

اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر خودپنداره تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول

مریم گلشن پور^۱
هادی بهرامی^{۲*}

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر خود پنداره تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد انجام شد. جامعه آماری این پژوهش، تمام دانش آموزان متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد بود که ۳۴ نفر از آنها به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند و به هر ۳۴ نفر پرسشنامه خودپنداره تحصیلی داده شد و ملاک برای موفقیت تحصیلی نیز کارنامه ترم قبل (نیمسال اول ۹۶-۹۵) است که رویت شد و بعد از بین ۳۴ نفر، ۱۷ نفر، راهبرد های یادگیری خود تنظیمی طی ۱۶ جلسه ۱ ساعت و ۱۵ دقیقه ای در دو ماه را فرا گرفتند و گروه کنترل هیچ گونه مداخله‌ای را دریافت نکرد و به فعالیت‌های معمول خود ادامه دادند. جهت تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس) استفاده شد. نتایج نشان داد که از نظر میانگین خودپنداره تحصیلی و موفقیت تحصیلی در مرحله پس آزمون و پیگیری، حاکی از افزایش خودپنداره و موفقیت تحصیلی در گروه آموزش مهارت‌های خودتنظیمی بعد از آموزش بوده است ($P < 0/001$). مطابق با نتایج این پژوهش، با استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌توان موفقیت و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داد.

کلیدواژه: یادگیری خودتنظیمی، خودپنداره تحصیلی، موفقیت تحصیلی، دانش‌آموزان.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علوم و تحقیقات، تهران

^۲ استاد گروه روان‌شناسی تربیتی و شخصیت دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، نویسنده مسئول prof.bahrami114@gmail.com

مقدمه

بدون شک یکی از دغدغه‌های بشر در طول تاریخ، یادگیری بوده است. تمام پیشرفتهای و دستاوردهای بشری نیز محصول یادگیری است. یادگیری یکی از مهمترین زمینه‌ها در روانشناسی امروز و در عین حال یکی از مشکل‌ترین مفاهیم برای تعریف کردن است. یادگیری با رویکرد رفتارگرایی، به مفهوم تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه می‌باشد که در نتیجه تمرین تقویت شده رخ می‌دهد (سیف، ۱۳۸۲). موفقیت تحصیلی^۱ مسأله‌ای که از زمان‌های دور در آموزش و پرورش و روانشناسی تربیتی مطرح بوده و اکنون نیز با اهمیت ویژه‌ای مطرح می‌شود این است که چه کار کنیم دانش آموزان در آموختن، مستقل باشند و بتوانند شخصاً یادگیری خود را اداره و رهبری کنند، یعنی مسئولیت یادگیری را مسئولیت شخصی تلقی کنند. شخصاً رفتار خود را کنترل کنند و متکی به معلم بار نیایند. به عبارت دیگر دانش آموزان یاد بگیرند که شخصاً یاد بگیرند، به آموختن خویش اعتماد کنند، خود برانگیخته باشند، آموختن یا مطالعه‌شان را به کلاس و مطالب کلیشه‌ای مشخص محدود نکنند (شعاری نژاد، ۱۳۸۰).

با این حال، نتایج تحقیقات پیشین نشان داده است که انگیزش و متغیرهای انگیزشی بر کارکردهای شناختی فراگیران، تأثیرات مستقیم و معناداری دارند و آموزش و بکارگیری راهبردهای شناختی می‌تواند متغیرهای انگیزشی نظیر خودکارآمدی، انگیزش و اسنادهای علی را تحت تأثیر قرار دهد. لذا، هیچ‌یک از متغیرهای انگیزشی و شناختی، به تنهایی قادر به تبیین یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران نیستند؛ بلکه با استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش و در نظر گرفتن تعامل بین متغیرهای «شناختی» و «انگیزشی» است که می‌توان یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان را بهتر تبیین کرد. بر این اساس، در دهه‌های اخیر شاهد شکل‌گیری و توسعه چارچوب‌های نظری مختلف در مورد «یادگیری خودنظم‌بخش» که بر وجود مولفه‌های شناختی، فراشناختی، عاطفی و انگیزشی در یادگیری توافق و اشتراک نظر دارند، بوده‌ایم (زیمرمن و شانک، ۲۰۰۸).

موفقیت تحصیلی دانش آموزان، یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است که با هدف کمک به زمینه‌های گوناگون اعم از ابعاد رشد شناختی، عاطفی، شخصیتی و به منظور رشد و تعالی افراد به کار می‌رود (علی بخشی و زارع، ۱۳۸۹). موفقیت تحصیلی به معنای مقدار یادگیری آموزشی فرد است (سلیمان نژاد و شهرآرای، ۱۳۸۰) و ارزشیابی موفقیت تحصیلی عبارت است از مقایسه نتایج به دست آمده از سنجش عملکرد یادگیرندگان با هدف‌های آموزشی یا هدف‌های یادگیری دانش آموزان است (کروکشانک، جنکینس و متکالف^۲ به نقل از سیف، ۱۳۹۱). از طرف دیگر، افت تحصیلی یکی از مشکلات اساسی در نظام آموزش و پرورش هر کشور محسوب می‌شود. افت تحصیلی باعث هدر رفتن منابع مادی و عدم کارایی منابع انسانی می‌گردد. همچنین عدم موفقیت تحصیلی موجب دزدگی دانش آموزان از تحصیل و تضعیف روحیه آنان و یا ترک تحصیل می‌شود. عوامل

^۱Academic Success^۲Zimmerman & Schunk^۳Cruikshank, Jenkins & Metcalf

متعددی در امر شکست تحصیلی دخیل هستند که یکی از مهمترین عوامل ضعف مهارت یادگیری دانش آموزان و عدم یادگیری است (علی بخشی و زارع، ۱۳۸۹).

