

دو فصلنامه علمی تخصصی پژوهش در آموزش ابتدایی

سال دوم، شماره ۴، پاییز و زمستان ۱۳۹۹. صفحات: ۵۱-۶۲

اثر بخشی یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و شادمانی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی

عشایر شهر کرد در درس علوم در سال ۱۳۹۸

فرزانه واصفیان^{۱*}، سجاد مرادی^۲

^{۱*} استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردستان، دانشگاه آزاد اسلامی، اردستان، ایران (نویسنده مسئول).

^۲ کارشناس ارشد آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد میمه، میمه، ایران.

Email: farzaneh_vasefian@yahoo.com

اطلاعات مقاله

دریافت: ۱۸ تیرماه ۱۳۹۹

پذیرش: ۷ بهمن ماه ۱۳۹۹

واژگان کلیدی:

یادگیری خودتنظیمی، خودکارآمدی، شادمانی، درس علوم، دانش آموزان عشایر.

چکیده

هدف کلی این پژوهش تعیین اثربخشی یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر خودکارآمدی (شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی) و شادمانی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی عشایر شهر کرد در درس علوم در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ است. «یادگیری خودتنظیمی» به عنوان متغیر مستقل، پیش آزمون خودکارآمدی و شادمانی به عنوان متغیرهای همایند و پس آزمون خودکارآمدی و شادمانی به عنوان متغیرهای وابسته به وسیله تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک طرفه در گروه کنترل و آزمایش مقایسه شدند. ابزار اصلی این پژوهش پرسشنامه‌های خودکارآمدی بندورا و پرسشنامه شادمانی ذهنی رایان و فردریک و بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. بر اساس یافته‌های پژوهش هر دو مؤلفه شناختی و فراشناختی پروتکل یادگیری خودتنظیمی در بهبود ابعاد شناختی و انتخابی خودکارآمدی مؤثر بوده است اما بر میزان ابعاد عاطفی و انگیزشی خودکارآمدی اثر گذار نبوده است، این در حالی است که راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری خودتنظیمی بر ابعاد شناختی و انتخابی خودکارآمدی مؤثر بوده‌اند. علاوه بر این، مشخص شد مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی یادگیری خودتنظیمی بر شادمانی دانش آموزان مؤثر است.

Journal of Research in Elementary Education

Volume ۲, Issue ۴, Fall and Winter ۲۰۲۰-۲۰۲۱, Pages: ۵۱-۶۲

The Effect of Self-Regulated Learning on Self-Efficacy and Happiness of Shahrekord Nomadic Fourth-Grade Elementary Students in Science Course in ۲۰۱۹

Farzaneh Vasefian^۱, Sajad Moradi^۲

^۱ PhD of Curriculum, Islamic Azad University of Ardestan, Ardestan, Iran (Corresponding Author)

^۲ M.A. of Elementary Education, Islamic Azad University of Meimeh, Meimeh, Iran.

ARTICLE INFORMATION

Received: ۸ July ۲۰۲۰

Accepted: ۲۶ January ۲۰۲۱

Keyword:

Happiness, Nomadic Students, Science Lesson, Self-Efficacy, Self-Regulatory Learning

ABSTRACT

The general purpose of this study is to determine the effectiveness of self-regulatory learning (cognitive and metacognitive) on self-efficacy (cognitive, emotional, motivational and selective) and happiness of fourth-grade elementary students of Shahrekord tribes in science in the academic year ۲۰۱۹-۲۰۲۰. Self-regulatory learning as an independent variable, self-efficacy and happiness test as matching variables and self-efficacy and happiness post-test as dependent variables by one-way multivariate analysis of covariance were compared in the control and experimental groups. The main tools of this research are Bandura self-efficacy questionnaires and Ryan and Frederick's mental happiness questionnaire and self-regulated learning strategies training package. According to the research findings, both cognitive and metacognitive components of the self-regulated learning protocol have been effective in improving the cognitive and selective dimensions of self-efficacy, but they have not affected the emotional and motivational dimensions of self-efficacy. Besides, it was found that cognitive and metacognitive components of self-regulated learning affect students' happiness.

مقدمه

تئوری و تحقیق عملی در مورد یادگیری خودتنظیمی از اواسط دهه ۱۹۸۰ در پاسخ به این سؤال مطرح شد که چه طور دانش‌آموزان به فرایندهای یادگیری خود مسلط می‌شوند. از دهه ۱۹۸۰ به بعد یادگیری خودتنظیمی به عنوان راهبردی نو برای کمک به دانش‌آموزان، برای تسلط بر فرایندهای یادگیری و بهبود کیفیت یادگیری، مورد توجه محققان حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفت. یادگیری خودتنظیمی، فرایندی پویا و سازنده است که در آن یادگیرندگان، اهدافی را برای خود انتخاب می‌کنند و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند. زیمرمن^۱ (۲۰۱۸) خود تنظیمی را طی چهار مرحله معرفی می‌کند: مرحله ارزشیابی و مراقبت از خود، بدین معنا که فرد به ارزیابی از چگونگی مطالعه خود می‌پردازد. مرحله بعد تعیین هدف و طراحی راهبرد است که فرد اهدافی را برای خود برمی‌گزیند و راهبردهایی را انتخاب می‌نماید. اجرای طرح زمانی است که راهبردهای یادگیری به اجرا در می‌آیند و اصلاح راهبردها، به ارزیابی بعد از انجام کار مربوط می‌شود. یادگیری خودتنظیمی را راهبردهای شناختی و فراشناختی تشکیل می‌دهند. در واقع، شالوده این نوع یادگیری، بر پایه راهبردها و مهارت‌های شناختی و فراشناختی قرار دارد.

