

## اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر مولفه های خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان شهرستان آستارا

سیدمحمد رشیدی<sup>۱</sup>، توکل موسی زاده<sup>۲\*</sup>، عدرا غفاری نوران<sup>۳</sup>

### چکیده

**مقدمه:** این پژوهش به بررسی تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر مولفه های خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان پرداخته است.

**روش پژوهش:** جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر اول دبیرستان (دوره دوم) شهرستان آستارا در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. از میان این دانش آموزان به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای ۴۶ نفر انتخاب شد و در دو گروه آزمایش و گواه به روش تصادفی همتاسازی و جایگزین شدند. ابزارهای مورد استفاده عبارت بودند از: پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت، انگیزش تحصیلی والرند و سلامت عمومی گلدبرگ و هیلر. این تحقیق یک پژوهش آزمایشی میدانی حقیقی از نوع طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه است. بعد از انجام پیش آزمون برای گروه های آزمایش و گواه، گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تحت آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اساس پیشینه نظری پژوهش نانس و همکاران تحت عنوان برنامه e-Treal (آموزش الکترونیک برای یادگیری مستقل) و پژوهش زیمبرمن و همکاران و نظریه راهبردهای شناختی و فراشناختی قرار گرفتند. آنگاه پس آزمون برای گروه های آزمایش و گواه انجام شد.

**یافته ها:** نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) و تحلیل واریانس تک متغیری (آنوا) بیانگر افزایش معنی دار خودکارآمدی، انگیز تحصیلی بود و از طرف دیگر شاهد کاهش نمرات مولفه سلامت روانی در گروه آزمایش شدیم.

**نتیجه گیری:** نتایج این پژوهش نشان داد که در میانگین نمرات خود کارآمدی گروهها تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین معنی که خودکارآمدی در دانش آموزانی که تحت آموزش راهبردهای یادگیری قرار گرفته بودند افزایش داشته است

**کلمات کلیدی:** انگیزش تحصیلی " خود-تنظیمی " خودکارآمدی " سلامت روانی

**تاریخ دریافت:** ۱۳۹۸/۱/۲۲      **تاریخ پذیرش:** ۱۳۹۸/۱۱/۱۰

**استناد:** رشیدی س، موسی زاده ت، غفاری نوران ع. اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر مولفه های خودکارآمدی، سلامت روانی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان شهرستان آستارا. خانواده و بهداشت، ۱۳۹۸؛ ۹(۴): ۲۴-۱۱

<sup>۱</sup> - گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

mrashidi409@gmail.com

<sup>۲</sup> - گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران، نویسنده مسئول،

Tavakkolmousazadeh@email.com

azra.ghaffari@yahoo.com

<sup>۳</sup> - گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

**مقدمه:**

آموزش و پرورش به جهت نقش مهم و خطیری که در امر تعلیم و تربیت نسل آینده ساز و فرایند اجتماعی شدن دانش آموزان به عهده دارد، یکی از نهادهای مهم و زیربنایی در توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جامعه به شمار می رود که مقادیر زیادی از منابع مالی و انسانی را به خود اختصاص داده است. بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت و ترقی جوامع پیشرفته نشان میدهد که همه این کشورها، آموزش و پرورش توانمند و کارآمدی داشته اند. همچنین در هر نظام آموزشی، عوامل بسیاری با یکدیگر عمل می کنند تا یادگیری و پیشرفت تحصیلی برای دانش آموزان حاصل گردد.

پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup> دانش آموزان، یکی از شاخصهای مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است که با هدف کمک به زمینه های گوناگون اعم از ابعاد رشد شناختی، عاطفی، شخصیتی و به منظور رشد و تعالی افراد به کار میرود. پیشرفت تحصیلی به معنای مقدار یادگیری آموزشی فرد است و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی عبارت است از مقایسه نتایج به دست آمده از سنجش عملکرد یادگیرندگان با هدفهای آموزشی یا هدفهای یادگیری که بیانگر میزان موفقیت آمیز بودن فعالیتهای آموزشی معلمان و کوششهای یادگیری دانش آموزان است. از طرف دیگر، افت تحصیلی یکی از مشکلات اساسی در نظام آموزش و پرورش هر کشور محسوب می شود. افت تحصیلی باعث هدر رفتن منابع مادی و عدم کارایی منابع انسانی میگردد. همچنین شکست تحصیلی موجب دلزدگی دانش آموزان از تحصیل و تضعیف روحیه آنان و یا ترک تحصیل میشود.

عوامل متعددی در امر شکست تحصیلی دخیل هستند، که یکی از مهمترین عوامل، ضعف مهارت یادگیری دانش آموزان و عدم یادگیری است. در واقع توجه اصلی محققان به این مساله معطوف است که چه باید کرد تا دانش آموزان در آموختن مستقل بوده و بتوانند یادگیری خود را شخصاً اداره و رهبری کنند؛ یعنی مسئولیت یادگیری خود را به عهده گرفته و رفتار خود را کنترل کنند تا متکی به معلم بار نیایند. آموزش راهبردهای یادگیری به دانش آموزان این امکان را میدهد که با برنامه ریزی، سازماندهی و خودبازبینی به شیوه های تکلیف مدارتر به انجام تکالیف درسی و فعالیتهای روزمره بپردازند. دانش آموزان به کمک راهبردهای شناختی و فراشناختی میتوانند شکستهای متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال در دانش آموزان بهبود یابد. این دانش آموزان به واسطه راهبردهای یادگیری میتوانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله کارا و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند(۱).

