



بررسی رابطه مهارت های جرأت ورزی و باورهای انگیزشی بر آموزش خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان شهر یاسوج

عطاءالله نیک گفتار^۱، زهره رضائی مهر^۲، محمد محمدی عارف^۳

چکیده

هدف از این تحقیق، بررسی رابطه مهارت های جرأت ورزی و باورهای انگیزشی بر آموزش خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان شهر یاسوج بود. روش پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل بوده است. جامعه- آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر یاسوج که در سال تحصیلی ۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند می باشد، که ۴۰ نفر از آنها با روش نمونه گیری هدفمند انتخاب گردید و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه جرأت ورزی گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) (۱۹۹۰) استفاده شد. اعتبار پرسشنامه جرأت ورزی به وسیله ی آزمون آلفای کرونباخ و آزمون دو نیمه کردن و اعتبار پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) نیز به وسیله ی آزمون آلفای کرونباخ احراز گردید. پس از انتخاب تصادفی گروه های آزمایش و کنترل، آموزش خودتنظیمی هیجانی بر روی گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۴۵ دقیقه ای به صورت دو جلسه در هفته اجرا گردید. یک هفته پس از اتمام برنامه آموزشی از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد. داده های بدست آمده با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس تک متغیره و تحلیل کوواریانس چند متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از داده ها نشان داد آموزش خودتنظیمی هیجانی با کنترل اثر پیش آزمون بر بهبود و افزایش مهارت های جرأت ورزی دانش آموزان مؤثر بوده و همچنین موجب بهبود باورهای انگیزشی آنان شده است به این صورت که باعث افزایش خودکارآمدی و کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان شده است اما بر ارزش گذاری درونی آن ها تأثیری نداشته است.

واژگان کلیدی: خودتنظیمی هیجانی، مهارت های جرأت ورزی، باورهای انگیزشی

^۱ نویسنده مسئول: لیسانس، رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد یاسوج، AtaAllah.nikgoftar1401@gmail.com

^۲ لیسانس، رشته علوم تربیتی، دانشگاه علمی کاربردی، Zohra.RezaeiMehr1400@gmail.com

^۳ لیسانس، رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان یاسوج، Mohammad.MohammadiAref1401@gmail.com

1_ بیان مسأله

جرأت ورزی قلب رفتار میان فردی و کلید روابط انسانی است (لین^۴ و همکاران، ۲۰۰۴) رفتار جرأت‌مندانه یا جرأت ورزی، بیان یا اظهار مناسب هیجانات و احساسات نسبت به دیگری می باشد. وجود چنین رفتاری موجب می شود که فرد احساسات و هیجانات خود را در برابر رفتار دیگران که میتواند طیفی از تحریک تا تحقیر داشته باشد، بدون ترس و به شکل صحیح ابراز کند (ولپی^۵، ۱۹۹۰؛ به نقل از مهمان نوزان، ۱۳۹۰) افراد بی جرأت حداقل ۵ ویژگی دارند که اهمیت کاربردی دارند: شخص ممکن است نداند که چه بگوید یا انجام دهد یا نداند که چگونه کاری را انجام دهد یا حرفی را بزند یا اضطراب انتظاری مانع گفتن یا انجام کاری شود یا فرد نگران این باشد که اگر خود را ابراز کند اتفاق بدی خواهد افتاد و بالاخره اینکه اعتقادات اخلاقی ممکن است فرد را بدین نتیجه برساند که ابراز وجود خوب نیست (عباسی نیا، ۱۳۷۸) اما افرادی که دارای جرأت ورزی مناسب هستند نه تنها در مواجهه با مشکلات و عوامل تنشزا رویارویی بهتری دارند بلکه به جهت رفتار موفقیت آمیز در برخورد با این عوامل، ارزیابی شناختی مثبت تری از خود داشته و به تبع آن هیجان ها و عواطف مثبت تری را نیز تجربه می نمایند (پرازلی و همکار^۶، ۲۰۰۲؛ به نقل از تقی پور، ۱۳۹۴) فردی که با جرأت است میتواند ارتباط نزدیک با دیگران برقرار کند، خودش را از سوء استفاده دیگران دور نگه دارد و دامنه وسیعی از نیازها و افکار مثبت و منفی را ابراز نماید بی آنکه احساس گناه و اضطراب کند و یا به حقوق دیگران لطمه بزند (اتلر^۷، ۱۹۹۱؛ به نقل از رحیمی و همکاران، ۱۳۸۵).

باورهای انگیزشی دست های از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام دادن یا پرهیز از یک عمل به آنها مراجعه می کنند. پینتریچ^۸، مارکس^۹ و بویل^{۱۰} (۱۹۹۳)، به نقل از رضایی و سیف، (۱۳۸۴) معتقدند که باورهای انگیزشی در برگزیده معیارهایی در مورد استدلال افراد به منظور انتخاب روش های انجام دادن تکلیف هستند. پینتریچ و دی گروت^{۱۱} (۱۹۹۰) خودکارآمدی^{۱۲}، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان را به عنوان باورهای انگیزشی در نظر می گیرند.

خودکارآمدی، مجموعه باورهای دانش آموزان درباره توانایی هایشان در انجام دادن تکالیف و یک سازوکار شناختی است که توانایی کنترل موارد ترسناک را در شخص ایجاد می کند و او را قادر به رویارویی با مشکلات می سازد. باورهای خودکارآمدی سبب می شود تکلیف موردنظر به صورت مفید و مؤثر انجام شود. افراد خودکارآمد به فرایند تفکر و تنظیم افکار خود نظارت دارند، تعهدات و مشکلات را کنترل می کنند و با موقعیت های تهدیدآمیز و چالش برانگیز بیشتر درگیر می شوند. آنها مشکلات را چالش می بینند نه تهدید؛ و فعالانه موقعیت جدید را جستجو می کنند. ایشان با کنجکاو می توانند از راه حل های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و از خود استقامت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهند (اکبری بلوط بنگان، ۱۳۹۳) خودتنظیمی هیجانی ساختاری چند بعدی است که از فرایندهای رفتاری، شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک تشکیل شده است و تمام تلاشهای آگاهانه یا ناآگاهانه فرد در جهت تعدیل حالات یا واکنش ها را شامل می شود (گرازیانو، کالکینز و کئان^{۱۳}، ۲۰۱۰؛ به نقل از ولی زاده و همکاران، ۱۳۹۶). در واقع خودتنظیمی هیجانی به معنای تمایل به کنترل حالت های درونی، کنترل تکانه ها و رفتارها و انطباق آنها با معیارها برای رسیدن به هدف می باشد. به باور ریدر^{۱۴} و ویت^{۱۵} (۲۰۰۶) خودتنظیمی هیجانی شامل فرایندهایی است که از آن طریق مردم هیجانات خود و نیز چگونگی و ابراز آنها را تحت تأثیر قرار می دهند (ریدر و ویت، ۲۰۰۶؛ به نقل از مرادی دلیر، ۱۳۹۳). گراس (۲۰۰۷) نیز تنظیم هیجان

