

اثربخشی آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان

زینب فغان نژاد^۱

^۱ کارشناسی روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور سمنان، ایران (نویسنده مسئول)

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان است. روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی با دو گروه کنترل و آزمایش است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پایه ششم مقطع ابتدایی شهرستان گرگان استان گلستان به تعداد ۲۵۶۴ دانش آموز است و حجم نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای، تعداد ۴۰ دانش آموز به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب خواهد شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه های خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) و انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۷۷) بود که روایی پرسشنامه ها توسط کارشناس حوزه تعلیم و تربیت و روانشناسان و اعضای هیات علمی گروه روانشناسی مورد بررسی قرار گرفته و پس از انجام اصلاحات جزئی مورد تأیید نهایی قرار گرفت. پایایی پرسشنامه ها هم با استفاده از آلفای کرباخ ۰/۷۲ و ۰/۷۱ بدست آمد که نشان از پایایی خوب پرسشنامه دارد. جهت تجزیه و تحلیل استنباطی داده های بدست آمده، از نرم افزار SPSS ورژن ۲۵ آزمون های کولموگروف-اسمیرنف و کواریانس استفاده شد. نتایج پژوهش های حاضر نشان داد که آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد.

واژه های کلیدی: اثربخشی، راهبردهای خودتنظیمی، خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، دانش آموزان

مقدمه

فرآیندهای آموزش و پرورش در قلب زندگی بشرند و از بدو خلقت توسط خود فرد به کار می‌روند بنابراین آنچه که همه افراد در زندگی به آن نیازمندند، آموزش یادگیری و یادداری آنچه که آموخته‌اند به منظور چگونگی استفاده و کاربرد آن در زندگی واقعی است. در هر کشوری کودکان و نوجوانان جزو اقشار آسیب‌پذیر جامعه هستند و تامین سلامت جسمانی، روانی و اجتماعی آنان ضامن سلامتی آینده جامعه است (فقیه آرام، ۱۳۹۶). شناسایی عوامل مهم و اثربخش بر پیشرفت تحصیلی، در رابطه با خصوصیت‌های آموزشگاهی و اجتماعی افراد و استفاده درست از آنها کمک شایانی به عملکرد کیفیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌کند و زمینه‌ساز موفقیت‌های چشمگیر در فرآیند آموزش و یادگیری و مهم‌تر از همه باعث پیوستگی یادگیری می‌شود. (کلارک و چرو، ۲۰۱۰).

از نظر آنتونیو آریپاتامانیل^۲ (۲۰۱۱)، خودتنظیمی تحصیلی فراتر از هوش، ویژگی‌های شخصیتی و عزت نفس، پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌نماید. چنگ و همکارانش (۲۰۱۱) نشان دادند که تعیین هدف، کنترل فعالیت و راهبردهای یادگیری نقش مهمی در عملکرد یادگیری دارد. بدین معنا که دانش‌آموزانی که توانایی بیشتری در تعیین اهداف یادگیری داشته و تسلط بهتری بر کنترل فعالیت و راهبردهای یادگیری دارند، بهتر یاد می‌گیرند. باری زیمرمن^۳ (۲۰۱۲) یکی از مهم‌ترین محققان در زمینه یادگیری خودتنظیمی است. وی ادعا می‌کند که خودتنظیمی یک مهارت عملکرد ذهنی یا دانشگاهی نیست. در عوض، این یک فرایند خود جهت‌گیری است که از طریق آن دانش‌آموزان می‌توانند مهارت‌های ذهنی خود را به مهارت‌های دانشگاهی تبدیل کنند و خود تنظیمی به تفکرات، احساسات و اعمال خود تولیدی گفته می‌شود که برنامه‌ریزی می‌شوند و به صورت دوره‌ای برای دستیابی به اهداف شخصی اتخاذ می‌شوند (تپکو و تاسکیلر، ۲۰۱۶).

مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی ابزارهای مروری برای یادگیری هستند. با این وجود، آموزگاران به ندرت آنها را به صورت صریح آموزش می‌دهند. به همین دلیل است که بسیاری از فراگیران در طول تحصیل فاقد استقلال، انگیزه، پایداری و احساس مثبت از بهزیستی هستند (رایسانن^۴ و همکاران، ۲۰۱۶). برای اینکه مربیان بتوانند این مهارت‌ها را به طور مؤثر به دانش‌آموزان خود منتقل کنند و برای آنها مهم است که با مهم‌ترین سازوکارهای خودتنظیمی آشنا باشند. یادگیری خودتنظیم شده شامل تعیین اهداف و سپس انتخاب راهکارهای مناسب برای رسیدن به آنها است (چلوچی^۵، ۲۰۱۵). پس از انتخاب، باید بر پیشرفت خود نظارت داشته باشید و در صورت برآورده نشدن اهداف خود، تکنیک‌های خود را تغییر دهید. شما همچنین باید از زمان موجود خود به صورت کارآمد استفاده کنید زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی است که ممکن است دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره مثل استرس، تهدید، اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و تعادل و... مواجه شوند (مالمبرگ^۶، ۲۰۱۴). برخی دانش‌آموزان با داشتن توانایی‌هایی در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروه دیگری در این زمینه ناموفق هستند (قریشی و بهبودی، ۱۳۹۶). لذا بهره‌گیری از روش‌ها یا الگوهای تدریس با مفاهیم فعال، برتر و پویا در اثربخشی آموزش، خودکارآمدی، ایجاد انگیزش تحصیلی در فراگیران و شاگردان برای

^۱Clark & Schroth^۲Aarepattamannil^۳Zimmerman^۴Topçu & Taşçılar^۵Raisanen^۶Schlechty^۷Malmberg

آمادگی به مطالعه بیشتر، پیشرفت تحصیلی، تعامل بهتر و بیشتر شاگردان با استاد و معلم، بالا رفتن درجه مطلوب پرسشگری شاگرد و افزایش خودکارآمدی بسیار تاثیرگذار است (کرمی، مرادی و حاتمیان، ۱۳۹۶).