مفهوم خودکارآمدی تاریخچه نسبتاً کوتاهی دارد که با فعالیت‌های بندورا^۲ (۱۹۷۷) آغاز می‌گردد. وی در پژوهشی با عنوان «به سوی یکپارچه کردن تئوری‌های تغییرات رفتار» به این موضوع اشاره کرد. «خودکارآمدی» یعنی قضاوت‌های افراد در مورد توانایی‌های خود که این باورهای افراد نسبت به توانایی‌هایشان، بر تلاش و پشتکار آنها اثر می‌گذارد. به عبارتی خودکارآمدی عبارت است از باور فرد، درباره این که توانایی انجام تکالیف را دارد یا خیر؟ خودکارآمدی، با توجه به احساس تفکر و عمل انسان‌ها، متفاوت است (Ghanbaritalab, ۲۰۱۲). خودکارآمدی عموماً در حوزه اختصاصی در نظر گرفته می‌شود، بدین معنا فرد می‌تواند خودباوری نسبتاً محکمی در حیطه‌ها و دامنه‌های مختلف یا موقعیت‌های عملکردی خاصی داشته باشد. اما برخی از محققین یک مفهوم عمومی از خودکارآمدی متصور شده‌اند. این مفهوم به اعتماد کلی فرد، نسبت به توانایی گذر از دامنه وسیعی از خواسته‌ها یا موقعیت‌های جدید، برمی‌گردد. خودکارآمدی عمومی بر پایه و اساس روشن شدن لیاقت و قابلیت فرد، برای کنار آمدن مؤثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زا است. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که خودکارآمدی، با کاربرد راهبردهای یادگیری خود تنظیمی رابطه دارد، همچنین خودکارآمدی با راهبردهای شناختی و خود تنظیمی رابطه مثبت دارد. خودکارآمدی عبارت است از قضاوت‌های فرد در مورد توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و قابلیت‌هایش برای انجام تکالیف خاص (Asadi, ۲۰۱۲).

یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی ارتباط تنگاتنگی با حس شادمانی در فرد دارند، به ویژه اگر این فرد دانش‌آموز باشد، به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که باوردارند می‌توانند روی موقعیت‌ها و رویدادها کنترل داشته باشند تهدیدها را آگاهانه از ذهن می‌زدایند و شادمان ترند و اگر خودکارآمدی افراد تقویت شود آن‌ها در دست و پنجه نرم کردن با شرایط دشوار، جسورتر و با هیجان‌های مثبت و شادتر وارد عمل می‌شوند (Khoini, ۲۰۱۷).

شادمانی زمانی روی می‌دهد که فرد از آرامش روانی برخوردار باشد و یکی از عواملی که در فرد آرامش روانی ایجاد می‌کند فرایند خودتنظیمی است؛ زیرا مهم‌ترین بخش در فرایند خودتنظیمی دستیابی فرد به اهدافش در زندگی است. زمانی که فرد احساس می‌کند قادر است به اهدافش برسد، فشار روانی کمتری تجربه می‌کند و احساس آرامش و شادمانی بیشتری تجربه

^۱ Zimmerman

^۲ Bandura

خواهد کرد (Redder & Wit, ۲۰۰۶). نظریه پردازان تعاریف متعددی درباره شادی ارائه کرده‌اند که در همه آن‌ها به نوعی تجربه کردن احساسات مثبت به چشم می‌خورد. شادی یعنی فزونی هیجانانگیز مثبت، رضایت بالا از زندگی و تقلیل احساسات منفی (Lyubomirsky, King & Diener, ۲۰۱۵). به عبارت دیگر، شادکامی دارای سه جزء اصلی «هیجان مثبت»، «رضایت از زندگی» و «نداشتن هیجان منفی (از قبیل افسردگی و اضطراب)» است (Argyl and Lu, ۲۰۱۵). (Meyers and Diener, ۲۰۱۹) نیز بر این باورند که شادکامی دارای مؤلفه‌های عاطفی، اجتماعی و شناختی است. مؤلفه عاطفی باعث می‌شود که فرد همواره از نظر خلقی، شاد و خوشحال باشد. مؤلفه اجتماعی، باعث گسترش روابط اجتماعی با دیگران و افزایش حمایت اجتماعی می‌شود. مؤلفه شناختی موجب می‌گردد فرد نوعی تفکر و پردازش اطلاعات ویژه خود داشته باشد. روابط مثبت با دیگران، هدف مند بودن زندگی، رشد شخصی، دوست داشتن دیگران و طبیعت نیز از اجزای شادکامی به حساب می‌آید (Carr, ۲۰۱۸).

تعیین اثربخشی یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی یا شادمانی و دیگر متغیرها، در تحقیقات زیادی مورد تجزیه و تحلیل کیفی و آماری قرار گرفته است، اما این نوع اثربخشی در بین مردم عشایر و کوچ‌نشین مورد توجه محققان زیادی قرار نگرفته است. در واقع عشایر به سبب نوع زندگی متحرک خود، در تحقیقات چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرند و بیشتر در حاشیه نگاه داشته می‌شوند. گرچه بررسی تاریخچهٔ تعلیم و تربیت و شیوه زندگی آنها نشان می‌دهد با گسترش دانش و آگاهی‌های مردم و ضرورت‌های امروزی زندگی، مردمان عشایر نیز، همانند سایر گروه‌های جامعه، به آموزش و تربیت فرزندان خود اقدام کرده‌اند (Bakhshande Nosrat, ۲۰۱۴)؛ و با وجود محدودیت‌های فراوانی که با آن مواجه بوده‌اند با ارائهٔ آموزش‌هایی کاملاً کاربردی برای پسران و دختران خود، آن‌ها را برای پاسخ‌گویی به احتیاجات محیط زندگی خویش آماده کرده‌اند (Sohrabi, ۲۰۱۳)، اما همچنان کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌اند. شاید از عمده دلایل آن باشد که این دانش‌آموزان به خاطر نوع زندگی‌شان به آسانی در دسترس نیستند و آموزگار تنها و مهم‌ترین عامل درگیر در زندگی و تعلیم و تربیت این دانش‌آموزان است، در حالی که تعداد این دانش‌آموزان قابل توجه است. حکیم زاده -معاون آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش- در برنامه پرسشگر سال ۱۳۹۸ گزارش کردند که ۱۸۷۴۹۵ دانش‌آموز عشایری در ایران وجود دارد که از این تعداد ۸۸۶۴۹ نفر دختر و ۹۸۶۴۶ نفر پسر هستند (سایت رسمی وزارت آموزش و پرورش). به گزارش ایرنا از این تعداد عشایر اعلام شده، تعداد دانش‌آموزان کوچ‌رو مقطع ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری ۲۰۰ نفر می‌باشد و این تعداد دانش‌آموز در زمان شروع سال تحصیلی ۹۸-۹۹ همراه خانواده از ۲۴ کلاس درس سیار و آموزگار بومی در قالب یک مجتمع عبرخوردار می‌شوند. این آمار نشان می‌دهد دانش‌آموزان عشایر سهم قابل توجهی در جامعه آموزشی ایران دارند و به سبب محروم بودن از امکانات گسترده آموزشی، نیازمند توجه ویژه هستند و بررسی مسائل مرتبط با این گروه می‌تواند سهم کوچکی در پیشبرد عدالت آموزشی داشته باشد. از این رو توجه به مسائل تعلیم و تربیت این عزیزان، باید یکی از مهم‌ترین اهداف نظام آموزشی محسوب شود. از آنجا که پژوهش نقش عمده‌ای در تعیین هدف‌گذاری‌های آموزش و پرورش و شناخت جامعه هدف دارد پژوهش حاضر در صدد برآمد تا اثربخشی یادگیری خودتنظیمی را بر خودکارآمدی و شادمانی دانش‌آموزان عشایر پایه چهارم ابتدایی عشایر شهرکرد در درس علوم سال ۹۸-۹۹ مورد بررسی قرار دهد.

