

## تأثیر آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر رویکردهای یادگیری دانش آموزان اول

دبیرستان

**The impact of self-regulation strategies on learning approaches of first-grade high school students****Zabihollah Allahi, PHD.**Educational Technology, Iran,  
Alame Tabatabai University

ذبیح اله اللهی

دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه

طباطبایی

**Azam Hosseini,**M.A of Educational Research,  
University of Yazd, Yazd, Iran

اعظم حسینی

کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه یزد

**Maryam rajabiyah Deh Zire**M.A. of Educational Technology,  
Iran, Alame Tabatabai University

مریم رجیبیان ده زیره

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه

علامه طباطبایی

**Fariba dortaj**PHD. Student of Educational  
Technology, Iran, Alame Tabatabai  
University

فریبا درتاج

دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه

علامه طباطبایی

**Abstract**

The present study was conducted to determine the effect of learning self-regulation strategies on surface, deep and strategic learning approaches of high school first grade female students in Yazd. The study method was pre-test and post-test design. For this purpose, a sample size of 57 subjects was selected by multistage cluster sampling method among high school first grade female students in Yazd and randomly divided into the two experimental and control groups. After 12 sessions of learning self-regulation strategies, information about learning

**چکیده**

پژوهش حاضر به منظور تعیین تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر رویکردهای یادگیری سطحی، عمیق و راهبردی دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه شهر یزد انجام شد. روش پژوهش شبه آزمایشی با طرح پیش-آزمون و پس-آزمون بود. به همین منظور نمونه‌ای به حجم ۵۷ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر یزد انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه

approaches were collected using learning approaches' questionnaire of Entwistle and Ramsden (2000). The study results showed: 1) A significant difference is observed between the average score of surface learning approach in both groups in post-test, so the average adjusted score of post-test of surface learning approach in the experimental group (effect size .28) is lower than the average adjusted score of post-test of surface learning approach in the control group. 2) A significant difference is observed between the average score of deep learning approach in both groups in post-test. Therefore, the average adjusted score of post-test of deep learning approach in the experimental group (effect size .50) is higher than the average adjusted score of post-test of deep learning approach in the control group. 3) A significant difference is observed between the average score of strategic learning approach in both groups in post-test. Therefore, the average adjusted score of post-test of deep learning approach in the experimental group (effect size .47) is higher than the average adjusted score of post-test of strategic learning approach in the control group. According to the study results, we can conclude that learning self-regulation strategies can promote surface, deep and strategic learning approaches of high school first grade students.

**Keywords:** self-regulation strategies, surface learning approach, deep learning approach, strategic learning approach.

آزمایش و کنترل قرار گرفتند. پس از ۱۲ جلسه آموزش راهبردهای خودتنظیمی، اطلاعات مربوط به رویکردهای یادگیری با استفاده از پرسشنامه رویکردهای یادگیری انتویسل و رامسدن (۲۰۰۰) جمع‌آوری شد. نتایج پژوهش نشان داد: ۱) بین میانگین نمرات رویکرد یادگیری سطحی دو گروه در مرحله پس‌آزمون، تفاوت معناداری مشاهده می‌شود، بنابراین میانگین تعدیل‌شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی در گروه آزمایش (با اندازه اثر ۰/۲۸)، پایین‌تر از میانگین تعدیل‌شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی در گروه گواه است. ۲) بین میانگین نمرات رویکرد یادگیری عمیق دو گروه در مرحله پس‌آزمون، تفاوت معناداری مشاهده می‌شود. بنابراین، میانگین تعدیل‌شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری عمیق در گروه آزمایش (با اندازه اثر ۰/۵۰)، بالاتر از میانگین تعدیل‌شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری عمیق در گروه گواه است. ۳) بین میانگین نمرات رویکرد یادگیری راهبردی دو گروه در مرحله پس‌آزمون، تفاوت معناداری مشاهده می‌شود. بنابراین، میانگین تعدیل‌شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری راهبردی در گروه آزمایش (با اندازه اثر ۰/۴۷)، بالاتر از میانگین تعدیل‌شده نمرات پس‌آزمون رویکرد راهبردی در گروه گواه است. بنا بر نتایج پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای خودتنظیمی می‌تواند باعث ارتقای رویکردهای یادگیری سطحی، عمیق و راهبردی دانش‌آموزان اول دبیرستان شود.

**واژگان کلیدی:** راهبردهای خودتنظیمی، رویکرد یادگیری سطحی، رویکرد یادگیری عمیق، رویکرد یادگیری راهبردی.

### مقدمه

انسان‌ها بیشترین شایستگی خود را از طریق یادگیری به دست می‌آورند و به رشد فکری می‌رسند، با این حال میزان و نحوه‌ی یادگیری آن‌ها حتی در موقعیت‌های یکسان متفاوت است، شاید مهم‌ترین دلایل آن روش‌های متفاوت یادگیری است (زوار و جعفری، ۱۳۹۴). در واقع، مهم‌ترین هدف نظام‌های آموزشی افزایش یادگیری فراگیران و تلاش برای بهبود کیفیت آن است. از این رو پژوهشگران و صاحب‌نظران آموزشی فعالیت‌های خود را بر چگونگی یادگیری یادگیرندگان متمرکز کرده‌اند (قاضی طباطبایی، یوسفی افراشته و صیامی، ۱۳۹۲). یکی از مهم‌ترین عواملی که می‌تواند بر کیفیت یادگیری تأثیر گذار باشد، راهبردهای خود تنظیمی افراد است.

بنا به تعریف زیمرمان<sup>۱</sup> و شانک<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) یادگیری خود تنظیمی شامل فرایندهایی است که منجر به فعال سازی و حفظ فعالیت‌های شناختی<sup>۳</sup>، رفتاری<sup>۴</sup> و عاطفی<sup>۵</sup> می‌شود که معطوف به دستیابی به هدف هستند. منظور از خود تنظیمی این است که دانش آموزان مهارت طراحی و کنترل و هدایت فرایندهای یادگیری خود را دارند و تمایل دارند یاد بگیرند و کل فرایند یادگیری را برای خود ارزیابی کنند و به آن بیندیشند (عسگری، میرمه‌دی و مظلومی، ۱۳۹۰). زیمرمان<sup>۶</sup> و ریزمبرگ<sup>۷</sup> (۱۹۹۷) به نقل از لونتال و کامرون<sup>۸</sup> (۱۹۸۷) معتقدند فردی که خود تنظیم است به عنوان فردی شناخته می‌شود که خودش مشکلش را حل می‌کند و هدفش بهبود توانایی‌ها و عملکرد خویش است و به طور موفقیت آمیزی از عهده‌ی وظایف خود بر می‌آید زیرا آن‌ها تلاش می‌کنند تا فاصله‌ی بین حالت موجود و حالت مطلوب را پر کنند. طبق نظر برودبنت و پون<sup>۹</sup> (۲۰۱۵) رابطه بین یادگیری خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی با دیدگاه شناختی اجتماعی استدلال شده است و از طریق یک تعامل سه گانه بین سه ویژگی مهم به دست می‌آید: الف) خود نظارتی: شامل نظارت بر یک اقدام به عنوان مهم‌ترین عامل این

1. Zimmerman

2. Shank

3. cognition

4. behaviour

5. affective

6. Zimmerman

7. Risemberg

8. Leventhal & Cameron

9. Broadbent & Poon

فرآیندها دیده می‌شود؛ ب) خود قضاوتی: شامل ارزیابی عملکرد خود و ج) خود واکنشی: شامل پاسخ به نتیجه یک عملکرد. در چارچوب محیط یادگیری سنتی، راهبرد خود تنظیمی با قویترین یافته‌ها شامل فراشناخت، مدیریت زمان، و تلاش برای نظم دادن پیوند خورده است (ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۲).