⁴Lin

⁵ Wolpy

⁶ Porazli et al

⁷ Autler

⁸ Pintrich

⁹ Marx

¹⁰ Boyle

¹¹ De Groo

¹² self-efficacy

¹³ Graziano, Calkins & Kean

¹⁴ Raider

¹⁵ Watte

را به عنوان فرایند آغاز، حفظ، تعدیل یا تغییر در بروز، شدت یا استمرار احساس درونی و هیجان مرتبط با فرایندهای اجتماعی، روانی و فیزیکی در به انجام رساندن اهداف فرد تعریف میکند و آن را شامل گستره‌های از راهبردهای شناختی و رفتاری هشیار یا ناهشیار میداند که جهت کاهش، حفظ یا افزایش یک هیجان صورت میگیرد (گراس، ۲۰۰۱). به طور کلی تنظیم شناختی هیجان به عنوان ابزاری برای فهمیدن این مسأله است که چگونه فرد میتواند توجه به فعالیت خود را سازمان داده و اعمال راهبردی و مصرانه را برای حل مسائل به دست آورد. هرگونه اشکال و نقص در تنظیم هیجان‌ها می تواند فرد را در برابر مشکلات هیجان مثل افسردگی، اضطراب، فشارروانی، مشکلات رفتاری و شناختی آسیب پذیر سازد (اهرینگ^{۱۶}، فیشر^{۱۷}، اسچال^{۱۸} و بوسترلینگ^{۱۹}، ۲۰۰۸)؛ به نقل از جلالی و احدی، (۱۳۹۴) مدیریت هیجان‌ها به منزله ی فرایندهای درونی و بیرونی است که مسئولیت کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش های عاطفی فرد را در مسیر تحقق یافتن اهداف او برعهده دارد (گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۳)؛ به نقل از زارع و سلگی، (۱۳۹۱) لذا شناخت برانگیختگی و شیوه های مدیریت آن می تواند تا حد زیادی در تسلط بر رفتار و اتخاذ تصمیم های صریح و قابل قبول دانش آموزان مؤثر باشد و در نتیجه سلامت و موفقیت آنها را به ارمغان آورد.

بنابراین با توجه به اهمیت نقش خودتنظیمی هیجانی به عنوان عامل تأثیرگذار بر مهارت های جرأت ورزی و باورهای انگیزشی(خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان)دانش آموزان و اینکه تحقیقی که این سه متغیر(خودتنظیمی هیجانی، مهارت های جرأت ورزی، باورهای انگیزشی) را در رابطه با هم بسنجد تاکنون انجام نشده است، در این تحقیق سعی برآن است تا تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر "مهارت های جرأت ورزی" دانش آموزان به دلیل ضرورت داشتن این مهارت در روابط اجتماعی بخصوص برای نوجوانان و نیز "باورهای انگیزشی" دانش آموزان به دلیل ضرورت وجود خودکارآمدی و ارزش گذاری درونی و کنترل اضطراب امتحان در دانش آموزان به منظور پیشرفت در فرایند یادگیری و تعلیم و تربیت بررسی شود.

3_ پیشینه نظری

3_1_3_ مهارت جرأت ورزی

از آنجا که انسان موجودی اجتماعی است، همواره در تلاش است تا مهارت هایی جهت تسهیل روابط میان فردی به دست بیاورد. توجه روز افزون به جرأت ورزی به عنوان موردی از مهارتهای زندگی، حاکی از آشکارشدن ارزش ها و تأثیرات فراوان این مهارت است. سالتر^{۲۰} (۱۹۴۹) و ولپی (۱۹۵۸) از پیشگامان طرح مفهوم جرأت ورزی در عرصه ی رفتاردرمانی بودند که با توجه به رفتارهای مراجعانشان، چنین توانایی را برای برخی از آنها لازم و ضروری میدانستند. جرأت ورزی در نظریه ولپی براین فرض ها استوار است: هر فردی دارای حقوق انسانی است که باید مورد احترام باشند و نیز مهارت های جرأت ورزی را می توان در افراد پرورش داد. این نظریه بر حقوقی تأکید می کند که همه ما از آن برخورداریم و نیز بر مسئولیت هایی که با داشتن این حقوق متوجه ماست(صمدی، ۱۳۹۰)

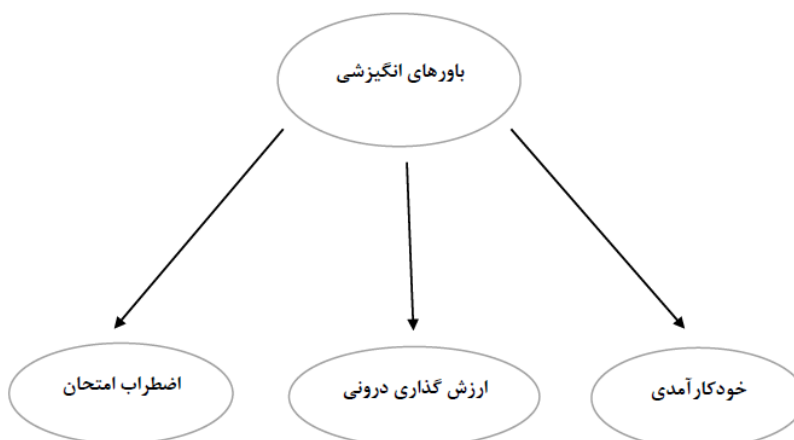
¹⁶Ehring

¹⁷Fisher

¹⁸Schaal

¹⁹Bosterling

²⁰Salter



شکل ۱: مدل انگیزشی پیترریچ و دی گروت (۱۹۹۰)

3_2_ مؤلفه های باورهای انگیزشی خودکارآمدی

باورهای خودکارآمدی یکی از راه هایی است که پژوهشگران انگیزش درباره قابلیت باورهای دانش آموزان مفهوم سازی کرده اند. این باورها در نحوه ی مقابله ی افراد با موقعیت های مختلف در دستیابی به اهداف تأثیر می گذارند و همچنین افراد دارای باورهای انگیزشی بالا، تلاش و مداومت بیشتری در کارها دارند و در مقایسه با افراد دارای باورهای انگیزشی پایین، عملکرد بهتری از خود نشان می دهند. بنابراین باورهای خودکارآمدی براساس انسان ها، تلاشی که صرف می کنند؛ مدت زمانی که در برخورد با یک تکلیف از خود پافشاری نشان می دهند و در میزان ادراک آنها از تکلیف اثر میگذارد، باورهایی که این افراد نسبت به توانایی های خود دارند کاملاً بر روش هایی که آنها رفتار خواهند کرد تأثیرگذار است. برای مثال در مدرسه باورهایی که دانش آموزان نسبت به توانایی تحصیلی خود ایجاد می کنند به آنها کمک می کند که طبق دانش و مهارت های موجودی که دارند عمل نمایند. بنابراین عملکردهای تحصیلی آن ها تا حد زیادی حاصل باورهای واقعی دانش آموزان از انجام تکالیف تحصیلی است که در آینده میتوانند انجام دهند. به علاوه باورهای خودکارآمدی به شدت تحت تأثیر دانش و مهارت هایی هستند که بار اول در خصوص یک مطلب درسی کسب میشود (جعفری، ۱۳۸۸)