خودکارآمدی به عنوان یکی از عوامل روان شناختی است که در میزان فعالیت و پویایی دانش آموزان نقش دارد. به نظر بندورا خودکارآمدی به این معنی است که فرد فکر کند قادر است پدیده ها و رویدادها را برای رسیدن به وضعیت مطلوب با رفتار و کردار مناسب خود سازمان دهد (جان و داوسون، ۲۰۰۹). خودکارآمدی یعنی اعتقاد شخص به اینکه می تواند رفتاری را انجام دهد که نتیجه دلخواه حاصل شود (محمّدی و دفتری اکباتان، ۱۳۹۶). افراد با خودکارآمدی کم، درباره توانایی های خود، تفکرات بدبینانه ای دارند و از هر موقعیتی که بر اساس نظر آن ها از توانایی هایشان فراتر باشد دوری می گزینند در مقابل افراد با خودکارآمدی بالا، تکالیف سخت را چالش قلمداد می کنند که می توانند بر آن ها مسلط گردند (سروقد، رضایی و موسایی، ۲۰۱۰). بندورا^۸ (۲۰۰۹) بیان می کند که خودکارآمدی توان سازنده ای است که بدان وسیله، مهارت های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به گونه ای اثربخش سازماندهی می شود. به نظر وی داشتن دانش، مهارت ها و دستاوردهای قبلی افراد پیش بینی کننده های مناسبی برای عملکرد آینده افراد نیستند، بلکه باور انسان درباره توانایی های خود در انجام آنها بر چگونگی عملکرد خویش مؤثر است. خودکارآمدی درجه ای از احساس تسلط فرد در مورد توانایی اش برای انجام فعالیت های خاص می باشد (بیانکا و راودن^۹؛ ۲۰۱۳). تئوری خودکارآمدی بندورا به نقش اعتماد و اطمینان و عزت نفس نسبت به توانایی هایش در انجام رفتار خواسته شده از وی تأکید دارد. از نظر بندورا خودکارآمدی پایین باعث احساس افسردگی و اضطراب می شود. باور خودکارآمدی عاملی مهم در نظام سازنده شایستگی انسان است. انجام وظایف توسط افراد مختلف با مهارت های مشابه در موقعیت های متفاوت به صورت ضعیف، متوسط و یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای کارآمدی آنان وابسته است. مهارت ها می توانند به آسانی تحت تأثیر خود تردیدی قرار گیرند، در نتیجه حتی افراد خیلی مستعد در شرایطی که باور ضعیفی نسبت به خود داشته باشند، از توانایی های خود استفاده کمتری می کنند (بندورا، ۲۰۰۱). به همین دلیل، احساس خودکارآمدی، افراد را قادر می سازد تا با استفاده از مهارت ها در برخورد با موانع، کارهای فوق العاده ای انجام دهند (دسوت و ریورز^{۱۰}؛ ۲۰۱۰). بنابراین، خودکارآمدی درک شده عاملی مهم برای انجام موفقیت آمیز عملکرد و مهارت های اساسی لازم برای انجام آن است.

یکی دیگر از عوامل روان شناختی که بر میزان فعالیت، پویایی و یادگیری دانش آموزان نقش دارد انگیزش تحصیلی است. سکوت (۱۳۹۵) انگیزش تحصیلی را بر مبنای نظریه خود تعیین گری تعریف می کند که توسط دسی و رایان (۲۰۰۰) ارائه گردید. نظریه خود تعیین گری یک نظریه انگیزشی است که به صورت نظام مند، نیازهای پویایی، انگیزشی، عاطفی و بهزیستی انسان را در بافت ضروری و بلاواسطه ای اجتماع، توضیح و تبیین می کند (کرایچ^{۱۱}؛ ۲۰۱۳). پینریچ (۲۰۰۹) انگیزش تحصیلی را فرایندهایی می گویند که فعالیت ها را تحریک می کنند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می یابند (آریپاتامانیل، ۲۰۱۱). انگیزش خود به مولفه های انگیزش درونی و بیرونی تقسیم می شود (لواسانی، ویسانی و شریعتی، ۲۰۱۴). انگیزش درونی یک حالت روان شناختی است و هنگامی حاصل می شود که انسان خود را دارای کفایت لازم و خودمختاری ادراک بداند (محمودی، عرفانی و محقق، ۱۳۹۶). افراد دارای انگیزش درونی، در خود ادراکی، شایستگی و خودمختاری می کنند این افراد اجازه نمی دهند دیگران یا عوامل بیرونی بر عملکردشان تاثیر بگذارند و تکالیف خاص را برای

^۸Bandura

^۹Bianca& Rowden

^{۱۰}Desoete & Roeyers

^{۱۱}Craig

لذت و رضایت فردی انجام می‌دهند (دسی و ریان، ۲۰۰۱). رفتار افراد دارای انگیزش درونی از درون نظم پیدا می‌کند (صفری، قاسم‌پور و طاهری، ۱۳۹۶). انگیزش درونی خود به چند زیر مولفه‌ی انگیزش درونی برای دانستن، انگیزش درونی بر انجام کار و انگیزش درونی برای تجربه تحریک تقسیم می‌شود (سجادی، گل‌محمدیان و حجت خواه، ۱۳۹۵). انگیزش درونی برای دانستن نشانگر این واقعیت است که انجام یک کار به خاطر خشنودی و رضایتی است که فرد هنگام یادگیری، کشف یا تلاش، برای فهم چیزهای جدید تجربه می‌کند (دسی و ریان، ۲۰۰۰) و انگیزش درونی برای انجام کار بدین معناست که این سطح از انگیزش درونی بر فرایند عمل تاکید می‌ورزد. به عبارت دیگر فرد در فعالیت شرکت می‌کند، به این علت که از این عمل احساس لذت می‌کند (لی و هانگ، ۲۰۱۱) و انگیزش درونی برای تجربه تحریک یا برانگیخته شدن به این معنا است که فرد به خاطر تجربه احساسات تحریکی مانند لذت حسی، سرگرمی، هیجان، تجارب زیبایی شناختی به انجام کار می‌پردازد (آدریانسن، گوچت و ماس، ۲۰۰۱). انگیزش بیرونی نیز به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به دلیل پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می‌کند به عبارت دیگر، انگیزش بیرونی عبارتست از اشتغال به کارهایی که، ابزاری برای دستیابی به هدف‌های دیگر هستند (لطفی عظیمی، ابراهیمی قوام، ۱۳۹۳). افراد دارای انگیزش بیرونی خود را شایسته یا خودمختار قلمداد نمی‌کنند (سجادی، گل‌محمدیان و حجت خواه، ۱۳۹۴). افراد با جهت‌گیری انگیزشی بیرونی، به جای تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت از انجام خوب آن، در انتظار نوعی پاداش یا تنبیه اجتماعی، در مقابل انجام یا عدم انجام تکلیف هستند (کریمی قرطمانی، ۱۳۹۱). والراند (۱۹۹۷) بر اساس نظریه‌ی خود تعیین‌گری، انگیزش بیرونی را به مولفه‌های تنظیم همانندسازی، تنظیم درون‌فکنی شده و تنظیم بیرونی تقسیم می‌کند. تنظیم همانندسازی به انجام رفتاری اطلاق می‌شود که فرد آن را ارزشمند تلقی می‌کند و تصور می‌کند که آن رفتار را توسط خودش انتخاب نموده است و در آن، رفتار به صورت درونی و به شیوه‌ای خودمختار تنظیم می‌گردد (سکوت، ۱۳۹۵). تنظیم درون فکنی شده، فرایندی است که از طریق یک درخواست بیرونی به یک بازنمایی تبدیل می‌شود و فرد از آن برای انجام یا عدم انجام اعمال و رفتار خود استفاده می‌کند و تنظیم بیرونی عبارت از انجام کاری به خاطر کسب پیامدهای مثبت یا اجتناب از پیامدهای منفی آن است (والراند، ۱۹۹۷).