توانایی خود تنظیمی این امکان را به فرد می‌دهد تا از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده (پتريچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴، لوسانی، اژه ای و داودی، ۱۳۹۱)، بر رفتارهای خودش کنترل و نظارت داشته باشد، آن‌ها را با معیارهای خودش بسنجد و در مورد تقویت خود و بقیه، اعمال کند (سیف، ۱۳۸۶). امروزه تأثیر خود تنظیمی بر پیشرفت تحصیلی در وجوه مختلف، به یک زمینه‌ی تحقیقی معروفی تبدیل شده است. نیاز یک فرد به تنظیم یادگیری خود از ارزش آن در آموزش و تاکیدش بر یادگیری خود تنظیمی سرچشمه می‌گیرد (آلتون و اردن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). با استفاده از آموزش راهبردهای خود تنظیمی می‌توان به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کمک کرد (اکار<sup>۳</sup> و اکتامیس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). کمبود در رفتارهای خود تنظیمی شونده مانند تعیین هدف، استفاده از راهبرد و نظارت بر فرایندهای تفکر و یادگیری، منجر به ناقص ماندن یا اجتناب از کار می‌شود. در اغلب موارد گفته می‌شود که دانش آموزان نمی‌آموزند، به این دلیل که آن‌ها فاقد انگیزه کافی هستند. با این حال اغلب فقدان انگیزه از آنجا ناشی می‌شود که دانش آموزان در تلاش برای یادگیری، پیشرفت را تجربه نمی‌کنند، چون که قادر به «خود تنظیمی» فرایند یادگیری شان نیستند (گزیدری، غلامعلی و اژه ای، ۱۳۹۴).

فرد خود تنظیم به کسی گفته می‌شود که اهداف مشخصی دارد و رفتارهای مشخصی را برای رسیدن به مقاصد خود انجام می‌دهد. چنین فردی بر اعمال و راهبردهای خود نظارت داشته و برای رسیدن به موفقیت در آن‌ها تغییراتی ایجاد می‌کند (کدیور، ۱۳۸۸). دانش آموزان ضعیف اغلب از راهبردهای یادگیری نیز بی‌خبرند و از آن‌ها در حل مسائل و مشکلات خود استفاده نمی‌کنند (دری<sup>۵</sup> و مورفی<sup>۶</sup>، ۱۹۸۶). این گونه دانش آموزان یادگیرنده‌های غیر فعالی هستند، آن‌ها نه تنها در یادگیری فعالانه درگیر نمی‌شوند بلکه در بکارگیری پردازش شناختی

- 
1. Pintrich
  2. Altun & Erden
  3. Acar
  4. Aktamis
  5. Derry
  6. Murphy

نیز دچار اشکال هستند. بنا بر این به نظر می‌رسد آشنا ساختن این گونه دانش آموزان ضعیف با عوامل مؤثر در موفقیت و شکست و راهبردهای یادگیری سبب افزایش انگیزه آنان شود و سر انجام بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها را در پی داشته باشد (عطایی، حمیدی و نصری، ۱۳۹۴). آکسان<sup>۱</sup> (۲۰۰۹)، معتقد است به دلیل کنترل شرایط، مداخلات خود تنظیمی به طور کلی یادگیری دانش آموزان را افزایش می‌دهد و فرسایش<sup>۲</sup> را کاهش و درگیری با تکالیف را افزایش می‌دهد. برگر و کارابینک<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که بین خود تنظیمی، راهبردهای یادگیری و انگیزش، رابطه معناداری وجود دارد. کاربرد موفقیت آمیز راهبردهای خود تنظیمی مثل تکرار و سازماندهی منجر به بالا رفتن باورهای خودکارآمدی می‌شود و بنابر این درگیری دانش آموزان در یادگیری دروس را افزایش می‌دهد. نتیجه پژوهش عسگری، میر مهدی و مظلومی (۱۳۹۰) نشان داد که آموزش راهبردهای خود تنظیمی باعث افزایش خودپنداره و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان دختر سال سوم راهنمایی شده است. همچنین در پژوهشی دیگر که توسط غلامعلی لواسانی، اژه ای و داودی (۱۳۹۲) انجام شد، نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر افزایش مهارت‌های خودتنظیمی دانش آموزان اول دبیرستان در درس عربی اثر مثبت و معنی داری دارد. حتی در یک پژوهش هاتزی جورجیادیس<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که آموزش راهبردهای خود تنظیمی در کاهش مصرف سیگار نیز تأثیر مثبت دارد. برودباند و پون (۲۰۱۵) یک فراتحلیل در مورد تحقیقات انجام شده از سال ۲۰۰۴ تا ۲۰۱۴ مرتبط با راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی و پیشرفت تحصیلی در محیط‌های یادگیری برخط انجام دادند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که راهبردهای تنظیم زمان، فراشناخت، تنظیم تلاش و تفکر انتقادی رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی داشتند و در عوض پیچیدگی و سازمان پایین‌ترین حمایت تجربی را داشتند. آلتون<sup>۵</sup> و اردن<sup>۶</sup> (۲۰۱۳) پژوهشی در مورد خود تنظیمی مبتنی بر راهبردهای یادگیری و خود اثربخشی به عنوان پیش بینی کننده‌های پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان دختر و پسر انجام دادند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد خود-تنظیمی فراشناختی، تنظیم زمان و

---

1. Aksan

2. attrition

3. Berger & Karabenick

4. Hatzigeorgiadis

5. Altun

6. Erden

محیط مطالعه، کمک به جست و جوی خود اثربخشی تأثیر معنی داری بر پیشرفت ریاضی داشتند در حالی که تنظیم تلاش تأثیری نداشت.