3_3_ خودکارآمدی در موقعیت های تحصیلی

خودکارآمدی خصوصاً به یادگیری آموزشی و دیگر موقعیت های پیشرفت تحصیلی وابسته است. معمولاً انسان خودکارآمدی خود را در زمینه هایی مانند انجام تکالیف عادی که از مهارت بالایی برخوردار است داوری نمیکند. در این زمینه ها سطح کارآمدی فرد تأثیر کمی بر رفتارش دارد. اگر انسان در حال یادگیری باشد یا اگر معتقد باشد که شرایط شخصی یا محیطی میتواند عملکرد را تغییر دهد، برای ارزیابی توانایی هایش آماده تر است و در مدرسه وقت زیادی را صرف یادگیری و مهارت ها، راهبردها و رفتارهای جدید میکند. بندورا دریافت که اشتیاق تحصیلی والدین برای کودکان خود، پیشرفت تحصیلی آنان را به صورت مستقیم و غیرمستقیم، از طریق تأثیرگذاری بر خودکارآمدی تحت تأثیر قرار میدهد (جعفری، ۱۳۸۸)

3_4_ خودتنظیمی هیجانی

هیجان ها پاسخ های مطمئن به مسایل انطباقی تکرار شونده²¹ در زندگی روزمره را برای ما فراهم می کنند. هیجان ها ما را مجبور به پاسخدهی به شیوه ی معینی نمی کنند، آنها فقط برخی از رفتارها را برای ما محتمل تر می سازند، و این انعطاف پذیری به ما اجازه می دهد تا هیجان های خود را تنظیم کنیم؛ برای مثال، وقتی می ترسیم ممکن است فرار کنیم، اما همیشه این کار را انجام نمی دهیم، وقتی خشمگین هستیم، ممکن است به کسی حمله کنیم، اما این تنها کاری نیست که می توانیم انجام دهیم و وقتی شادیم، ممکن است بخندیم، اما باز هم این تنها پاسخ رفتاری نیست که در مقابل برانگیختگی هیجانی انجام می دهیم. اینکه ما چگونه هیجان های خود را تنظیم می کنیم اهمیت زیادی دارد، چرا که بهزیستی²² ما به طرز اجتناب ناپذیری به هیجان های ما بستگی دارد (لازاروس، ۱۹۹۱؛ به نقل از جلیلی، ۱۳۹۲).

4_3_1_ تعاریف خودتنظیمی هیجانی

مفهوم خود تنظیمی از موضوعات مهم شناختی است که تعاریف گوناگونی نیز برای آن ارائه شده است. سه نکته ی مهم در تعریف تنظیم هیجان قابل توجه است: اول، اگرچه افراد اغلب در تلاشند تا هیجان منفی را کاهش دهند، اما تنظیم هیجان چیزی بیشتر از این است و شامل فرایندهای کاهش، افزایش و نگهداری هم هیجان های مثبت و هم هیجان های منفی می باشد (پاروت²³، ۱۹۹۳؛ به نقل از گراس، ۲۰۰۲) دوم، بسیاری از مثال های تنظیم هیجان را که در ادبیات پژوهشی می بینیم هشیارانه هستند، اما تنظیم هیجان بدون آگاهی هشیارانه هم اتفاق می افتد، مثل وقتی که فردی به هنگام دریافت هدیه ای ناخوشایند مبالغه می کند (کوله، ۱۹۸۶؛ به نقل از گراس، ۲۰۰۲) یا زمانی که توجه خود را از موضوعی ناراحت کننده برمیگردانیم (بودن و بامیستر²⁴، ۱۹۹۷؛ به نقل از گراس، ۲۰۰۲) سوم اینکه تنظیم هیجان ذاتاً خوب یا بد نیست. راهبردهایی که برای حرفه ی پزشکی مؤثرند (اسمیت و کلینمن²⁵، ۱۹۸۹؛ به نقل از گراس، ۲۰۰۲)، ممکن است همان راهبردها آشتگی همدلانه²⁶ را در شکنجه گران خنثی کنند (بندورا، ۱۹۷۷؛ به نقل از گراس، ۲۰۰۲) خودتنظیمی سازهای است که از سال ۱۹۶۷ از سوی بندورا مطرح شد. از نظر او خود تنظیمی، در واقع یک مکانیسم کنترل داخلی است که تعیین میکند چه رفتاری انجام شود و اجازه میدهد که به تدریج کنترل های داخلی جانشین کنترل های خارجی رفتار شود. به این ترتیب افراد دائماً به طرف فرایند تعیین اهداف برای خود می روند و سپس موفقیت های خود را با هدف و استاندارد خود مقایسه می کنند و در این حال است که استانداردهای شخصی میتواند او را برای کار سخت تر یا تغییر رفتار به منظور رسیدن به یک هدف یا استاندارد مشخص تحریک کند (جعفرطباطبایی و همکاران، ۱۳۹۱) فن²⁷ (۲۰۱۰) خودتنظیمی را فرایندی گرایش گرایانه میدانند که به یادگیرنده کمک می کند که مهارت های دانشگاهی مانند تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی راهکارها و کنترل اثربخش را کسب کند (نیکپی همکاران، ۱۳۹۵).

کوله²⁸ و همکاران (۲۰۱۱) خودتنظیمی را به صورت تلاش های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردهایی برای دستیابی به اهداف بهتر تعریف می کنند (نیک پی و همکاران، ۱۳۹۵). فراگیری مهارت های تنظیم هیجان در کودکی اولیه، یکی از دستاوردهای این دوره محسوب می شود (گروولنیک، مک منامی و کوروسکی²⁹، ۲۰۰۶؛ کاپ، ۱۹۸۹؛ به نقل از جلیلی، ۱۳۹۲). با شروع سال های پیش دبستانی، کودکان توانایی هماهنگ کردن هیجان های خود را کسب می کنند تا حمایت بهتری از محیط دریافت

²¹ recurrent adaptive problems

²² well-being

²³ Parrott

²⁴ Boden & Baumeister

²⁵ Kleinman

²⁶ Empathic distress

²⁷ Phan

²⁸ Cole

²⁹ Grolnick, Mac Menamy and kurowski

کنند (کاپ^{۳۰}، ۱۹۸۹؛ به نقل از جلیلی، ۱۳۹۲) به این شکل تنظیم هیجان را می توان به صورت توانایی شروع، نگهداری و تعدیل برانگیختگی هیجانی به منظور بر آورده کردن اهداف فردی و تسهیل انطباق با محیط اجتماعی تعریف کرد (تامپسون، ۱۹۹۴).