انگیزش پیشرفت تحصیلی یکی از مهمترین مباحث بررسی شده در حوزه روانشناسی تربیتی بوده و از این لحاظ به عنوان یکی از مهمترین متغیرهای پیش بینی کننده واقعی عملکرد تحصیلی به شمار می رود. در تعداد زیادی از پژوهشهای تربیتی برای فهم نقش شناخت و عوامل انگیزشی تاثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی از طریق تحلیل های تعاملی این مولفه ها و با استفاده از روشهای آماری مختلف مطالعات زیادی را انجام داده اند. در حال حاضر تعداد زیادی از مطالعات وجود دارند که اثر فرایندهای شناختی و متغیرهای انگیزشی را به عنوان پیش بینی کننده های مناسب موفقیت تحصیلی به شکل متغیرهای مستقل نشان داده اند. یکی از این متغیرهای عمده که در انگیزش تحصیلی اثرگذار است راهبردهای یادگیری است. یکی از مولفه های این راهبردهای یادگیری، راهبرد فراشناختی است که در فرایندهای یادگیری طبیعی به عنوان یادگیری خود تنظیمی بکار برده میشود(۲).

یادگیری خود تنظیمی در دهه های اخیر برای مردم و در حوزه های مختلف نظیر آموزش ابتدایی، آموزش علوم، آموزش ریاضی و موقعیت های مختلف دیگر آموزشی و تربیتی به طور قابل ملاحظه ای جذاب بوده است. براون و دیگران (۳) خود تنظیمی را به عنوان استعداد برنامه ریزی، راهنمایی و بازنگری رفتارهای انعطاف پذیر فرد در جهت تغییر دادن برنامه های درسی تعریف می کنند. تعریف دیگر بوسیله زمبرمن<sup>۱</sup> (۴) صورت گرفته است. وی خود تنظیمی را فرایندی شامل افکار خود زاینده، احساسات و اعمال برنامه ریزی شده ای که به تلاش های معطوف به اهداف فرد منجر می شوند، تعریف می کند (۵).

تعداد زیادی از مطالعات نشان می دهند که بین راهبردهای خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی ارتباط معنی داری وجود دارد. شواهد پژوهشی بیان می دارند که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به طور طبیعی به استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی مربوط می شود. در مطالعات پژوهشی، تاثیر خود تنظیمی در موقعیت های مختلف تحصیلی بوسیله شواهد فراوانی نشان داده شده است. شان<sup>۲</sup> (۶) نتایج تاثیر استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی را در یک محیط یادگیری با لپ تاب در مقاله ای ارائه داده است. داده های جمع آوری شده از تحقیق با ۱۹۷ دانش آموز دوره متوسطه که تلاش داشتند در یک محیط یادگیری، رفتار خود را تنظیم نمایند، نشان داد دانش آموزانی که از راهبردهای یادگیری مناسبی استفاده کرده بودند، بیشترین یادگیری را داشتند.

پژوهشهای دیگر نیز نشان دادند، آنهایی که در موقعیت های انجام تکلیف از مهارتهای یادگیری استفاده کرده بودند، در مقایسه با آنهایی که در این موقعیت ها از این مهارتها استفاده نکردند عملکرد بهتری داشتند. در مطالعه دیگری خطیب<sup>۳</sup> (۷) ارتباط بین یادگیری خود تنظیمی و فراشناخت و باورهای انگیزشی را در عملکرد تحصیلی دانش آموزان کشور امارت متحده عربی مورد بررسی قرار داد. مطالعه وی به تاثیر چهار متغیر مستقل، یعنی ارزشگذاری درونی، خود کارآمدی، اضطراب آزمون و یادگیری خود تنظیمی (شناختی و فراشناختی) مربوط بود. داده های جمع آوری شده از بررسی پاسخ آزمون ها به هفت خرده مقیاس پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تحلیل عاملی ۴۳ پرسش این آزمون با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیره (مانووا) و تحلیل رگرسیون، پیش بینی معنی داری را از عملکرد تحصیلی دانش آموزان نشان داد.

موضوع تنظیم یادگیری امر فوق العاده ضروریست که در جهت ارزشمند ساختن آموزش، تحت عنوان یادگیری خودتنظیمی اجرا می شود. نتایج تحقیقات بدست آمده نشان داده است، دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی شان پایین است ادراک ضعیفی از خود کارآمدی دارند. امروزه تاثیر خود تنظیمی بر پیشرفت تحصیلی به عنوان حوزه پژوهشی مهم از نظم و جذابیت بسیار زیادی برخوردار است. تحقیقات مربوط به یادگیری ریاضی یکی از موضوعات مهم در این حوزه به شمار می رود. مالپاس، هارولد و هوچوار<sup>۴</sup> (۸) در یک پژوهش یافتند دانش آموزانی که در آزمون ریاضیات عملکرد خوبی داشتند، بین پیشرفت ریاضی، خودتنظیمی، مدیریت اهداف و ادراک از خود کارآمدی آنها ارتباط معنی داری وجود دارد. هدف مطالعه آنها این بود که تعیین کنند چه رابطه

1- Zimmerman BJ

2-shuan

3-khatib

4- Harold & Hocevar

ای بین پیشرفت ریاضی دانشجو یان دانشگاه و مهارت‌های خود تنظیمی (خود تنظیمی فراشناختی، تنظیم زمان و مطالعه محیط، مدیریت تلاش، کسب جستجوی راهبردها) و ادراک از خود کار آمدی وجود دارد.