به نظر می‌رسد که راهبردهای خود تنظیمی با رویکردهای یادگیری رابطه داشته باشد. رویکرد یادگیری به عنوان روش‌هایی تعریف می‌شود که در آن دانش آموزان به طور فعال و ذهنی، توجه و علاقه خود را به مطالعه مواد حفظ می‌کنند و تصور می‌شود که در نتیجه انگیزش درونی، خود تنظیمی و آگاهی از ظرفیت یادگیری یک فرد بوجود می‌آید (نامی، عنایتی و آشوری، ۲۰۱۲). رویکردهای یادگیری به چگونگی هدفگذاری و انتخاب راهبردهای مناسب برای یادگیری مربوط می‌شوند و در واقع، به گرایش‌های عمیق و سطحی در برخورد با مطالب درسی اشاره دارند. در رویکرد یادگیری سطحی یادگیری بر مطالعه و راهبردهای یادگیری حفظی و یادآوری صرف تأکید می‌شود، در حالی که رویکرد عمقی بر یادگیری معنادار و کارآمد متمرکز است (بیگز، ۱۹۸۷، به نقل از قاضی طباطبایی، یوسفی افراشته و صیامی، ۱۳۹۲، زندوانیان نایینی، رحیمی و پورطاهری، ۱۳۹۳). گزارش‌ها نشان داده است دانش آموزانی که بیشتر از این راهبردها آگاه‌اند و آن‌ها را به کار می‌گیرند، از انگیزش تحصیلی یا باورهای انگیزشی از قبیل احساس خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی بالاتر و اضطراب امتحان کمتری برخوردارند و به موفقیت‌های تحصیلی چشم‌گیری دست یافته‌اند (برایان، ۲۰۰۹؛ یانگ<sup>۲</sup> و لنی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ سوالاندر<sup>۴</sup> و تاب<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ انصاری، ۱۳۸۷؛ رحمانی، ۱۳۸۰؛ ورزدار، ۱۳۸۸، صمدی، ۱۳۷۳؛ علی اقدام، ۱۳۸۷ و امینی، ۱۳۸۲، به نقل از عسگری، میرمهدی و مظلومی، ۱۳۹۰).

تحقیقات در این زمینه نشان داده‌اند که دانش آموزانی که از لحاظ تحصیلی ضعیف هستند، از راهبردهای یادگیری ضعیفی برخوردارند (پاترسون<sup>۶</sup>، ۱۹۹۶؛ زیرمان و ریزمیرگ، ۱۹۹۷؛ سانگ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱؛ مک‌هاو<sup>۸</sup> و آبهامی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱؛ چولاروت<sup>۱</sup> و دی بیکر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). محققان زیادی

1. Bryant

2. Young

3. Lenne

4. Swalander

5. Taube

6. Paterson

7. Soung

8. Mc Whaw

9. Abhami

زیادی نظریات خود را در خصوص رویکردهای یادگیری ارائه داده‌اند، به طوری که تاکنون به حدود ۲۱ نوع رویکرد یادگیری اشاره شده است که هر یک در موفقیت فراگیران، مؤثر بوده‌اند در این تحقیق‌ها برخی از محققان رویکردهای یادگیری را به دو دسته و برخی، آن‌ها را به سه دسته تقسیم کرده‌اند.

برای نمونه مهدی نژاد و اسماعیلی (۱۳۹۳) در پژوهش خود به مطالعات محققانی نظیر بیگز<sup>۳</sup> (۱۹۸۷، ۲۰۰۱)، رامسدن<sup>۴</sup> (۱۹۹۲)، تریگول و پروسر<sup>۵</sup> (۱۹۹۱)، سدلر-اسمیت<sup>۶</sup> (۱۹۹۸)، درو<sup>۷</sup> و واتکینز<sup>۸</sup> (۱۹۹۸) اشاره کرده‌اند. انزویل<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۰۰)، بیگز (۱۹۸۷) و انویزل و رامسدن (۱۹۸۳) از سه رویکرد یادگیری که عبارت‌اند از رویکردهای سطحی، راهبردی و عمیق نام برده‌اند. در پژوهشی که قاضی طباطبایی، یوسفی افراشته و صیامی (۱۳۹۲) با عنوان «بررسی رویکردهای یادگیری و چگونگی گرایش به آن‌ها در دانشجویان: کاربردی از پژوهش آمیخته» انجام دادند، یافته‌های حاصل از تحلیل MANOVA نشان داد دانشجویان دانشگاه تهران بیشتر از رویکرد یادگیری عمیق استفاده می‌کنند. همچنین دانشجویان مقاطع بالاتر و رشته‌های فنی و مهندسی میانگین بالاتری برای رویکرد یادگیری عمیق یادگیری داشتند. در تحلیل‌های کیفی نیز پنج درونمایه اصلی برای رویکرد یادگیری دانشجویان به دست آمد: روش تدریس مدرس، روش ارزشیابی مدرس، هدف یادگیری دانشجویان، راهبرد یادگیری دانشجویان و محتوای برنامه درسی. نتایج پژوهش زوار و جعفری (۱۳۹۴) نشان داد خودکارآمدی، رویکردهای حصولی و عمیق را به طور مثبت و رویکرد یادگیری سطحی را به طور منفی پیش بینی می‌کند. یافته‌های تحقیق زندوانیان نایینی، رحیمی و پورطاهری (۱۳۹۳) رویکرد یادگیری عمیق و استراتژیک پیش بینی کننده منفی نمره کل عملکرد کیفی تحصیلی است. به علاوه، از میان مؤلفه‌های عملکرد کیفی، خودکارآمدی و انگیزش توسط رویکرد یادگیری عمیق به صورت مثبت پیش بینی می‌شوند و رویکردهای استراتژیک و سطحی نیز

1. Chularut
2. De Backer
3. Biggs,
4. Ramsden
5. Trigwell Prosser
6. Sadler-Smith
7. Drew
8. Watkins
9. Entwistle

پیش بینی کننده هر پنج مؤلفه هستند. نتیجه دیگر این که رویکرد یادگیری عمیق پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی کمی نیست، لکن رویکرد استراتژیک به صورت مثبت و رویکرد یادگیری سطحی به صورت منفی معدل ترم و کل دانشجویان را تبیین می‌کنند.

در پژوهش حاضر نیز به سه رویکرد یادگیری سطحی، عمیق و راهبردی پرداخته شده است. بنابر این هدف اصلی پژوهش تعیین تأثیر آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر رویکردهای دانش آموزان دختر اول دبیرستان ناحیه دو یزد است. از این رو فرضیه‌های زیر مطرح هستند:

- ۱- آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر کاهش رویکرد یادگیری سطحی دانش آموزان تأثیر دارد.
- ۲- آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر افزایش رویکرد یادگیری عمیق دانش آموزان تأثیر دارد.
- ۳- آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر افزایش رویکرد یادگیری راهبردی دانش آموزان تأثیر دارد.

## روش

روش تحقیق در این پژوهش روش نیمه آزمایشی و طرح پژوهش پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است. در این پژوهش راهبردهای خودتنظیمی به عنوان متغیر مستقل و خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت متغیر وابسته می‌باشند. جامعه آماری در پژوهش حاضر عبارت است از کلیه دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان (دوره دوم) که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ در مدارس ناحیه ۱ شهر یزد مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای دو کلاس به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند و حجم نمونه آماری با توجه به حجم دانش آموزان دو کلاس در این پژوهش ۵۷ نفر بود که در دو گروه (یک گروه آزمایش ۲۸ نفر و یک گروه کنترل ۲۹ نفر) جایگزین شدند. برنامه آموزشی یادگیری خودتنظیمی: برنامه آموزشی استفاده شده در این پژوهش بر طبق اصول نظریه پتريچ و ديگروت (۱۹۹۹)، طراحی و توسط پژوهشگر برای دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان مناسب سازی و بکار گرفته شد. ابتدا از تمامی افراد گروه جهت شرکت در این پژوهش از والدین و مسئولین مدرسه رضایت نامه گرفته شد. قبل از شروع جلسات آموزش، از هر یک از



گروه‌ها با استفاده از ابزار اندازه‌گیری تعیین شده برای متغیر پژوهش، پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس آموزش راهبردهای خودتنظیمی گروه آزمایشی انجام شد. پس از پایان جلسات آموزش، از هر یک از گروه‌ها پس‌آزمون به عمل آمد. گروه آزمایش تحت تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی طی دوازده جلسه که هفته‌ای دو جلسه که مدت زمان هر جلسه ۹۰ دقیقه‌ای قرار گرفتند و گروه کنترل آموزش‌های عادی کلاسی خود را دریافت کردند و به آن‌ها هیچ آموزش خاصی داده نشد.