4_ پیشینه عملی

نتایج تحقیق اسمری برده زرد، رسولی و اسکندری (۱۳۹۶) تحت عنوان " اثربخشی درمان متمرکز بر هیجان بر افزایش مهارت های اجتماعی هیجانی و کاهش افسردگی در دانش آموزان قلدر" که بر روی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان بوکان انجام شد نشان داد درمان متمرکز بر هیجان بر افزایش مهارت های اجتماعی هیجانی و کاهش افسردگی در دانش آموزان قلدر مؤثر بوده است. شهریاری احمدی و پازوکی (۱۳۹۵) در تحقیق خود تحت عنوان "رویکرد مدل یابی معادلات ساختاری در تبیین رابطه تنظیم شناختی هیجان با افسردگی، اضطراب و استرس" که بر روی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد تهران انجام گرفت به این نتیجه رسیدند که بین تنظیم شناختی هیجان مثبت با افسردگی، اضطراب و استرس رابطه ی معکوس و معناداری وجود دارد.

سلیمانی، بابانزادی و غنمی (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان " نقش خودآگاهی و تنظیم هیجان در کنترل اضطراب دانشجویان" که بر روی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد انجام گرفت، بیان کردند که خودآگاهی و تنظیم هیجان با کنترل اضطراب دانشجویان ارتباط معنی داری دارد، به طوری که با افزایش نمره خودآگاهی و تنظیم هیجان، نمره کنترل اضطراب دانشجویان نیز افزایش یافت. برگر و کارابینک^{۳۱} (۲۰۱۰) در تحقیق خود تحت عنوان " انگیزش و استفاده دانشجویان از راهبردهای یادگیری: شواهد اثرات یک طرفه در کلاس های ریاضی" که در کشور سوئیس انجام گرفته است به این نتیجه رسیدند که بین خودتنظیمی و انگیزش رابطه معناداری وجود دارد.

کوئیدباچ، بری، هسنس و میکولاجزاک^{۳۲} (۲۰۱۰) در تحقیق خود تحت عنوان " تنظیم هیجان مثبت و بهزیستی: مقایسه تأثیر ۸ راهبرد تحسین و تحریک" که بر روی دانش آموزان در کشور کلمبیا انجام شده است به این نتیجه رسیدند که استفاده از تنظیم هیجان باعث افزایش دید مثبت در مورد خود، تلاش برای افزایش تجربه های مثبت در آینده و در نتیجه افزایش حس شایستگی و خودکارآمدی فرد می شود.

نتایج پژوهش کاپاآیدین^{۳۳} (۲۰۰۹) تحت عنوان " احساسات و عواطف دانش آموزان دبیرستانی در حین آزمون" که در کشور ترکیه و شهر آنکارا انجام شده است نشان داد که نقائص تنظیم هیجان می تواند موجب بروز اضطراب شود. او به بررسی این مسئله که تا چه میزان، هیجان های دانش آموزان دبیرستانی (خصوصاً اضطراب) در حین امتحان از طریق تنظیم هیجانی پیش بینی شود پرداخت، یافته های وی نشان داد که راهبردهای تنظیم هیجانی به طور معنی داری اضطراب امتحان را پیش بینی و تبیین می کنند.

5_ چارچوب نظری پژوهش

با توجه به هدف محقق در این پژوهش که بررسی تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر مهارت های جرأت ورزی و باورهای انگیزشی دانش آموزان می باشد، جرأت ورزی که اولین بار توسط ولپی مطرح شد براساس دیدگاه گمبیریل و ریچی (۱۹۷۵) می باشد. باورهای انگیزشی بر اساس الگوی انگیزشی پینتریج و دی گروت (۱۹۹۰) می باشد که شامل سه مؤلفه ی خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان می باشد.

³⁰ Kopp

³¹ Berger, J. & Karabenick, S.

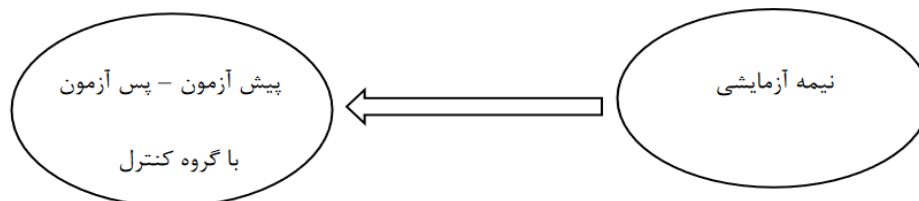
³² -Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M., & Mikolajczak, M.

³³ Capaaydin

خودتنظیمی هیجانی نیز براساس دیدگاه گراس می باشد که طی ۸ جلسه ۴۵ دقیقه ای به گروه آزمایش آموزش داده شد. در این پژوهش سعی بر این است که مشخص شود آیا آموزش خودتنظیمی هیجانی بر افزایش مهارت های جرأت ورزی دانش آموزان تأثیر دارد و همچنین نشان داده شود که آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کدام یک از مؤلفه های باورهای انگیزشی تأثیر دارد.

6_ روش تحقیق

با توجه به موضوع پژوهش که تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر مهارت های جرأت ورزی و باورهای انگیزشی در دانش آموزان شهر زاهدان است، روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل می باشد.



نمودار: روش تحقیق

6_1_ جامعه آماری ، نمونه آماری و روش نمونه گیری

جامعه آماری مورد مطالعه پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش آموزان دخترپایه ششم ابتدایی شهر یاسوج می باشد که در سال تحصیلی ۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند که از بین تمامی مدارس دخترانه مقطع ابتدایی شهر یاسوج به روش نمونه گیری هدفمند، یک مدرسه و از این مدرسه نیز دو کلاس پایه ششم انتخاب شد. آمار دانش آموزان این دو کلاس حدود ۴۰ - ۵۰ نفر بود که ۴۰ نفر از بین آنها انتخاب شد و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

6_2_ روش اجرای تحقیق

پس از کسب رضایت دانش آموزان مبنی بر شرکت در کلیه ی جلسات آموزشی و بیان اهداف پژوهش، قبل از شروع جلسات آموزشی تمامی شرکت کنندگان پرسشنامه های راهبردهای انگیزشی و جرأت ورزی را به عنوان پیش آزمون تکمیل کردند. پس از اجرای پیش آزمون گروه آزمایش در ۸ جلسه و هفته ای ۲ جلسه در برنامه شرکت کردند. هر جلسه ی آموزشی ۴۵ دقیقه به طول انجامید. برای انجام این آموزش از بسته " آموزش تنظیم هیجان جیمز گراس (۲۰۰۷) " استفاده شده است. یک هفته پس از انجام آموزش های لازم، به منظور تعیین اثربخشی روش های آموزشی، گروه مجدداً پرسشنامه های مذکور را به عنوان پس آزمون تکمیل کردند. برای رعایت ملاحظات اخلاقی چند مورد به دقت رعایت شد: توجیه پاسخگویان و کسب رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، رعایت بی طرفی و پرهیز از گرایش های خاص توسط پژوهشگر، رعایت صداقت هنگام تجزیه و تحلیل داده ها و عدم تحریف دستاوردها در چپتی که با خواسته های پژوهشگر همسو باشد، محرمانه نگه داشتن اطلاعات حاصل از پرسشنامه و دقت در نگهداری اطلاعات حاصل از پرسشنامه به طور محرمانه محتوای آموزشی جلسات مورد استفاده آموزش خودتنظیمی هیجانی براساس بسته آموزشی تنظیم هیجان جیمزگراس (۲۰۰۷) در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱: رؤوس مطالب عنوان شده طی ۸ جلسه آموزش راهبردهای تنظیم هیجان جیمز گراس (۲۰۰۷)