مفهوم "خود-کارآمدی" در مرکز نظریه شناخت اجتماعی آلبرت بندورا، روان شناس معروف قرار دارد که به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیتها اشاره دارد. نظریه بندورا بر نقش یادگیری مشاهده ای، تجربیات اجتماعی و جبرگرایی تقابلی در رشد شخصیت تاکید دارد. بر اساس نظر بندورا، نگرش ها، تواناییها و مهارت‌های شناختی هر فرد، تشکیل دهنده ی چیزی است که "سیستم خود" نامیده می شود. این سیستم در چگونگی درک ما از شرایط مختلف و چگونگی رفتار ما در واکنش به آنها، نقش عمده ای ایفا می کند. خودکارآمدی، بخش مهمی از این سیستم است (۹).

خودکارآمدی تاریخچه ای کوتاه دارد که با نوشتار بندورا<sup>۱</sup> (۹) با نام خودکارآمدی، به سوی نگره ای یکپارچه از دگرگونی رفتاری آغاز شد. پایه های خودکارآمدی در رشته ها و محیط های گوناگون آزمایش شده و پشتوانه هایی فزاینده از یافته ها دریافت کرده است. همچنین خودکارآمدی در بررسی مسائل بالینی مانند بیهوده ترسی (۱۰) افسردگی (۱۱) مهارت‌های اجتماعی (۱۲) و ابراز وجود (۱۳) سلامتی (۱۴) و در کارکرد ورزشی به دست آمده است. (برگرفته از پاجارس<sup>۲</sup> (۱۵)).

به گفته آلبرت بندورا، خودکارآمدی عبارت است از: اعتقاد یک نفر به قابلیت های خود در سازماندهی و انجام یک رشته فعالیت‌های مورد نیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت های مختلف. به عبارت دیگر، خودکارآمدی، اعتقاد یک فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص است. به عقیده بندورا این اعتقاد، عامل تعیین کننده چگونگی تفکر، رفتار و احساس افراد است (۱۶).

از سال ۱۹۹۷ که بندورا مقاله ی "خودکارآمدی به سوی یک نظریه یکنواخت برای تغییر رفتار" را منتشر نمود، این موضوع به صورت یکی از موضوعات روز روان شناسی درآمده و مطالعات بسیاری روی آن صورت گرفته است. چرا خودکارایی چنین موضوع مهمی در بین روانشناسان و آموزشگران شده است؟

همانگونه که بندورا و سایر پژوهشگران نشان داده اند، خودکارآمدی میتواند تقریبا بر روی همه چیز، از حالات روانی گرفته تا رفتارها و انگیزه ها تاثیر داشته باشد. بندورا خودکارآمدی را به عنوان باورهایی درمورد توانایی شخصی برای سازمان دادن و طی کردن مسیرهای عمل به منظور دستیابی به پیشرفت تعریف کرده است. او خودکارآمدی ادراک شده را به عنوان باورهای افراد در مورد توانایی هایشان برای تولید انتخابی سطوح عملکرد میداند که تلاش برای تاثیر و مهار بر رویدادهایی است که بر زندگی آنها تاثیر می گذارد. از دیدگاه او باورهای خودکارآمدی مشخص می کند که مردم چگونه احساس می کنند، چگونه فکر می کنند و خودشان را برمی انگیزند و چگونه رفتار می کنند (۱۷، ۱۸). اینکه ما معیارهای رفتارمان را تا چه اندازه درست برآورده کرده باشیم احساس کارایی شخصی ما را تعیین می کند. در نظام بندورا منظور از کارایی شخصی احساسهای شایستگی، کفایت و قابلیت کنار آمدن با زندگی است. برآورده کردن و حفظ معیارهای عملکردمان، کارایی شخصی را افزایش میدهد و ناکامی در برآوردن و حفظ آن معیارها آن را کاهش میدهد (۱۹).

پژوهشگران باورهای خودکارآمدی افراد را با گزارش سطح فراگیرندگی و نیرومندی باور به انجام یک کار یا پیروزی در آن اندازه گیری میکنند. در موقعیتهای آموزشی ابزارهای خودکارآمدی میتوانند از دانش آموزان درباره اندازه ای که به توانایی شان در

حل مسائل ریاضی (۲۰)، انجام کارهای ویژه در خواندن یا نوشتن (۲۱) یا شرکت در راهبردهای خود سازمان دهی (۹) باور دارند، پرسش کند (۲۲).

