



اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودتنظیمی دانش آموزان مقطع پایه ششم ابتدایی شهرستان خفر

منصوره سعادت

کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام نور واحد خرامه

mansourehsaadat3@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودتنظیمی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان خفر بود. پژوهش از نوع کاربردی؛ از نظر نوع پژوهش نیمه آزمایشی و از نظر شیوه جمع آوری اطلاعات در زمره تحقیقات میدانی است. جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان خفر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند که بر اساس آمار ارائه شده از سوی واحد آموزش متوسطه اداره آموزش و پرورش تعداد آنها ۳۰۰ نفر بود. حجم نمونه با استفاده از رابطه کوکران و کاکس در این پژوهش ۱۶۸ (که با توجه به حداقل نمونه در پژوهش های تحلیل مسیر) تعداد نمونه به ۱۷۰ نفر ارتقاء داده شد. شیوه نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای بود. ابزارهای جمع آوری اطلاعات بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان، پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵، به نقل از کدیور، ۱۳۸۰) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده ها، پس از سنجش نرمالیتیه داده ها برای آزمون مدل مفهومی پژوهش از همبستگی و رگرسیون گام به گام جهت آزمون فرضیات و صحت مدل و برای انجام آزمون های فوق از نرم افزار SPSS استفاده شد. نتایج نشان داد آموزش یادگیری خودتنظیمی با به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی و همچنین راهبردهای مدیریت مناسب منابع، سعی در افزایش یادگیری و درک و تمرکز دانش آموزان دارد؛ از این رو موجب بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می گردد.

واژگان کلیدی: یادگیری خودگردان، خودتنظیمی، دانش آموزان

۱- مقدمه

دوره نوجوانی یکی از مهم ترین مراحل تحول انسان بوده که می تواند تحولات شگرفی بر روی سلامت روانی فرد در بزرگسالی ایجاد نموده و نقش قابل توجهی در شکل گیری شخصیت انسان دارد. از این رو، با توجه به اینکه جنبه های متفاوتی از زندگی فردی، تحصیلی و اجتماعی وابسته به دوران نوجوانی است، روان شناسان، والدین و متخصصان حوزه های مختلف به بررسی این دوره پرداخته اند (لرنر و همکاران، ۲۰۱۷). فرآیند یادگیری به عنوان یکی بنیادی ترین مواردی در نظر گرفته می شود که طی آن فردی ناتوان و درمانده با گذشت زمان تبدیل به فردی تحول یافته می شود؛ به گونه ای که برای قابلیت های شناختی و قدرت اندیشه ای، نمی توان هیچ حد و مرزی را تعیین نمود (زرگر و همکاران، ۱۳۹۱). با توجه اهمیت و ضرورت یادگیری موفق در دانش آموزان و دانشجویان، روش ها و رویکردهای متعددی از سوی محققین و متخصصان مورد توجه قرار گرفته است که یکی از مهم ترین آن ها استفاده از راهبردهای خودگردانی است. این حالت از یادگیری که توسط بندورا (۱۹۸۶) مطرح گردیده، طیف وسیعی از