جلسات آموزش بر اساس مدل خود تنظیمی پیترریچ و دیگرگوت (۱۹۹۹) به صورت زیر برگزار شد:

#### جدول ۱. فهرست مطالب آموزش راهبردهای خود تنظیمی

جلسه	محتوا
اول	برقراری ارتباط ایجاد رابطه دوستانه و معرفی طرح و اهمیت آن
دوم	خودآگاه، خودتنظیمی آشنایی دانش‌آموزان از نقطه قوت و ضعف خود، آشنایی کلی با اهمیت یادگیری راهبردهای خودتنظیمی و تأثیر آن در یادگیری بهتر
سوم	راههای ایجاد انگیزه تحصیلی عوامل تأثیرگذار بر مطالعه مؤثر - آموزش راهکارهایی برای افزایش باورهای مثبت
چهارم	چگونگی تعیین هدف بیان انواع، فواید و نحوه هدفگذاری در زندگی و تحصیل
پنجم	ساختارحافظه بیان نحوه پردازش اطلاعات، و شناخت حافظه برتر
ششم	: راهبردشناختی، مرور بیان اهمیت و نحوه کاربرد راهبرد شناختی تکرار و مرور در مطالب ساده و پیچیده
هفتم	راهبردشناختی، بسط و گسترش معنایی پیچیده، سازماندهی بیان نحوه استفاده از راهبرد بسط مطالب پیچیده و سازماندهی مطالب
هشتم	راهبردهای فراشناخت بیان نحوه تعیین هدف مطالعه، زمان، سرعت و روش برنامه ریزی
نهم	آشنایی دانش آموزان با راهبردهای نظارت و نظم دهی
دهم	بیان استفاده صحیح از وقت مدیریت زمان
یازدهم	مدیریت منابع (مکان مطالعه - کمک طلبی از اطرافیان معلمان و همسالان و ...)
دوازدهم	تکرار و مرور مطالب گفته شده، ارائه تمرین، رفع اشکال

## ابزار جمع آوری اطلاعات

ابزار گرد آوری داده‌ها در این پژوهش پرسشنامه رویکردهای یادگیری بوده است. پرسشنامه رویکردها و مهارت‌های مطالعه و یادگیری (ASSIST) ابتدا توسط انتویسل و تیت (۱۹۹۷) ساخته شده است و بعد با کارهای انتویسل و رامسدن (۲۰۰۰) کامل تر شد. این پرسشنامه در مطالعات مختلف به کار رفته و پس از تجدید نظرهای مختلف به شکل ۵۲ گویه ای درآمده است. این پرسشنامه سه رویکرد عمده را اندازه گیری می‌کند و هر رویکرد نیز از مقیاس‌های فرعی تشکیل شده است. ولی دوباره مورد تجدید نظر قرار گرفت زیرا بعضی گویه ها از نظر مفاهیم مشابه بودند و به صورت فرم کوتاه شده در آمد. پرسشنامه مورد نظر دارای ۱۸ گویه است که سه رویکرد عمده عمیق، سطحی و راهبردی را مورد سنجش قرار می‌دهد. سؤال‌های ۲، ۶، ۱۰، ۱۲، ۱۵ و ۱۷ پرسشنامه به رویکرد یادگیری عمیق اختصاص دارد. سؤال‌های ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۱ و ۱۳ پرسشنامه رویکرد یادگیری راهبردی را در برمی گیرد. سؤال‌های ۱، ۴، ۸، ۱۴، ۱۶ و ۱۸ پرسشنامه به رویکرد یادگیری سطحی تعلق دارد. شیوه نمره گذاری این پرسشنامه به این صورت است که پاسخ دهندگان، هر ماده از پرسشنامه را به دقت می‌خوانند و میزان موافقت خود را بر روی یک مقیاس پنج درجه ای (طیف لیکرت) رتبه بندی می‌کنند، عدد ۱ به پایین‌ترین نمره (گزینه هرگز) و عدد ۵ به بالاترین نمره (گزینه همیشه) بر روی مقیاس تعلق دارد. نمرات رویکردها با جمع کردن امتیازات داده شده به سؤال‌های هر رویکرد به دست می‌آید. پرسشنامه فرم کوتاه شده (ASSIST) توسط کارول (۲۰۰۷) بر روی ۴۴۶ دانشجو (۲۳۰ نفر مرد و ۲۱۶ نفر زن) صورت گرفت نتایج حاکی از پایایی بالا می‌باشد، بدین ترتیب که، آلفای کرونباخ رویکردهای عمیق، راهبردی و سطحی به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۷۵ و ۰/۷۰ بوده است. برهانی (۱۳۹۰) به تعیین روایی و پایایی نسخه‌ی فارسی این پرسشنامه پرداخت به این صورت که پرسشنامه‌های فرم بلند (۵۲ گویه) و فرم کوتاه (۱۸ گویه) را به طور تصادفی بین ۶۰ نفر از دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد پخش کرد و پس از جمع آوری آن‌ها از طریق همبستگی پیرسون مشخص شد که بین رویکردهای عمیق، سطحی و راهبردی فرم کوتاه و بلند همبستگی بالایی وجود دارد.

## یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی تدوین شده‌اند که در زیر به آن‌ها پرداخته خواهد شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مربوط به نمرات رویکرد یادگیری سطحی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل

پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی	پیش‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی	گروه‌ها	
۲۸	۲۸	تعداد	آزمایش
۱۵/۵۷	۱۹/۸۵	میانگین	
۰/۷۶	۰/۷۷	خطای استاندارد میانگین	
۴/۰۲	۱/۴	انحراف معیار	
۱۶/۱۸	۱۶/۸۶	واریانس	
۲۸	۲۸	تعداد	کنترل
۱۸/۰۷	۱۷/۰۳	میانگین	
۰/۶۹	۰/۷۴	خطای استاندارد میانگین	
۳/۶۹	۳/۹۳	انحراف معیار	
۱۳/۶۲	۱۵/۵۱	واریانس	

برای انجام آزمون‌های آماری، پیش‌فرض‌هایی وجود دارد که فاصله‌ای یا نسبی بودن مقیاس در متغیر وابسته، مستقل بودن مشاهدات، نمونه‌گیری تصادفی، توزیع بهنجار نمرات در

## The impact of self-regulation strategies on learning approaches of first-grade high school

جامعه، همگنی واریانس‌ها، خطای نوع اول، توان آزمون و همگنی شیب رگرسیون را شامل می‌شود که باید قبل از انجام آزمون رعایت شود.