در همین راستا، چلبی و موسوی (۲۰۱۸) در پژوهش «بررسی جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر شادمانی در سطوح خرد و کلان» چنین بیان کرده‌اند که سطح شادمانی در جامعه ایران پایین و بیش از نیمی از دانش‌آموزان، میزان شادمانی کمتری نسبت به حد

متوسط دارند. یکی از عواملی که بدون واسطه دیگر متغیرها می‌تواند شادمانی دانش‌آموزان را افزایش دهد خودکارآمدی است که منجر به ایجاد روابط اعتمادآمیز شود و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را بیشتر کند.

کشاوری و وفایان (۲۰۱۸) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی عوامل تأثیرگذار بر میزان شادکامی» اذعان کرده‌اند شادکامی با افزایش سن، تحصیلات، فعالیت هنری و ورزشی، فعالیت مذهبی، سلامت جسمی و روانی، روابط اجتماعی و حتی خودتنظیمی افزایش می‌یابد. علاوه بر این، توانایی فرد برای سازگاری با شرایط جدید، با بالا رفتن سن افزایش می‌یابد و با مسائل و مشکلاتی که افراد جوان با آنها روبرو هستند کمتر درگیر می‌باشند.

مرادی، صدوقی، سپهری، کاظمی، اردکانی و سهیلی (۲۰۱۸) در پژوهش «شادمانی و شخصیت» چنین بیان کرده‌اند که افراد شاد نه تنها تعامل اجتماعی بیشتری با دیگران دارند، بلکه کیفیت ارتباط آنها نیز بهتر است. این افراد شاد، همدیگر را بیشتر دوست دارند و بیشتر به وسیله دیگران دوست داشته می‌شوند و کسانی که وقت بیشتری با آنها می‌گذرانند می‌گویند باز هم دوست دارند آنها را ملاقات کنند. افراد شاد به احتمال بیشتری تن به ازدواج می‌دهند و از کودکانشان بهتر مراقبت می‌کنند. بنابراین «شادی»، اشتیاق انسان‌ها را برای پرداختن به فعالیت‌های اجتماعی افزایش می‌دهد، روابط را تسهیل می‌کند و خودکارآمدی را بسط می‌دهد.

گیدنز^۱ (۲۰۲۰) در پژوهش «معیارهای مدرن شادمانی» اذعان می‌کند مدرنیته احتمال خطر را در بعضی حوزه‌ها کاهش داده، اما در عین حال خطرات و ناامنی‌های دیگری را جایگزین ساخته است. برخی عوامل تهدیدکننده شادمانی از نظر وی عبارتند از: تهدیدهای خشونت آمیز ناشی از جنگ صنعتی، متزلزل شدن ریشه‌های اعتماد به نظام‌های انتزاعی، احساس ناامنی، اضطراب وجودی و عدم خودتنظیمی.

پترایدز^۲ (۲۰۱۹) در پژوهش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و یادگیری نتیجه می‌گیرد مداخلات راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فرا شناختی در دانش‌آموزان ۸-۱۲ ساله شهر پنسیلوانیا با کنترل شرایط، یادگیری را افزایش می‌دهد و فعال نبودن در یادگیری را کاهش می‌دهد و به طور کلی موجب پرداختن به تکالیف می‌شود. افزون بر این، دانش‌آموزان دارای پیشرفت زیاد، اغلب یادگیرندگان خود تنظیم هستند و در مقایسه با دانش‌آموزان پیشرفت کم، هدف یادگیری شان را به طور اختصاصی‌تر تنظیم می‌کنند، از راهبردهای بیشتر برای یادگیری استفاده می‌کنند و شادی بیشتری در یادگیری تجربه می‌کنند.

کار^۳ (۲۰۱۸) در پژوهش خود با عنوان «روانشناسی مثبت: علم شادمانی و راهکارهای انسانی با بررسی مراجعه‌کنندگان به مرکز مشاوره تحصیلی در شهر لوزان فرانسه» نتیجه می‌گیرد که موضوع خودتنظیمی ارتباط نزدیکی با شادی دارد. خودتنظیمی فرآیندی است که از طریق آن دانش‌آموزان شناخت‌ها، رفتارها و عواطفی را که به طور نظام‌مند متوجه اکتساب اهداف است فعال و حفظ می‌کنند. دانش‌آموزانی که برای دستیابی به هدف برانگیخته شده‌اند، به فعالیت‌هایی که به مفید بودن آن‌ها اعتقاد دارند می‌پردازند. درحقیقت، خودتنظیمی، یادگیری را افزایش می‌دهد و ادراک شایستگی بیشتر، انگیزش و خودتنظیمی را برای دستیابی به اهداف جدید حفظ می‌کند که به تبع آن حس خرسندی و شادمانی را به ارمغان می‌آورد.