در پژوهشی که پول (۲۰۲۰) با هدف بررسی تاثیر آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی و کاهش استرس و اضطراب دانش‌آموزان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی تاثیر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی و کاهش استرس و اضطراب دانش‌آموزان دارد بدین معنی که آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی سبب افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش استرس و اضطراب دانش‌آموزان می‌گردد. در پژوهشی که هانگ و همکارانش^۶ (۲۰۱۹) با هدف بررسی رابطه خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی و انگیزش شناختی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین خودکارآمدی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای با عملکرد تحصیلی و انگیزش شناختی آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد به این معنا که با افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان قدرت عملکرد تحصیلی و توانایی انگیزش روانشناختی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

در پژوهشی که پربرتاوشی، برجلی و کیامنش (۱۳۹۸) تأثیر آموزش خودتنظیمی بر انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دادند به این نتیجه رسیدند که انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی در گروه آزمایش بیش از

^۶Deci & Ryan^۷Liu & Huang^۸Adriaenssens, Gucht & Maes^۹Vallerand^{۱۰}Huang & et al

گروه کنترل است در نتیجه می توان گفت آموزش خودتنظیمی بر انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان موثر است. در پژوهشی که لیو و سیپل^۷ (۲۰۱۸) با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر خودتنظیمی بر شناخت اجتماعی و خودکارآمدی دانش آموزان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که آموزش مبتنی بر خودتنظیمی بر شناخت اجتماعی و خودکارآمدی دانش آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد و موجب ارتقای شناخت اجتماعی و افزایش خودکارآمدی دانش آموزان می گردد و در نتیجه زمینه تعامل اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را مهیا می کند.

در پژوهشی که نقی و احمدی (۱۳۹۵) با هدف بررسی رابطه ی بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی با سازگاری تحصیلی مرتبط بوده است و با تقویت این دو می توان به دانشجویان کمک کرد تا بر مسائل و مشکلات تحصیلی خود غلبه کرده و سازگاری تحصیلی بهتری بدست آورند. در پژوهشی که جانک و همکارانش (۲۰۱۵) با هدف بررسی رابطه ابعاد انگیزش با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند انجام دادند به این نتیجه رسیدند که شناسایی ابعاد و نقش عوامل انگیزشی در عملکرد تحصیلی دانشجویان به منظور انجام مداخلات آموزشی و برگزاری کارگاه های آموزشی به ویژه برای دانشجویان شاغل به تحصیل در حوزه سلامت ضروری است.

به طور کلی خودکارآمدی و انگیزش از جمله مهم ترین عوامل روان-شناختی هستند که بر میزان فعالیت، پویایی و یادگیری دانش آموزان در محیط آموزشی تاثیر گذارند و از آنجایی که امروزه روش های نوین تدریس در حال جایگزینی نسبت به روش های تدریس سنتی هستند یادگیری راهبردهای خودتنظیمی می تواند به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کمک شایانی نماید و اثرات پرورشی آن را نیز مورد توجه قرار دهد. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان است.

۱- آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی دانش آموزان تاثیر دارد.

۲- آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی با دو گروه کنترل و آزمایش است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پایه ششم مقطع ابتدایی شهرستان گرگان استان گلستان به تعداد ۲۵۶۴ دانش آموز است و حجم نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای، از بین مدارس دارای پایه ششم شهرستان گرگان یک دبستان انتخاب خواهد شد و از بین کلاس های ششم، آن دسته از دانش آموزان که به شبکه اجتماعی شاد دسترسی داشته و در آن فعالیت دارند انتخاب خواهند شد سپس از بین این تعداد دانش آموز، دانش آموزانی که دارای معدل بسیار خوب، رده سنی ۹ تا ۱۰ سال و نمره انضباط خیلی خوب داشتند انتخاب شدند زیرا علت انتخاب دانش آموزان خیلی خوب برای هم سطح نمودن دو گروه کنترل و آزمایش است. سپس از بین دانش آموزان فیلتر شده تعداد ۴۰ دانش آموز به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب خواهد شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه های ذیل است:

۱- پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲): شامل ۱۷ گویه در ۳ جنبه از رفتار شامل میل به آغازگری رفتار، ادامه تلاش برای تکمیل رفتار، مقاومت در رویارویی با موانع است. روایی محتوایی و پایایی پرسشنامه در پژوهش صفری، قاسمی پور و طاهری (۱۳۹۶) مورد بررسی قرار گرفت که پس از بررسی اساتید متخصص روایی پرسشنامه مورد تائید قرار

گرفت و پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرباخ ۰/۸۵ بدست آمد. شیوه نمره گذاری پرسشنامه دارای لیکرت ۵ درجه ای «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» به ترتیب از امتیاز یک تا ۵ است. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه توسط کارشناس حوزه تعلیم و تربیت و روانشناسان و اعضای هیات علمی گروه روانشناسی مورد بررسی قرار گرفته و پس از انجام اصلاحات جزئی مورد تأیید نهایی قرار گرفت. پایایی پرسشنامه هم با استفاده از آلفای کرباخ ۰/۷۲ بدست آمد که نشان از پایایی خوب پرسشنامه دارد.

۲- پرسشنامه انگیزش تحصیلی والرنده (۱۳۹۲): شامل ۲۸ گویه در ۷ خرده مقیاس (انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درون فکری شده، تنظیم بیرونی و بی انگیزگی) است. در ایران ضمن تایید اولیه روایی صوری پرسشنامه از سوی جمعی از اعضای هیات علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز، پایایی آن نیز توسط بحرانی (۱۳۸۴) به روش بازآزمایی و محاسبه آلفای کرونباخ بررسی شد که در بازآزمایی به فاصله ی دو هفته ضریب ۰/۷۳ بدست آمد. شیوه نمره گذاری پرسشنامه دارای لیکرت ۷ درجه ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» است. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه توسط کارشناس حوزه تعلیم و تربیت و روانشناسان و اعضای هیات علمی گروه روانشناسی مورد بررسی قرار گرفته و پس از انجام اصلاحات جزئی مورد تأیید نهایی قرار گرفت. پایایی پرسشنامه هم با استفاده از آلفای کرباخ ۰/۷۱ بدست آمد که نشان از پایایی خوب پرسشنامه دارد.