در مورد عوامل موثر بر یادگیری و موفقیت تحصیلی تحقیقات زیادی صورت گرفته است. محققان در حیطه های مختلف روانشناسی، از دیرباز سعی در فهم مجموعه عوامل تعیین کننده و مؤثر در موفقیت و پیشرفت تحصیلی داشته اند. یکی از مسائل مطرح شده در حوزه ی یادگیری آموزشگاهی که تحقیقات فراوانی را به خود معطوف داشته، خودپنداره تحصیلی است. خودپنداره تحصیلی به ادراک یا تصور دانش آموز از شایستگی خود در رابطه ی با یادگیری آموزشگاهی اشاره می کند که بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی اثر می گذارد و همزمان به وسیله آن متاثر می شود و به نظر می رسد خودپنداره و عملکرد تحصیلی رابطه دوسویه دارند (سیف، ۱۳۸۴).

خودپنداره^۱ یکی از مفاهیم اساسی در روانشناسی است. بر اساس نظریه خودپنداره که از جمله نظریات مرتبط با خود ارزشیابی است، خودپنداره یا شبکه ای از عقاید و باورهای مثبت و منفی در مورد خود، پذیرش یا رد خود می باشد. در پژوهش های مختلفی که پیرامون خودپنداره انجام گرفته است، این مفهوم را با اصطلاحات متفاوتی تعریف کرده اند و برخی نیز آن را مترادف با عزت نفس و خودتنظیمی دانسته اند (احمد و برواینسما، ۲۰۰۶). خودپنداره تحصیلی^۲ نیز فرایند شکل گیری ارزشیابی از خودپنداره متاثر از تجارب آموزشی دانش آموزان و تفسیر محیط آموزشی می باشد (جی^۳ و همکاران، ۲۰۱۰) و بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف خودمان در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی هایمان در انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی در سطوح طراحی شده است و یکی از بهترین پیش بینی کننده ها و میانجی ها برای متغیرهای انگیزشی اثر بخش و غیر اثر بخش و از جمله عوامل بسیار مهم و اثر گذار در فرایند پیشرفت تحصیلی می باشد (اکرم رانا و ضفر اقبال، ۲۰۰۵). خودپنداره تحصیلی به شدت بر اطلاعات اجتماعی نسبی متکی است و انعکاسی از ارزیابی های سایرین می باشد و ماهیتی هنجاری دارد. به عبارتی خودپنداره تحصیلی هر فرد در نتیجه قیاس خود با سایرین حاصل می شود (فرلا^۴ و همکاران، ۲۰۰۹).

افرادی که در انجام کارها، خود را، اثربخش تر، مطمئن تر و توانمندتر می دانند در مقایسه با سایرین از خودپنداره تحصیلی بالایی برخوردار خواهند بود و بالطبع چنین خودپنداره ای منجر به رشد و پیشرفت تحصیلی آتی فرد و علاقه و انگیزش بیشتر در وی می شود. بر این اساس افرادی که در آغاز تحصیل تفکر و برداشت مثبتی از خود و توانمندی های خود دارند، چنین تفکر مثبتی منجر به پیشرفت تحصیلی آنها می شود. همچنین پیشرفت تحصیلی آنان بازخورد مثبتی به خودپنداره و صحت برداشت شان از خود و توانمندی هایشان می بخشد (مارش و همکاران، ۲۰۰۸؛ اکرم رانا و ضفر اقبال، ۲۰۰۵).

^۱Self-concept

^۲Ahmed & Bruinsma

^۳Academic self-concept

^۴Guay

^۵Akram Rana & Zafar Iqbal

^۶Ferla

^۷Marsh

از طرفی دیگر 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. با توجه به این که موفقیت تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، محققان، عوامل تأثیرگذار بر آن را از جمله خودتنظیمی، مورد مطالعه قرار داده‌اند. خودتنظیمی، نوعی فرایند فعال و سازمان یافته است که طی آن، فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب می‌کنند؛ سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، مهار و نظارت نمایند (مردعلی و کوشکی، ۱۳۸۷).

خودتنظیمی، سازه‌ای است که از سال ۱۹۶۷ از سوی بندورا^۱ مطرح شد. مطالعه اولیه در این زمینه، مبتنی بر خودتنظیمی به معنای عام کلمه بود که زمینه‌های گوناگون فردی - خانوادگی و اجتماعی را مورد توجه قرار می‌داد؛ ولی از دهه ۱۹۸۰، این سازه در زمینه یادگیری مطرح شد. اهمیت این سازه در یادگیری، بویژه در موفقیت تحصیلی و شغلی، به حدی است که مورد توجه تئوری‌های رفتاری، شناختی، ساخت‌گرایی و بویژه شناخت اجتماعی قرار گرفته است (فتحی، ۲۰۱۰).

یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری برای پیشینه نمودن یادگیری اطلاق می‌شود (زیمرن، ۲۰۰۸). این نوع یادگیری ترکیبی از مهارت‌های شناختی و فراشناختی از قبیل راهبردهای برنامه‌ریزی و سازماندهی برای یادگیری، تنظیم اهداف، خودکنترلی، خود ارزشیابی و مدیریت منابع است که در آن فراگیران برای دست‌یابی به اهداف از پسخورندهای عاطفی، شناختی، انگیزشی و رفتاری برای تغییر یا سازگاری راهبردها و رفتارهای خود، از قبیل دستیابی به اهداف، کنترل یادگیری، انگیزه، رفتار و شناخت استفاده می‌کنند (عرب زاده، کدیور و دلاور، ۲۰۱۲).

نظریه پردازان طبقه بندی‌های مختلفی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارائه داده‌اند، اما به طور کلی در بیشتر این طبقه بندی‌ها راهبردهای یادگیری به سه دسته تقسیم می‌شود. با توجه به اینکه مدل یادگیری خودتنظیمی پینتریک^۲ تمامی این راهبردها رو به صورت جامع و کامل در خود تعبیه کرده است لذا محور یادگیری پژوهش حاضر بر اساس مدل پینتریک می‌باشد. مدل پینتریک به عنوان یکی از مدل‌های آموزش خودتنظیمی شامل سه دسته کلی است: باورهای انگیزشی، راهبردهای شناختی و خودنظم‌دهی فراشناختی یادگیری و راهبردهای مدیریت منابع. راهبردهای فراشناختی به صورت خودنظارتی، خویش‌نگری و خودقضاوتی نقش محوری در خودتنظیمی دارند و مولفه‌های شناختی، مدیریت منابع و باورهای انگیزشی در تعامل با یکدیگر موجب افزایش توانایی می‌شوند (پینتریک، ۲۰۰۲؛ مردعلی و کوشکی، ۱۳۸۷).