سلامت روان یکی از مقوله های مهم در مباحث روان شناسی و روان پزشکی است که هر ساله حجم زیادی از تحقیقات را به خود اختصاص می دهد و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه روانشناسان بوده است. دوره نوجوانی دوره ای از چرخه تحول است که در خلال آن، باورهای خود کار آمدی بر پیامدهای روان شناختی تأثیرگذار و مهم است. در این دوره افراد با چالش های جدیدی مواجه میشوند و چگونگی کنار آمدن و سازگاری با این چالشها تا حدی تحت تأثیر باورهای خود کار آمدی فرد است (۲۳). تحقیقات اخیر بندورا نشان داده است که احساس خود کار آمدی پایین با فشار روانی، پاسخهای ضعیفتر به درد، انگیزش کمتر برای پیگیری برنامه های مربوط به تندرستی، هم بسته است، بر عکس احساس خود کار آمدی بالا با فشار روانی و پاسخهای زیستی کمتر به فشارهای روانی، قدرت انطباق بیش تر و علاقه مندی زیادتر به برنامه های تندرستی هم بسته است. باورهای خود کار آمدی از دو طریق بر رفتارهای مرتبط با تندرستی انسان تأثیر میگذارند، یکی از طریق تأثیرات این باورها بر رفتارهای مرتبط با تندرستی فرد و دیگری از طریق تأثیر آنها بر کارکرد زیستی او، به عبارتی هم بر احتمال بروز بیماریهای مختلف و هم بر فرآیند بهبود از بیماری تأثیر می گذارند (۲۴). این که ما معیارهای رفتارمان را تا چه اندازه های درست برآورده کرده باشیم، احساس کارآیی شخصی ما را تعیین می کند. در نظام آلبرت بندورا، منظور از کارآیی شخصی (خودکارآمدی) احساس های شایستگی کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است. برآورده کردن و حفظ معیارهای عملکردمان، خود کار آمدی را افزایش میدهد، اما ناکامی در برآوردن و حفظ آن معیارها، میزان آن را کاهش میدهد. افرادی که خودکارآمدی کمی دارند، احساس می کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوان اند. آنها معتقدند هر تلاشی که میکنند بیفایده است. هنگامی که آنها با موانع رو به رو میشوند، اگر تلاشهای اولیه آنها در برخورد با مشکلات بی نتیجه بوده باشد، سریعاً قطع امید میکنند. خود کار آمدی کم میتواند انگیزش را نابود سازد، آرزوها را کم کند، با تواناییهای شناختی تداخل نماید و تأثیر نامطلوبی بر سلامت جسمانی و روانی بگذارد. کسانی که خود کار آمدی زیادی دارند معتقدند که میتوانند به طور مؤثر با رویدادها و شرایطی که مواجه میشوند برخورد کنند.

### روش پژوهش :

روش این پژوهش به صورت آزمایشی است که در آن از طرح پیش آزمون-پس آزمون باگروه کنترل استفاده شد. این طرح با افزودن پیش آزمون به طرح پس آزمون با گروه کنترل شکل می گیرد. در این طرح آزمودنیها به صورت تصادفی انتخاب و به کمک همین روش درگروههای مختلف جایگزین می شوند. سپس قبل از اجرای متغیرمستقل (X)، آزمودنیهای انتخاب شده در هر دو گروه به وسیله پیش آزمون مورد اندازه گیری قرار می گیرند. نقش پیش آزمون در این طرح اعمال کنترل (کنترل آماری) و مقایسه است، و در نتیجه تعیین اینکه تغییر ایجاد شده ناشی از اجرای متغیرآزمایشی بوده است یا عوامل دیگر.

جامعه آماری مورد مطالعه پژوهش حاضر راکلیه دانش آموزان دختر سال اول (دوره دوم) دبیرستانهای شهرستان آستارا درسال تحصیلی ۹۶-۹۷ تشکیل می دهند. از بین این جامعه به روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای تعداد ۴۶ نفر انتخاب شدند؛ سپس این افراد به صورت تصادفی ساده در دو گروه ( ۲۳ نفر آزمایش و ۲۳ نفر کنترل) جایگزین شدند. طبق نظر دلاور (۲۵) در

تحقیقات آزمایشی تعداد ۱۵ نفر نمونه در هر گروه کافی است، اما در پژوهش حاضر جهت افزایش اعتبار بیرونی پژوهش برای هر گروه ۲۳ نفر انتخاب شدند. به منظور جمع آوری داده ها، در این پژوهش از سه پرسشنامه استفاده شد:

**پرسشنامه (MSLQ):** پرسشنامه<sup>۱</sup> MSLQ که دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی ( ۲۵ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ( ۲۲ ماده) میباشد و مجموعه آیتم های مقیاس آن ۴۷ عدد است، به وسیله پینتریچ و دیگرگروت (۲۶) ساخته شده است. مقیاس باورهای انگیزشی، شامل سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان است. مقیاس یادگیری خودتنظیمی هم دارای دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی میباشد. پینتریچ و دی گروت<sup>۲</sup> (۲۶) در بررسی روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند. ضرایب پایایی خرده مقیاس های خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰.۸۹ و ۰.۸۷ و ۰.۷۵ و ۰.۸۳ و ۰.۷۴ تعیین کردند. موسوی نژاد<sup>۳</sup> (۲۷) برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرد. برای تعیین پایایی راهبردهای شناختی سطح پایین، سطح بالا و خودنظم دهی فراشناختی ضرایب آلفای ۰.۹۸ و ۰.۷۹ و ۰.۸۴ را استخراج کرد (۲۸).