روش اجرا بدین صورت که ابتدا دانش آموزان را به دو گروه (کنترل آزمایش) همگن یعنی مجموع دانش آموزان هر دو گروه از لحاظ علم، دانش و ادب در یک سطح هستند تقسیم می کنیم. سپس از دانش آموزان هر دو گروه پرسشنامه های انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی داده می شود و از آنان خواسته می شود که پرسشنامه های پیش آزمون را پر نمایند. پس از تکمیل پرسشنامه ها فراگیران تحت آموزش مهارت های یادگیری خودتنظیمی قرار گرفتند. بسته آموزشی با استفاده از کتاب روانشناسی پرورشی نوین (سیف، ۱۳۹۱)، بسته آموزشی کرمی و همکاران (۱۳۹۲) و کتاب انگیزش در تعلیم و تربیت (پنتریچ، ۱۹۹۰) و بر مبنای زیمرمن (۱۹۹۰) تهیه شد. بعد از اتمام آموزش برای هر دو گروه پس آزمون اجرا گردید و در نهایت داده ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۱: آموزش محتوای درس به تفکیک روش های آموزشی

| جلسه | محتوا |
|------|--|
| ۱ | جلسه معرفی پژوهشگر و آزمودنی ها برقراری ارتباط و ایجاد انگیزه، بیان هدف حضور در اولای جلسات آموزشی، بیان قوانین جلسات، توضیح روش آموزشی و گرفتن پیش آزمون سپس دانش آموزان به طور خلاصه با مفهوم یادگیری، انواع حافظه و ساختار آن و علل فراموشی آشنا خواهند شد و در ادامه راهبرد تکرار و مرور مخصوص مطالب ساده با مثال هایی و با استفاده از پاور پوینت آموزش داده خواهد شد. |
| ۲ | آموزش راهبردهای تعیین هدف و برنامه ریزی شخصی سپس در این جلسه راهبرد تکرار، ویژه ی موضوعات پیچیده را آموزش می دهیم. در ادامه، راهبردهای کلمه کلیدی، مروازه، تقویر سازی ذهنی، استفاده از واسطه ها و روش مکان ها آموزش خواهیم داد. از دانش آموزان می خواهیم که مثال هایی در مورد هر کدام از این راهبردها بگویند. |

²⁹ Academic motivation scale-AMS

| | |
|--|------------|
| در این جلسه راهبردهای گسترش برای مطالب پیچیده مثل یادداشت برداری، خلاصه کردن، بازگو کردن مطالب به زبان خود را آموزش خواهیم داد، به طور تصادفی هر کدام از دانش آموزان فصلی از کتاب را باز خواهند کرد تا پاراگراف را خلاصه کنند به همین قریب دانش آموزان راهبردهای دیگر را نیز تمرین خواهند کرد | جلسه دوم |
| در این جلسه شرح و تفسیر و تحلیل روابط استفاده از اطلاعات یاد گرفته شده برای حل مسائل، فباس گری به شیوه جلسات قبل آموزش داده می شود. نهایتا تکالیفی برای جلسات آینده به دانش آموزان می دهم | جلسه سوم |
| راهبرد سازمان دهی شامل دسته بندی اطلاعات جدید بر اساس مقوله های آشنا، تهیه فهرست عناوین، تبدیل متن درس به نقشه و ترسیم طرح درختی و تهیه نمودار، نقشه مفهومی و الگوی مفهومی در این جلسه آموزش می دهم. برای آموزش نقشه مفهومی مثال هایی برای دانش آموزان می آورم | جلسه چهارم |
| در این جلسه دانش آموزان با مبانی سخت رویی کوباسا که دارای سه مولفه (C3) تعهد، کنترل و مبارزه جویی می باشد آشنا خواهند شد و همچنین فراگیران راهبردهای برنامه ریزی از زیر مجموعه راهبرد های خود تنظیمی شامل تعیین هدف مطالعه، پیش بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مطالعه و انتخاب راهبردهای شناختی مناسب آشنا می شوند | جلسه پنجم |
| راهبردهای نظارت و ارزشیابی شامل ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه و طرح سوال در زمان مطالعه آموزش می دهم هدف استفاده از این راهبردها آگاهی یافتن فراگیر از چگونگی پیشرفت خود و زیر نظر گرفتن و هدایت آن است. | جلسه ششم |
| در این جلسه راهبردهای نظم دهی یعنی بهسازی فای انجام گرفته از سوی فراگیر در برابر بازخورد های مربوط به خطاها را آموزش می دهم. همچنین آموزش های جلسات قبل را مرور می کی مپسن نظر دهی رفع اشکال و گرفتن پس آزمون | جلسه هفتم |

پس از پایان ۸ جلسه آموزشی از تمامی گروه های درسی آزمون نهایی (پس آزمون) گرفته شد. سپس جهت تجزیه و تحلیل استنباطی داده های بدست آمده، از نرم افزار SPSS ورژن ۲۵ آزمون های کولموگروف-اسمیرنوف و کواریانس استفاده شد.

یافته های پژوهش

جدول ۱ ویژگی های دانش آموزان با اختلال نافرمانی مقابله ای شرکت کننده در آزمایش را نشان می دهد.

جدول ۱: شاخص های توصیفی دانش آموزان با اختلال نافرمانی مقابله ای

| شاخص ها | فراوانی | درصد فراوانی |
|---------|----------|--------------|
| سن | ۱۱ ساله | ۱۶ |
| | ۱۲ ساله | ۲۴ |
| معدل | خیلی خوب | ۱۸ |
| | خوب | ۲۲ |
| | | ۴۵ |
| | | ۵۵ |

با توجه به جدول ۱ می توان بیان کرد که تعداد دانش آموزان با اختلال نافرمانی مقابله ای ۱۲ ساله و معدل بالای ۱۹ بیشتر از سایر دانش آموزان با اختلال نافرمانی مقابله ای است.

جدول ۲ نوع توزیع متغیرها را بر حسب شاخص های توصیفی (چولگی و کشیدگی) نشان می دهد که در صورتی که مقدار قدر مطلق چولگی و کشیدگی به ترتیب از ۳ و ۱۰ کمتر باشد توزیع متغیرها نرمال خواهد بود (کلاین؛ ۲۰۱۵).

جدول ۲: تحلیل شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر | | گروه | آزمون | چولگی | کشیدگی |
|---------------|-------------------------------|--------|-----------|-------|--------|
| خودکارآمدی | میل به آغازگری رفتار | گواه | پیش آزمون | ۰/۸۰ | ۰/۳۳ |
| | | | پس آزمون | -۰/۱۹ | -۱/۰۳ |
| | | آزمایش | پیش آزمون | ۱/۲۵ | ۳/۰۵ |
| | | | پس آزمون | ۰/۰۶ | -۱/۲۳ |
| | ادامه تلاش برای تکمیل رفتار | گواه | پیش آزمون | ۰/۸۳ | ۱/۱۶ |
| | | | پس آزمون | -۰/۳۸ | -۱/۱۷ |
| | | آزمایش | پیش آزمون | ۱/۳۰ | ۲/۶۹ |
| | | | پس آزمون | -۰/۳۲ | -۱/۳۲ |
| | مقاومت در رویارویی با موانع | گواه | پیش آزمون | -۰/۴۴ | -۰/۹۸ |
| | | | پس آزمون | -۰/۲۹ | -۱/۱۰ |
| | | آزمایش | پیش آزمون | -۰/۳۳ | -۰/۵۸ |
| | | | پس آزمون | -۰/۱۹ | -۱/۰۹ |
| انگیزش تحصیلی | انگیزش درونی برای فهمیدن | گواه | پیش آزمون | ۰/۵۷ | -۰/۵۱ |
| | | | پس آزمون | ۰/۴۶ | -۰/۹۰ |
| | | آزمایش | پیش آزمون | ۰/۶۴ | ۰/۵۶ |
| | | | پس آزمون | -۰/۳۸ | -۰/۸۶ |
| | انگیزش درونی برای انجام کار | گواه | پیش آزمون | ۰/۵۸ | ۰/۰۹ |
| | | | پس آزمون | -۰/۲۶ | -۰/۲۰ |
| | | آزمایش | پیش آزمون | ۰/۴۷ | -۰/۴۰ |
| | | | پس آزمون | -۰/۰۹ | -۱/۰۰ |
| | انگیزش درونی برای تجربه تحریک | گواه | پیش آزمون | ۰/۴۷ | -۰/۳۳ |
| | | | پس آزمون | ۰/۳۸ | -۰/۶۵ |
| | | آزمایش | پیش آزمون | ۰/۷۹ | -۰/۱۹ |
| | | | پس آزمون | -۰/۳۹ | -۱/۰۰ |
| | تنظیم همانندسازی شده | گواه | پیش آزمون | ۰/۵۱ | ۰/۵۰ |
| | | | پس آزمون | ۰/۰۰ | ۰/۴۶ |
| | | آزمایش | پیش آزمون | ۰/۵۹ | ۰/۶۵ |
| | | | پس آزمون | -۰/۲۳ | -۱/۱۱ |
| | تنظیم درون فکنی شده | گواه | پیش آزمون | -۰/۱۰ | -۱/۱۷ |
| | | | پس آزمون | ۰/۰۶ | -۱/۶۱ |
| | | آزمایش | پیش آزمون | -۰/۰۴ | -۱/۴۹ |
| | | | پس آزمون | ۰/۳۷ | -۰/۸۸ |