فقدان مهارت در تجزیه و تحلیل تکلیف، تعیین هدف و برنامه‌ریزی و سازگاری در انجام تکلیف، باعث یاس و ناامیدی دانش آموزان در امر یادگیری است. سازمان دادن و تنظیم فرایندهای اصلی یادگیری و فعالیتهای مربوط به آن از طریق خودتنظیمی صورت می‌گیرد. شاخص‌های قوی یادگیری خودتنظیمی شامل خودارزیابی،

^۱Bandura
^۲Pintrich

سازماندهی و جهت یابی هدف و جستجوی کمک ساختارهای محیطی و راهبردهای حافظه با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. یادگیری آموزش خودتنظیمی توسط دانش آموزان باعث می شود خودشان فعالانه به امر یادگیری پرداخته و آن را سازماندهی کنند (مگنو، ۲۰۱۰). آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به دانش آموزان این امکان را می دهد که با برنامه ریزی، سازماندهی و خودبازبینی به شیوه های تکلیف مدارتر به انجام تکالیف درسی و فعالیت های روزمره بپردازند. دانش آموزان به کمک راهبردهای خودتنظیمی می توانند شکست های متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال در دانش آموزان بهبود می یابد. این دانش آموزان به واسطه خودتنظیمی می توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله کارا و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند (ملترز، ۲۰۰۴).

اغلب دانش آموزان با درک بهتر فرایند یادگیری خودتنظیمی، می توانند پیشرفت تحصیلی خود را بهبود بخشند؛ بنابراین آشنایی با مهارت های یادگیری خودتنظیمی، در این امر تأثیر بسزایی دارد. بسیاری از دانش آموزان به علت فقدان مهارتهای راهبردهای مطالعه و یادگیری، دچار ناامیدی و شکست تحصیلی می شوند؛ در حالی که راهبردهای یادگیری، به مثابه ابزاری است که در حل مشکلات تحصیلی مورد استفاده قرار می گیرند و به دانش آموزان کمک می کنند تا مهارتهایی را که در طول دوران تحصیل به آن نیاز دارند، رشد و توسعه دهند. شناسایی و تقویت این راهبردها به افراد کمک می کند تا با تکیه بر توانایی های خود، کشف و تقویت آنها، قادر باشند، با موفقیت کامل تحصیلات دبیرستان و دانشگاه را پشت سر بگذارند؛ بنابراین اگر دانش آموزان بخواهند موفق شوند، باید دارای خودپنداره و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باشند (صالحی و عنایتی، ۲۰۰۹).

لواسانی، میرحسینی، حجازی و داوودی^۴ (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان دادند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر معنی داری بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دارد. در تحقیق فرخی^۵ (۲۰۱۲) نیز اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر درک مطلب و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت. در این مقایسه، دو گروه آزمایشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی و یک گروه شاهد از دانش آموزان دوم راهنمایی مشارکت داده شدند. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) موجب افزایش درک مطلب و پیشرفت تحصیلی می شود. در تحقیق صمدی^۶ (۲۰۰۸) نیز، تحلیل واریانس داده ها حاکی از اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان دختر بود؛ این آموزش در مقایسه با گروه شاهد که فاقد آموزش بودند، موجب پیشرفت تحصیلی بیشتری در دانش آموزانی شد که راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری را دریافت نموده بودند.

^۱Magno

^۲Meltzer

^۳Salehi M, Enayati T

^۴Lavasani, Mirhosseini, Hejazi & Davoodi

^۵Farrokhi

^۶Samadi

نگرش مثبت نسبت به مدرسه، عزت نفس مثبت و مسئولیت‌پذیری نیز از جمله عوامل اثرگذار مهم دیدگاه اجتماعی - شناختی هستند که در پیشرفت و موفقیت تحصیلی نقش موثری دارند (دی‌ایدر، ۲۰۰۵). بنابراین با توجه به اهمیت متغیرهایی مثل خودپنداره تحصیلی، موفقیت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و اینکه در کشور ما پژوهشی که همزمان هر سه متغیر را به کار برده باشد؛ صورت نگرفته که به صورت آزمایشی بتواند چگونگی تأثیرپذیری آنها را نشان دهد بنابراین با توجه به مطالب مذکور، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به فرضیات ذیل می‌باشد: آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودپنداره تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد تأثیر دارد.

روش پژوهش

روش تحقیق در این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی می‌باشد. این پژوهش از حیث هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. از آنجا که این پژوهش، در پی شناسایی تأثیرات متغیر مستقل بر متغیر وابسته می‌باشد این کار از طریق تشکیل گروه‌های آزمایش و کنترل و اخذ پیش‌آزمون و پس‌آزمون صورت گرفت. به صورتی که پرسشنامه استاندارد، قبل از آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اجرا شد و پس از اجرا آموزش نیز دوباره تکرار گردید تا تفاوت بین دو دوره مشخص گردد. برای اطمینان از نتایج بررسی، یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل در نظر گرفته شد. جامعه آماری این پژوهش، تمام دانش‌آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد بودند.

در این تحقیق ۳۴ نفر از دانش‌آموزان دختر متوسطه اول از خانه فرهنگ به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند و به هر ۳۴ نفر پرسشنامه خودپنداره تحصیلی داده شد و ملاک برای موفقیت تحصیلی نیز کارنامه ترم قبل (نیمسال اول ۹۶-۹۵) است که رویت شد و بعد از بین ۳۴ نفر، ۱۷ نفر مورد آموزش راهبرد‌های یادگیری خودتنظیمی طی ۱۶ جلسه یک ساعت و ۱۵ دقیقه ای در دو ماه، قرار گرفتند. مجدد پرسشنامه خودپنداره تحصیلی بین ۱۷ نفر توزیع شده و کارنامه دوم (نیمسال دوم ۹۶-۹۵) با سه درس (ریاضی، زبان انگلیسی و علوم) مورد بررسی واقع گردید. آموزش در زمان‌های اوقات فراغت دانش‌آموزان برگزار گردید. در طول برگزاری دوره که به مدت ۲ ماه بود، افرادی که به نحوی نتوانستند در کلاس‌ها شرکت نمایند و یا بیشتر از ۴ جلسه غیبت داشتند عملاً حذف شدند یعنی اطلاعات آنها وارد نرم‌افزار نگردید و نهایتاً با حذف ۲ نفر از هر گروه، اطلاعات ۱۵ نفر در هر گروه مورد بررسی قرار گرفت. نحوه اجرا بدین صورت بود که در ابتدا برای شروع آموزشها، طی اطلاعیه‌ای در آموزشگاه، به همه دانش‌آموزان کلاسها اعلام شد که دخترانی که اول متوسطه هستند در این دوره آموزشی به طور رایگان می‌توانند شرکت کنند و بعد دانش‌آموزانی که تمایل داشتند، نامه‌ای از طرف پژوهشگر با امضاء مدیریت خانه فرهنگ، جهت اطلاع رسانی به والدین، در اختیار آنها قرار داده شد و در نامه از اهمیت این آموزش در یادگیری درسها و کاربرد آن در امتحانات و در دیگر مقاطع زندگی، بیان شد.