جلسه اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، بیان اهداف گروه و اینکه چرا باید این مهارت ها را بیاموزیم، بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه
جلسه دوم	معرفی و تعریف هیجان، بیان انواع هیجان و تمایز میان هیجانات مختلف، بیان ابعاد هیجان
جلسه سوم	بیان فواید هیجان ها در زندگی انسان ها و نقش آنها در برقرارکردن ارتباط با دیگران، آموزش روش های کاهش شدت و طول هیجان های منفی مثل: خشم
جلسه چهارم	آموزش مهارت حل مسئله، آموزش مهارت های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)
جلسه پنجم	آموزش مهارت تغییر توجه، آموزش مهارت متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی
جلسه ششم	آموزش راهبردهای بازاریابی و تنظیم هیجان های منفی (تغییر ارزیابی های شناختی)
جلسه هفتم	آموزش مهارت های ابراز هیجان، راهبردهای تخلیه هیجان، آرمیدگی جسمانی، تغییر دادن پیامدهای هیجانی از طریق عمل معکوس
جلسه هشتم	ارزیابی مجدد و برنامه ریزی برای کاربرد آموزش ها

6_3_ ابزار جمع آوری اطلاعات

برای انجام هر کاری به ابزار مناسب آن نیاز می باشد. در این پژوهش از دو پرسشنامه استفاده شد که در ادامه به طور مفصل به توضیح هر کدام خواهیم پرداخت:

الف) پرسشنامه جرأت ورزی گمبریل و ریچی^{۳۴} (۱۹۷۵)

در این پژوهش برای تشخیص سطح جرأت ورزی دانش آموزان از پرسشنامه جرأت ورزی گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) استفاده شد. پرسشنامه جرأت ورزی براساس آزمون جرأت ورزی گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۴۰ ماده است. هر ماده آزمون موقعیتی را که مستلزم رفتار جرأت ورزی است نشان می دهد. از آزمودنی خواسته می شود که برای پاسخ دادن به سوالات برحسب یک مقیاس درجه بندی ۵ گزینه ای عمل کند. این آزمون دارای چندرشته سؤال است که عبارتند از: شروع کردن تعامل با دیگران، مواجه شدن با دیگران، دادن بازخورد منفی، پاسخ دادن به انتقاد، رد کردن تقاضا، پذیرفتن محدودیت های خود و تعریف کردن از دیگران. گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) ضریب روایی این آزمون را با روش تحلیل عاملی ۳۹ / ۰ تا ۷۰ / ۰ گزارش نمودند (گمبریل و ریچی، ۱۹۷۵) روایی افتراقی پرسشنامه در توانایی تمایزگذاری بین افراد جرأت ورز بالا و پایین نیز به اثبات رسید و همچنین روایی محتوایی آن نیز توسط استاد راهنما مورد تأیید قرار گرفت. ضریب اعتبار کل این پرسشنامه به روش های آلفای کرونباخ ۲ و دونیمه کردن توسط گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) به ترتیب ۰ / ۸۱ و ۰ / ۸۳ گزارش شد (به نقل از غباری بناب و حجازی، ۱۳۸۶). ضریب اعتبار محاسبه شده به روش آلفای کرونباخ توسط محقق نیز ۰ / ۸۲ گزارش شده است.

جدول ۲: ضریب اعتبار پرسشنامه جرأت ورزی گمبریل و ریچی در این پژوهش

۰/۸۲	ضریب اعتبار محاسبه شده توسط محقق	
۰/۸۱	روش آلفای کرونباخ	ضریب اعتبار محاسبه شده توسط گمبریل و ریچی
۰/۸۳	روش دو نیمه کردن	

جدول ۳: مقیاس نمره گذاری پرسشنامه جرأت ورزی گمبریل و ریچی (۱۹۷۵)

گزینه ها	نمره
اصلاً ناراحت نمی شوم	1

³⁴ Gambril and Richey's assertiveness Questionnaire

2	کمی ناراحت می شوم
3	به طور متوسط ناراحت می شوم
4	زیاد ناراحت می شوم
5	خیلی زیاد ناراحت می شوم

ب) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) ³⁵ (1990)

در این پژوهش برای سنجش متغیر باورهای انگیزشی از بخشی از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریچ و دی گروت (1990) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای 47 گویه متشکل از دو بخش باورهای انگیزشی (25 گویه) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (22 گویه) می باشد، که در پژوهش حاضر از بخش 25 گویه ای باورهای انگیزشی استفاده شد. باورهای انگیزشی دارای سه مؤلفه خودکارآمدی (9 گویه)، ارزش گذاری درونی (9 گویه) و اضطراب امتحان (7 گویه) است و پاسخگو میزان انطباق وضعیت خود را با محتوای آن بر روی طیف پنج درجه ای لیکرت از 1 (کاملاً مخالف) تا 5 (کاملاً موافق) مشخص می کند. بدین ترتیب دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین 25 تا 125 خواهد بود. شایان ذکر است نمره گذاری معکوس برای هیچ یک از گویه ها وجود ندارد. پینتریچ و دی گروت (1990) برای بررسی روایی پرسشنامه راهبردهای یادگیری انگیزشی، از روش تحلیل عاملی استفاده کردند و همچنین روایی محتوایی آن نیز توسط استاد راهنما مورد تأیید قرار گرفت. پینتریچ و دی گروت (1990) برای تعیین اعتبار نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضریب اعتبار مقیاس خودکارآمدی (0/83) ارزشگذاری درونی (0/87) اضطراب امتحان (0/75) و ضریب اعتبار کل آزمون را (0/82) گزارش کرده اند. در ایران نیز پیری و قبادی (1392) برای بررسی روایی این پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند که شاخص های نیکویی برازش نشان از احراز روایی سازه داشت و به منظور بررسی اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده و ضرایب آلفا را برای مؤلفه های خودکارآمدی 0/75، ارزشگذاری درونی 0/74، اضطراب امتحان 0/76 و برای کل مقیاس 0/80 گزارش کردند. ضریب اعتبار محاسبه شده به روش آلفای کرونباخ توسط محقق نیز برای مقیاس خودکارآمدی (0/80)، ارزشگذاری درونی (0/83)، اضطراب امتحان (0/78) و برای کل آزمون (0/84) گزارش شده است.