| | | | | |
|--------------|--------|-----------|-------|-------|
| تنظیم بیرونی | گواه | پیش آزمون | -۰/۲۴ | -۱/۴۰ |
| | | پس آزمون | -۰/۴۲ | -۰/۶۶ |
| | آزمایش | پیش آزمون | ۰/۲۹ | -۰/۷۸ |
| | | پس آزمون | -۰/۱۳ | -۱/۶۷ |
| بی انگیزی | گواه | پیش آزمون | -۰/۲۶ | -۰/۳۲ |
| | | پس آزمون | ۰/۳۳ | -۱/۰۶ |
| | آزمایش | پیش آزمون | -۰/۰۴ | -۰/۸۱ |
| | | پس آزمون | -۰/۱۶ | -۱/۲۵ |

با توجه به جدول ۲ می توان بیان کرد که مقدار قدر مطلق چولگی و کشیدگی همه متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر ۳ و ۱۰ است بنابراین می توان بیان کرد که توزیع متغیرهای پژوهش نرمال می باشند.

قبل از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره باید بفهمیم آیا واریانس ها همگن هستند یا خیر که از آزمون Levene (لوین)، استفاده می شود، پس از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا)، دو جدول نمایش داده می شود که جدول اول همگن یا ناهمگن بودن واریانس ها را نشان می دهد.

جدول ۳: آزمون لوین جهت بررسی همگن یا ناهمگن بودن واریانس ها

| تست لوین جهت برابری واریانس ها | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------|--------------------|-----------|---------------|
| متغیرها | | سطح معناداری (sig) | مقدار (F) | |
| خودکارآمدی | میل به آغازگری رفتار | ۰/۸۱ | ۰/۳۱ | |
| | ادامه تلاش برای تکمیل رفتار | ۰/۶۷ | ۰/۵۱ | |
| | مقاومت در رویارویی با موانع | ۰/۸۵ | ۰/۲۶ | |
| انگیزش تحصیلی | انگیزش درونی برای فهمیدن | ۰/۸۴ | ۰/۲۷ | انگیزش درونی |
| | انگیزش درونی برای انجام کار | ۰/۵۳ | ۰/۷۲ | |
| | انگیزش درونی برای تجربه تحریک | ۰/۸۰ | ۰/۳۲ | |
| | تنظیم همانندسازی شده | ۰/۲۰ | ۱/۵۶ | انگیزش بیرونی |
| | تنظیم درون فکشی شده | ۰/۶۲ | ۰/۵۸ | |
| | تنظیم بیرونی | ۰/۰۷ | ۲/۴۴ | |
| | بی انگیزی | ۰/۳۷ | ۱/۰۵ | |

باتوجه به جدول ۳ چون $0.05 < \text{Sig}$ است، یعنی فرض H_1 رد می شود و فرض H_0 پذیرفته می شود یعنی واریانس ها برابرند و چون پیش شرط برابری واریانس ها رعایت شده است بنابراین می توانیم از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده کنیم.

جدول ۴: نتایج تحلیل آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره جهت تعیین تاثیر آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بر مولفه های

خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی

| نام آزمون | مقدار | F | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | سطح معناداری | مجذور سهمی اتا | توان آماری |
|----------------|--------|---------|------------------|----------------|--------------|----------------|------------|
| اثر پیلاهی | ۰/۹۹ | ۱۰۳۴/۶۰ | ۱۰ | ۶۷ | ۰/۰۰ | ۰/۹۹ | ۱ |
| لامبادای ویلکز | ۰/۰۰ | ۱۰۳۴/۶۰ | ۱۰ | ۶۷ | ۰/۰۰ | ۰/۹۹ | ۱ |
| اثر هوتلینگ | ۱۵۴/۴۱ | ۱۰۳۴/۶۰ | ۱۰ | ۶۷ | ۰/۰۰ | ۰/۹۹ | ۱ |

| | | | | | | | |
|-------------------|--------|---------|----|----|------|------|---|
| بزرگترین ریشه روی | ۱۵۴/۴۱ | ۱۰۳۴/۶۰ | ۱۰ | ۶۷ | ۰/۰۰ | ۰/۹۹ | ۱ |
|-------------------|--------|---------|----|----|------|------|---|

همانگونه که در جدول ۴ نشان داده شده است، چون مقدار sig (سطح معناداری) در هر ۴ آزمون (اثر پیلائی و لامبادائی ویلکز و اثر هوتلینگ و بزرگترین ریشه روی) کمتر از ۰/۰۱ شده است، بنابراین می توان نتیجه گرفت که بین گروه گواه و آزمایش از لحاظ متغیر وابسته خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی و مولفه های با احتمال ۹۹ درصد تفاوت معناداری (با کنترل عامل پیش آزمون) وجود دارد.