این نامه قبل از عید به دانش آموزان داوطلب تحویل و دقیقاً بعد از عید نوروز جلسات به مدت ۸ هفته، ۱۶ جلسه یعنی هفته ای دوبار به مدت یک ساعت و ۱۵ دقیقه شروع شد و دو هفته به امتحان به اتمام رسید. دانش آموزان در این مدت تمام سوالات خود و اکثر راهبردهای یادگیری را در مورد دروس و امتحانیشان، آزمایش کردند. در نهایت پس از انتخاب نمونه آماری پرسشنامه خودپنداره تحصیلی توسط آزمودنی ها پر گردید. تا نمره خودپنداره تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی آنها قبل از اجرای دوره مشخص گردد. پس از اجرای دوره با گروه آزمایش دوباره پس از آزمون از هر دو گروه گرفته شد تا نمرات خودپنداره تحصیلی و یادگیری راهبردهای خودتنظیمی هر دو گروه پس از اجرای دوره بدست بیاید. همچنین برای محاسبه نمره موفقیت تحصیلی از کارنامه سه درس زبان، ریاضی و علوم در دو نوبت استفاده شد.

در جهت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یک پروتکل برای ۱۶ جلسه گروهی طراحی گردید که در طی دو ماه و هفته ای ۲ جلسه اجرا شد. جلسات برنامه آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اساس مدل پینتریچ، بر اساس پیشینه نظری ارائه شده از کتاب روانشناسی پرورشی نوین دکتر سیف، کتاب انگیزش در تعلیم و تربیت پینتریچ، کتاب آموزش (طراحی، الگوها، روشها) تألیف دکتر فریبرز درتاج و دکتر رسول کرد نوقابی، مجموعه کتابهای ۲۰ گام تا موفقیت، تألیف بیژن علی پور، انتشارات دکلمه گران (انگیزش دانش آموزان) آن چه هر معلم باید بداند؛ تهران: شالک، ۱۳۸۷؛ پایان نامه هایی چون علی مصطفایی، مریم نجفی و... و کتابهای دیگر و..... و مقاله آموزش الکترونیکی (ابراهیمان و کاردان ۱۳۹۲) و تنظیم گردید. برای گردآوری اطلاعات در ارتباط با مبانی نظری و تحقیقی از پرسشنامه خودپنداره تحصیلی یس یسن چن (۲۰۰۴) و پکیج آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مطابق با جدول ذیل استفاده شد.

جدول ۳-۱: برنامه های آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

جلسه	ارائه برنامه های آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به آزمودنی های گروه آزمایش
اول	معارفه و انجام پیش آزمون ها، معرفی یادگیری خودتنظیمی، اهمیت و راهبردهای آن
دوم	ارائه راهبردهای شناختی، راهبردهای تکرار و مرور ویژه تکالیف ساده و پایه و تکالیف پیچیده
سوم	ارائه راهبردهای شناختی، بسط و گسترش معنایی ویژه تکالیف ساده و پیچیده
چهارم	ادامه ارائه راهبردهای شناختی، بسط و گسترش معنایی ویژه تکالیف ساده و پیچیده
پنجم	ارائه راهبردهای شناختی، سازماندهی ویژه تکالیف ساده و پایه و تکالیف پیچیده
ششم	مرور راهبردهای شناختی جلسات ۲، ۳، ۴، ۵ و ارائه آموزش راهبردهای فراشناختی، برنامه ریزی
هفتم	ارائه راهبردهای فراشناختی، راهبرد های کنترل و نظارت و آشنایی با عوامل موثر بر توجه و جلوگیری از حواسپرتی
هشتم	ارائه راهبردهای فراشناختی، خودنظم دهی (تعدیل سرعت مطالعه، اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی) و آموزش روشهای پس ختام و کاپس، مردر، مطالعه مشارکتی

نهم	ارائه راهبردهای مدیریت منابع، مدیریت زمان
دهم	ادامه ارائه راهبردهای مدیریت منابع، مدیریت زمان
یازدهم	ارائه راهبردهای مدیریت منابع، سازماندهی محیط و وضعیت فیزیکی هنگام مطالعه، تنفس صحیح و ورزش
دوازدهم	ارائه راهبردهای مدیریت منابع، کمک خواستن و تنظیم تلاشها
سیزدهم	ارائه راهبردهای انگیزشی، خودکارآمدی و باورهای مربوط به ارزش تکلیف
چهاردهم	ارائه راهبردهای انگیزشی، جهت گیری هدف و اسنادها و تعیین اهداف واقع بینانه
پانزدهم	اجرای پس آزمونها و جمع بندی و تحویل خلاصه ای از آموزشهای داده شده در جلسات
شانزدهم	جلسه اختیاری رفع ابهامات و پاسخ به سوالات آموزشهای جلسات برای کتب درسی و روشهای مطالعه و یادگیری