جدول 4: ضریب اعتبار پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریچ و دی گروت و مؤلفه های آن در این پژوهش

مؤلفه ها	شماره سؤالات	ضریب اعتبار به روش آلفای کرونباخ	ضریب اعتبار محاسبه شده توسط محقق
خودکارآمدی	22,21,19,14,12,10,9,6,2	0/83	0/80
ارزش گذاری درونی	24,20,17,16,11,8,5,4,1	0/87	0/83
اضطراب امتحان	25,23,18,15,13,7,3	0/75	0/78
کل پرسش نامه	15 تا 1	0/82	0/84

³⁵ -Motivated Strategies for Learning Questionnaire

جدول ۵: مقیاس نمره گذاری پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریج و دی گروت (۱۹۹۰)

گزینه ها	نمره
کاملا مخالفم	1
مخالفم	2
نظری ندارم	3
موافقم	4
کاملا موافقم	5

6_4_ روش های آماری تحلیل داده ها

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش های آمار توصیفی و استنباطی از جمله میانگین، انحراف معیار و آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) و تحلیل کوواریانس چند متغیره MANCOVA استفاده شده است. تجزیه و تحلیل اطلاعات از طریق نرم افزار SPSS نسخه ۲۵ می باشد.

7_ یافته های پژوهش

جدول ۶: توصیف آماری نمرات جرأت ورزی در دو مرحله اندازه گیری به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
کنترل	جرأت ورزی	پیش آزمون	۶۷/۹۸	۴۰/۱۸۰
		پیش آزمون	۶۸/۶۵	۱۳/۷۵۸
	آزمایش	پیش آزمون	۶۸/۸۵	۱۳/۸۰۰
		پیش آزمون	۷۰/۸۴	۱۳/۲۹۱

در جدول ۶ آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات متغیر جرأت ورزی به تفکیک برای دانش آموزان گروه های آزمایش و کنترل در دو مرحله سنجش (پیش آزمون و پس آزمون) نشان داده شده است. همان طور که ملاحظه می گردد در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، شاهد افزایش بیشتر نمرات در پس آزمون نسبت به پیش آزمون هستیم.

جدول ۷: میانگین و انحراف استاندارد نمرات باورهای انگیزشی در دو مرحله اندازه گیری به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
کنترل	خود کارامدی	۲۱/۶۰	۵/۵۰۰	۲۲/۰۱	۵/۳۵۱
	ارزش گذاری درونی	۲۰/۴۸	۵/۱۷۵	۲۱/۵۰	۴/۹۳۲
	اضطراب امتحان	۱۶/۵۰	۴/۳۷۱	۱۶/۱۴	۳/۸۱۹
	نمره کل باور های انگیزشی	۵۸/۵۸	۱۰/۵۴۱	۵۹/۶۵	۹/۹۹۲

آزمایش	خود کارامدی	۲۲/۵۵	۵/۱۳۵	۲۴/۵۹	۴/۵۱۵
	ارزش گذاری درونی	۲۱/۸۵	۴/۱۹۶	۲۳/۲۴	۴/۰۲۳
	اضطراب امتحان	۱۵/۸۰	۴/۴۷۹	۱۴/۴۹	۴/۳۲۶
	نمره کل باورهای انگیزشی	۶۰/۲۰	۱۰/۳۹۵	۶۲/۳۲	۹/۸۷۷

در جدول ۷ آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات باورهای انگیزشی و مؤلفه های آن به تفکیک برای دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله سنجش (پیش آزمون و پس آزمون) نشان داده شده است.

۷_۱_ آزمون نرمال بودن داده ها

پیش از انجام آزمون فرضیه ها باید به آزمون نرمال بودن توزیع داده ها پرداخت. این امر کمک میکند که محقق بتواند آزمون آماری مناسب را جهت آزمون فرضیه ها انتخاب نماید. بدین منظور از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف^{۳۶} جهت تشخیص نوع توزیع داده ها استفاده شده است. بدین منظور توزیع داده های مربوط به متغیرهای پژوهش در سطح معناداری ۰/۰۵، مورد بررسی قرار گرفته اند.

جدول ۸: نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
	Z کالموگروف	سطح معنی داری	Z کالموگروف	سطح معنی داری
جرات ورزشی	۰/۶۴۶	۰/۷۹۷	۰/۵۶۶	۰/۹۰۶
خود کار امدی	۰/۶۰۱	۰/۸۶۳	۰/۶۵۶	۰/۷۸۳
ارزش گذاری درونی	۰/۶۴۴	۰/۸۰۱	۰/۵۹۶	۰/۸۶۹
اضطراب امتحان	۰/۵۰۶	۰/۹۶۰	۰/۶۵۸	۰/۷۷۹
نمره کل باورهای انگیزشی	۰/۷۷۰	۰/۵۹۴	۰/۷۱۹	۰/۶۷۹

در جدول ۸ نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات پیش آزمون و پس آزمون آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، سطح معناداری آماره محاسبه شده برای تمامی متغیرها بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد؛ بنابراین این فرض نرمال بودن توزیع نمرات پذیرفته می شود.

سؤال کلی

آیا آموزش خودتنظیمی هیجانی بر مهارت های جرات ورزشی و باورهای انگیزشی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد؟

به منظور بررسی اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر مهارت های جرات ورزشی و باورهای انگیزشی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی، از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره (MANCOVA) استفاده شد.

³⁶ Kolmogorov- Smirnov

پیش از انجام این آزمون بررسی چند مفروضه آماری الزامی می باشد. یکی از مفروضات اجرای آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری، همسانی ماتریس کواریانس ها می باشد که برای بررسی برقراری این مفروضه از آزمون باکس استفاده شده است. نتایج مربوط به اجرای این آزمون در جدول ۹ نشان داده شده است.

جدول ۹: نتیجه آزمون همسانی ماتریس کواریانس ها (باکس)

Box's	F	df1	df2	سطح معنی داری
۰/۰۳۷	۰/۰۱۲	۳	۲۵۹۹۲۰	۰/۹۹۸

همانطور که در جدول ۹ مشاهده می گردد، سطح معناداری آزمون باکس برابر با ۰ / ۹۹۸ می باشد. از آنجایی که این مقدار، بزرگتر از سطح معناداری (۰ / ۰۱) مورد نیاز برای رد فرض صفر می باشد، فرض صفر ما مبنی بر همسانی ماتریس کواریانس ها مورد تأیید قرار می گیرد. بدین ترتیب مفروضه همسانی ماتریس کواریانس ها، به عنوان یک از مفروضات آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری برقرار می باشد. یکی دیگر از مفروضات اجرای آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری، همگنی واریانس متغیرهای وابسته در بین گروهها می باشد که برای بررسی برقراری این مفروضه از آزمون لوین استفاده شده است. نتایج مربوط به اجرای این آزمون در جدول ۱۰ نشان داده شده است.

جدول ۱۰: نتیجه آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس ها

متغیر	F	درجه آزادی 1	درجه آزادی 2	سطح معنی داری
جرأت ورزی	۰/۰۳۳	۱	۳۸	۰/۸۵۸
باورهای انگیزشی	۳/۱۲۵	۱	۳۸	۰/۰۸۵

همانطور که در جدول ۱۰ نشان داده شده است، نتایج آزمون لوین در هیچ یک از متغیرها معنا دار نمی باشد. از این رو فرض صفر ما مبنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار می گیرد. بدین ترتیب نتیجه می شود که مفروضه دیگر آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری (همگنی واریانس ها) برقرار می باشد.