^۱ Giddens

^۲ Petrides

^۳ Carr

روش‌شناسی پژوهش

جامعه آماری این پژوهش عبارت است از دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی عشایر شهرکرد در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ که بالغ بر ۵۶ نفر می‌باشند. نمونه پژوهش که شامل ۳۰ دانش‌آموز پسر پایه چهارم ابتدایی عشایر شهرکرد است که در دو دسته ۱۵ نفری کنترل و شاهد به طور تصادفی ساده قرار می‌گیرند. روش پژوهش نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و گواه است که در شرایط یکسان و همزمان، از پرسشنامه شادمانی و خودکارآمدی برای هر دو گروه آزمایش و گواه، پیش‌آزمون اجرا شده است؛ سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش با بهره‌گیری از بسته آموزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) را در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای آموختند. سپس از دانش‌آموزان هر دو گروه، پس‌آزمون به عمل آمده است. در نهایت داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS-18 تجزیه و تحلیل شده‌اند. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، آزمون تحلیل کوواریانس به کار گرفته شده است. در طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون از دو پرسشنامه استفاده شده است:

پرسشنامه خودکارآمدی: پرسشنامه خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۷) با ۲۵ گویه براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت دسته‌بندی می‌شود و چهاربعد خودکارآمدی شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی را مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه را یوسف‌وند (۱۳۹۳) اعتباریابی کرده است. پرسشنامه شادمانی ذهنی‌رایان و فردریک^۱ (۱۹۹۷) با هفت گویه براساس طیف هفت درجه‌ای لیکرت مقیاس انرژی و شور و اشتیاق برای زندگی را به منزله یک صفت مورد سنجش قرار می‌دهد.

به منظور بررسی پایایی پرسشنامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. این ضریب برای کل پرسشنامه خودکارآمدی ۰/۹۳ و برای خرده مقیاس‌های عاطفی ۰/۸۹، انگیزشی ۰/۸۴، انتخابی ۰/۸۳ و شناختی ۰/۸۴ و برای پرسشنامه شادمانی ذهنی نیز ۰/۹۲ می‌باشد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار پژوهش است. برای آزمون باکس^۲ جهت بررسی برابری کوواریانس‌های خودکارآمدی و شادمانی اجرا شد که نتایج معنی‌دار نبود ($F = ۲/۹۰$, $p = ۰/۴۴$) و نشان داد که ماتریس‌های کوواریانس این متغیرهای وابسته برای سطوح مختلف متغیر مستقل برابر هستند. علاوه بر آن، آزمون کرویت بارتلت^۳ به منظور بررسی همبستگی بین شادمانی و خودکارآمدی انجام شد. نتیجه معنی‌داری آماری این آزمون نیز همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد ($p = ۰/۰۰۱$, $X^2 = ۴۰/۲۴$). لذا روایی داده‌ها تأیید می‌شود.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و به تفکیک گروه آزمایش و گروه کنترل گزارش شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمرات متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و کنترل

متغیرهای پژوهش	ابعاد	میانگین	انحراف استاندارد	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
پژوهش	متغیرها	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
	نمره کل	آزمایش	۶۵/۸۱	۱۳/۸۲	۹۹/۶۷
کنترل	متغیرها	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
	نمره کل	کنترل	۵۰/۴۶	۱۳/۷۱	۴۹/۶۱
شناختی	متغیرها	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
	نمره کل	آزمایش	۲۱/۸۶	۳/۱۴	۲۳/۰۶

۱ Rayan & Fredric

۲ Box Test

۳ Bartlett's Test of Sphericity

۲/۲۳	۱۳/۴۶	۴/۰۸	۱۴/۶۶	کنترل		خودکارآمدی
۱۱/۵۷	۲۹/۶۶	۲/۶۷	۲۲/۰۱	آزمایش	انتخابی	
۲/۹۹	۱۳/۱۴	۴/۵۰	۱۴/۱۳	کنترل		
۹/۵۴	۲۴/۱۳	۲/۷۸	۱۸/۸۰	آزمایش	انگیزشی	
۱/۹۱	۱۳/۲۶	۳/۲۶	۱۱/۷۳	کنترل		
۸/۸۹	۱۸/۶۶	۲/۸۲	۱۵/۸۶	آزمایش	عاطفی	
۲/۳۱	۹/۷۳	۲/۷۸	۹/۹۳	کنترل		
۲/۰۵	۲۲/۰۶	۲/۴۲	۲۳/۰۱	آزمایش		شادمانی
۵/۰۷	۱۳/۶۱	۶/۴۳	۱۵/۵۳	کنترل	نمره کل	

در جدول فوق، میانگین و انحراف معیار متغیرهای وابسته - خودکارآمدی (شناختی، انتخابی، عاطفی و انگیزشی) و شادمانی - به همراه بیشترین نمرات متغیرهای پژوهش برای دو گروه آزمایش و کنترل (۳۰ نفر) درج شده است. بر اساس آن، میانگین کل برای گروه آزمایش ۹۹/۶۷ و برای گروه کنترل ۴۹/۶۱ است. برای متغیر خودکارآمدی در گروه آزمایش بیشترین میانگین ۲۹/۶۶ مربوط به خرده مقیاس انتخابی و کمترین میانگین ۱۸/۶۶ مربوط به خرده مقیاس عاطفی است؛ در حالیکه برای متغیر خودکارآمدی در گروه کنترل بیشترین میانگین ۱۳/۴۶ مربوط به خرده مقیاس شناختی و کمترین میانگین ۹/۷۳ برای خرده مقیاس عاطفی است. برای متغیر شادمانی میانگین ۲۲/۰۶ برای گروه آزمایش و میانگین ۱۳/۶۱ برای گروه کنترل گزارش شده است. نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف در مورد نرمال بودن متغیرهای خودکارآمدی و شادمانی در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف در مورد نرمال بودن (متغیرهای خودکارآمدی و شادمانی)