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی در سال ۲۰۰۴ توسط یسن چن پس از اجرا روی ۱۶۱۲ دانش آموز تایوانی دوره دبستان معرفی شد. این پرسشنامه ۱۵ سوال داشته و هدف آن ارزیابی ابعاد مختلف خودپنداره تحصیلی (عمومی، آموزشی، غیرآموزشگاهی) می باشد. طیف نمره گذاری آن بر اساس لیکرت پنج گزینه ای می باشد. تمرکز این پرسشنامه بر سنجش خودپنداره دانش آموزان دوره ابتدایی و راهنمایی است. این پرسشنامه از نوع خود گزارشی است. این پرسشنامه مداد کاغذی، تصویر کلی دانش آموز از خود را در مدرسه می سنجد که به صورت گروهی و فردی قابل اجرا است. شامل ۱۵ عبارت بوده و پاسخ ها به صورت مقیاس لیکرتی چهارگزینه ای از کاملاً موافق (۴ نمره) تا کاملاً مخالف (۱ نمره) نمره گذاری شده است و نمره گذاری همه عبارات به صورت مستقیم است. خرده مقیاس عمومی، نوعی تصویری کلی است که به ضعف و توانایی های فردی اشاره دارد (سوالات ۱، ۳، ۱۲، ۱۳). سوال ۵ به دلیل داشتن بار عاملی ضعیف حذف گردیده است. خرده مقیاس آموزشی که خود را بر اساس نوع ارتباط با دیگران در مدرسه داوری می کند (پرسش های ۲، ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵) و خرده مقیاس غیرآموزشگاهی که خود را در رابطه با گروه های خارج از مدرسه ارزیابی می کند (پرسش های ۶ و ۷). روایی و پایایی این پرسشنامه به وسیله مرعشیان و همکاران (۲۰۱۲) در نمونه ای ۳۶ نفره استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹۲ بوده است. مارش و همکاران (۱۹۸۴) نیز روایی همگرا با پرسشنامه را ۰/۸۹ به دست آورده است.

در پژوهش حاضر، بسته به اهداف و فرضیه های پژوهش، از روش های مختلفی برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده می گردد. به طور کلی به منظور تجزیه و تحلیل داده ها در این پژوهش از روش های آماری زیر استفاده شد: برای تجزیه و تحلیل آماری از روش آمار توصیفی که شامل میانگین ها، فراوانی ها، انحراف استاندارد و انحراف معیار استفاده شد. ابتدا هر یک از گروه های آزمایش و کنترل در معرض آزمون خودپنداره تحصیلی قرار گرفتند و گروه آزمایش طی مدت ۱۶ جلسه یک ساعت و ۱۵ دقیقه ای برنامه آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی را تجربه نمودند. دوباره پس آزمون، خودپنداره تحصیلی برای تمامی آزمودنی ها به اجرا در آمد که نمرات حاصل از آزمون هر دو گروه با آزمون آماری تحلیل کواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تحلیل کواریانس

(ANCOVA) روشی آماری است که اجازه می دهد اثریک متغیر مستقل بر متغیر وابسته مورد بررسی قرار بگیرد. این روش به صورت آماری نمرات پس آزمون را با توجه به تفاوت‌هایی که بین گروه ها در پیش آزمون وجود داشته است، تعدیل می کند. زمانی که اندازه نمونه پایین است، از تحلیل کوواریانس برای افزایش توان استفاده می شود.

یافته ها:

در این بخش، یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای وابسته پژوهش، شامل میانگین، انحراف استاندارد، کمترین نمره و بیشترین نمره به تفکیک گروه و مرحله سنجش (پیش آزمون و پس آزمون) ارائه می‌شود.

جدول (۱) یافته‌های توصیفی مربوط به خودپنداره تحصیلی در مرحله پیش آزمون

گروه	متغیر وابسته	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
آزمایش	پیش آزمون خودپنداره تحصیلی	۴۸/۶۶	۲/۸۵	۳۸	۵۳
کنترل	پیش آزمون خودپنداره تحصیلی	۵۰/۶۷	۲/۶۵	۴۰	۵۴

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین نمرات پیش آزمون خودپنداره تحصیلی در گروه آزمایش تا حدی کمتر از گروه کنترل است. با این حال، برای بررسی معناداری تفاوت میانگین نمرات پیش آزمون خودپنداره تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل از آزمون T مستقل استفاده شد. نتایج حاصل از این آزمون نشان داد که میانگین نمرات پیش آزمون خودپنداره تحصیلی دو گروه آزمایش و کنترل در وهله پیش آزمون بایکدیگر تفاوت معناداری نداشتند ($T=-1/393$ ، $df=28$ ، $sig=0/175$). این نتایج نشان می‌دهد که دو گروه آزمایش و کنترل قبل از انجام مداخله در زمینه خودپنداره تحصیلی شبیه به یکدیگر بوده‌اند.

جدول (۲) یافته‌های توصیفی مربوط به خودپنداره تحصیلی در مرحله پس آزمون

گروه	متغیر وابسته	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
آزمایش	پس آزمون خودپنداره تحصیلی	۷۶/۵۳	۲۸/۲	۴۴	۵۶
کنترل	پس آزمون خودپنداره تحصیلی	۸۸/۴۹	۱۱/۳	۴۲	۵۵

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس آزمون خودپنداره تحصیلی در گروه آزمایش بزرگتر از گروه کنترل است. با این حال، برای بررسی معناداری تفاوت میانگین نمرات پس آزمون خودپنداره تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل از آزمون T مستقل استفاده شد. نتایج حاصل از این آزمون نشان داد که میانگین نمرات پس آزمون خودپنداره تحصیلی دو گروه آزمایش و کنترل در وهله پیش آزمون بایکدیگر تفاوت معناداری نداشتند ($T=3/210$ ، $df=28$ ، $sig=0/003$). این نتایج نشان می‌دهد که پس از مداخله آموزش

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، میانگین نمرات پس از آزمون خودپنداره تحصیلی در افراد گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است و همچنین برای موفقیت تحصیلی شرایط مشابه بود.

برای بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد از تحلیل کوواریانس یک متغیره (ANCOVA) استفاده شد. در این تحلیل نمرات پس از آزمون خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد به عنوان متغیر وابسته، نمرات پیش از آزمون خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد به عنوان متغیر کووریت (کنترل) و متغیر گروه (شامل دو گروه آزمایش و کنترل) به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شد. اگر نمرات پس از آزمون خودپنداره تحصیلی در گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (آزمایش) با کنترل نمرات پیش از آزمون به طور معناداری بالاتر از نمرات پس از آزمون خودپنداره تحصیلی در گروه کنترل باشد، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد اثربخش بوده است و فرضیه اثربخشی تایید می شود.