بر این اساس می توان بیان داشت که دست کم در یکی از مولفه های خودکارآمدی (میل به آغازگری رفتار، ادامه تلاش برای تکمیل رفتار و مقاومت در رویارویی با موانع) و انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی انگیزی) بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد، شاخص دیگری که باید به آن توجه شود، «اندازه اثر» می باشد که در جدول با عنوان مجذور اتا مشخص شده است، مجذور اتا نشان دهنده درصدی از واریانس نمرات خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی می باشد که در اثر اجرای عمل آزمایشی بوجود آمده است که اندازه اثربخشی آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی در کل، در پژوهش حاضر برابر (۰/۹۹) ۹۹ درصد می باشد، یعنی ۸۸ درصد از تغییرات نمرات مولفه های خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی ناشی از آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی می باشد به زبان دیگر، آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی باعث ۹۹ درصد تغییر در نمره های مولفه های خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی گردیده است و توان آماری برابر ۱ است.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری در متن مانکوا مربوط به تاثیر آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بر

مولفه های خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی

| متغیرها | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری sig | مجذور سهمی اتا | توان آماری |
|---------------|---------------|------------|-----------------|---------|------------------|----------------|------------|
| خودکارآمدی | ۱۵۰۷/۸۸ | ۱ | ۱۵۰۷/۸۸ | ۲۰۸۵/۴۱ | ۰/۰۰ | ۰/۹۶ | ۱ |
| | ۱۲۱۱/۲۹ | ۱ | ۱۲۱۱/۲۹ | ۱۶۶۳/۹۳ | ۰/۰۰ | ۰/۹۵ | ۱ |
| | ۹۹۷/۵۶ | ۱ | ۹۹۷/۵۶ | ۱۶۴۲/۲۷ | ۰/۰۰ | ۰/۹۵ | ۱ |
| انگیزش تحصیلی | ۱۶۰۰/۶۱ | ۱ | ۱۶۰۰/۶۱ | ۲۷۵۴/۸۲ | ۰/۰۰ | ۰/۹۷ | ۱ |
| | ۱۸۷۳/۲۸ | ۱ | ۱۸۷۳/۲۸ | ۲۹۸۲/۶۳ | ۰/۰۰ | ۰/۹۷ | ۱ |
| | ۱۵۳۶/۵۷ | ۱ | ۱۵۳۶/۵۷ | ۲۳۷۸/۰۱ | ۰/۰۰ | ۰/۹۶ | ۱ |
| | ۱۹۰۶/۸۰ | ۱ | ۱۹۰۶/۸۰ | ۳۰۷۶/۰۴ | ۰/۰۰ | ۰/۹۷ | ۱ |
| انگیزش بیرونی | ۱۷۵۱/۷۵ | ۱ | ۱۷۵۱/۷۵ | ۲۵۲۳/۵۸ | ۰/۰۰ | ۰/۹۷ | ۱ |
| | ۲۲۵۹/۷۳ | ۱ | ۲۲۵۹/۷۳ | ۴۰۱۲/۲۱ | ۰/۰۰ | ۰/۹۸ | ۱ |
| | ۱۷۶۰/۳۷ | ۱ | ۱۷۶۰/۳۷ | ۳۰۳۲/۲۲ | ۰/۰۰ | ۰/۹۷ | ۱ |

جدول ۶: میانگین های تعدیل شده مولفه های خلاقیت هیجانی و درآمیزی تحصیلی در دو گروه گواه و آزمایش

| متغیر ها | | گروه | میانگین | خطای استاندارد | فاصله اطمینان ۹۵٪ | | |
|---------------|-------------------------------|--------------|---------|----------------|-------------------|------------|-------|
| | | | | | تخمین پایین | تخمین بالا | |
| خودکارآمدی | میل به آغازگری رفتار | گواه | ۲۳/۶۳ | ۰/۱۹ | ۲۳/۲۵ | ۲۴/۰۱ | |
| | | آزمایش | ۲۶/۴۹ | ۰/۱۹ | ۲۶/۱۱ | ۲۶/۸۷ | |
| | ادامه تلاش برای تکمیل رفتار | گواه | ۲۲/۷۰ | ۰/۱۹ | ۲۲/۳۲ | ۲۳/۰۸ | |
| | | آزمایش | ۲۵/۸۳ | ۰/۱۹ | ۲۵/۴۵ | ۲۶/۲۱ | |
| | مقاومت در رویارویی با موانع | گواه | ۱۹/۶۲ | ۰/۱۷ | ۱۹/۲۷ | ۱۹/۹۷ | |
| | | آزمایش | ۲۱/۷۸ | ۰/۱۷ | ۲۱/۴۳ | ۲۲/۱۲ | |
| انگیزش تحصیلی | انگیزش درونی برای فهمیدن | گواه | ۲۲/۳۲ | ۰/۱۷ | ۲۱/۹۸ | ۲۲/۶۵ | |
| | | آزمایش | ۲۳/۸۴ | ۰/۱۷ | ۲۳/۵۰ | ۲۴/۱۸ | |
| | انگیزش درونی برای انجام کار | گواه | ۲۳/۴۹ | ۰/۱۷ | ۲۳/۱۳ | ۲۳/۸۴ | |
| | | آزمایش | ۲۴/۴۷ | ۰/۱۷ | ۲۴/۱۲ | ۲۴/۸۲ | |
| | انگیزش درونی برای تجربه تحریک | گواه | ۲۲/۳۷ | ۰/۱۸ | ۲۲/۰۱ | ۲۲/۷۳ | |
| | | آزمایش | ۲۳/۵۵ | ۰/۱۸ | ۲۳/۱۹ | ۲۳/۹۱ | |
| | تنظیم همانندسازی شده | گواه | ۲۳/۲۳ | ۰/۱۷ | ۲۲/۸۸ | ۲۳/۵۸ | |
| | | آزمایش | ۲۴/۶۹ | ۰/۱۷ | ۲۴/۳۴ | ۲۵/۰۴ | |
| | تنظیم درون فکنی شده | گواه | ۲۲/۳۸ | ۰/۱۸ | ۲۲/۰۱ | ۲۲/۷۵ | |
| | | آزمایش | ۲۳/۲۲ | ۰/۱۸ | ۲۲/۸۴ | ۲۳/۵۹ | |
| | انگیزش بیرونی | تنظیم بیرونی | گواه | ۲۳/۳۵ | ۰/۱۶ | ۲۳/۰۲ | ۲۳/۶۹ |
| | | | آزمایش | ۲۴/۷۰ | ۰/۱۶ | ۲۴/۳۶ | ۲۵/۰۳ |
| بی انگیزگی | | گواه | ۲۲/۱۹ | ۰/۱۷ | ۲۱/۸۵ | ۲۲/۵۳ | |
| | | آزمایش | ۲۳/۴۶ | ۰/۱۷ | ۲۳/۱۲ | ۲۳/۸۰ | |