سطح معناداری	Z	تعداد	گروه	متغیر
۰/۲۰۴	۱/۰۶	۳۰	پیش آزمون	خودکارآمدی
۰/۱۳۸	۱/۱۵	۳۰	پس آزمون	
۰/۲۹۵	۰/۹۷	۳۰	پیش آزمون	شادمانی
۰/۲۸۲	۰/۹۸	۳۰	پس آزمون	

همانگونه که در جدول ۲ نشان داده شده است، آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای خودکارآمدی و شادمانی معنادار نیست و بنابراین دارای توزیع نرمالی است و می توان از تحلیل های پارامتریک برای آن استفاده کرد. مفروضه دیگر مربوط به همگنی شیب رگرسیون است که از طریق بررسی تعامل پیش آزمون و متغیر یادگیری خودتنظیمی مشخص گردید. این تعامل نیز معنی دار نبود. همچنین، آزمون باکس^۱ جهت بررسی برابری کوواریانس های خودکارآمدی و شادمانی اجرا شد که نتایج معنی دار نبود ($p = ۰/۴۴$ ، $F = ۲/۹۰$) و نشان داد که ماتریس های کوواریانس خودکارآمدی و شادمانی برای سطوح مختلف متغیر مستقل برابر هستند. بر این اساس، می توان متغیرهای شادمانی و خودکارآمدی را در تحلیل کوواریانس در ارتباط با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در نظر گرفت.

^۱ Box Test

علاوه بر آن، آزمون کروییت بارتلت^۱ به منظور بررسی همبستگی بین متغیرهای وابسته (خودکارآمدی و شادمانی) انجام شد. نتیجه معنی‌داری آماری این آزمون همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد ($p = 0/001, X^2 = 40/24$) که بر اساس آن می‌توان به همبستگی شادمانی و خودکارآمدی پی برد. همچنین، آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها اجرا شد (جدول ۳).

جدول ۳. آزمون لوین به منظور بررسی همگنی واریانس‌ها درباره متغیرهای وابسته پژوهش

متغیر	F	Df _۱	Df _۲	سطح معناداری
خودکارآمدی	۱/۳۶	۱	۲۸	۰/۲۴۶
شادمانی	۰/۰۱	۱	۲	۰/۹۲۱

بر اساس جدول ۳ مبتنی بر آزمون لوین، در بررسی همگنی واریانس‌های متغیرهای وابسته (خودکارآمدی و شادمانی) نتایج معنی‌دار نبود و نشان داد که همگنی واریانس‌ها نیز برقرار است. بدین ترتیب، برای تعیین اثربخشی پروتکل یادگیری خودتنظیمی بر متغیرهای وابسته شادمانی و خودکارآمدی می‌توان از تحلیل پارامتریک در قالب تحلیل کوواریانس چندمتغیره مربوط به تأثیر برنامه یادگیری خودتنظیمی بر نمره‌های ابعاد خودکارآمدی و شادمانی استفاده کرد؛ چرا که همگنی واریانس‌های شادمانی و خودکارآمدی تأیید شده است.

فرضیه فرعی اول پژوهش: یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر ابعاد خودکارآمدی (شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی) دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی عشایر شهرکرد در درس علوم اثربخش است. بعد از برقراری مفروضه‌ها از تحلیل مانکوا جهت بررسی تأثیر برنامه‌ی «یادگیری خودتنظیمی» بر روی ابعاد خودکارآمدی استفاده گردید.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره مربوط به تأثیر برنامه‌ی یادگیری خودتنظیمی بر نمره‌های ابعاد خودکارآمدی

اثر	آزمون	ارزش F	درجه آزادی	خطای درجه	سطح معناداری	مجذور اتای تفکیکی
			فرضیه آزادی	آزادی		
اثر پیلا	۰/۲۸	۲/۱۰	۴	۲۱	۰/۰۴۸	۰/۲۸
گروه لامبدا و لکز	۰/۷۱	۲/۱۰	۴	۲۱	۰/۰۴۸	۰/۲۸
اثر هتلینگ	۰/۴۱	۲/۱۰	۴	۲۱	۰/۰۴۸	۰/۲۸
کوچک‌ترین ریشه روی	۰/۴۱	۲/۱۰	۴	۲۱	۰/۰۴۸	۰/۲۸

همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، مداخله برنامه «یادگیری خودتنظیمی» منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌های آزمایش و کنترل در ابعاد خودکارآمدی نشده است و میزان اثر پیلا ۰/۲۸ است که در سطح $p=0/048$ معنادار است. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره در بافت مانکوا (جدول ۵) نیز حاکی از آن است که برنامه «یادگیری خودتنظیمی» در بهبود ابعاد خودکارآمدی (شناختی و انتخابی) تأثیرگذار بوده است، اما بهبود ابعاد خودکارآمدی (عاطفی و انگیزشی) تأثیرگذار نبوده است.

^۱ Bartlett's Test of Sphericity

جدول ۵. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به تأثیر برنامه‌ی یادگیری خودتنظیمی بر روی ابعاد خودکارآمدی

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتای تفکیکی
گروه	شناختی	۳۴۴/۷۵	۱	۳۴۴/۷۵	۴/۰۹	۰/۰۴۵	۰/۱۴
	انتخابی	۵۴۳/۲۲	۱	۵۴۳/۲۲	۸/۱۱	۰/۰۰۹	۰/۲۵
	انگیزشی	۱۴۹/۴۵	۱	۱۴۹/۴۵	۳/۱۶	۰/۰۸۸	۰/۱۱
	عاطفی	۱۶۰/۹۱	۱	۱۶۰/۹۱	۳/۵۰	۰/۰۷۳	۰/۱۲
خطا	شناختی	۲۰۲۰/۵۹	۲۴	۸۴/۱۹			
	انتخابی	۱۶۰۸/۰۳	۲۴	۶۷/۰۰۱			
	انگیزشی	۱۱۳۲/۱۸	۲۴	۴۷/۱۷			
	عاطفی	۱۱۰۲/۴۱	۲۴	۴۵/۹۳			
کل	شناختی	۲۸۱۷/۸۶	۲۹				
	انتخابی	۴۰۵۳/۲۰	۲۹				
	انگیزشی	۲۲۱۲/۳۰	۲۹				
	عاطفی	۱۷۸۰/۸۱	۲۹				

بر اساس جدول ۵، نتیجه گرفته می‌شود که در این پژوهش مداخله «یادگیری خودتنظیمی» بر میزان ابعاد شناختی و انتخابی از خودکارآمدی اثرگذار بوده است، اما بر میزان ابعاد عاطفی و انگیزشی از خودکارآمدی اثرگذار نبوده است.