جدول ۳) آزمون های اثرات بین آزمودنی در تحلیل کوواریانس برای بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودپنداره تحصیلی

منبع	SS	df	MS	F	p	Eta
مدل تصحیح شده	۱۰۰/۱۹۳	۲	۵۰/۰۹۶	۷/۳۰۱	۰/۰۰۳	۰/۳۵۱
ثابت	۱۰۶/۸۶۴	۱	۱۰۶/۸۶۴	۱۵/۵۷۳	۰/۰۰۱	۰/۳۶۶
کووریت (پیش از آزمون خودپنداره تحصیلی)	۲۳/۳۹۳	۱	۲۳/۳۹۳	۳/۴۰۹	۰/۰۷۶	۰/۱۱۲
گروه	۹۴/۲۰۵	۱	۹۴/۲۰۵	۱۳/۷۲۸	۰/۰۰۱	۰/۳۳۷
خطا	۱۸۵/۲۷۴	۲۷	۶/۸۶۲			
کل	۷۹۷۵۰/۰۰۰	۳۰				

همانطور که نتایج جدول ۳ نشان می دهد، اثر بین آزمودنی برای گروه در متغیر وابسته پس از آزمون خودپنداره تحصیلی معنادار است؛ این نتایج بدین معناست که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، با کنترل نمرات پیش از آزمون خودپنداره تحصیلی، منجر به افزایش معنادار خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد در مرحله پس از آزمون نسبت به گروه کنترل شده است (به جدول آماره های توصیفی نگاه کنید؛ نتایج جدول ۲ نشان می دهد که میانگین خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد در گروه آزمایش در مرحله پس از آزمون بزرگتر از این میانگین در گروه کنترل است). همچنین، این نتایج نشان می دهد که اندازه اثر مداخله آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد ۰/۳۳۷ است. با توجه به نتایج بالا، فرضیه شماره یک تأیید می شود.

جدول ۴) آزمون های اثرات بین آزمودنی در تحلیل کوواریانس برای بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر موفقیت تحصیلی

منبع	SS	df	MS	F	P	Eta
مدل تصحیح شده	۲۶/۹۲۷	۲	۱۳/۴۶۳	۱۷۰/۹۰۰	۰/۰۰۰	۰/۹۲۷
ثابت	۰/۶۰۱	۱	۰/۶۰۱	۷/۶۲۹	۰/۰۱۰	۰/۲۲۰
کووریته (پیش‌آزمون موفقیت تحصیلی)	۱۸/۶۴۸	۱	۱۸/۶۴۸	۲۳۶/۷۰۷	۰/۰۰۰	۰/۸۹۸
گروه	۳/۴۹۵	۱	۳/۴۹۵	۴۴/۳۶۰	۰/۰۰۰	۰/۶۲۲
خطا	۲/۱۲۷	۲۷	۰/۰۷۹			
کل	۱۰۶۷۴/۴۰۸	۳۰				

همانطور که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، اثر بین آزمودنی برای گروه در متغیر وابسته پس‌آزمون موفقیت تحصیلی (معدل) معنادار است؛ این نتایج بدین معناست که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، با کنترل نمرات پیش‌آزمون موفقیت تحصیلی (معدل)، منجر به افزایش معنادار موفقیت تحصیلی (معدل) دانش آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد در مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه کنترل شده است. همچنین، این نتایج نشان می‌دهد که اندازه اثر مداخله آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر موفقیت تحصیلی (معدل) دانش آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد ۰/۶۲۲ است. با توجه به نتایج بالا، فرضیه شماره دو تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر خود پنداره تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد بود. جامعه آماری این پژوهش، تمام دانش آموزان دختر متوسطه اول خانه فرهنگ نازی آباد بودند که تعداد آنها حدود ۳۴ نفر بود که به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. ملاک برای موفقیت تحصیلی نیز کارنامه ترم قبل (نیمسال اول ۹۵-۹۶) است که رویت شد و بعد از بین ۳۴ نفر، ۱۷ نفر مورد آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی طی ۱۶ جلسه ۱ ساعت و ۱۵ دقیقه ای در دوماه، قرار گرفتند. مجدد پرسشنامه خودپنداره تحصیلی بین ۱۷ نفر توزیع شده و کارنامه (نیمسال دوم ۹۵-۹۶) با سه درس (ریاضی، زبان انگلیسی و علوم) مورد بررسی واقع گردید. آموزش در زمان های اوقات فراغت دانش آموزان برگزار گردید.

در طول برگزاری دوره که به مدت ۸ هفته بود، افرادی که به نحوی نتوانستند در کلاس ها شرکت نمایند و یا بیشتر از ۴ جلسه غیبت داشتند عملاً حذف شدند یعنی اطلاعات آنها وارد نرم افزار نگردید و نهایتاً با حذف ۲ نفر از هر گروه، اطلاعات ۱۵ نفر در هر گروه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحقیق نشان داد تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر میانگین های نمره های خودپنداره تحصیلی و موفقیت تحصیلی افراد نمونه مورد مطالعه معنی دار بوده و تفاوت معنی داری بین دو گروه مورد مطالعه وجود داشت. نتایج تحقیق نشان داد

تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر میانگین‌های نمره‌های خودپنداره تحصیلی موثر است که این نتیجه با نتایج پژوهش‌های زیادی از جمله دولتی (۱۳۹۱)، گنجی و صلاح صوفی (۱۳۹۳)، طالب زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۰)، سلطانی پور جلال آباد (۱۳۹۳)، سعدی و همکاران (۱۳۹۴)، بنابی مبارکی و نوربخش (۱۳۹۴)، جامشیر (۱۳۹۳)، نوریوز و مارکوز (۱۹۹۸)، لرنر و جراکر (۱۹۹۰)، پاریس و نیومن (۱۹۹۰)، هیگینز و همکاران (۱۹۹۴) و گوانزالز و ماریا (۱۹۹۳) همسو بود.