¹ - Lerner

² - Bandura



رفتارهای یادگیرندگان را مورد پوشش قرار می دهد (چولاروت و دی باکر، ۲۰۰۳). تعاریف متعددی از یادگیری خودگردان ارائه شده است اما زیرمن و مارتینز-پونز (۱۹۸۸) یکی از مشهورترین تعاریف را برای آن داشته اند؛ از نظر این محققین، فرد فعال از لحاظ رفتاری، فراشناختی و انگیزشی به عنوان یک فرد خودگردان معرفی می شود. راهبردهای مورد نظر زیرمن و مارتینز-پونز (۱۹۸۸) برای یادگیری، عبارتند از: تغییر و سازماندهی اطلاعات، هدف گزینی و برنامه ریزی، یادداشت برداری و خود نظارتی، جستجوی اطلاعات، مرور کردن نکات، آزمون ها و متون، کمک گرفتن از همسالان، بزرگسالان و معلمان، ارزیابی و خود پاداش دهی. در تقسیم بندی های دیگر، راهبردهای یادگیری خودگردان را شامل الف) راهبردهای شناختی (راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان دهی؛ ب) راهبردهای فراشناختی (راهبردهای برنامه ریزی، راهبردهای کنترل و نظارت و راهبردهای نظم دهی) و ج) راهبردهای مدیریت منابع نیز در نظر گرفته اند (کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۹۸). شانک (۲۰۰۵) از دیگر محققین فعال در زمینه یادگیری، چنین بیان می دارد که یادگیری خودگردان فرآیندی است که از طریق آن، فراگیران توانایی های ذهنی خود را به مهارت های تحصیلی انتقال می دهند. اساساً یادگیری شامل به کار بردن مواردی از فرایندهای یادگیری خودگردان مانند: تعیین اهداف، برنامه ریزی، فعال بودن، شناخت، فراشناخت و ارزیابی نیز تعریف شده است (آزوبیدو، ۲۰۰۹).

چنانچه بخواهیم نتایج حاصل از یادگیری خودگردان را مورد بررسی قرار دهیم، می توان بیان داشت که فراگیران مورد نظر در سطوح بالایی از لحاظ انگیزشی قرار داشته (زیرمن، ۲۰۰۲) و توانایی شگرفی در استفاده از راهبردهای مختلف برای حل مسائل خود دارند (پری و همکاران، ۲۰۱۶). از جمله اهدافی که در فرایند تعلیم و تربیت دادن دانش آموزان حائز اهمیت است، تبدیل آنها به یادگیرندگان راهبردی و برخوردار از توانایی خودتنظیمی در یادگیری است. این قبیل یادگیرندگان، معمولاً در فرایند یادگیری فعال هستند و مسئولیت یادگیری خود را به عهده می گیرند. امروزه یادگیری خودتنظیم، سازه ای مهم در آموزش و پرورش و عامل مؤثری در موفقیت و پیشرفت تحصیلی محسوب می شود. در این نوع یادگیری، یادگیرندگان، کنترل شخصی بر روند یادگیری خود دارند و علاوه بر سرعت و دقت بیشتر در یادگیری، مسائلی نظیر اتکا به نفس بیشتر، خودکارآمدی و مسئولیت پذیری بیشتری نیز در آنان دیده می شود (موسوی، رضوی و رحیمی دوست، ۱۳۹۷).

نظریه و پژوهش در زمینه یادگیری خودگردان از اواسط دهه ۱۹۸۰ در پاسخ به این سؤال مطرح شد که چه طور یادگیرندگان بر فرآیندهای یادگیری خود تسلط می یابند (زیرمن، ۲۰۰۸). این اصطلاح بر خودمختاری و مسئولیت پذیری فراگیران در پیشبرد یادگیری (آزوبیدو، ۲۰۰۹)، شروع فعالیت به طور مستقل تا رسیدن به اهداف تعیین شده (والترز، ۲۰۱۰) و هدایت نظام مند افکار، احساسات و رفتارها در دستیابی به اهداف مورد نظر (بیمبنتی، ۲۰۱۱)، همراه با در نظر گرفتن شرایط محیطی در این مسیر (بوکارتس و کاسکالر، ۲۰۰۶) تأکید دارد و پیشینازی حیاتی برای کسب موفقیت آمیز دانش در مدرسه و خارج از آن است و از این رو برای یادگیری مادام العمر اهمیت ویژه ای دارد (شانک، ۲۰۰۸).