باید توجه داشت که متغیرهای مطرح شده در سؤالات فاصله‌ای بوده و مشاهدات آن‌ها به صورت کاملاً مستقل انجام شده است و نمونه‌گیری کاملاً تصادفی وجود داشت. به علاوه در تحلیل کواریانس باید متغیرهای همگام مشخص شوند که در پژوهش حاضر فقط اثر پیش‌آزمون به عنوان متغیر همگام (کواریته) کنترل می‌شود. برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات در پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شده است.

جدول ۲. آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۰/۹۸	۵۶	۰/۶۶
پس‌آزمون	۰/۹۸	۵۶	۰/۴۶

جدول ۲ نشان می‌دهد که مقدار آماره برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار است، بنابراین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون به صورت نرمال توزیع شده‌اند. اما مقدار آماره برای پس‌آزمون در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد، بنابراین نمرات پس‌آزمون به صورت نرمال توزیع نشده‌اند. باید توجه داشت که تحلیل کواریانس نسبت به عدم رعایت این مفروضه مقاوم است.

پیش‌فرض دیگر این آزمون‌ها میزان خطای نوع اول (نزدیک به صفر)، اندازه اثر قابل قبول و توان آزمون آماری بالا (نزدیک به یک) برای متغیر وابسته است.

جدول ۳. مقدار خطای نوع اول، اندازه اثر و توان آزمون

متغیر	حجم نمونه	خطای نوع اول	اندازه اثر	توان آزمون
رویکرد یادگیری سطحی	۵۶	۰/۰۵	۰/۲۸	۰/۹۹
رویکرد یادگیری عمیق	۵۶	۰/۰۵	۰/۵۰	۱
رویکرد یادگیری راهبردی	۵۶	۰/۰۵	۰/۴۷	۱

با توجه به جدول ۳ در متغیر رویکرد یادگیری سطحی میزان خطا نزدیک به صفر، اندازه اثر قابل قبول و توان آزمون بالا و ۰/۹۹ است. در نتیجه این مفروضه نیز رعایت شده است. در متغیر رویکرد یادگیری عمیق میزان خطا نزدیک به صفر، اندازه اثر متوسط و توان آزمون بالا و یک است. در نتیجه این مفروضه در رویکرد یادگیری عمیق نیز رعایت شده است. همچنین، با توجه به جدول بالا در متغیر رویکرد یادگیری راهبردی میزان خطا نزدیک به صفر، اندازه اثر متوسط و توان آزمون بالا و یک است. در نتیجه این مفروضه نیز رعایت شده است.

جدول ۴. بررسی همگنی واریانس‌ها برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی

متغیر	آماره لوین	درجه آزادی اول (صورت)	درجه آزادی دوم (مخرج)	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۰/۰۳	۱	۵۴	۰/۸۵
پس‌آزمون	۰/۰۱	۱	۵۴	۰/۹

چنانچه سطح معناداری در آزمون لوین بیشتر از ۰/۰۵ باشد می‌توان گفت واریانس گروه‌ها از تجانس برخوردار است. بنابراین جدول ۴ نشان می‌دهد که فرض همگنی واریانس‌ها هم در پیش‌آزمون و هم در پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی تأیید می‌شود.

جدول ۵. بررسی همگنی واریانس‌ها برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون رویکرد یادگیری عمیق

متغیر	آماره لوین	درجه آزادی اول (صورت)	درجه آزادی دوم (مخرج)	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۳/۸۲	۱	۵۴	۰/۰۶
پس‌آزمون	۶/۸۴	۱	۵۴	۰/۰۱

The impact of self-regulation strategies on learning approaches of first-grade high school

چنانچه سطح معناداری در آزمون لوین بیشتر از ۰/۰۵ باشد می توان گفت واریانس گروه ها از تجانس برخوردار است. بنابراین جدول ۵ نشان می دهد که فرض همگنی واریانس ها در پیش آزمون رویکرد یادگیری عمیق تأیید می شود اما این فرض در پس آزمون رعایت نشده است. باید توجه داشت که تحلیل کواریانس نسبت به این مسئله مقاوم می باشد.

جدول ۶: بررسی همگنی واریانس ها برای پیش آزمون و پس آزمون رویکرد یادگیری راهبردی

متغیر	آماره لوین	درجه آزادی اول (صورت)	درجه آزادی دوم (مخرج)	سطح معناداری
پیش آزمون	۰/۴۱	۱	۵۴	۰/۵۲
پس آزمون	۰/۲	۱	۵۴	۰/۶۵

چنانچه سطح معناداری در آزمون لوین بیشتر از ۰/۰۵ باشد می توان گفت واریانس گروه ها از تجانس برخوردار است. بنابراین جدول ۶ نشان می دهد فرض همگنی واریانس ها هم در پیش آزمون و هم در پس آزمون رویکرد یادگیری راهبردی تأیید می شود.

جدول ۷: بررسی فرض همگنی شیب رگرسیون برای متغیر همگام و مستقل رویکرد یادگیری سطحی

منبع	مجموع مجذورات نوع سه	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش آزمون رویکرد یادگیری سطحی و آموزش	۱۲/۹۳	۱	۱۲/۹۳	۱/۳۱	۰/۲۵

در جدول ۷ مقدار  $F$  به دست آمده برای متغیر پیش‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی و آموزش نشان می‌دهد که در این مورد شیب رگرسیون دو متغیر تفاوت معناداری با هم ندارند و بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون مورد تأیید قرار می‌گیرد. در آزمون بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس نیز نشان داده شد که تنها متغیر همگام در این تحقیق که باید اثر آن بر متغیر وابسته کنترل گردد، پیش‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی است.

جدول ۸. بررسی فرض همگنی شیب رگرسیون برای متغیر همگام و مستقل رویکرد یادگیری عمیق

منبع	مجموع مجذورات نوع سه	درجه آزادی	میانگین مجذورات	$F$	سطح معناداری
پیش‌آزمون رویکرد یادگیری عمیق و آموزش	۸۲/۳۲	۱	۸۲/۳۲	۱۲/۴۳	۰/۰۷

در جدول ۸ مقدار  $F$  به دست آمده برای متغیر پیش‌آزمون رویکرد یادگیری عمیق و آموزش نشان می‌دهد که در این مورد شیب رگرسیون دو متغیر تفاوت معناداری با هم ندارند و بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون مورد تأیید قرار می‌گیرد. در آزمون بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس نیز نشان داده شد که تنها متغیر همگام در این تحقیق که باید اثر آن بر متغیر وابسته کنترل گردد، پیش‌آزمون رویکرد یادگیری عمیق است.

جدول ۹. بررسی فرض همگنی شیب رگرسیون برای متغیر همگام و مستقل رویکرد یادگیری

راهبردی

منبع	مجموع مجذورات نوع سه	درجه آزادی	میانگین مجذورات	$F$	سطح معناداری
پیش‌آزمون رویکرد یادگیری راهبردی و آموزش	۲/۶۶	۱	۲/۶۶	۰/۴۹	۰/۴۸

The impact of self-regulation strategies on learning approaches of first-grade high school

در جدول ۹ مقدار  $F$  به دست آمده برای متغیر پیش‌آزمون رویکرد یادگیری راهبردی و آموزش نشان می‌دهد که در این مورد شیب رگرسیون دو متغیر تفاوت معناداری با هم ندارند و بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون مورد تأیید قرار می‌گیرد. در آزمون بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس نیز نشان داده شد که تنها متغیر همگام در این تحقیق که باید اثر آن بر متغیر وابسته کنترل گردد، پیش‌آزمون رویکرد یادگیری راهبردی است.