در تبیین احتمالی این یافته می‌توان گفت وقتی دانش آموزان به یک حس پایدار از خود پنداره مثبت دست می‌آورند با تکیه بر توانایی‌های خود دست به فعالیت‌های یادگیری خودتنظیم می‌زنند و با سازماندهی، برنامه ریزی و خودسنجی فرآیندهای یادگیری، عملکرد تحصیلی خود را بهبود می‌بخشند. خودپنداره مثبت افراد آنان را به استفاده از روش‌های خودتنظیمی و خودگردانی ترغیب می‌کند. اهمیت درک و برداشت از توانایی به دلیل نقش پیش‌بینی‌کنندگی آن برای سایر عناصر انگیزشی است. وقتی دانش‌آموز احساس کند که از عهده انجام تکالیف موفقیت‌آمیز برمی‌آید، بیشتر درگیر آن می‌شود و به واسطه احساس توانمندی با اطمینان بیشتر برای آموختن تلاش می‌کند. درنهایت می‌توان گفت فراگیری که در فرایند یادگیری خودتنظیم ترند، پیش از دیگران ارزش‌های خود را ساخته و توانایی‌هایشان را باور دارند، کمتر خود را با دیگران مقایسه می‌کنند بلکه با ارجاع به توانمندی‌ها و معیارهای خود به داوری در مورد یادگیری‌شان می‌پردازند. به عبارتی دیگر استانداردهای عملکردی درونی دارند لذا خودکم‌بینی در ایشان کمتر بوده و به خودپنداره‌ی مثبت تری دست می‌یابند.

نتایج تحقیق نشان داد تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر میانگین‌های نمره‌های موفقیت تحصیلی موثر است که این یافته‌ها با یافته‌های پژوهشگرانی چون مصطفایی (۱۳۸۷)، پورمحمد و همکاران (۱۳۹۴)، شکوهی و امیریان زاده (۱۳۹۴)، علی بخشی و زارع (۱۳۸۹)، اشعری و همکاران (۱۳۸۸)، ابراهیمی (۱۳۹۴)، فارسی (۱۳۹۴)، گنجی و صلاح صوفی (۱۳۹۳)، طالب زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۰)، سلطانی پور جلال آباد (۱۳۹۳)، پرویز و شریفی (۱۳۹۰)، امینی (۱۳۸۷)، برادبنت (۲۰۱۷)، لانگ بزپولات (۲۰۱۶)، ماریلینا و لیانا-تاشچیلار (۲۰۱۶)، اوشر و پاچارز (۲۰۱۴) و کوئیژین پنگ (۲۰۱۳) همسو بود.

در تبیین این فرضیه می‌توان ادعان داشت که دانش‌آموزان موفق در تحصیل، اغلب یادگیرندگان خودتنظیم هستند و در مقایسه با دانش‌آموزان ناموفق در تحصیل، هدف یادگیری‌شان را به طور اختصاصی‌تر تنظیم می‌کنند، از راهبردهایی بیشتر برای یادگیری استفاده می‌کنند و به صورت منظم تری پیشرفتشان را به سمت هدف ارزیابی می‌کنند. چنین به نظر می‌رسد که خودتنظیمی، عاملی مهم در امر تحصیل است و دانش‌آموزانی که دارای خودتنظیمی بالاتری هستند، در زمینه تحصیل از وقت و انرژی خود به درستی استفاده می‌کنند. به احتمال از آنجاکه این دانش‌آموزان احساس کنترل و خودتنظیمی دارند، انگیزه دستیابی به موفقیت در آنها نیز بیشتر است.

به طور کلی می‌توان ادعان داشت که دانش‌آموزان گروه آزمایش که تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قرار گرفتند، در هنگام آموزش و مطالعه با به کارگیری این راهبردها مانند تمرین و تکرار مطالب با صدای بلند ویا آهسته و ارتباط دادن اطلاعات تازه‌یاد گرفته شده با اطلاعاتی که قبلاً در حافظه بلندمدت خود

داشته است به معنادار کردن مطالب جدید پرداخته که این خود باعث یادگیری ویادآوری بهتر مطالب می گردد، به عبارت دیگر دانش آموزان گروهی که تحت مداخله آزمایشی قرار گرفته است با کاربرد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، پردازش فعال ذهنی را برای آموختن اطلاعات جدید و ذخیره سازی این اطلاعات در حافظه بلندمدت انجام می دهند و همچنین با استفاده از روشهای مناسب یادداشت برداریمخصوص هر درس و مطلب به بسط و گسترش معنایی بپردازند و یا با یادگیری راهبردهای مفید و کارآمدی یادگیری چون روش پس ختام، می توانند نسبت به یادگیری و تفکر خود آگاهانه عمل کنند و با برنامه ریزی صحیح، خود بر مطالعه و سرعت آن نظارت کنند واینکه بتوانند با راهبردهای انگیزشی افکار منفی هنگام مطالعه را به افکار مثبت تبدیل کنند.

همچنین این گروه از دانش آموزان در بیشتر موارد تکلیف را به عنوان یک تکلیف چالش برانگیز و جالب در نظر می گیرند و از آن به عنوان فرصتی برای کاربرد راهبردهای خودتنظیمی استفاده می کنند. دانش آموزان تحت آموزش راهبردهای خودتنظیمی ضمن استفاده مناسب از راهبردهای شناختی موجبات ارتقاء یادگیری خود را فراهم می نماید. با توجه به اینکه پیشرفت تحصیلی در حقیقت اندازه گیری میزان یادگیری آموزشگاهی می باشد فلذا با ارتقاء یادگیری دانش آموزان پیشرفت قابل ملاحظه ای نشان داده می شود؛ درحالیکه دانش آموزانی گروه کنترل که از این راهبردهای خودتنظیمی به طور عمدی و هدفمند استفاده نمی کنند؛ مطالب آموزشی را به طور سطحی و طوطی وار یاد می گیرند که به فراموشی زودهنگام این مطالب منجر می گردد. به دلیل یادگیری سطحی و فراموشی در بررسی میزان یادگیری آموزشگاهی آنها، در درازمدت اثرات چشم گیری مشاهده نمی شود و این خود مانعی در ارتقاء موفقیت تحصیلی خواهد بود.