فرضیه فرعی دوم پژوهش: یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر شادمانی دانش‌آموزان مقطع چهارم ابتدایی در درس علوم تجربی در عشایر شهرکرد اثربخش است.

به جهت اینکه، کلیه مفروضه‌های کوواریانس برقرار بودند، از تحلیل کوواریانس جهت بررسی فرضیه مبنی بر اینکه یادگیری خودتنظیمی بر شادمانی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی عشایر شهرکرد در درس علوم تجربی اثرگذار است، استفاده شد. با توجه به نتایج تحلیل کوواریانس (جدول ۶) و با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همبند، یادگیری خودتنظیمی بر شادمانی اثربخش بود ($\eta^2 = ۰/۳۶$). $(F(۱, ۲۷) = ۱۰/۸۲, p = ۰/۰۰۳, \text{Partial})$.

جدول ۶. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر نمره شادمانی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتای تفکیکی
پیش‌آزمون	۲۱۸/۴۵	۱	۲۱۸/۴۵	۲۹/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۴۱
گروه	۸۰/۱۷	۱	۸۰/۱۷	۱۰/۸۲	۰/۰۰۳	۰/۳۶
خطا	۲۰۰/۰۸	۲۷	۷/۴۱			
کل	۹۵۶/۱۶	۲۹				

بر اساس جدول ۶، مداخله «یادگیری خودتنظیمی» منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر شادمانی شده و نمره کل شادمانی را در گروه آزمایش افزایش داده است. همچنین ۳۶ درصد از واریانس بهبود شادمانی مربوط به مداخله «یادگیری

خودتنظیمی» بوده است. بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که یادگیری خودتنظیمی بر شادمانی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی عشایر شهر کرد در درس علوم اثربخش است.

فرضیه اصلی پژوهش: یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر خودکارآمدی (شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی) و شادمانی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی عشایر شهر کرد در درس علوم اثربخش است.

به منظور بررسی این فرضیه که «یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و شادمانی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی عشایر شهر کرد در درس علوم اثربخش است» از تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. پیش‌آزمون متغیرهای خودکارآمدی و شادمانی به عنوان متغیر همایند و پس‌آزمون متغیرهای خودکارآمدی و شادمانی به عنوان متغیر وابسته وارد تحلیل شد.

بنابراین بعد از برقراری مفروضه‌ها از تحلیل مانکوا جهت بررسی تأثیر برنامه «یادگیری خودتنظیمی» بر روی خودکارآمدی و شادمانی استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۷ دیده می‌شود.

جدول ۷. خلاصه نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره مربوط به تأثیر برنامه‌ی یادگیری خودتنظیمی بر نمره‌های خودکارآمدی و شادمانی دانش‌آموزان پایه چهارم

ابتدایی عشایر شهر کرد در درس علوم

اثر	آزمون	ارزش	F	درجه آزادی	خطای درجه	سطح	مجذور
				فرضیه <td>آزادی <td>معناداری <td>اتای تفکیکی</td> </td></td>	آزادی <td>معناداری <td>اتای تفکیکی</td> </td>	معناداری <td>اتای تفکیکی</td>	اتای تفکیکی
اثر پیلائی	۰/۵۷	۱۶/۸۶	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷	
گروه لامبدا و یلکز	۰/۴۲	۱۶/۸۶	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷	
اثر هتلینگ	۱/۳۴	۱۶/۸۶	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷	
کوچکترین ریشه روی	۱/۳۴	۱۶/۸۶	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷	

همان‌گونه که در جدول ۷ ملاحظه می‌شود، مداخله برنامه «یادگیری خودتنظیمی» منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌های آزمایش و کنترل در خودکارآمدی و شادمانی دانش‌آموزان پایه چهارم عشایر شهر کرد در درس علوم شده است و میزان اثر پیلائی ۰/۵۷ است که در سطح $p=0/001$ معنادار است.

با توجه به معنادار بودن تفاوت گروه آزمایش و کنترل در خودکارآمدی و شادمانی، به منظور پی بردن به محل تفاوت از تحلیل کواریانس تک متغیره در بافت مانکوا استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۸ آورده شده است.

جدول ۸. خلاصه نتایج تحلیل کواریانس مربوط به تأثیر برنامه‌ی یادگیری خودتنظیمی بر روی خودکارآمدی و شادمانی دانش‌آموزان پایه چهارم

عشایر شهر کرد در درس علوم

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتای تفکیکی
خودکارآمدی	۷۱۱۵/۴۳	۱	۷۱۱۵/۴۳	۱۳/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۳۴	
شادمانی	۷۱/۵۲	۱	۷۱/۵۲	۹/۷۵	۰/۰۰۴	۰/۲۷	
خودکارآمدی	۱۳۷۶۶/۰۵	۲۶	۵۲۹/۴۶				
شادمانی	۱۹۰/۶۳	۲۶	۷/۳۳				
خودکارآمدی	۳۳۷۸۲/۹۶	۲۹					
شادمانی	۹۵۶/۱۶	۲۹					