**پرسشنامه انگیزش تحصیلی (AMS):** برای اندازه گیری انگیزش تحصیلی از مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS) والرند استفاده شد. این مقیاس توسط والرند و همکاران (۲۹) برای اندازه گیری انگیزش تحصیلی بر اساس نظریه خود تعیین گری رایان و دسی ساخته شده است که دارای شش خرده مقیاس ۱-انگیزش دانستن ۲-انگیزش انجام دادن ۳- تجربه برانگیختگی ۴-تنظیم بیرونی ۵-تنظیم درونی ۶-تنظیم همانندسازی درست شده است. این پرسشنامه دارای ۲۸ ماده است. پایایی آن بر روی یک مقیاس لیکرت هفت درجه ای از کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً موافقم (۶) قرار می گیرند. والرند و همکاران (۲۹) اعتبار این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰.۸۵ گزارش کرده اند. در پژوهشی در ایران نیز رشوانلو و حجازی (۳۰) اعتبار این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰.۷۱ گزارش کرده اند. بحرانی پایایی این مقیاس را با استفاده از روش باز آزمایی و آلفای کرونباخ بررسی کرده است. در روش باز آزمایی به فاصله دو هفته ضریب ۰.۷۳ بدست آمده است. همچنین ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسشنامه معادل ۰.۸۸ می باشد و افزون بر این تحلیل عوامل مقیاس انگیزش تحصیلی توانست ابعاد سه گانه انگیزه درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی را با ارزش ویژه بالاتر از ۱ نمودار سازد. بدین ترتیب روایی پایایی مورد تایید قرار گرفت

**پرسشنامه سلامت عمومی<sup>۳</sup> (GHQ 28):** برای ارزیابی سلامت روانی از پرسشنامه سلامت عمومی استفاده شد. این پرسشنامه به صورت فرمهای ۱۲، ۲۸، ۳۰ و ۶۰ سئوالی میباشد. فرم ۲۸ سئوالی این پرسشنامه توسط گلدبرگ و هیلر<sup>۳۱</sup> (۳۱) از روی فرم اصلی ساخته شده و شامل ۴ خرده مقیاس ۷ سئوالی نشانه های جسمانی، اضطراب، اختلال در کارکرد اجتماعی و افسردگی است. در پژوهش حاضر، از این پرسشنامه به صورت کلی تر برای سنجش سلامت روانی استفاده میشود. مطالعات

1-Motivational strategies learning Questionear

2- Pintrich, P.R. & De Grot

3- General health Questionear

اعتباریابی بر روی GHQ حاکی از اعتبار و پایایی بالای آن میباشد. ویلیامز، ماری و گلدبرگ در نتیجه فراتحلیل ۴۳ پژوهش به میانگین حساسیت ۸۴٪ و متوسط ویژگی ۸۲٪ دست یافتند. در بررسی یعقوبی حساسیت، ویژگی و پایایی این پرسشنامه بر روی جمعیت عمومی در بهترین نقطه برش به ترتیب از ۸۶٪ و ۸۲٪، ۸۸٪ تعیین شد. رومزپور و همکاران نیز در مطالعه خود یک انحراف معیار بالای میانگین به عنوان نقطه برش تعیین کرده اند. در مطالعه حاضر، چون هدف سنجش وضعیت روانی بوده است، به جای استفاده از نقطه برش از میانگین نمرات کلی آزمون و خرده مقیاسهای آن به تناسب اهداف استفاده میشود. در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه سلامت عمومی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۸۱٪ تعیین شد.

این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل می باشد. جامعه پژوهش، شامل تمام دانش آموزان سال اول دختر (دوره دوم) دبیرستانهای آستارا در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ هستند. از بین این جامعه به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای تصادفی تعداد ۴۶ نفر انتخاب شدند؛ سپس این افراد به صورت تصادفی ساده در دو گروه (۲۳ نفر آزمایش و ۲۳ نفر کنترل) جایگزین شدند. سپس برای هر دو گروه پیش آزمون اجرا شد. در مرحله بعد گروه آزمایش، هفته ای دو جلسه و طی جلسه ۹۰ دقیقه ای تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قرار گرفتند و گروه کنترل، آموزشی دریافت نکرد. پس از اتمام آموزش، از هر دو گروه مجدداً پس آزمون در همان شرایط فوق گرفته شد؛ جلسات برنامه آموزشی راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، بر اساس پیشینه نظری ارائه شده در پژوهش نانز<sup>۱</sup> و همکاران (۳۲) تحت عنوان برنامه 2011e<sup>2</sup> "e-TRAL (آموزش الکترونیک برای یادگیری مستقل) و بر اساس پژوهش زیمرمن<sup>۳</sup> و همکاران تحت عنوان "چگونه فراگیر خودتنظیم شویم؟" و نظریه راهبردهای شناختی و فراشناختی (۳۳) تنظیم شد و نظر پژوهشی محقق نیز در این برنامه آموزشی آمده است. به منظور توصیف داده ها از محاسبه میانگین و انحراف معیار نمره متغیرهای وابسته و به منظور بررسی معنی داری بین تفاضل نمره های پیش آزمون - پس آزمون متغیرهای وابسته (باورهای انگیزشی) در گروههای آزمایش و گواه با استفاده از نرم افزار SPSS از تحلیل واریانس تک متغیری (آنووا) و تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) استفاده شد.

#### یافته ها:

جدول شماره ۱ و ۳ یافته های کلی پژوهش را نشان می دهند. همانطوریکه در جدول شماره ۱ مشاهده می شود میانگین نمره های گروه آزمایش در پس آزمون نسبت به پیش آزمون در مولفه های خود کارآمدی، انگیزش تحصیلی افزایش و در مولفه سلامت روانی کاهش یافته است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره متغیرهای وابسته در گروههای آزمایش و گواه

Table 1. Mean and standard deviation of the score of the dependent variables in the experimental and control groups

مرحله	تعداد افراد گروه آزمایش	تعداد افراد گروه گواه	متغیرهای وابسته	میانگین در گروه آزمایش	انحراف معیار در گروه آزمایش	میانگین در گروه گواه	انحراف معیار در گروه گواه
آزمونی	23	23	خود کارآمدی	31.9130	7.11537	26.7826	10.40523
			سلامت روانی	27.5217	12.19489	29.9565	12.59682
			انگیزش تحصیلی	98.5217	19.91543	90.9565	24.54398
آزمونی	23	23	خود کارآمدی	36.9130	7.13451	25.8696	10.13681
			سلامت روانی	25.3478	10.73486	29.0000	10.92537
			انگیزش تحصیلی	109.6957	25.42982	86.6957	21.08303