رابطه بین آموزش یادگیری خودگردان و متغیرهای شخصی بصورت گسترده در مطالعات روانشناختی مورد بررسی قرار گرفته است. اهم یافته ها حاکی از آن است که آموزش یادگیری خودگردان بصورت معناداری با انگیزه، هدف گذاری، خودکارآمدی، پشتکار و عملکرد تحصیلی مرتبط است (آدام و همکاران، ۲۰۱۷). نمی توان گفت که آموزش یادگیری خودگردان مبتنی بر چارچوبی از روابط دوسویه است که بین متغیرهای شخصی و زمینه ای واسطه وجود دارد (رودریگوئز و همکاران، ۲۰۲۲). در این زمینه، در سال های اخیر علاقه خاصی به مطالعه رابطه بین یادگیری خودگردان و متغیرهایی مانند بهزیستی تحصیلی وجود داشته است. علیرغم اینکه نشان داده شده است که یادگیری خودگردان در زمینه های دیگر مانند مراقبت های بهداشتی بر بهزیستی افراد تأثیر می گذارد (بارلو و همکاران، ۲۰۲۰)، این امر در عرصه های آموزشی چندان مورد کند و کاش قرار نگرفته است.

یکی از مولفه هایی که همواره مورد توجه محققین و پژوهشگران بوده، بررسی خودتنظیمی در دانش آموزان است. نظریه خودتنظیمی به این نکته توجه می کند که چگونه دانش آموزان شخصاً فرایند یادگیری خود را فعال کرده، تغییر می دهند و یا آن را حفظ می کنند. شونکوف و فلیپس (۲۰۰۰)

¹ - Chularut & Debacker

² - Zimmerman & Martinez-Pons

³ - Schunk

⁴ - Azevedo

⁵ - Perry

⁶ - Wolters

⁷ - Boekaerts & Cascallar

⁸ - Adam

⁹ - Rodríguez

¹ - Barlow

¹ - Shonkoff & Phillip



خودتنظیمی را به عنوان توانایی کودک در کسب کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجانها و حفظ توجه و تمرکز تعریف کرده، معتقدند رشد خودتنظیمی اساس رشد کودک بوده، در تمام جنبه های رفتار او نمایان است (شونکوف و فیلیس، ۲۰۰۰). برداشت دانش آموز از توانایی خود، با موفقیت تحصیلی او در ارتباط است. چنانچه دانش آموز از توانایی و شایستگی خود، برداشت مثبتی داشته باشد، در امور تحصیلی از جمله انجام تکالیف، موفق تر است. در مقابل، آنهایی که قابلیت های خود را در سطح پایینی ارزیابی می کنند، در تحصیل از موفقیت کمتری برخوردارند (جنابادی، ۱۳۹۲). یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. همچنین، آنها در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می کنند. از نظر انگیزشی، این نوع از یادگیری به داشتن باورها و نگرش های انطباقی مناسب در حوزه تحصیلی؛ به ویژه علاقه مندی در انجام تکالیف تحصیلی و تلاش و پشتکار لازم در این زمینه، کمک فروانی نموده، سبب می شود فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور نماید. همچنین، از نظر رفتاری، این یادگیرندگان قادرند محیط هایی را برای یادگیری بهینه، انتخاب، پی ریزی و خلق نمایند (راسموسان، ۲۰۰۶). یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. همچنین آنها در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می کنند. از نظر انگیزشی این نوع از یادگیری به داشتن باورها و نگرش های انطباقی مناسب در حوزه تحصیلی به ویژه علاقه مندی در انجام تکالیف تحصیلی و تلاش و پشتکار لازم در این زمینه، کمک فروانی نموده و سبب می شود فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور نماید. همچنین از نظر رفتاری، این یادگیرندگان قادرند محیط هایی را برای یادگیری بهینه، انتخاب، پی ریزی و خلق نمایند (توکلی زاده، ۱۳۹۰).

یادگیرندگان خودتنظیم از نظر فراشناختی در مراحل مختلف فرایند یادگیری؛ برنامه ریزی، سازمان دهی و خودارزیابی می کنند؛ از نظر انگیزشی در تمام مراحل یادگیری خود را با قابلیت و کارآمد ادراک می کنند و از نظر رفتاری به انتخاب، ساخت دهی و خلق محیط مناسب برای یادگیری می پردازند (هونگ و اونیل، ۲۰۰۱).