جدول ۱۰. تحلیل کواریانس رویکرد یادگیری سطحی دو گروه در مرحله پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب $F$	سطح معناداری	مربع اتا
پیش‌آزمون	۲۷۹/۳۳	۱	۲۷۹/۳۳	۲۸/۱۷	۰/۰۰۰	۰/۳۴
پس‌آزمون (گروه‌بندی)	۲۰۸/۱۹	۱	۲۰۸/۱۹	۲۱/۰۰	۰/۰۰۰	۰/۲۸

جدول ۱۰ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات رویکرد یادگیری سطحی دو گروه در مرحله پس‌آزمون، پس از حذف اثر پیش‌آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود.

جدول ۱۱. میانگین تعدیل شده و تعدیل نشده نمره پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی در گروه گواه و آزمایش

گروه‌ها	میانگین خوکارآمدی		خطای استاندارد	فاصله اطمینان	
	تعدیل شده	تعدیل نشده		سطح بالاتر	سطح پایین‌تر
گواه	۱۸/۸۶	۰/۶۱	۰/۶۹	۱۶/۰۰	۲۰/۱
	تعدیل نشده	۱۸/۰۷			
آزمایش	۱۴/۷۷	۰/۶۱	۰/۷۶	۱۳/۵۴	۱۶/۰۰
	تعدیل نشده	۱۵/۵۷			



جدول ۱۱ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات رویکرد یادگیری سطحی دو گروه در مرحله پس‌آزمون، پس از حذف اثر پیش‌آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود و بر اساس جدول ۷ میانگین تعدیل شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی در گروه آزمایش، پایین‌تر از میانگین تعدیل شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی در گروه گواه است. اندازه اثر آموزش ۰/۲۸ بوده است. توان آماری آزمون ۰/۹۹ و سطح معناداری مطلوب ( $p < 0/001$ )، دقت بالای آزمون و کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد. با توجه به این که نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی پایین‌تر از نمرات گروه گواه در پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی می‌باشد در نتیجه می‌توان ادعا نمود که در چارچوب محدودیت‌های طرح آزمایشی، آموزش بر کاهش رویکرد یادگیری سطحی دانش آموزان تأثیر داشته است و این فرضیه تأیید می‌شود.

جدول ۱۲. تحلیل کواریانس رویکرد یادگیری عمیق دو گروه در مرحله پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	ضریب F	سطح معناداری	مربع اتا
پیش‌آزمون	۳۷۵/۷۲	۱	۳۷۵/۷۲	۴۶/۶۶	۰/۰۰۰	۰/۳
پس‌آزمون (گروه‌بندی)	۴۳۸/۸۹	۱	۴۳۸/۸۹	۵۴/۵۱	۰/۰۰۰	۰/۵۰

جدول ۱۲ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات رویکرد یادگیری عمیق دو گروه در مرحله پس‌آزمون، پس از حذف اثر پیش‌آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود.

جدول ۱۳. میانگین تعدیل شده و تعدیل نشده نمره پس از آزمون رویکرد یادگیری عمیق در گروه گواه و آزمایش

فاصله اطمینان		خطای استاندارد	میانگین خوکارآمدی		گروه‌ها
سطح بالاتر	سطح پایین‌تر				
۲۱/۲۴	۱۹/۰۸	۰/۵۳	۲۰/۱۶	تعدیل شده	گواه
		۰/۷۶	۲۰/۲۱	تعدیل نشده	
۲۶/۸۴	۲۴/۶۸	۰/۵۳	۲۵/۷۶	تعدیل شده	آزمایش
		۰/۵۲	۲۵/۷۱	تعدیل نشده	

جدول ۱۳ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات رویکرد یادگیری عمیق دو گروه در مرحله پس از آزمون، پس از حذف اثر پیش‌آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود و بر اساس جدول ۷ میانگین تعدیل شده نمرات پس از آزمون رویکرد یادگیری عمیق در گروه آزمایش، بالاتر از میانگین تعدیل شده نمرات پس از آزمون رویکرد یادگیری عمیق در گروه گواه است. اندازه اثر آموزش ۰/۵۰ بوده است. توان آماری آزمون ۱/۰۰ و سطح معناداری مطلوب ( $p < ۰/۰۰۱$ )، دقت بالای آزمون و کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد.

با توجه به این که نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس از آزمون رویکرد یادگیری عمیق بالاتر از نمرات گروه گواه در پس از آزمون رویکرد یادگیری عمیق می‌باشد در نتیجه می‌توان ادعا نمود که در چارچوب محدودیت‌های طرح آزمایشی، آموزش بر افزایش رویکرد یادگیری عمیق دانش آموزان تأثیر داشته است و این فرضیه تأیید می‌شود.

جدول ۱۴. تحلیل کواریانس رویکرد یادگیری راهبردی دو گروه در مرحله پس آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	سطح معناداری	مرجع انا
پیش آزمون	۱۷۹/۶۶	۱	۱۷۶/۶۶	۳۳/۵۹	۰/۰۰۰	۰/۳۸
پس آزمون (گروه بندی)	۲۵۹/۶۸	۱	۲۵۹/۶۸	۴۸/۵۵	۰/۰۰۰	۰/۴۷

جدول ۱۴ نشان می دهد که بین میانگین نمرات رویکرد یادگیری راهبردی دو گروه در مرحله پس آزمون، پس از حذف اثر پیش آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می شود.

جدول ۱۵. میانگین تعدیل شده و تعدیل نشده نمره پس آزمون رویکرد یادگیری راهبردی در گروه گواه و آزمایش

گروه ها	میانگین خوکارآمدی		خطای استاندارد	فاصله اطمینان	
	تعدیل شده	تعدیل نشده		سطح بالاتر	سطح پایین تر
گواه	۲۰/۲۱	۲۰/۱۱	۰/۴۳	۲۱/۰۹	۱۹/۳۴
			۰/۵۶		
آزمایش	۲۴/۵۳	۲۴/۶۴	۰/۵۳	۲۵/۴۱	۲۳/۶۵
			۰/۵۳		

جدول ۱۵ نشان می دهد که بین میانگین نمرات رویکرد یادگیری راهبردی دو گروه در مرحله پس آزمون، پس از حذف اثر پیش آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می شود و بر اساس جدول ۷ میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون رویکرد یادگیری راهبردی در گروه آزمایش، بالاتر از میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون رویکرد یادگیری راهبردی در

گروه گواه است. اندازه اثر آموزش ۰/۴۷ بوده است. توان آماری آزمون ۱/۰۰ و سطح معناداری مطلوب ( $p < ۰/۰۰۱$ )، دقت بالای آزمون و کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد.