در این پژوهش پیش فرضهای لام برای تحلیل واریانس: مستقل بودن (تصادفی بودن) یعنی انتخاب افراد که در زمان تقسیم به گروه های آزمایش و گواه رعایت شده است. ، نرمال بودن توزیع داده ها که با انجام آزمون کولموگروف- اسمیرونوف تایید شده است و همگن بودن واریانس داده ها در گروههای آزمایش و گواه که با انجام آزمون لوین تایید گردید، همگی حاصل بوده اند. لذا پس از انجام محاسبات ذکر شده ابتدا تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) انجام گرفت (جدول ۲) و سپس فرضیه های پژوهش آزمون شدند.

جدول ۲. نتایج آزمونهای معناداری (مانوا) بر ای اثر اصلی متغیرهای وابسته

Table 2. Results of significant tests for the main effect of the dependent variables

منبع	آزمون	ارزش	F	DF فرضیه	DF خطا	سطح معنی داری
اثر پیلاری		.428	2.357	6.000	83.000	.002
لمبدای ویکلز		.598	2.602	6.000	83.000	.001



گروه	اثرهتلینک	.628	2.848	6.000	83.000	.000
	بزرگترین ریشه روی	.549	7.777 <sup>b</sup>	6.000	83.000	.000

براساس جدول ۲ اثرگروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است (  $F=5.98$ ،  $p<5\%$  )، به عبارت دیگر بین دانش آموزان در گروه گواه و آزمایش حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی دار وجود دارد. جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس تک متغیری (آنوا) بر تفاضل نمره های پس آزمون -پیش آزمون متغیر های وابسته

Table 3. Univariate analysis of variable results (ANOWA) on the difference between post-test scores - pre-test of dependent variables

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
گروه	خود کارآمدی	1801.261	3	600.420	7.684	.000
	سلامت روانی	277.913	3	92.638	.684	.564
	انگیزش تحصیلی	7016.467	3	2338.822	4.476	.006
خطا	خود کارآمدی	6876.174	88	78.138		
	سلامت روانی	11923.913	88	135.499		
	انگیزش تحصیلی	45984.435	88	522.550		
	خود کارآمدی	8677.435	91			
کل	سلامت روانی	12201.826	91			
	انگیزش تحصیلی	53000.902	91			

همان طوری که در جدول ۳ مشاهده می شود بین آزمودنیهای گروه آزمایش که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را آموزش دیده اند و گروه گواه که هیچ آموزشی در یافت نکرده اند در متغیر خود کارآمدی (  $F=7.684$  ) و انگیزش تحصیلی (  $F=4.476$  ) در سطح (  $p<5\%$  ) تفاوت معنی دار وجود دارد. اما این تفاوت در مولفه سلامت روانی (  $F=0.684$  ) مشاهده نمی شود. نتایج به این معناست که آموزش را هبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی، فراشناختی) توانسته خود کارآمدی و انگیزش تحصیلی را در گروه آزمایش افزایش دهد اما تاثیری در سلامت روانی دانش آموزان نداشته است.

**بحث و نتیجه گیری:**

هدف کلی پژوهش حاضر عبارت بود از تعیین تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر خودکارآمدی، سلامت روانی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان. نتایج بیانگر تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر متغیر خود کارآمدی و انگیزش تحصیلی در پژوهش حاضر می باشد اما این تاثیر در متغیر سلامت روانی مشاهده نشد. لذا یافته های این پژوهش با مطالعات متعددی که تاثیر معنی دار آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی را بر خود کارآمدی و انگیزش تحصیلی نشان داده اند همسویی دارد. مثلا در مطالعه محمدی درویش بقال و همکاران (۳۴) نشان داده شد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی سبب ارتقای سطح انگیزش درونی و خودکارآمدی میشود. این یافته با پژوهش رامداس و زیمرمن (۳۵) همسو است، آنها نشان دادند که دانش آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده میکنند خودکارآمدی بالاتری دارند و خود را مثبت تر ارزیابی می کنند. زیمرمن (۳۵) بر این باور بود که باورهای خودکارآمدی نقش علیتی را در پیشرفت دانش آموزان و استفاده از مهارت های آموزشی ایفا میکند و نشان داد که خودکارآمدی نسبت به تغییرات محیط مشخص و نتایج حاصل از آن تغییر پذیر است. بنابراین با در نظر گرفتن اینکه خودارزیابی های منفی و غیرواقعی از عوامل اصلی اجتناب دانش آموزان از تکالیف چالش انگیز هستند و توجه به حساسیت و قابلیت تغییرپذیری این خودارزیابیها به عوامل محیطی مربوط است اگر بتوان با بهره گیری از راهبردهایی خاص ارزیابیهای غیرواقعی و منفی دانش آموزان را کاهش داد می توان امیدوار بود که خودکارآمدی دانش آموزان و پیرو آن موفقیت‌هایشان افزایش یابد. پژوهش حاضر نیز گواهی بر حساسیت باورهای خودکارآمدی از تغییرات محیطی و به ویژه روش های گوناگون تدریس و مطالعه است، به این معنی که میتوان از طریق تغییر شرایط آموزش و تدریس به شکلی که دانش آموزان بتوانند نقش فعالتری را در روند یادگیری خویش ایفا کنند میتوان سبب ایجاد حس خودمختاری و خودکارآمدی بیشتر در آنها شد. این پژوهش در نظر گرفتن آموزش راهبردهای خودتنظیمی را به عنوان بخشی از مداخلات آموزشی به منظور هر چه خودکارآمدتر نمودن فراگیران پیشنهاد میکند.