یادگیری خودگردان به این امر توجه نموده است که دانش آموزان چرا و چگونه به یادگیری می پردازد و برای یادگیری مستقل چه چیزی را می باید در مورد خود و کارهای تحصیلی خود بدانند، به بیان دیگر چگونه یادگیری خود را هدایت کنند. بر اساس مطالب بیان شده، مطالعه حاضر بر این موضوع متمرکز است که آیا آموزش راهبردهای خودگردان بر خودتنظیمی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان خفر اثربخش است؟

۲- پیشینه پژوهش

نتایج مطالعه نریمانی و همکاران با عنوان «مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مساله بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان اهماال کار» در سال ۱۳۹۴، نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مساله به دانش آموزان کمک می کند تا فرایندهای تنظیم اهداف، خودکنترلی، خود ارزشیابی و خود انگیزشی را مدیریت کنند و با رشد جهت گیری هدف هایشان در یادگیری، انگیزه یادگیری خود را تقویت و تسهیل کنند.

حیدری و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان «نقش خودکارآمدی، خود تنظیمی (راهبردهای شناختی و فرا شناختی) و عزت نفس در عملکرد تحصیلی دانش آموزان سال سوم رشته علوم تجربی در دبیرستان های شهرکرد» در بررسی ۵۰۰ دانش آموز اظهار داشتند که بین خودکارآمدی، خودتنظیمی و عزت نفس با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، خودکارآمدی و خودتنظیمی در تعیین عملکرد تحصیلی سهم داشته اند و خودتنظیمی بیشترین سهم را در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی داشته است.

پیوسته گر و موسوی (۱۳۹۳) در مطالعه ای با عنوان «تاثیر آموزش مهارت خودتنظیمی بر شادکامی، راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی دانش آموزان» چنین اظهار داشتند که آموزش مهارت های خود تنظیمی، میزان شادکامی دانش آموزان را افزایش داده و این حالت بعد از گذشت یک ماه نیز حفظ شده بود. همچنین، گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، عملکرد بهتری در باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی نشان دادند. ریان و دسی (۲۰۰۶) در پژوهش خود تحت عنوان «خودتنظیمی و مشکل استقلال انسان» نقش خودتنظیمی در خودپیروی و تنظیم کنترل شده یا تنظیم بدون خودتأییدی در دگرپیروی مورد توجه قرار دادند و نشان دادند خودپیروی در مقابل تنظیم کنترل شده در عملکرد هدف دار، پشتکار، تجربه ای هیجانی، کیفیت روابط بهزیستی نقش مهمی دارد.

¹ - Rasmussen

² - Hong & Oneil

³ - Ryan & Deci



۳- روش شناسی

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودتنظیمی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان خفر بود. پژوهش از نوع کاربردی؛ از نظر نوع پژوهش نیمه آزمایشی و از نظر شیوه جمع آوری اطلاعات در زمره تحقیقات میدانی است. جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان خفر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند که بر اساس آمار ارائه شده از سوی واحد آموزش متوسطه اداره آموزش و پرورش تعداد آنها ۳۰۰ نفر بود. حجم نمونه (با استفاده از رابطه کوکران و کاکس) در این پژوهش ۱۶۸ که با توجه به حداقل نمونه در پژوهش های تحلیل مسیر تعداد نمونه به ۱۷۰ نفر ارتقاء داده شد. شیوه نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای بود. ابزارهای جمع آوری اطلاعات بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان، پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵)، به نقل از کدیور، (۱۳۸۰) بود. روایی پژوهش تایید و برای تعیین پایایی نیز ابتدا به طور آزمایشی (پایلوت) پرسشنامه بر گروه محدودی از جامعه (۳۰ نفر) اجرا خواهد شد، سپس با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ و با استفاده از نرم افزار SPSS ضریب پایایی، ۰/۸۷۵ برآورد شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها، پس از سنجش نرمالیتیه داده ها برای آزمون مدل مفهومی پژوهش از همبستگی و رگرسیون گام به گام جهت آزمون فرضیات و صحت مدل و برای انجام آزمون های فوق از نرم افزار SPSS استفاده شد.

۴- بحث درباره یافته ها

۴-۱- شاخص های توصیفی

در جدول (۱) شاخص های توصیفی دو گروه در متغیر وابسته آورده شده است.