با توجه به جدول ۵ بر اساس نتایج حاصل از آزمون مانکوا؛ برای نمرات میل به آغازگری رفتار ($F=۲۰۸۵/۴۱, sig = ۰/۰۰$)، ادامه تلاش برای تکمیل رفتار ($F=۱۶۶۳/۹۳, sig = ۰/۰۰$)، مقاومت در رویارویی با موانع ($F=۱۶۴۲/۲۷, sig = ۰/۰۰$)، نمرات انگیزش درونی برای فهمیدن ($F=۲۷۵۴/۸۲, sig = ۰/۰۰$)، انگیزش درونی برای انجام کار ($F=۲۹۸۲/۶۳, sig = ۰/۰۰$)، انگیزش درونی برای تجربه تحریک ($F=۲۳۷۸/۰۱, sig = ۰/۰۰$)، تنظیم همانندسازی شده ($F=۳۰۷۶/۰۴, sig = ۰/۰۰$)، تنظیم درون فکنی شده ($F=۲۵۲۳/۵۸, sig = ۰/۰۰$)، تنظیم بیرونی ($F=۴۰۱۲/۲۱, sig = ۰/۰۰$) و بی انگیزگی ($F=۳۰۳۲/۲۲, sig = ۰/۰۰$) بدست آمد که می توان بیان کرد که مولفه های میل به آغازگری رفتار، ادامه تلاش برای تکمیل رفتار و مقاومت در رویارویی با موانع، انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی انگیزگی از لحاظ آماری با احتمال ۹۹ درصد معنادار می باشند، عبارت دیگر این یافته ها بیانگر این مطلب است که آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی در پس آزمون، موجب افزایش تمامی مولفه های خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه شده است، همچنین میزان اندازه اثر (اتا) در مرحله پس آزمون در میل به آغازگری رفتار برابر (۰/۹۶) یعنی ۹۶ درصد تغییرات نمره پس آزمون در میل به آغازگری رفتار مربوط به آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بوده است و در اثربخشی ادامه تلاش برای تکمیل رفتار برابر (۰/۹۵) یعنی ۹۵ درصد تغییرات نمره پس آزمون در اثربخشی ادامه تلاش برای تکمیل رفتار مربوط به آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بوده است و در مقاومت در رویارویی با موانع برابر (۰/۹۵) یعنی ۹۵ درصد تغییرات

نمره پس آزمون در مقاومت در رویارویی با موانع مربوط به آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بوده است و در انگیزش درونی برای فهمیدن برابر (۰/۹۷) یعنی ۹۷ درصد تغییرات نمره پس آزمون در انگیزش درونی برای فهمیدن مربوط به آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بوده است و در انگیزش درونی برای انجام کار برابر (۰/۹۷) یعنی ۹۷ درصد تغییرات نمره پس آزمون در انگیزش درونی برای انجام کار مربوط به آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بوده است و در انگیزش درونی برای تجربه تحریک برابر (۰/۹۶) یعنی ۹۶ درصد تغییرات نمره پس آزمون در انگیزش درونی برای تجربه تحریک مربوط به آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بوده است و در تنظیم همانندسازی شده برابر (۰/۹۷) یعنی ۹۷ درصد تغییرات نمره پس آزمون در تنظیم همانندسازی شده مربوط به آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بوده است و در تنظیم درون فکنی شده برابر (۰/۹۷) یعنی ۹۷ درصد تغییرات نمره پس آزمون در تنظیم درون فکنی شده مربوط به آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بوده است و در تنظیم بیرونی برابر (۰/۹۸) یعنی ۹۸ درصد تغییرات نمره پس آزمون در تنظیم بیرونی مربوط به آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بوده است و در بی انگیزی برابر (۰/۹۷) یعنی ۹۷ درصد تغییرات نمره پس آزمون در بی انگیزی مربوط به آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بوده است و توان آزمون آماری برای میل به آغازگری رفتار، ادامه تلاش برای تکمیل رفتار و مقاومت در رویارویی با موانع، انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی انگیزی برابر با یک می باشد.

با توجه به جدول ۶ میانگین تعدیل شده برای میل به آغازگری رفتار در گروه گواه ($0/19 \pm 23/63$) و در گروه آزمایش ($0/19 \pm 26/49$) و در ادامه تلاش برای تکمیل رفتار در گروه گواه ($0/19 \pm 22/70$) و در گروه آزمایش ($0/19 \pm 25/83$) و در مقاومت در رویارویی با موانع در گروه گواه ($0/17 \pm 19/62$) و در گروه آزمایش ($0/17 \pm 21/78$) و در بعد انگیزش درونی برای فهمیدن در گروه گواه ($0/17 \pm 22/32$) و در گروه آزمایش ($0/17 \pm 23/84$) و در بعد انگیزش درونی برای تجربه تحریک در گروه گواه ($0/17 \pm 23/49$) و در گروه آزمایش ($0/17 \pm 24/47$) و در بعد انگیزش درونی برای تجربه تحریک در گروه گواه ($0/18 \pm 22/37$) و در گروه آزمایش ($0/18 \pm 23/55$) و در بعد تنظیم همانندسازی شده در گروه گواه ($0/17 \pm 23/23$) و در گروه آزمایش ($0/17 \pm 24/69$) و در تنظیم درون فکنی شده در گروه گواه ($0/18 \pm 22/38$) و در گروه آزمایش ($0/18 \pm 23/22$) و در تنظیم بیرونی در گروه گواه ($0/16 \pm 23/35$) و در گروه آزمایش ($0/16 \pm 24/70$) و در بی انگیزی در گروه گواه ($0/17 \pm 22/19$) و در گروه آزمایش ($0/17 \pm 23/46$) می باشد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان است. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی دانش آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد. یافته های حاصل با نتایج پژوهش های پربرتاوشی و همکاران (۱۳۹۸) و ريسان و همکاران (۲۰۱۶) همسو می باشد. در تبیین این نتایج می توان گفت یادگیری خودتنظیمی، شامل راهبردهایی است که دانش آموزان به کار می برند تا شناخت هایشان را تنظیم کنند. راهبردهای خودتنظیمی، فنون یا روش هایی هستند که یادگیرندگان برای اکتساب اطلاعات از آنها استفاده می کنند. راهبردهای خودتنظیمی برخاسته از نظریه سازنده گرایی است و این نظریه به نقش فعال فراگیر در یادگیری تأکید دارد و این فعال بودن و داشتن حق انتخاب و آزادی عواملی هستند که توسط اسکالکتی (۲۰۱۵) به عنوان عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی مطرح شده اند. با استناد به نظریه پینتریچ (۲۰۰۹) و نتیجه پژوهش زیمرمن و مانینز-

پونس (۲۰۱۰) دانش‌آموزان خودتنظیم از نظر تحصیلی به مراتب برتر از سایر دانش‌آموزان هستند و بهتر می‌توانند با نیازهای تحصیلی خود درگیر شوند. همچنین با توجه به تحقیقات شانک (۲۰۱۵) مبنی بر آموزش خودتنظیمی و تنظیم اهداف برای دانش‌آموزان، می‌توان اینگونه استدلال کرد که خودتنظیمی قابلیت ارتقاء و افزایش خودکارآمدی تحصیلی را دارد و می‌توان به خودتنظیمی به عنوان یک مهارت تحصیلی نگریست که با آموزش آن می‌توان به خودکارآمدی تحصیلی و به دنبال آن افزایش پیشرفت تحصیلی دست یافت. در نتیجه، آموزش یادگیری خودتنظیمی با کاربرد راهبردهای شناختی و خودتنظیمی مهارت‌های دانش‌آموزان را در تکالیف ارتقا داده، موجب می‌شود که دانش‌آموزان، تکالیف درسی و مسائل مربوط را پیگیری کنند؛ از این‌رو آنان می‌توانند در حل مسائل موفق بوده، به خود اعتماد کنند و در نهایت، احساس کفایت و خودکارآمدی بالایی داشته باشند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد. یافته‌ی حاصل با نتایج پژوهش‌های مهقانی جمال‌الدین و جناآبادی (۱۳۹۸) و جنک و همکاران (۲۰۱۹) همسو می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که خودتنظیمی یک فرایند فعال و سازمان یافته است که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده و تلاش می‌کنند بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. راهبردهای 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 و این استراتژی‌ها باعث سازگاری بیشتر و بهتر با محیط مدرسه، معلم و دانش‌آموزان و به دنبال آن بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود. به طور کلی می‌توان بیان کرد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی و همچنین راهبردهای مدیریت منابع، دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری را قادر می‌کند که فرآیند یادگیری خود را هدایت و کنترل کنند و به پیشرفت بیشتری در یادگیری دست یابند؛ و این موجب افزایش انگیزه تحصیلی این دانش‌آموزان می‌شود.