الوتیبی و توماس<sup>۱</sup> (۳۶) نیز در تحقیق خود یافتند که بین راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. فرناندز و جاویر<sup>۲</sup> در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که سطوح یادگیری خود تنظیمی و یادگیری مشارکتی مشابه هم هستند و بین این متغیرها و خود کارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود داشته و بالاترین معنی داری نیز بین یادگیری خود تنظیمی و خود کارآمدی تحصیلی مشاهده گردید. قدم پور نیز در پژوهش خود نشان داد که متغیر های انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و اضطراب آزمون به ترتیب پیش بین های معناداری برای عملکرد تحصیلی هستند. از طرف دیگر نتایج این تحقیق با یافته های موسوی و عابدینی همخوانی دارد. آنها در مطالعه ای یافتند که راهبردهای یادگیری و ادراک از خود تاثیر مثبتی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دختران پایه سوم دارد.

---

1- Alo taibi & Tohmaz

2- Fernandez-Rio&,J.Cecchin,J

نتایج پژوهش افرادی چون توباس<sup>۱</sup> دنیس هم نشان داده است که خودگردانی و عاملهای آن با خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنادار دارد و چنانچه می دانیم کارآمدی کلید انگیزش است (۲۰)، رضویه نیز نشان داد که رویکردهای مستقل تر در یادگیری به انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بالاتر می انجامند.

نتایج این پژوهش نشان داد که در میانگین نمرات خود کارآمدی گروهها تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین معنی که خودکارآمدی در دانش آموزانی که تحت آموزش راهبردهای یادگیری قرار گرفته بودند افزایش داشته است. این نتیجه با یافته های محمدی درویش بقال همخوانی دارد. وی در تحقیق خود یافت که آموزش راهبردهای یادگیری سبب ارتقا سطح انگیزش درونی و خود کارآمدی می شود. بدین معنی که دانش آموزانی که تحت آموزش راهبردهای یادگیری قرار گرفته بودند نمرات خودکارآمدی و انگیزش درونی امتحانشان بیشتر شد

از نتایج دیگر این پژوهش افزایش انگیزش تحصیلی در دانش آموزانی بود که از آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بهره مند بوده اند. این نتیجه نیز با یافته های پور محمد و اسماعیل پور همخوانی دارد آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان دریافت کننده آموزش خودتنظیمی در مقایسه با گروه کنترل میزان استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را بیشتر گزارش کرده بودند و همچنین انگیزه و پیشرفت تحصیلی بالایی داشتند.

یکی دیگر از نتایج پژوهش حاضر این بود که آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) نتوانست سلامت روانی دانش آموزان را در گروه آزمایش افزایش دهد. این نتیجه هم با یافته پژوهش توکلی زاده همخوانی دارد. وی تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر سلامت روانی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی را رد نمود. نتایج نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری در گروه آزمایشی نسبت به گروه شاهد تفاوت معنی داری از نظر وضعیت سلامت روانی به دنبال نداشته است. این پژوهش در باره دانش آموزان شهرستان آستارا انجام شده است و نمونه مورد بررسی دانش آموزان دختر مقطع سال اول (پایه دوم) متوسطه می باشد که به همین دلیل قابلیت تعمیم نتایج محدود می باشد. پیشنهاد می شود پژوهش هایی درباره مقایسه این متغیرها در دانش آموزان پسر و برای دانشجویان نیز انجام شود. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد میگردد آموزش راهبردهای یادگیری در فوق برنامه درسی مدارس به عنوان مهارتهای لازم تحصیلی گنجانده شود و برای معلمان و مشاوران آموزشهای لازم جهت استفاده موفقیت آمیز آموزش راهبردها در جهت استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی توسط دانش آموزان ارائه شود و برای استفاده بهینه از امکانات راهبردهای مدیریت منابع (محیط مدرسه و خانه و منابع انسانی اعم از همسالان و معلمان) آموزش خودتنظیمی برای دانش آموزان ارائه شود.

#### منابع:

- 1- Pour mohammad JH., Esmail poor KH.. The effectiveness of self-regulatory education on the academic achievement of female students Art schoo, Scientific-Research Journal of Education and Evaluation, 2015; 31: 93-102
- 2- Veas A. Gilar, R. Miñano, P.. The Influence of Gender, Intellectual Ability, Academic Self-Concept, Self-Regulation, Learning Strategies Popularity and Parent Involvement in Early Adolescence. International J Information and Education Technology, 2016; 6(8)