جدول ۱۱: نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری برای مقایسه جرأت ورزی و باورهای انگیزشی در گروه آزمایش و کنترل

اثر	آزمون ها	مقادیر	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی معناداری	سطح	اندازه اثر
اثر	پیلایی	۰/۶۲۳	۲۸/۹۵۱	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۲۳
گروه	لامبدای ویلکز	۰/۳۷۷	۲۸/۹۵۱	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۲۳
	اثر هنتلینگ	۱/۶۵۴	۲۸/۹۵۱	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۲۳
	بزرگ ترین ریشه رو	۱/۶۵۴	۲۸/۹۵۱	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۲۳

همانطور که مشاهده میگردد سطح معنی داری هر چهار آماره چند متغیری مربوطه یعنی اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هنتلینگ و بزرگترین ریشه روی، کوچکتر از (۰ / ۰۱) است ($p < 0.01$) بدین ترتیب مشخص میگردد که بین جرأت ورزی و باورهای انگیزشی

دو گروه آزمایش و کنترل، در پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس میتوان گفت آموزش خودتنظیمی هیجانی مؤثر بوده است.

به منظور بررسی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در هر یک از متغیرهای جرأت ورزی و باورهای انگیزشی، آزمون اثرات بین آزمودنی مورد استفاده قرار گرفت که نتایج حاصل در ادامه ارائه شده است.

جدول ۱۲: آزمون اثرات بین آزمودنی برای مقایسه جرأت ورزی و باورهای انگیزشی گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
جرأت ورزی	بین گروهی	۱۸/۹۸۶	۱	۱۸/۹۸۶	۴۹/۵۸۷	۰/۰۰۱	۰/۵۷۹
	درون گروهی	۱۳/۷۸۴	۳۶	۰/۳۸۳			
باور های انگیزشی	بین گروهی	۱۲/۹۰۹	۱	۱۲/۹۰۹	۵/۹۲۳	۰/۰۲۰	۰/۱۴۱
	درون گروهی	۷۸/۴۶۰	۳۶	۲/۱۷۹			

در جدول ۱۲ نتایج آزمون اثرات بین آزمودنی برای مقایسه متغیرهای جرأت ورزی و باورهای انگیزشی، در افراد گروههای آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون نشان داده شده است. با توجه به نتایج ارائه شده در جدول ۱۲، مقدار F بدست آمده، برای هر دو متغیر معنی دار می باشد ($P < 0.05$) با توجه به معنی داری مقادیر F بدست آمده و بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در مرحله پس آزمون، چنین نتیجه می شود که آموزش خودتنظیمی هیجانی مؤثر بوده و موجب بهبود جرأت ورزی و باورهای انگیزشی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شده است. و همچنین نتایج نشان می دهد میزان تأثیر بر مهارتهای جرأت ورزی ۵۷ / ۰ و باورهای انگیزشی ۱۴ / ۰ بوده است؛ یعنی به ترتیب ۵۷ و ۱۴ درصد از تغییرات نمرات جرأت ورزی و باورهای انگیزشی مربوط به آموزش خودتنظیمی هیجانی بوده است.

۸_ بحث و نتیجه گیری

سؤال کلی

آیا آموزش خودتنظیمی هیجانی بر مهارت های جرأت ورزی و باورهای انگیزشی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد؟ نتایج مندرج در جدول ۱۱ و ۱۲ در زمینه تأثیر آموزش خود تنظیمی هیجانی بر مهارت های جرأت ورزی و باورهای انگیزشی دانش آموزان نشان می دهد که آموزش خودتنظیمی هیجانی مؤثر بوده و موجب بهبود جرأت ورزی شده و همچنین از بین مؤلفه های باورهای انگیزشی باعث افزایش خودکارآمدی و کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان شده است اما بر مؤلفه ی ارزش گذاری درونی مؤثر نبوده است.

در رابطه با تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر مهارت های جرأت ورزی؛ یافته ی این پژوهش با یافته های پژوهش های اسمری برده زرد، رسولی و اسکندری (۱۳۹۶) ملکی (۱۳۹۱) گراس (۲۰۰۲) و شانک و زیمرمن (۱۹۹۷) همسو است. در تبیین این ادعا می توان گفت آموزش خودتنظیمی هیجانی، کمبود مهارت های اجتماعی دانش آموزانی را که مشکلات بی شمار در رابطه با محیط دارند رفع می نماید و در بهبود مهارت های جرأت ورزی که یکی از انواع مهارت های اجتماعی می باشد مؤثر است. این نتایج با نتیجه پژوهش مرادی دلیر (۱۳۹۳) ناهمسو می باشد. در رابطه با تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر افزایش خودکارآمدی؛ یافته ی این پژوهش با یافته های پژوهش های محمدی درویش بقال، حاتمی، اسدزاده و احدی (۱۳۹۲) پاشایی، پورابراهیم و خوش کنش (۱۳۸۸) یاریاری، مرادی ویحیی زاده (۱۳۸۶) کوئیدباچ، بری، هنسن و میکولاجزاک (۲۰۱۰) و رامداس و زیمرمن (۲۰۰۸) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان اینگونه استنباط نمود که تنظیم هیجان به عنوان یک توانایی رفتاری و شناختی می تواند با هماهنگ کردن فرایندهای ذهنی،

زیستی و انگیزشی موجب تثبیت ارتباط فرد با محیط شده، او را به پاسخ های کارآمد و مناسب در برخورد با موقعیت ها تجهیز نماید و در نتیجه حس کارآمدی فرد را بهبود بخشد. در واقع تنظیم هیجان می تواند احساس کنترل فرد بر امور را بیشتر نموده و باور فرد به اثرگذاری بر موقعیت ها را تقویت کرده و احساس کارآمدی او را ارتقاء دهد. در رابطه با تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش اضطراب امتحان؛ یافته ی این پژوهش با یافته های پژوهش های شهریار احمدی و پازوکی (۱۳۹۵) سلیمانی، بابانژادی و غنمی (۱۳۹۳) حسن پور، میکائیلی منیع، عیسی زادگان، آدینه وند و سعادت‌مند (۱۳۹۲) محمدی درویش بقال، حاتمی، اسدزاده و احدی (۱۳۹۲) پاشایی، پورابراهیم و خوش کنش (۱۳۸۸) رضویه، لطیفیان و سیف (۱۳۸۶) کاپاآیدین (۲۰۰۹) و اسکاتز، بنسون و دجیرجن بی (۲۰۰۸) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت دانش آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی هیجانی بیشتری استفاده می کنند در هنگام امتحان سعی می کنند همزمان با معنادار کردن اطلاعات، اضطراب و هیجان خود را قبل، حین و بعد امتحان کنترل کرده و با تمرین این راهبردها آن را کاهش دهند. در واقع تنظیم هیجان با احساس مثبت نسبت به تکالیف، تحت فشار روانی نبودن برای انجام تکالیف، برنامه ریزی، کمک گرفتن هنگام نیاز، داشتن هدف و کنترل حواس همراه است در نتیجه با بالا رفتن اعتماد به نفس، تقویت پشتکار، مدیریت شرایط استرس زا و توان مقابله ای مثبت این افراد اضطراب آنها نیز کاهش می یابد. و در رابطه با عدم تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر ارزش گذاری درونی در این پژوهش، این یافته با یافته های پژوهش محمدی درویش بقال، حاتمی، اسدزاده و احدی (۱۳۹۲) ناهمسو می باشد.