با توجه به اینکه نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون رویکرد یادگیری راهبردی بالاتر از نمرات گروه گواه در پس‌آزمون رویکرد یادگیری راهبردی می‌باشد در نتیجه می‌توان ادعا نمود که در چارچوب محدودیت‌های طرح آزمایشی، آموزش بر افزایش رویکرد یادگیری راهبردی دانش آموزان تأثیر داشته است و این فرضیه تأیید می‌شود.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر رویکردهای یادگیری عمیق، سطحی و راهبردی انجام گردید. نتایج تحلیل داده‌ها حاکی از تأثیر گذاری آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر رویکردهای یادگیری دارد و تمامی فرضیه‌ها مورد تأیید قرار گرفتند. جهت بحث بیشتر پیرامون فرضیه‌های تحقیق، در زیر هر فرضیه و نتایج حاصل از تحلیل آن به تفصیل مورد بحث قرار خواهند گرفت.

**فرضیه اول پژوهش: آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر کاهش رویکرد یادگیری سطحی دانش آموزان تأثیر دارد.**

میانگین تعدیل شده و تعدیل نشده نمره پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی در گروه گواه و آزمایش نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات رویکرد یادگیری سطحی دو گروه در مرحله پس‌آزمون، پس از حذف اثر پیش‌آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود و بنابر این، میانگین تعدیل شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی در گروه آزمایش، پایین‌تر از میانگین تعدیل شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی در گروه گواه است. اندازه اثر آموزش ۰/۲۸، توان آماری آزمون ۰/۹۹ و سطح معناداری مطلوب ( $p < ۰/۰۰۱$ )، دقت بالای آزمون و کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد. با توجه به این که نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی پایین‌تر از نمرات گروه گواه در پس‌آزمون رویکرد یادگیری سطحی می‌باشد در نتیجه می‌توان ادعا نمود که در چارچوب محدودیت‌های طرح آزمایشی، آموزش بر کاهش رویکرد یادگیری سطحی دانش آموزان تأثیر داشته است و این فرضیه تأیید می‌شود. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر کاهش رویکرد یادگیری سطحی دانش آموزان

تأثیر دارد. رویکرد یادگیری سطحی به بازتولید مطالب یادگیری اشاره دارد که با شکل‌های مختلفی از یادگیری طوطی وار و از ترس شکست به عنوان انگیزه غالب مرتبط است (دیسث و مارتینسن، ۲۰۰۳، به نقل از زوار و جعفری، ۱۳۹۴). محققان مختلف عوامل متفاوت تأثیر گذار بر رویکردهای یادگیری مانند، باورهای خودکارآمدی (زوار و جعفری، ۱۳۹۴)؛ عملکرد تحصیلی (زندوانیان نایینی، رحیمی و پورطاهری، ۱۳۹۳)؛ رویکردهای تدریس اعضای هیات علمی (مهدی نژاد و اسماعیلی، ۱۳۹۳) را مورد پژوهش قرار داده‌اند. با بررسی پایگاه‌های علمی مختلف، پژوهشی که به طور مستقیم تأثیر راهبردهای خود تنظیمی را بر رویکردهای یادگیری مورد بررسی قرار دهد یافت نشد.

**فرضیه دوم پژوهش: آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر افزایش رویکرد یادگیری عمیق دانش آموزان تأثیر دارد.**

میانگین تعدیل شده و تعدیل نشده نمره پس‌آزمون رویکرد یادگیری عمیق در گروه گواه و آزمایش نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات رویکرد یادگیری عمیق دو گروه در مرحله پس‌آزمون، پس از حذف اثر پیش‌آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود و بنابر این، میانگین تعدیل شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری عمیق در گروه آزمایش، بالاتر از میانگین تعدیل شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری عمیق در گروه گواه است. اندازه اثر آموزش ۰/۵۰، توان آماری آزمون ۱/۰۰ و سطح معناداری مطلوب (۰/۰۰۱)  $p <$ ، دقت بالای آزمون و کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد. با توجه به این که نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون رویکرد یادگیری عمیق بالاتر از نمرات گروه گواه در پس‌آزمون رویکرد یادگیری عمیق می‌باشد در نتیجه می‌توان ادعا نمود که در چارچوب محدودیت‌های طرح آزمایشی، آموزش بر افزایش رویکرد یادگیری عمیق دانش آموزان تأثیر داشته است و این فرضیه تأیید می‌شود. بنابر این می‌توان گفت که آموزش راهبردهای خود تنظیمی باعث افزایش رویکرد یادگیری عمیق می‌شود. پنتریچ<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) معتقد است خودتنظیمی یک فرایند فعال و سازمان یافته است که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده، می‌کوشند تا بر شناخت و انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. بنابر این آموزش این راهبردها می‌تواند در پیشرفت تحصیلی و بهبود راهبردهای یادگیری اثر گذار

باشد. همچنین لوسانی، ازه ای و داودی (۱۳۹۱)، اظهار می‌دارند که به موجب راهبردهای یادگیری خود تنظیمی یادگیرندگان به طور فعال و مستمر شناخت‌ها، رفتارها و تلاش‌هایشان را جهت دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کنند. نتایج این پژوهش به نوعی با یافته‌های پژوهش عسگری، میر مهدی و مظلومی (۱۳۹۰)، رحیمی و پورطاهری (۱۳۹۳)، زوار و جعفری (۱۳۹۴)، قاضی طباطبایی، یوسفی افراشته و صیامی (۱۳۹۲)، آلتون<sup>۱</sup> و اردن<sup>۲</sup> (۲۰۱۳)، پروباند و پون (۲۰۱۵)، غلامعلی لوسانی، ازه ای و داودی (۱۳۹۲) همخوانی دارد.

**فرضیه سوم پژوهش: آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر افزایش رویکرد یادگیری راهبردی دانش آموزان تأثیر دارد.**

میانگین تعدیل شده و تعدیل نشده نمره پس‌آزمون رویکرد یادگیری راهبردی در گروه گواه و آزمایش نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات رویکرد یادگیری راهبردی دو گروه در مرحله پس‌آزمون، پس از حذف اثر پیش‌آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود و بنابر این، میانگین تعدیل شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری راهبردی در گروه آزمایش، بالاتر از میانگین تعدیل شده نمرات پس‌آزمون رویکرد یادگیری راهبردی در گروه گواه است. اندازه اثر آموزش ۰/۴۷، توان آماری آزمون ۱/۰۰ و سطح معناداری مطلوب ( $p < ۰/۰۰۱$ )، دقت بالای آزمون و کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد. با توجه به اینکه نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون رویکرد یادگیری راهبردی بالاتر از نمرات گروه گواه در پس‌آزمون رویکرد یادگیری راهبردی می‌باشد در نتیجه می‌توان ادعا نمود که در چارچوب محدودیت‌های طرح آزمایشی، آموزش بر افزایش رویکرد یادگیری راهبردی دانش آموزان تأثیر داشته است و این فرضیه تأیید می‌شود. بنابر این می‌توان گفت که آموزش راهبردهای خود تنظیمی باعث افزایش رویکرد یادگیری راهبردی می‌شود. نتایج این تحقیق به طور کل با نتایج تحقیق روحانی و باغبادرانی (۲۰۱۲)، همسو است. آن‌ها در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که میانگین نمرات یادگیری در مهارت‌های نوشتاری گروه آزمایش در پس‌آزمون برای گروهی که در معرض آموزش راهبردهای خود تنظیمی قرار گرفتند از میانگین گروه گواه بیشتر بود. عسگری، میر مهدی و مظلومی (۱۳۹۰)، نیز در پژوهشی به این نتیجه