پژوهش حاضر همانند هر پژوهش دیگر با محدودیت‌هایی همانند استفاده تنها از یکی از ابزارهای پژوهش، پرسشنامه و عدم استفاده از سایر ابزارها، محدودیت‌هایی جغرافیایی، دوره تحصیلی مواجه بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهش حاضر در سایر مناطق جغرافیایی، در دوره‌های تحصیلی مختلف عملیاتی گردد تا قدرت تعمیم یافته‌ها افزایش یابد.

با توجه به پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود ترتیبی داده شود تا بر روی کشف تاثیر آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی پژوهش‌های بیشتری صورت گیرد تا با کسب اطلاعات دقیق بتوان نسبت به مزایای این شیوه آموزشی اطلاعات بیشتری کسب نمود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان بیان کرد که با توجه به این‌که آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است بنابراین، آنچه در نظام‌های تعلیم و تربیت ازجمله نظام آموزشی کشور ما باید مورد توجه قرار گیرد، گسترش و به کارگیری این راهبردهای جدید در فرآیند یادگیری دانش‌آموزان است.

^۱Jäncke^۲Malmberg

منابع

۱. پربرتاوشی، محبوبه؛ برجعلی، احمد و کیامنش، علیرضا. (۱۳۹۸). نقش میانجی راهبردهای خودتنظیمی در رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و عواطف مثبت و منفی در دانش آموزان دبیرستانی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۲(۳)، ۵۳-۷۰.
۲. سجادی، سیده نسیم؛ گل محمدیان، محسن؛ حجت خواه، محسن. (۱۳۹۵). اثر بخشی طرحواره درمانی بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دبیرستان دوم. فصلنامه دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۱۷(۱)، ۳۵-۴۲.
۳. سروقد، سیروس؛ رضایی، آذرمیدخت؛ معصومی، فائزه. (۱۳۸۹). رابطه بین سبک های تفکر با خودکارآمدی جوانان دختر و پسر پیش دانشگاهی شیراز. فصلنامه علمی پژوهشی زن و جامعه، ۱(۴)، صص ۱۵۴-۱۳۳.
۴. سکوت، کبرا. (۱۳۹۵). رابطه انگیزش تحصیلی با میزان استفاده فراگیران از وب سایت مدارس هوشمند شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تهران
۵. صفری، نوشین آفرین؛ قاسمی پور، مریم؛ طاهری، زهرا. (۱۳۹۶). تاثیر فناوری آموزشی و راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانشجویان کشاورزی دانشگاه پیام نور لرستان. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۴۱(۳)، ۱۵-۳.
۶. فقیه آرام، بتول. (۱۳۹۶). رابطه معنوی با خودکارآمدی مدیران و کارکنان مدارس متوسطه شهر ری. فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، سال ۵، شماره ۸، ص ۱۵۰-۱۳۹.
۷. قریشی، منصوره؛ بهبودی، معصومه. (۱۳۹۶). اثر بخشی آموزش واقعیت درمانی بر تنظیم هیجان و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر. مجله سلامت اجتماعی، دوره ۴، شماره ۳، ص ۲۴۹-۲۳۸.
۸. کرمی، جهانگیر؛ مرادی، آسیه؛ حاتمیان، پیمان. (۱۳۹۶). رابطه تاب آوری، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با رضایت شغلی در بین میان سالان و سالمندان شاغل. فصلنامه سالمند، ۱۲(۳)، ۳۰۰-۳۱۰.
۹. کریمی قرطمانی، مریم. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین پایداری تحصیلی با ادراک خود و فراشناختی در دانش آموزان دختر و پسر شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۰. لطفی عظیمی، افسانه؛ ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۳). سبک های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه ای خود پنداشت تحصیلی. فصلنامه روان شناسی تحولی: روان شناسان ایرانی، ۱۱(۴۳)، ۲۴۷-۲۵۷.
۱۱. محمدی، نسیم؛ دفتری اکباتان، مژگان. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر انگیزش پیشرفت دانشجویان علوم پزشکی. فصلنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۱)، ۳۶-۴۱.
۱۲. محمودی، حشمت الله؛ عرفانی، نصراله؛ محقق، حسین. (۱۳۹۶). تدوین مدلی به منظور تبیین و پیش بینی پیشرفت تحصیلی برپایه نیازهای بنیادین روان شناختی و انگیزش پیشرفت تحصیلی. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲(۲۶)، ۸۰-۶۷.
۱۳. مهقانی جمال الدین، سعید؛ جناآبادی، حسین. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷(۱۲)، ۱-۱۵.
۱۴. نقی، عطیه؛ احمدی، خدابخش. (۱۳۹۵). اثر بخشی آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر مدل سبک زندگی) بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان. مجله روان شناسی مدرسه، ۵(۳)، ۷۸-۹۹.

۳۰. Liu, M. & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety & English learning motivation. *Education Research International*, 3(2), 1-8.
۳۱. Malmberg, J. (2014). Tracing the process of self-regulated learning students' strategic activity in g/n Study learning environment. *Faculty of Education Act Univ.* 142, 7-96.
۳۲. Paul, R. (2020). The State of Critical Thinking Today, *New Direction for Community Colleges*; 130: 29- 90.
۳۳. Pintrich, P. R. (2009). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulating learning in college students.. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
۳۴. Raisanen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). University students' self- and co-regulation of learning and processes of understanding: A personoriented approach. *Learning and Individual Differences*, 47, 281-288
۳۵. Schlechty, P. C. (2015). *Creating create schools: Six critical systems at the heart of educational innovation*. Sanfrancisco: John Wiley & Sons.
۳۶. Schunk, H. (2015). Attributions and development of self-regulatory competence paper presented at the annual conference of the American Educational research association. NEW YORK, NY, USA. 13, 8-12.
۳۷. Topçu S, Taşçılar M. (2016). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students*. *Journal Gifted Education International*, 34(1); 3-18. <https://doi.org/10.1177/0261429416646192>
۳۸. Vallerand, R. L. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic & extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
۳۹. Zimmerman, B. J, Martinez-Pons, M. (2010). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 80, 51-59.
۴۰. Zimmerman, B.J. (2012). *Self- regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*, city university of New York Graduate center, NY, USA.