جدول (۱): شاخص های آماری نمرات گروه ها در خودتنظیمی به تفکیک مراحل آزمون

زیر مقیاس ها	مراحل	گروه	آماره		
			تعداد	میانگین	انحراف معیار
خودتنظیمی	پیش آزمون	کنترل	۲۵	۳۳/۲۸	۲/۲۰
		آزمایش	۲۵	۳۳/۷۶	۲/۴۷
	پس آزمون	کنترل	۲۵	۳۳/۳۲	۲/۴۹
		آزمایش	۲۵	۵۳/۹۶	۳/۳۷
					انحراف استاندارد
					۰/۴۴
					۰/۴۹
					۰/۴۹
					۰/۶۷

همانطور که از محتوای جدول (۱) مشاهده می شود در مرحله پیش آزمون، میانگین و انحراف استانداردهای خودتنظیمی در دو گروه یکسان می باشد؛ ولی در مرحله پس آزمون، تفاوت چشم گیری مشاهده می شود.

۴-۲- آزمون نرمال بودن متغیرها

قبل از آزمون فرضیه ها ابتدا برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که نتایج آن نشان می دهد متغیرهای پیش آزمون خود تنظیمی و پس آزمون خود تنظیمی که دارای توزیع پیوسته بودند، با توزیع نرمال تفاوت معنی داری از نظر آماری نداشته و دارای توزیع نرمال می باشند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۲) نشان داده شده است. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای متغیر پیش آزمون خود تنظیمی و پس آزمون خود تنظیمی بزرگ تر از ۰/۰۱ است که نشان دهنده این است که توزیع داده ها از توزیع نرمال در سطح احتمال ۱ درصد تبعیت می کند.

جدول (۲): نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای برازندگی توزیع نرمال داده ها

متغیرها	گروه	شاپیرو-ویلک ^z	سطح معنی داری	نتیجه آزمون
---------	------	--------------------------	---------------	-------------

¹. Shapiro-Wilk test



نرمال	۰/۱۷۷	۰/۹۴۳	آزمایش	پیش آزمون خود تنظیمی
نرمال	۰/۰۵۶	۰/۹۲۲	کنترل	
نرمال	۰/۰۶۱	۰/۹۲۳	آزمایش	پس آزمون خود تنظیمی
نرمال	۰/۳۲۹	۰/۹۵۵	کنترل	

۴-۲-۱- بررسی همگنی واریانس ها

برای تعیین همگنی واریانس دو گروه در مرحله پس آزمون، از آزمون همگنی واریانس های لوین استفاده شد. برای انجام این آزمون، فرض صفر و مقابل به شرح زیر است:

فرض صفر: واریانس خطاهای آزمایشی مربوط به متغیرهای مورد مطالعه دارای واریانس های یکنواخت هستند.

فرض یک: واریانس خطاهای آزمایشی مربوط به متغیرهای مورد مطالعه دارای واریانس های یکنواخت هستند.

نتایج جدول (۳) نشان می دهد که با توجه به اینکه سطح معنی داری محاسبه شده (۰/۵۸۵) برای متغیر پس آزمون بهزیستی و ۰/۲۳۴ برای متغیر پس آزمون خود تنظیمی) بزرگتر از پنج درصد می باشد؛ بنابراین فرض صفر مورد تایید قرار می گیرد، یعنی اینکه واریانس خطاهای آزمایشی مربوط به متغیر پس آزمون خود تنظیمی یکنواخت می باشد.

جدول (۳): نتایج بررسی همگنی واریانس ها

آزمون	متغیر وابسته	F	df ₁	df ₂	سطح معنی داری	درصد خطا	نتیجه آزمون
همگنی واریانس خطا (لون)	پس آزمون خود تنظیمی	۱/۴۵۱	۱	۴۸	۰/۲۳۴	۰/۰۵	قبول فرض صفر

۴-۲-۲- بررسی یکنواختی شیب رگرسیون

جدول (۴): نتایج حاصل از بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون در متغیر خود تنظیمی

منابع تغییر	درجه آزادی	مجموع مربعات	میانگین مربعات	F	معناداری
گروه	۱	۹۹/۴۵۱	۹۹/۴۵۱	۲۴/۳۲۸	۰/۰۰۰
پیش آزمون خود تنظیمی	۱	۳۷/۱۳۷	۳۷/۱۳۷	۹/۰۸۵	۰/۰۰۴
گروه * پیش آزمون خود تنظیمی	۱	۴/۰۱۷	۴/۰۱۷	۰/۹۸۲	۰/۶۹۳
خطای آزمایشی	۴۶	۱۸۸/۰۴۴	۴/۰۸۸	-	-

با توجه به جداول (۳) و (۴) ملاحظه می شود سطح معنی داری برای متغیر گروه * پیش آزمون خود تنظیمی برابر با ۰/۶۹۳ بود که بیشتر از ۰/۰۵ می باشد. این امر نشان دهنده این است که پیش فرض همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است.

۴-۲-۳- همسانی ماتریس واریانس-کوواریانس

برای نشان دادن رعایت مفروضه همسانی ماتریس های واریانس - کوواریانس از آزمون باکس استفاده شده است.

¹ -Levene's Test for Equality of Variances

² - Box's Test of Equality of Covariance Matrices



جدول (۵): نتایج حاصل از باکس تست به منظور بررسی یکنواختی ماتریس واریانس - کوواریانس

متغیر وابسته	ام باکس	F	سطح معنی داری	درصد خطا	نتیجه آزمون
خودتنظیمی	۹/۸۹۹	۳/۰۴۴	۰/۰۵۸	۰/۰۵	قبول فرض صفر

با توجه به نتایج حاصل از جدول (۵)، میزان معناداری در متغیر بزرگتر از ۰/۰۵ بود، بنابراین نتیجه گرفته می شود ماتریس واریانس - کوواریانس همگن است.

۳-۴- آزمون فرضیه

فرضیه پژوهش: آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودتنظیمی دانش آموزان تأثیر دارد.
به منظور مقایسه میانگین نمرات پس آزمون خودتنظیمی دانش آموزان در دو گروه نیز از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول (۶) نشان داده شده است.

جدول (۶): نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات پس آزمون خودتنظیمی در دو گروه

پس آزمون	زیر مقیاس	درجه آزادی	مجموع مربعات	میانگین مربعات	F	معناداری	مجذور اتا
گروه	۱	۵۵۳۳/۷۲۸	۵۵۳۳/۷۲۸	۱۲۲۶/۴۶۷	۰/۰۰۰	۰/۸۶۳	
پیش آزمون	۱	۳۱/۱۳۹	۳۱/۱۳۹	۶/۹۰۲	۰/۰۱۲	۰/۰۱۳	

همانگونه که از جدول (۶) مشاهده می شود، بین نمرات پس آزمون خودتنظیمی بعد از حذف اثر پیش آزمون تفاوت معنی داری ($P = ۰/۰۰۱$, $F = ۱۲۲۶/۴۶۷$) وجود دارد. بنابراین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش به طور معنی داری در خودتنظیمی دانش آموزان بیشتر از گروه کنترل است. با در نظر گرفتن مجذور اتا در مرحله پس آزمون می توان گفت ۸۶ درصد از تغییرات ناشی از اثر متغیر مستقل است.

۵- نتیجه گیری

فرضیه پژوهش: آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودتنظیمی دانش آموزان تأثیر دارد.
برای بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج جدول (۶) نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، با کنترل نمرات پیش آزمون، تأثیر معناداری در افزایش خودتنظیمی دانش آموزان در مرحله پس آزمون نسبت به گروه کنترل داشته است. همچنین ۸۶ درصد از تغییرات در گروهها در متغیر خودتنظیمی دانش آموزان ناشی از اثر مداخله آموزشی است. به عبارت دیگر، نتایج حاصل در این پژوهش بیان می دارد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، تأثیر معناداری بر افزایش نمره خودتنظیمی دانش آموزان داشته است.
این یافته با نتایج حاصل از نریمانی و همکاران (۱۳۹۴)، حیدری و همکاران (۱۳۹۳)، پیوسته گر و موسوی (۱۳۹۳) و ریان و دسی (۲۰۰۶) همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت دانش آموزانی که از راهبرد یادگیری خودگردان استفاده می کنند به واریاسی ادراک و تنظیم کردن رفتار خود می پردازند و به واسطه آن به وسیله عوامل درونی کنترل می شوند، این رویکردها سعی می کنند خودکنترلی دانش آموزان را افزایش دهند، مهارت های حل مسئله آنان را تقویت نمایند و خودانعکاسی سازنده را تشویق کنند. ناپیرسکی و وود (۲۰۱۸) از پیشگامان یادگیری خودگردان بیان می دارند فرد وقتی درک می کند که با استراتژی طرح ریزی و اجرا شده توسط خودش، مطالب آموزشی را یاد می گیرد و خود تنظیمی مثبتی در برابر کنش های تحصیلی اش در وی ایجاد شده یا تقویت می گردد. همچنین با توجه به تحقیقات شانک (۲۰۰۵) مبنی بر آموزش خودتنظیمی و تنظیم اهداف برای دانش آموزان، می توان این گونه استدلال کرد که خودتنظیمی قابلیت ارتقاء و افزایش پیشرفت تحصیلی را دارد و می توان به خودتنظیمی به عنوان یک مهارت تحصیلی نگریست که با آموزش آن می توان به افزایش پیشرفت تحصیلی دست یافت. پینتریچ (۲۰۰۴) خودتنظیمی را یک فرایند فعال و سازمان یافته می داند که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده و تلاش می کنند بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. راهبردهای

1. Napiersky & Woods

2. Schunk

3. Pintrich



یادگیری خودتنظیمی شامل مهارت‌های خودآموزی، سؤال پرسیدن از خود، خودبازبینی و تقویت خود است که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا با استفاده از فرایندهای شناختی، یادگیریشان تسهیل شود. مالمبرگ^۱ (۲۰۱۴) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که آموزش خودتنظیمی وسیله‌ای برای چگونگی استفاده دانش‌آموزان از تاکتیک مطالعه و استراتژی تنظیم شناختی است. این نتیجه را می‌توان این گونه تبیین نمود که آموزش یادگیری خودتنظیمی با به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی و همچنین راهبردهای مدیریت مناسب منابع، سعی در افزایش یادگیری و درک و تمرکز دانش‌آموزان دارد؛ از این رو موجب بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. در نتیجه، آموزش یادگیری خودتنظیمی با کاربرد راهبردهای شناختی و خودتنظیمی مهارت‌های دانش‌آموزان را در تکالیف ارتقا داده و موجب می‌شود دانش‌آموزان، تکالیف درسی را بیشتر پیگیری کنند. همچنین می‌توان گفت که یادگیرنده خودتنظیم، مشارکت کنندگان فعال در فرایند یادگیری هستند. برای پیگیری اهداف یادگیری خود، این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای یادگیری گوناگون و به طور مداوم پیشرفت خود را نظارت می‌کنند و در صورت لزوم روش خود را تغییر می‌دهند.