<sup>۱</sup>. Altun

<sup>۲</sup>. Erden

رسیدند که آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر پیشرفت ریاضی دانش آموزان تأثیر گذار است بنابر این به طور کلی با نتایج این پژوهش همسو است. همچنین زوار و جعفری (۱۳۹۴)، در پژوهش خود نشان دادند که خودکارآمدی رویکرد یادگیری عمیق را مثبت و رویکرد یادگیری سطحی را منفی پیش بینی می کند. بنابر این آموزش راهبردهای خود تنظیمی به دلیل این که باعث خودآگاهی فرد و کنترل بر پیش نیازها و الزامات یادگیری فردی می شود می تواند به عنوان بخشی از فعالیت های آموزشی در نظام آموزش و پرورش جای گیرد. متأسفانه با این که اغلب مواقع در نظام آموزشی شعار یادگیری برای یادگیری داده می شود، اما در عمل با وجود برنامه های درسی سنتی و فشرده جایگاهی برای آموزش این راهبردهای اساسی باقی نمی ماند و اصلاً در برنامه های آموزشی جایی برای این موضوع مهم پیش بینی نشده است و این مساله منجر به یادگیری های سطحی و به اصطلاح طوطی وار می شود که فرد هیچ جایگاه کاربردی برای آنها در زندگی واقعی نمی بیند.

از جمله محدودیت های این پژوهش می توان به محدودیت جامعه ی پژوهش اشاره کرد که فقط بر روی دختران اجرا شد و برای پسران قابل تعمیم نیست. همچنین جامعه آماری شامل از شهر یزد انتخاب شدند که می تواند بر روی جامعه ای گسترده تر اجرا گردد. محدودیت های اجرایی نیز از دیگر محدودیت های این پژوهش بودند. توصیه می شود آموزش این راهبردها به عنوان بخشی از موضوعات درسی گنجانده شود تا دانش آموزان ضمن یادگیری مطالب، از خود فرایند یادگیری نیز لذت ببرند و احساس رضایت کنند. همچنین پیشنهاد می شود پژوهشگران در آینده این پژوهش را بر روی جامعه پسران و در سطح وسیع تری اجرا کنند.

## منابع

- زندوانیان ناینی، احمد؛ رحیمی مهدی و پورطاهری، فروغ. (۱۳۹۳). بررسی رابطه رویکردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشی، سال اول، شماره چهارم، ۲۹-۴۰.
- زوار، تقی و جعفری، فریبا. (۱۳۹۴). پیش بینی رویکردهای یادگیری بر اساس باورهای خودکارآمدی دانش آموزان. برگرفته از سایت [www.magiran.ir](http://www.magiran.ir)

The impact of self-regulation strategies on learning approaches of first-grade high school

عسگری، محمد؛ میرمهدی، سیدرضا و مظلومی، اکرم. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان دختر سال سوم راهنمایی اراک. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، شماره ۲۱، سال هفتم، ۲۳-۴۴.

عطایی، مریم؛ حمیدی، فریده و نصری، صادق. (۱۳۹۴). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودپنداشت ریاضی با انگیزه‌ی پیشرفت ریاضی. *مجله روانشناسی* ۷۶، سال نوزدهم، شماره ۴، ۴۱۰-۴۲۶.

قاضی طباطبایی، محمود؛ یوسفی افراشته، مجید و صیامی، لیلا. (۱۳۹۲). بررسی رویکردهای یادگیری و چگونگی گرایش به آن‌ها در دانشجویان: کاربرد از پژوهش آمیخته. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، شماره ۷۰، ۲۷-۵۰.

کدیور، پروین. (۱۳۸۸). *روانشناسی تربیتی*. تهران: انتشارات سمت.

گزیدری، ابراهیم؛ لوسانی، مسعود غلامعلی و اژه ای، جواد. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با اهمالکاری تحصیلی در میان دانش آموزان. *مجله روانشناسی*، سال نوزدهم، دوره ۷۶، شماره ۴، ۳۴۶-۳۶۲.

غلامعلی لوسانی، مسعود؛ اژه ای، جواد و داودی، مریم. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر مهارت‌های خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. *مجله روانشناسی*، سال هفدهم، شماره ۲، ۱۶۹-۱۸۱.

Acar, E. G. & Aktamis, H. (2010). The relationship between self-regulation Strategies and Prospective elementary school teachers' Academic achievement in mathematics teaching. *Social and behavioural sciences*, 2, 5539-5543.

Aksan, N. (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self-regulated learning. *Social and Behavioural Sciences*, 1, 896-901.

Altun, S. & Erden, M. (2013). Self-regulation based learning strategies and self-efficacy perceptions of male and female students' mathematics achievement. *Social and Behavioural Sciences*, 106, 2354-2364.

Berger, J. & Karabenick, S. (2010). Motivation and student's use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 41(5), 1-13.

Broadbent, J. & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education* 27, 1-13.

Bryant, p. (2009). Self-regulation and moral awareness among entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 24, 505,518.

Chularut, P. & De Backer, t. k. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation and self-efficacy in students of English as a school language. *Contemporary educational psychology*, 29: 248-263.

Derry, S., & Murphy, D. (1986). *Designing system that train learning ability from theory to practice: Review of Educational Research*. 56, 1-30.

Hatzigeorgiadis, A.; Pappa, V.; Tsiami, A.; Tzatzaki, T.; Georgakouli, K.; Zourbanos, N.; Goudas, M.; Chatzisarantis, N & Theodorakis, Y. (2016). Self-regulation strategies may enhance the acute effect of exercise on smoking delay. *Addictive Behaviors*, 57, 35-37.



- Leventhal, H., & Cameron, L. (1987). Behavioural theories and the problem of compliance. **Patient Education and Counselling**, 10, 117-138.
- Mc Whaw, k. & Abhami, p. c. (2001). Student goal orientation and interest: effects on students' use of self-regulated learning strategies. **Contemporary educational psychology**. 26: 311-329.
- Nami, Y.; Enayati, T. & Ashouri, M. (2012). The relationship between self-regulation approaches and learning approaches in English writing tasks on English foreign language students. **Social and Behavioural Sciences** 47, 614 – 618.
- Paterson, C. (1996). Self-regulated Learning and Academic Achievement of Students. **Australian Science Teachers Journal**, 42(2), 48-52.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. **Educational Psychology Review**, 16, 385 - 407.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance. A systematic review and meta-analysis. **Psychological Bulletin**, 138, 353–387.
- Soung, Y. K. (2001). **Investigating the Relationship between Motivational Factor and Self-regulatory Strategies in the Knowledge Construct Process**. <http://www.icce.2001.org/cd/poster3/KR019.pdf>.
- Swalander, L. & Taube, K. (2007). **Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability**, 32, 206-230.
- Young, K. & lenne, M. (2010). Driver Engagement in distracting activities and the strategies used to minimize risk. **Safety Science**, 48,326 – 332.
- Zimmerman, B. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, 11, 307-313.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. **Contemporary Educational Psychology**, 22, 73-101.
- Zimmerman, S. & Shank, A. (1998). Student differences in self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**.80, 51-59.



شپوشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی