلوبی را برای این پرسشنامه گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه شامل ۳۶ پرسش می‌باشد که هر چهار پرسش یک عامل را مورد ارزیابی قرار می‌دهد قرار می‌دهد. فرم فارسی این مقیاس به وسیله‌ی سامانی، جوکار و صحرادرگد (۱۳۸۶) مورد اعتباریابی قرار گرفته است.

ج) پرسشنامه کیفیت زندگی کلاسی اینلی و بورک: پرسشنامه کیفیت زندگی کلاسی در سال ۱۹۹۲ توسط اینلی و بورک به منظور سنجش کیفیت زندگی کلاسی فراگیران نسبت به درس طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۳۹ گویه با هفت شاخص رضایت کلی، عاطفه منفی، مدرس، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا می‌باشد. با طیف ۴ لیکرتی. در مورد اعتبار یا روایی این ابزار، در پژوهش حدادی (۱۳۹۳) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. در مبحث پایایی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش حدادی (۱۳۹۳) برای این ابزار بالای ۰/۷ برآورد شد (۰/۷۷).

یافته‌ها

در آزمون تحلیل کواریانس، پس از آنکه اثرات نمرات پیش‌آزمون از نمرات پس‌آزمون حذف گردید، به مقایسه نمرات پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل پرداخته می‌شود که نتایج آن در جداول ۳ و ۴ و ۵ بیان گردیده است.

² Bidjerano

جدول ۳. بررسی اختلاف بین نمرات پس آزمون گروه یک و شاهد

Sig	F	میانگین مجذورها	درجه آزادی	مجموع مجذورات	وضعیت شاخص شاخص های مورد بررسی
۰/۰۰۱	۳۹/۰۰۰	۴۲۹۵/۰۰۰	۱	۴۲۹۵/۰۰۰	اختلاف بین گروه ها

جدول ۴. بررسی اختلاف بین نمرات پس آزمون دو گروه دو و شاهد

Sig	F	میانگین مجذورها	درجه آزادی	مجموع مجذورات	وضعیت شاخص شاخص های مورد بررسی
۰/۰۰۱	۳۹/۰۰۰	۴۲۹۵/۰۰۰	۱	۴۲۹۵/۰۰۰	اختلاف بین گروه ها

جدول ۵. بررسی اختلاف بین نمرات پس آزمون گروه های یک و دو و گروه شاهد

Sig	F	میانگین مجذورها	درجه آزادی	مجموع مجذورات	وضعیت شاخص شاخص های مورد بررسی
۰/۰۰۱	۰/۰۰۰	۲۵/۰۱۷	۲	۵۵/۰۳۳	اختلاف بین گروه ها

با توجه به مقدار حد معناداری به دست آمده و کوچک تر بودن این مقدار از ۰/۰۵ می توان بیان کرد که فرض H_0 در هر سه فرضیه رد و فرض H_1 پذیرفته می شود و شواهدی مبنی بر تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و تنظیم شناختی هیجان بر کیفیت زندگی کلاسی وجود دارد و همچنین بین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و آموزش تنظیم شناختی هیجان بر کیفیت زندگی کلاسی اختلاف معناداری وجود دارد.

با توجه به جدول شماره ۶ می بینیم که در گروه شاهد میانگین کیفیت زندگی کلاسی پیش آزمون ۱۲۹ و در پس آزمون نیز ۱۲۹ است که این نشان می دهد میانگین کیفیت زندگی کلاسی در گروه شاهد که هیچ آموزشی دریافت نکرده اند در پس آزمون ثابت مانده است؛ اما در گروه یک میانگین کیفیت زندگی کلاسی پیش آزمون برابر ۱۲۳ و این میانگین در پس آزمون برابر با ۱۲۸ است که نشان می دهد که در گروه یک کیفیت زندگی کلاسی پس آزمون که آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی را دریافت کرده اند کمی افزایش یافته است؛ و در گروه دوم میانگین کیفیت زندگی کلاسی در پیش آزمون ۱۲۰ و در پس آزمون این میانگین برابر ۱۳۰ است که نشان می دهد در پس آزمون که آموزش تنظیم شناختی هیجان را دریافت کرده اند این میانگین افزایش نسبتاً زیادی داشته است.