منابع

- پیوسته‌گر، مهرانگیز و موسوی، سیده افروز. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش مهارت خودتنظیمی بر شادکامی، راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان. مطالعات راهبردی ورزش و جوانان، ۱۳(۲۳)، ۰۰۰.
- توکلی زاده، جهانشیر. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش‌آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد، مجله اصول بهداشت روانی، پیاپی ۵۱، ۲۵۰-۹.
- جنابآبادی، حسین. (۱۳۹۲). رابطه خودکارآمدی و هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شاهد و ایتارگر، مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، پیاپی ۱۷، ۶۴-۵۱.
- حیدری، محمدحسین؛ امینی‌ناغانی، شهریار و شیروانی شیری، علی. (۱۳۹۳). نقش خودکارآمدی، خود تنظیمی (راهبردهای شناختی و فرا شناختی) و عزت‌نفس در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم رشته علوم تجربی در دبیرستان‌های شهرکرد، مجله رویکردهای نوین آموزشی، ۹(۲): ۸۹-۱۰۲.
- زرگر، یدالله؛ محمدی بهرام آبادی، راضیه و بساک نژاد، سودابه. (۱۳۹۱). بررسی فرایندهای خانواده به عنوان پیش‌بینی‌های مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان پایه دوم دبیرستان‌های شهر یاسوج، مجله روانشناسی مدرسه، ۱۰۳(۲): ۷۷-۷۷.
- کابینی مقدم، سلیمان، انتصارفومنی، غلامحسین، حجازی، مسعود، و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال کار. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۷(۳): ۷۷-۸۸.
- موسوی، سیدعلی؛ رضوی، سیدعباس و رحیمی دوست، غلامحسین. (۱۳۹۷). مقایسه تأثیر یادگیری ترکیبی خطی و غیرخطی بر پیشرفت تحصیلی در درس علوم تجربی دانش‌آموزان پایه هفتم. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳(۱): ۲۴-۱.
- نریمانی، محمد، محمدامینی، زرار، زاهد، عادل، و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مساله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال کار. روانشناسی مدرسه، ۱۰۳(۱۳)، ۱۳۹-۱۵۵.
- Adam, N.L.; Alzahri, F.B.; Cik Soh, S.; Abu Bakar, N.; Mohamad Kamal, N.A. Self-Regulated Learning and Online Learning: A Systematic Review. In Advances in Visual Informatics; Badioze Zaman, H., Smeaton, A.F., Shih, T.K., Velastin, S., Terutoshi, T., Jørgensen, B.N., Aris, H., Ibrahim, N., Eds.; Lecture Notes in Computer Science; Springer: Cham, Switzerland, 2017; Volume 10645.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. Metacognition Learning, 4(1): 87-95.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: prentice-Hall.
- Barlow, M.A.; Wrosch, C.; Mcgrath, J.J. Goal adjustment capacities and quality of life: A meta-analytic review. J. Personal. 2020, 88, 307-323.

¹. Malmberg



- Bembenutty, H. (2011). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6(1), 1-20.
- Chularut, P., & Debacker, T. (2003). The influence of concept mapping on achievement. *Self-regulation and self-efficacy in student of English as a second language*. *Contemporary Education Psychology*, 29, 248-263.
- Giles, D. (2002). *Advanced research methods in psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Hong, E., and Oneil, H. F. (2001). Construct validation of a trait self regulation model. *International Journal of Psychology*, 36(2), 186-194.
- Lerner, R. M., Wang, J., Hershberg, R. M., Buckingham, M. H., Harris, E. M., Tirrell, J. M., et al. (2017). Positive youth development among minority youth: A relational developmental systems model. In N. J. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on positive youth development of minority children and youth* (pp. 5-17). Cham: Springer.
- Malmberg, J. (2014). Tracing the process of self-regulated learning students' strategic activity in a study learning environment. *Faculty of Education Acta Univ. Oul. E* 142. 7-96.
- Napiersky U, Woods SA. From the workplace to the classroom: Examining the impact of self-leadership learning strategies on higher educational attainment and success. *Innovations in Education and Teaching International*. 2018;55(4):441 – 9 .
- Perry, N.E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2016). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106(3), 237-254.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college student. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Rasmussen, H. N, Wrosch, C, Scheier M. F, Carver, and S. (2006). Self-regulation processes and health: The importance of optimism and goal adjustment. *JPers*, 74(6), 21-47.
- Rodríguez S, González-Suárez R, Vieites T, Piñeiro I, Díaz-Freire FM. Self-regulation and students well-being: A systematic review 2010–2020. *Sustainability*. 2022 Feb 18;14(4):2346.
- Ryan RM, Deci EL. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *J Pers* 2006; 74(6): 1557-86.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Journal of Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4):463-467.
- Shonkoff, J. and Phillip, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. A report of the national research council. Washington, DC: National Academies.
- Wolters, C. (2010). Self-Regulated Learning and the 21 Century Competencies. *Journal of Educational Psychology*, 122:171–186.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1): 166-183.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.