۹_ منابع

- تفکر انتقادی و کاهش اضطراب امتحان دانشجویان پیام نور در اردبیل. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه پیام نور اردبیل. صص: ۹۵ - ۱۱۰.
- تقی پور، شیوا (۱۳۹۴). تأثیر آموزش گروهی مهارت جرأت ورزی بر سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی دانش آموزان متوسطه شهرزرقان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- جعفر طباطبایی، سمانه سادات ؛ بنی جمالی، شکوه سادات؛ احدی، حسن ؛ خامسان، احمد (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند. مراقبت های نوین، فصلنامه علمی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. دوره ۹ ، شماره ۴.
- جعفری، مرجان. (۱۳۸۸). رابطه بین باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود نظم داده شده با خلاقیت در مدارس متوسطه شهر همدان. پایاننامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- جلالی، ایران ؛ احدی، حسن (۱۳۹۴). رابطه تنظیم شناختی هیجان، خودکارآمدی، برانگیختگی و مهارت های اجتماعی با سوء مصرف مواد در نوجوانان. فصلنامه اعتیادپژوهی سوء مصرف مواد. سال ۹ ، شماره ۳۶ ،
- جلیلی، طاهره (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر شایستگی اجتماعی کودکان پیش دبستانی. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- رحیمی، جعفر؛ بشلیده، کیومرث؛ حقیقی، جمال؛ مهرابی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش جرأت ورزی بر مهارت های اجتماعی، اضطراب اجتماعی و ابراز وجود در دانش آموزان پسر سال اول مقطع متوسطه. مجله علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره ۱۳ ، شماره ۱ ، صص: ۱۱۱ - ۲۴ .
- رضایی، اکبر؛ سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت. دوره ۲۱ ، شماره ۸۶ ، صص: ۴۴ - ۴.

- زارع، حسین؛ سلگی، زهرا (۱۳۹۱). بررسی رابطه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با افسردگی، اضطراب و استرس در دانشجویان. فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی. دوره ۶، شماره ۳.
- سلیمانی، سمیرا؛ بابائزادی، مهران؛ غنمی، فائقه (۱۳۹۳). نقش خودآگاهی و تنظیم هیجان در کنترل اضطراب دانشجویان. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی. شماره ۲۰، صص: ۶۶ - ۵۵.
- شهریار احمدی، منصوره؛ پازوکی، لیلا (۱۳۹۵). رویکرد مدل یابی معادلات ساختاری در تبیین رابطه تنظیم شناختی هیجان با افسردگی، اضطراب و استرس. فصلنامه روان سنجی. دوره ۵، شماره ۱۸، صص: ۷۸ - ۶۵.
- صمدی، یاور (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت های جرأت ورزی تحصیلی در ارتقاء عملکرد تحصیلی، تقویت عباسی نیا، محمد (۱۳۷۸). تأثیر آموزش جرأت آموزی در عزت نفس کودکان کم جرأت پسر ناحیه یک قم. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- کاهش مشکلات رفتاری تیزهوشان با موفقیت تحصیلی پایین. مجله اختلال های رفتاری و یادگیری. سال ۱، شماره ۱، صص: ۱۳ - ۱.
- مرادی دلیر، زهرا (۱۳۹۳). مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی و آموزش حل مسئله اجتماعی بر مهارت های اجتماعی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر ارومیه سال تحصیلی ۹۳-۹۲. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه.
- مهمان نوازان، اشرف (۱۳۹۰). تأثیر مهارت های جرأتورزی بر ارتقاء رفتار جرأتورزانه و تفکر انتقادی
- نیک پی، ایرج؛ فرحبخش، سعید؛ یوسف وند، لیلا (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت گیری هدف در دانش آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم با پیگیری شصت روزه. مجله رویکردهای نوین آموزشی. سال ۱۱، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۴، صص: ۸۶ - ۷۱.
- ولیزاده، سمیه؛ ارجمندنیاز، علیاکبر؛ حسینی، افضل السادات (۱۳۹۶). تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی. دانشکده علوم «س» دانشجویان ساکن خوابگاه دانشگاه الزهرا انسانی دانشگاه پیام نور واحد تهران مرکز.

- Berger, J. & Karabenick, S. (2010). Motivation and student's use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*. 41(5), 1-13.
- Capaydin, Y. (2009). High school students emotions and emotional regulation during test taking. Department of educational sciences middle east technical university Ankara, Turkey
- Gambrill, E. & Richey, C. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behav Ther*; 6:550- 561.
- Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*. 10, 214-219. 60
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. 39(3): 281-91. 58.
- Gross, J.J. (2007) editor. *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press. 57.
- Gross, J.J. (2007) editor. *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press. 57.
- Lin, Y., Shiah, I., Chang, Y., Lai, T., Wang, K. & Chou, K. (2004). Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students assertiveness, self-esteem and interpersonal communication satisfaction. *Nurse Education Today*. 24 (8), 656-665.

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of the society for research in child development. 59, 25, 52

Investigating the relationship between daring skills and motivational beliefs on emotional self-regulation training in Yasouj students

The purpose of this research was to investigate the relationship between daring skills and motivational beliefs on emotional self-regulation training in Shahriasuj students. The research method was a semi-experimental type of pre-test and post-test with a control group. The population-statistics of this research includes all sixth grade female students of Yasuj city who were studying in the academic year of 1400, 40 of whom were selected by purposive sampling and randomly divided into two experimental and control groups. became Gambrill and Ritchie (1975) and the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, 1990) were used to collect data. The validity of the courage questionnaire was verified by Cronbach's alpha test and the split-half test, and the validity of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ) was verified by Cronbach's alpha test. After randomly selecting the experimental and control groups, emotional self-regulation training was conducted on the experimental group for 8 sessions of 45 minutes, twice a week. A week after the completion of the training program, both groups were given a post-test. The obtained data were analyzed using the statistical method of univariate covariance analysis and multivariate covariance analysis. The results of the data showed that emotional self-regulation training by controlling the effect of the pre-test was effective in improving and increasing students' daring skills and also improved their motivational beliefs in such a way that it increased self-efficacy and reduced students' exam anxiety. but it has not affected their internal valuation.

Key words: emotional self-regulation, daring skills, motivational beliefs