پژوهش حاضر همچون سایر پژوهش ها با محدودیت های همراه بود که بخشی از آنها حتی در ابتدای کار نیز خود را نشان دادند که مهمترین آنها عبارتند بودند از اول اینکه جامعه آماری پژوهش که محدود به دانش آموزان دختر خانه فرهنگ نازی آباد بود و دوم اینکه عدم وجود ابزار استاندارد برای اندازه گیری موفقیت تحصیلی و نهایتاً افزایش اضطراب دانش آموزان به دلیل نزدیکی به فصل امتحانات و تقارن و تداخل فصل امتحانات و جلسات آموزش. لذا با توجه به مطالب فوق و نتیجه پژوهش حاضر می توان آموزش خودتنظیمی را به عنوان تسهیل کننده در امر یادگیری و عاملی مؤثر در پیشرفت تحصیلی برای مجریان امر تعلیم و تربیت پیشنهاد داد. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می گردد آموزش خودتنظیمی در فوق برنامه درسی مدارس به عنوان مهارتهای لازم تحصیلی گنجانده شود و برای معلمان و مشاوران آموزش های لازم جهت استفاده موفقیت آمیز آموزش خودتنظیمی در جهت استفاده از راهبردهای شناختی و راهبرد فراشناختی توسط دانش آموزان ارائه شود. لذا پیشنهاد می شود در تحقیقات بعدی از مقیاسهای درجه بندی تکمیل شده توسط اطرافیان دانش آموزان نیز استفاده شود. پیشنهاد دیگری که می توان به آن اشاره کرد این است که پژوهش حاضر بر روی نمونه دانش آموزان پسر انجام گیرد و مقایسه نتایج با دانش آموزان دختر صورت گیرد. افزایش بیشتر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش آموزان در صورت اجرای جلسات آموزش در دو ترم متوالی.

منابع:

اشعری، نرگس؛ شفیق‌آبادی، عبدالله و سودانی، منصور. (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر عملکرد تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی اهواز، یافته‌های نو در روانشناسی، ۱۳(۵)، ۷-۲۲.

سلیمان نژاد، اکبر و شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۰). ارتباط منبع کنترل و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی، روانشناسی و علوم تربیتی، ۲(۳۱)، ۱۹۸-۱۷۵.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی آموزش و یادگیری). تهران: نشر دوران.

شعاری نژاد، ع.ا. (۱۳۸۰). مبانی روان‌شناختی تربیتی. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری‌نژاد، فاطمه و موسوی، سیدحسین (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. فصل‌نامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱(۴)، ۷۲-۵۹.

علی بخشی، سیده زهرا؛ زارع، حسین. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۴(۱۵)، ۸۰-۶۹.

مردعلی، لیلا و کوشکی، شیرین. (۱۳۸۷). رابطه خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی، اندیشه و رفتار، ۷(۲)، ۷۸-۶۹.

مصطفایی، علی. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش مولفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مبتنی بر مدل پینتریچ، بر خودکارآمدی، منبع کنترل و پیشرفت دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان، رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی علامه طباطبایی تهران.

Ahmed, W., & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross cultural perspective.

Electronic journal of research in educational psychology. vol.4, no.10, p: 551-576

Akram rana, R. & Zafar Iqbal, M. (2005). Effect of students' self-concept and gender on academic achievement in science. Bulletin of education & research.

Arabzadeh, M., Kadivar, P. & Dlavar, A. (2012). The effects of teaching self-regulated learning strategy on students' academic delay of gratification. *Journal of contemporary research in business*, 4, 580-587. (Persian).

Fathi Azar, s; Badri, R. (2010). A Comparison of the Effect of the Group Problem Based Learning and Traditional Teaching On Critical Thinking of Teacher Students. journal of research in educational psychology.

- Ferla, J., Valcke, M., Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499– 505.
- Ferla, J., Valke, M, Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and Academic self-concept: Reconsidering Structural Relations. *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.
- Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hejazi, E. & Davoodi, M. (2011). The Effect of Self-Regulation Learning Strategies Training on the Academic Motivation and Self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 627 – 632.
- Magno, C. (2010). Assessing Academic Self-regulated learning among Filipino college students: the factor structure and item fit, *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, pp 542–552.
- Meltzer, L. (2004). *Executive function in the classroom: Meta-cognitive strategies for fostering academic success and resilience*, paper presented at the learning differences conference, Cambridge, MA.
- Pintrich P. R. (2002). Student motivation and self-regulated learning in the College classroom. The scholarship of teaching and learning in higher education. *An evidence-based perspective*, 1(1), 731–810.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self- regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology*, 82(1). 33-40
- Salehi M, Enayati T. The relationship between the main components of studying/learning strategies and academic achievement of Islamic Azad university students. *Journal of New Achievement in Educational Management*. 2009; 2(3): ۱۳۵-۴۵.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivational and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: LEA, ۱۴۱-۱۶۸.

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 18(3), 329-339.

The Effectiveness of Teaching Self-Regulatory Learning Strategies on Academic Self-Concept and Academic Achievement of First High School Students

Maryam Golshanpour¹

*Hadi Bahrami²

Abstract

The purpose of this study was to study the effectiveness of teaching self-regulation learning strategies training on an academic self-concept and an academic success of the female guidance school students in Nazi Abad culture house. The statistical population of this study is all the female guidance school students in culture house of Nazi Abad that number was about 34 females. In this research, the 34 female's students in guidance school in Nazi Abad culture house were selected using the available sampling method. They were divided into control and experiment groups, and all 34 were given academic self-regulation questionnaire and the criterion for academic Success is the previous term's report card (first semester of 2016-2017). Then, among the 34 participants, 17 were trained in self-regulatory learning strategies during 16 sessions of 1 hour and 15 minutes in 2 months. The control group did not receive any interventions and continued their usual activities. Descriptive and inferential statistics (variance analysis) were used to analyze the data. The results indicated that the academic self-concept and academic Success in the post-test and follow-up stages, suggested an increase in self-concept and academic Success in the self-regulatory skills training group after the training ($P < 0.000$). According to the results of this study, the students' academic Success and self-concept can be increased using teaching self-regulation learning strategies.

Keywords: Self-regulation learning, Academic self -concept, Academic success, Students.

¹Professor of Tehran University of Science and Research, responsible author

²Master of Educational Psychology, University of Science and Research, Tehran