نتایج مندرج در جدول ۸ حاکی از آن است که برنامه «یادگیری خودتنظیمی» در افزایش شادمانی ($\eta^2 = 0/27$, Partial $\eta^2 = 0/001$, $p = 0/001$) و خودکارآمدی ($F(1, 26) = 9/75$) و خودکارآمدی ($\eta^2 = 0/34$, Partial $\eta^2 = 0/001$, $p = 0/001$) تأثیرگذار بوده است. همچنین، ۳۴ درصد از واریانس بهبود خودکارآمدی و ۲۷ درصد از واریانس افزایش شادمانی مربوط به مداخله برنامه یادگیری خودتنظیمی بوده است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که در این پژوهش مداخله «یادگیری خودتنظیمی» (شناختی و فراشناختی) بر افزایش خودکارآمدی (شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی) و شادمانی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی عشایر شهرکرد در درس علوم موثر بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به دنبال بررسی تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و شادمانی دانش‌آموزان مقطع چهارم ابتدایی عشایر بود. بدین منظور سه فرضیه مورد بررسی قرار گرفت. با بررسی فرضیه مبتنی بر تأثیر مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی خودتنظیمی بر مؤلفه‌های شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی عشایر شهرکرد در درس علوم مشخص شد که هر دو مؤلفه شناختی و فراشناختی پروتکل یادگیری خودتنظیمی در بهبود ابعاد شناختی و انتخابی خودکارآمدی مؤثر بوده است اما بر میزان ابعاد عاطفی و انگیزشی خودکارآمدی اثرگذار نبوده است. این امر شاید بدین دلیل باشد دانش‌آموزان عشایر از لحاظ عاطفی بسیار حساس، صبور، متواضع، سرسخت و قانع هستند و راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری خودتنظیمی بر این دانش‌آموزان سخت اثر می‌گذارد. از نظر انگیزشی نیز می‌توان ادعان داشت سهم قابل توجهی از دانش‌آموزان عشایر انگیزه تحصیل را از انگیزه زندگی سخت کوشانه خود جدا می‌دانند و انگیزه زندگی بسیاری از دانش‌آموزان عشایر در کار و زحمت برای یاری‌رسانی به خانواده و قوم یا ایل خود خلاصه می‌شود و در این میان راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری خودتنظیمی اثر چندانی بر تغییر این دیدگاه آنها ندارد؛ این در حالی است که اثربخشی راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری خودتنظیمی بر ابعاد شناختی و انتخابی خودکارآمدی می‌تواند به این دلیل باشد که دانش‌آموزان عشایر میل وافر به خودشناسی و خودکنترلی در جهت انتخاب بهترین موارد ممکن در زندگی تحصیلی دارند و این امر منافاتی با روحیه استقلال طلبانه و متکی به خود بودن آنها ندارد. دلیل احتمالی دیگر این امر را می‌توان در این موضوع دانست که دانش‌آموزان عشایر در عین داشتن روحیه نوع دوستی و کمک به افراد ایل خود، به سختی عواطف و احساسات خود را بروز می‌دهند که شاید ناشی از همان روحیه سرسخت آنها باشد. لذا از بروز عواطف و احساسات خود و حتی تغییر این عواطف در جهت دیگر اجتناب می‌کنند. علاوه بر این، با بررسی فرضیه مبتنی بر تأثیر مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی یادگیری خودتنظیمی بر شادمانی دانش‌آموزان پایه چهارم عشایر شهرکرد در درس علوم مشخص شد مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی یادگیری خودتنظیمی بر شادمانی دانش‌آموزان پایه چهارم عشایر شهرکرد در درس علوم مؤثر است. علت احتمالی کسب این نتیجه می‌تواند این باشد دانش‌آموزان عشایر که سراسر زندگی ساده و بی‌آلایشی دارند در آشنایی با خود در قالب راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌توانند به سادگی شادمانی را تجربه کنند و این شادمانی سهل‌الوصول برای دانش‌آموزان عشایر پس از شناخت خود و پیرامون خود سریعتر محقق می‌شود. افزون بر این، می‌توان ادعان داشت زندگی عشایر با وجود سختی‌ها و دشواری‌های کوچ و برخوردار نبودن از زندگی یکجانشینی، به دانش‌آموزان عشایر نوعی دید لذت‌گرایی از لحظات موجود بخشیده است که جدای از حس شادمانی ذهنی در لحظه نمی‌باشد.