جدول ۶. شاخص های آماری محاسبه شده برای متغیر کیفیت زندگی کلاسی

گروه	میانگین	میان	انحراف معیار	واریانس
شاهد	پیش آزمون	۱۲۹,۰۰۰	۱۳۶,۰۰۰	۱۵,۰۰
	پس آزمون	۱۲۹,۰۰۰	۱۳۶,۰۰۰	۱۴,۰۰
گروه ۱	پیش آزمون	۱۲۳,۰۰۰	۱۲۴,۰۰۰	۱۳,۰۰
	پس آزمون	۱۲۸,۰۰۰	۱۳۲,۰۰۰	۱۴,۰۰
گروه ۲	پیش آزمون	۱۲۰,۰۰۰	۱۱۶,۰۰۰	۱۹,۰۰
	پس آزمون	۱۳۰,۰۰۰	۱۳۱,۰۰۰	۱۱,۰۰

نتایج حاکی از آن است که، هرچند هر دو روش مؤثر و در ارتقای آیتم کیفیت زندگی کلاسی تأثیر داشته‌اند اما با توجه به شرایط ناشی از کرونا و تأثیر آن از لحاظ روان‌شناختی روی دانش‌آموزان، آموزش تنظیم شناختی هیجان بر متغیر کیفیت زندگی کلاسی مؤثرتر بوده است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری و آموزش تنظیم شناختی هیجان بر کیفیت زندگی کلاسی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه انجام شده است. یافته‌های حاصل از این مطالعه حاکی از آن است که این آموزش‌ها برای این مقطع تحصیلی و بخصوص در شرایط پاندمی کرونا در جهت افزایش کیفیت زندگی کلاسی تأثیرگذار بوده که همسو با مطالعات ابوالمعالی الحسینی (۱۳۹۹) و وان باول، بایکرت، بوگجیو، کاپرaro، سیچوکا، کیکارا و وایلر^۱، (۲۰۲۰) می‌باشد. لذا برای کاهش اضطراب و استرس دانش‌آموزان در بحران‌های سلامت، افزایش مهارت‌های خودتنظیمی و یادگیری تنظیم شناختی هیجان می‌تواند به‌عنوان اقدامی مؤثر برای کاهش تبعات تغییر روش آموزش، توسط روانشناسان، به‌ویژه روان‌شناسان تربیتی، مدرسه و سلامت به کار رود که هم‌جهت با پژوهش‌های کاسکن، گری پاگوالگو و توسان^۲ (۲۰۱۴) می‌باشد. می‌توان نتایج حاصله را به شرح ذیل بیان نمود: در گروه‌های آزمایش یک و دو کیفیت زندگی کلاسی در پس‌آزمون افزایش داشته ولی با توجه به میانگین‌ها می‌توان گفت آموزش تنظیم شناختی هیجان مؤثرتر از آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بوده است.

به‌کارگیری مهارت‌های مذکور امری قابل‌انتقال به دانش‌آموزان است و اگر شیوه‌های تدریس مبنی بر پی‌ریزی و تقویت این مهارت‌ها باشد به ارتقای کیفیت زندگی کلاسی دانش‌آموزان و در نتیجه یادگیری و آموزش مطلوب‌تر آن‌ها منجر می‌شود. پیشنهاد می‌شود که در بحران‌های سلامت و ایام قرنطینه برنامه آموزش مکمل در کنار مباحث درسی دانش‌آموزان گنجانده شود و همچنین تمهیداتی جهت آموزش خانواده‌ها برای به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی مؤثر اتخاذ شود. همچنین پیشنهاد می‌شود، سیاست‌گذاری‌هایی برای تقویت صلاحیت حرفه‌ای روان‌شناسان تربیتی، مدرسه و سلامت، برای مداخله مؤثر در بحران‌های سلامت اتخاذ شود (ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۹). در انتها با توجه به ادامه روند جهش‌های ویروس کرونا و احتمال ادامه آموزش غیرحضوری (حتی در شرایط عادی نیز) بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر و بسیاری از تحقیقات دیگر، پیشنهادات زیر مطرح می‌شود:

۱- اهتمام مدارس بخصوص در شرایط آموزش مجازی بر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تنظیم شناختی هیجان در کنار آموزش دروس

۲- تهیه بسته‌های آموزشی برای ارتقاء سطح معلومات دبیران در این حوزه

۳- برگزاری دوره‌های آموزشی با موضوعات راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تنظیم شناختی هیجان برای دست‌اندرکاران آموزش و پرورش.

۴- برگزاری دوره‌های آموزشی با موضوعات راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تنظیم شناختی هیجان برای دانش‌آموزان.

¹ Van Bavel, Baicker, Boggio, Capraro, Cichocka, Cikara & Willer

² Coşkun, Garipağaoğlu & Tosun

۵- تدوین دستورالعمل‌هایی برای مشاوران مدرسه و آموزش آن‌ها برای کمک به دانش‌آموزانی که از نظر یادگیری با دشواری‌هایی مواجه هستند.