- 3- Brown B.B., Larson J.. Peer relationships in adolescence. In R.M. Lerner L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology, Individual Bases of Adolescent Development*, 2009;1, New York: Wiley.
- 4- Zimmerman B.J., Martinez-Pons, M.. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 1990; 80: 51-59.
- 5- İnan B.. The relationship between self-regulated learning strategies and academic achievement in a Turkish EFL setting Kocaeli University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Umuttepe Campus 41380, Kocaeli, Turkey. Accepted 02 August, 2013
- 6- Schunk D.H.. Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Journal of Educational Psychologist*, 2005; 40: 85-94.
- 7- Ghanaei A., Mirdoraghi F., Pakmehr H.. The relationship of M.A. students Meta-Cognitive and Self-efecieacy beliefs with their mentalhelth. *social and behavior science*, 2011; 15:3050-3055
- 8- Bandura A.. *Social foundation of thought andction*. Englewood Cliffs, NJ: Precentic Hall, 1997.
- 9- Bandura A.. *Social foundation of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Precentic Hall, 1998.
- 10- Pintrich P.R., Digrot E.. Motivational & self-regulated learning, *Components of classroom academic performance*. *hournal of Ejucation psychology*, 1990; 82: 83-40
- 11- Meltzer L.. *Executive function in the classroom: Meta-cognitive strategies for fostering academic success and resilience*, paper presented at the learning differences conference, Cambridge, MA, 2004
- 12- Yusuf M.. Investigating relationship between self-efficacy, achievement motivation and self-regulated learning strategies of undergraduate students: a study of integrated motivational models. *Social and behavioral sciences*, 2011; 15: 2614- 2617
- 13- Pajares F.. Overview of social cognitive theory & self- efficacy, 2002. [www.emony.edu/Education/mfp.html](http://www.emony.edu/Education/mfp.html)
- 14- Pajares F.. *Assesing efficacy belifes & academic outcoms*. [www. Cdu/ Education/ mfp/ aeraz- html](http://www.Cdu/Education/mfp/aeraz-html), 1996.
- 15- LUCK, SUET Chink.Apr. The relationship between cognitive style and. accdemic achivments. *British Journal of educational technology*, 1998.
- 16- Ahmadi S.. *A Study of the Relationship between Emotional Intelligence and Self-Regulation Learning with Academic Achievement, Student satisfaction*, Master Thesis in Educational Psychology, Shiraz University, 2009.
- 17- Ahmadi S.. *Investigating the relationship between emotional intelligence and self-regulatory learning strategies with academic achievement and satisfaction from the study*, Master Thesis in Educational Psychology, Shiraz University, 2009.

- 18- Parvin Lawrence E. and John Oliver B.. Personality Psychology: Theory and Research. Translation: Mohammad Jafar (Javadi and Parvin Kadivar). Tehran: Ayizh Publications, 1999.
- 19- Hiser E., Kobayachi, J.. Hemisphere lateralization differences. A cross – cultural study of Japanese and American students in Japan. *Journal of Asian Pacific*, 2003; 13(2):197-229.
- 20- Paris S.G. Winogred P.. The role of self-regulated learning in- ontextual thinking: Principles and practices for teacher preparation. [http:// www.ciera. org/ library / achieve / 2001-04 / . 140](http://www.ciera.org/library/achieve/2001-04/.140), 2007
- 21- Pajares F.. Overview of social cognitive theory & self- efficacy [www.emony.edu/ Education/ mfp.html](http://www.emony.edu/Education/mfp.html), 2002.
- 22- Caprara G.V. Barbaranelli C. Postorellic C. Cervone D. The contribution of selfefficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: Predicting byeyond global ispositional tendencies. *Personality and individual Differences*, 2004; 37: 751-763
- 23- Kadivar Parvin.. Educational Psychology, Samat Publications, Tehran, Eighth Edition, Winter, 2004
- 24- Delavar A.. Research Methods in Psychology and Educational Sciences, Virayesh press, Tehran, 2010.
- 25- Dwech C., Legget E.. A social cognitive Approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 1998; 95: 256- 273
- 26- Mousavi S., Jabal Ameli J., Ali Bakhshi F.. Investigating the relationship between emotional intelligence and its components with Motivational beliefs and self-regulated learning strategies on students' academic performance. *Journal of Research, Behavioral Sciences*, 2012; 10(3): 192-179.
- 27- Kajbaf M.B., Molavi H., Shirazi Tehrani A.. The relationship between motivational beliefs and strategies, Self-regulated learning with high school students' academic performance, *Cognitive Science News*, 2003; 5(1): 27-3
- 28- Wolters C.A.. Advancing achievement goal theory using goal structures and goal orientations to predict student's motivation, cognition and achievement. *J Educational Psychology*, 2004; 96:236-250.
- 29- Radosevich D.J., Vaidyanathan V.T., Yeo, Shy., Radosevich D.M.. Relating goal orientation to self- regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary. Educational Psychology*, 2004; 29: 207- 229.
- 30- Goldberg D.P., Hillier V.. A scaled version of general health questionnaire. *Psychol Med*, 1979; 9: 131-45
- 31- Nunez JC., Cerezo R., Bernardo A., Rosario P., Valle A., Fernande E., etal. Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: results of an experience in higher education. *Psicothema*, 2011; 23(2): 274- 81
- 32- Saif, Ali Akbar. Modern Educational Psychology, Publications, Editing, 2007

- 33- Mohammadi Darvish Baqal N., Hatami H., Asadzadeh H., Ahadi H.. Investigating the effect of education Self-regulatory strategies (cognitive and metacognitive) on motivational beliefs of high school students. *Educational Psychology*, 2013;27: 66-49
- 34- Zimmerman B. J., Schunk D.H.. Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D, 2008
- 35- Alotaibi K., Tohmaz R., Jabak O.. The Relationship Between Self- Regulated Learning and Academic Achievement for a Sample of Community College Students at King Saud University *Education Journal*, 2017; 6(1): 23