References

- Argyle, Martin. & Lu, Lee.(۲۰۱۵). Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*, ۱۱ (۱۲), ۱۲۵۵-۱۲۶۱.
- Asadi, Mohammad. (۲۰۱۶). Investigating Ways to Motivate Parents of Mobile Nomadic Students in Ardabil Province to Continue Education of Children, Especially Girls, National Conference on Organizing the Nomadic Society of Iran, Tehran.
- Asgharzadeh, Tahereh. (۲۰۱۲). A Survey of Self-Efficacy Beliefs, The Chair of Controlling Success with Academic Success, Thesis of Master of Psychology, Shahid Beheshti University.
- Abbasi, Assadollah. (۲۰۱۷). Review and analysis of education goals. *Journal of Teaching Research*, ۶ (۳), ۱۲۳-۱۴۶.
- Ataiee, Maryam; Hamidi, Farideh and Nasri, Sadegh .(۲۰۱۴). The relationship between self-regulated learning strategies and mathematical self-concept with motivation for mathematical progress. *Journal of Psychology*, ۱۹ (۴), ۴۲۶-۴۱۰.
- Balay, Regan. (۲۰۰۶). Conflict management Strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, ۳(۱), ۵-۲۴.
- Bandura, Albert (۱۹۷۷). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, ۸۴, ۱۹۱-۲۱۵.
- (۱۹۸۶). Social foundation of thought & action. Englewood Cliffs, NJ: Precentic Hall.
- (۱۹۸۹). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, ۴۴, ۱۱۷۵-۱۱۸۴.
- A. (۱۹۹۳). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational PsychoLogist*, ۲۸, ۱۱۷-۱۴۸.
- Bakhshandeh Nusrat, Abbas. (۲۰۱۴). Fundamentals of Migration and Migration in Iran, Second Edition, Tarbiat Moallem University Press.
- Carr, A. (۲۰۱۸). Positive Psychology: The science of Happiness and Human Strengths, New York, NY: Free Press.
- Chalabi, the legend; Karshki, Hossein and Asghari Nekah, Mohsen. (۲۰۱۸). The effect of self-regulatory education on solving the social problem of preschool girls and boys. *Journal of Cognitive and Behavioral Sciences Research*, ۴ (۱), ۱۶۶-۱۵۵.
- Derakhshan, Mahmoud. (۲۰۱۴). Relationship between emotional intelligence and conflict management styles of active karate instructors in Isfahan province. *Journal of Sports Management*, ۷ (۴), ۵۵۷-۱۴۷.
- Ghanbaritalab Mohammad. (۲۰۱۲). Self-regulation is an effective strategy for promoting a positive attitude towards learning. *Educational Technology Development Monthly*, ۵۰ (۱), ۴۸-۴.
- Haj Shamsaii, Mehdi, Karshki, Hossein and Amin Yazdi, Sadi Amir. (۲۰۱۳). Testing the model of self-regulatory mediating role in the relationship between class psychosocial atmosphere and class incompatibility of middle school students. *School Psychology*, ۳ (۳), ۲۱-۳۷.
- Khoeini, Fatemeh. (۲۰۱۶). Self-efficacy, happiness and academic achievement of girls, Second National Conference on Lifestyle and Health, Yazd, Islamic Azad University, Yazd Branch.
- Keshavarz, Amir and Vafaeian, Mahboubeh. (۲۰۱۸). Investigating the factors affecting happiness. *Applied Psychology*, ۵ (۶), ۵۱-۶۳.
- Lyubomirsky, Simon, Sheldon, Kara., Schkade, Daniel. (۲۰۰۵). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, ۹(۲), ۱۱۱-۱۳۱.
- Lyubomirsky, Simon, King, L. Adam, & Diener, Evan. (۲۰۱۵). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, ۱۳۱, ۸۰۳ - ۸۵۵.
- Marsh, Mcdonald. (۲۰۰۸). Trait emotional intelligence predicts happiness, but how? An empirical study in adolescents and young adults. *International Journalof Wellbeing*, ۳(۲), ۱۹۷-۲۰۹.
- Mclnerney, D. Morgan, Cheng, W. Richard, Ching, Moon, Haplam, A. Kate. (۲۰۱۲). Academic self - concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of advanced academic*, ۲۳(۳), ۲۴۹-۲۶۹.
- Myers, D. Glade & Diener, Evan. (۲۰۱۹). The science of happiness. *The psychological science*, ۳۱(۵), ۱-۱۵.
- Moradi, Maryam, Sadoughi, Kazem, Sepehri, Musa, Kazemi, Ali, Ardakani, Mohammad and Soheili, Reza. (۲۰۱۸). Happiness and personality. *Cognitive Science News*, ۷: ۲, ۱۱۱-۱۲۴.
- Moradi Chaleshtari, Javad. (۲۰۱۴). Relationship between emotional intelligence and conflict management styles of active karate instructors in Isfahan province. *Journal of Sports Management*, ۷ (۴), ۵۵۷-۱۴۷.

- Mard Ali, Leila. (۲۰۱۷). The relationship between self-regulation and academic achievement. *Thought and Behavior in Clinical Psychology*, ۲ (۷), ۴۹-۷۸.
- Moghaddampour, Mohammad. (۲۰۱۸). *Organization and management*. Tehran: Termeh Publications.
- Mousavi, Afroz. (۲۰۱۸). The effectiveness of self-regulatory skills training on the happiness of first female high school students. *Social Psychological Studies of Women*, (۸) ۱۲۰-۱۳۳.
- Naderi, Mohsen and Naraghi, Mahmoud. (۱۹۹۵). Investigating the structural relationships of self-concept, self-regulated learning and students' academic achievement. *Quarterly Journal of Psychological Methods and Models*, ۱ (۴), ۷۲-۵۹.
- Nusrat Abadi, Mansour. (۲۰۱۴). The Relationship between Self-Efficacy and Emotional Intelligence and Perceived Social Support in Tehran University Students. *Knowledge Horizon*, (۳) ۴۶-۵۴.
- Nix, G. Adam, Ryan, R. Mandy, Manly, J. B. & Deci, E. L. (۱۹۹۹). Revitalization through Self-Regulation: The Effect of Autonomous and Controlled Motivation on Happiness and Vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, ۳۵, ۲۶۶-۲۷۳.
- Paris, Merian. (۲۰۰۳). Self-regulation in error management training emotion control & metacognition as mediators of performance effects, *Journal of Applied Psychology*, ۹۰(۴), ۶۷۷-۶۹۱.
- Petrides, K. Valine. (۲۰۱۹). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro- Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm (Eds.), *The Blackwell-Wiley handbook of individual differences* New York.
- Pintrich, Paul Degroot, Ray. (۱۹۹۰). The role of motivation in promoting & sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, ۳۱, ۴۵۹-۴۷۰.
- Rayan, Mark & Fredric, Arael. (۱۹۹۷). *Theory and Research in Conflict Management*. New York, NY: Praeger Publishing.
- Redder, M. Wit. Aman. (۲۰۱۲). Managing conflict in organization. *Journal of Social Psychology*, ۱۲۶, ۷۹- ۸۶.
- Samavati, Mustafa. (۲۰۱۵). The role of dimensions of perfectionism and goal orientations in predicting students' self-regulation. *Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology*. ۱۴ (۲), ۱۰۸-۱۰۰.
- Sohrabi, Ali. (۲۰۱۳). *Education in the nomads of Iran*, Shiraz, Navid Publications.
- Saif, Ali Akbar. (۲۰۰۸). The effectiveness of using the lesson study method on the academic achievement of mathematics students. *Research in Educational Systems*, ۱۰: ۳۹-۵۷
- Zimmerman, B. Krystian & Martinez-Pons, Malamar. (۱۹۸۸). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, ۸۰, ۲۸۴-۲۹.
- Zimmerman, Krystian. (۲۰۱۸). Student differences in selfregulate learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, ۸۲, ۵۱-۵۹.
- Zimmerman, Krystian, & Shank, T.Jack. (۲۰۰۴). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T.C. Urdan(Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents: A volume in adolescence and education*, ۴۵-۶۹.