منابع

- ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۹). پیامدهای روان‌شناختی و آموزشی بیماری کرونا در دانش‌آموزان و راهکارهای مقابله با آن‌ها. فصلنامه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۵(۵۶)، ۱۶۶-۱۵۳.
- باجوروند، مهری (۱۳۹۶). *اشتیاق تحصیلی تابعی از ادراک از محیط کلاس و کیفیت زندگی در مدرسه*، تهران: میعاد اندیشه.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۴). *روانشناسی تربیتی*، تهران: نشر ویرایش.
- حدادی، صفیه (۱۳۹۳). تأثیر طراحی انگیزشی آموزش بر کیفیت زندگی کلاسی و یادگیری در آموزش دانشگاهی، *پایان‌نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد*، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- رضایی، اکبر (۱۳۹۴). *روانشناسی انگیزش در آموزش و پرورش نظریه‌ها، پژوهش‌ها و الگوها*، تبریز: انتشارات ایدین.
- سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام؛ صحراگرد، نرگس (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روان و رضایت از زندگی. *مجله روان‌پزشکی بالینی ایران*، ۱۳(۳)، ۲۹۵-۲۹۰.
- کدیور، پروین (۱۳۸۰). *بررسی باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش دانش‌آموزان به منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه*. تهران، پژوهشکده، تعلیم و تربیت.
- Barbisch, D., Koenig, K. L., & Shih, F.-Y. (2015). Is There a Case for Quarantine? Perspectives from SARS to Ebola. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 9(5), 547-553.
- Battegay, M., Kuehl, R., Tschudin-Sutter, S., Hirsch, H. H., Widmer, A. F., & Neher, R. A. (2020). 2019-novel Coronavirus (2019-nCoV): Estimating the case fatality rate – a word of caution. *Swiss Medical Weekly*. Advance online publication.
- Bidjerano, T. & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 69-81.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920.
- Coşkun, Y. D., Garipağaoğlu, Ç., Tosun, U. (2014). Analysis of the Relationship between the Resiliency Level and Problem Solving Skills of University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 673-680.
- DiGiovanni, C., Conley, J., Chiu, D., & Zaborski, J. (2004). Factors Influencing Compliance with Quarantine in Toronto During the 2003 SARS Outbreak. *Biosecurity and Bioterrorism: Biodefense Strategy, Practice, and Science*, 2(4), 265-272.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Gross, J.J. (1998). 'Emotion and emotion regulation', in L.A. Pervin and O.P. John (eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2nd edition. New York: Guilford Press, 525-552.

- Hawryluck, L., Gold, W. L., Robinson, S., Pogorski, S., Galea, S., & Styra, R. (2004). SARS Control and Psychological Effects of Quarantine, Toronto, Canada. *Emerging Infectious Diseases*, 10(7), 1206–1212.
- Kindermann, T.A. (2007). Effects of naturally-existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78, 1186-1203.
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks'. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Liu, X., Kakade, M., Fuller, C. J., Fan, B., Fang, Y., Kong, J. & Wu, P. (2012). Depression after exposure to stressful events: Lessons learned from the severe acute respiratory syndrome epidemic. *Comprehensive Psychiatry*, 53(1), 15–23.
- Pektun, R., (2016). *Handbook of motivation of school*
- Manuell, M.-E., & Cukor, J. (2011). Mother Nature versus human nature: Public compliance with evacuation and quarantine. *Disasters*, 35(2), 417–442.
- Maunder, R., Hunter, J., Vincent, L., Bennett, J., Peladeau, N., Leszcz, M., Mazzulli, T. (2003). The immediate psychological and occupational impact of the 2003 SARS outbreak in a teaching hospital. *Canadian Medical Association Journal*, 168(10), 1245–1251.
- Meyer, F.K., Turner, J.C., (2002). *Discovering emotion in classroom research*. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Paris S. G., & Winograde P. (2001). *The role of self-regulation learning in contextual teaching; principle and practice for prepration*. Available on: www.ciera.org/library/achieve.
- Pintrich P, De Groot E. (1990). Motivational and Self- Regulation Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Phan, H.P. (2010). Critical thinking as a self- regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284- 920.
- Rothe, C., Schunk, M., Sothmann, P., Bretzel, G., Froeschl, G., Wallrauch, C., Hoelscher, M. (2020). Transmission of 2019-nCoV Infection from an Asymptomatic Contact in Germany. *The New England Journal of Medicine*, 382(10), 970–971.
- Rubin, G. J., & Wessely, S. (2020). The psychological effects of quarantining a city. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 308, 313.
- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic Stress Disorder in Parents and Youth After Health-Related Disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105–110.
- Tong, Z.-D., Tang, A., Li, K.-F., Li, P., Wang, H.-L., Yi, J.-P., Yan, J.-B. (2020). Potential Presymptomatic Transmission of SARS-CoV-2, Zhejiang Province, China, 2020. *Emerging Infectious Diseases*, 26(5), 1052–1054.
- UNESCO (2020). *290 million students out of school due to COVID-19*: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes>
- Van Bavel, J. J., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*. Advance online publication.
- Wang, C., Horby, P. W., Hayden, F. G., & Gao, G. F. (2020). A novel coronavirus outbreak of global health concern. *The Lancet*, 395(10223), 470–473.