

Research Paper



The effectiveness of teaching self-regulated learning strategies on academic morale and academic self-disability students



Isa Barghi^{*1}, Vida Haiolalam²

1. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
2. MA in educational research, Marand Branch, Islamic Azad University, Marand, Iran.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.55063.5395

DOR: [20.1001.1.27173852.1402.18.71.5.2](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.55063.5395)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16938.html



ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:
Scientific spirit,
academic self-disability,
self-directed learning
strategies.

Received: 2023/01/22
Accepted: 2023/02/21
Available: 2023/12/21

The aim of the current research was to evaluate the effectiveness of teaching self-directed learning strategies on the academic spirit and academic self-disability of students. This research was semi-experimental and pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the current research was all the students of the second year of elementary school in the academic year of 2021-2022 in Tabriz city, from which 60 people were selected by cluster random sampling and divided into two intervention and control groups (30 people for each group) were placed. Scientific spirit questionnaire (Saatchi and Kamiari, 2015) and self-handicapping scale (Bargas and Jones, 2001) were used to collect data. The data analysis was done with the statistical method of multivariate covariance analysis. The findings of the research showed that the teaching of self-directed learning strategies has an effect on the academic spirit and academic self-disability of students. In fact, teaching self-directed learning strategies increases academic morale and reduces academic self-handicapping in students. Therefore, paying attention to self-directed learning strategies plays an important role in the academic spirit and self-disability of students.



* Corresponding Author: Isa Barghi

E-mail: isabarqi@yahoo.com



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقاله پژوهشی



اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر روحیه علمی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان

عیسی برقی*، ویدا حی‌العالم^۲

۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.
۲. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.55063.5395

DOR: [20.1001.1.27173852.1402.18.71.5.2](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.55063.5395)URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16938.html

چکیده

مشخصات مقاله

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر روحیه علمی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان بود. این پژوهش به شیوه نیمه‌آزمایشی و از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ شهر تبریز بودند که از جامعه حاضر تعداد ۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده و در دو گروه مداخله و کنترل (۳۰ نفر برای هر گروه) قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه روحیه علمی (ساعتچی و کامیاری، ۱۳۹۵) و مقیاس خودناتوان‌سازی (برگاس و جونز، ۲۰۰۱) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیره انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر روحیه علمی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. در واقع آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان باعث افزایش روحیه علمی و کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین توجه به راهبردهای یادگیری خودگردان نقش مهمی در روحیه علمی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

کلیدواژه‌ها:

روحیه علمی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودگردان.

دریافت شده: ۱۴۰۱/۱۱/۰۲

پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۱۲/۰۲

منتشر شده: ۱۴۰۲/۰۹/۳۰

* نویسنده مسئول: عیسی برقی

رایانامه: risabarqi@yahoo.com

مقدمه

مسئله موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آن در دوره‌های مختلف دارای بیشترین و بالاترین رقم باشد. از جمله مهم‌ترین نگرانی‌های معلمان، مسئولان آموزش و پرورش و خانواده‌های دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی و جلوگیری از افت تحصیلی آن‌ها است (پاشاشریفی و همکاران، ۱۳۹۲). آموزش و پرورش در جوامع امروزی با کارکردهای متنوع و متعدد، مسئولیت بزرگی را برای تحقق اهداف فردی و اجتماعی بر عهده گرفته است و بهترین فرصت برای شکوفایی استعدادهای انسان محسوب می‌شود؛ در واقع، کلید توسعه و نقطه‌ی آغاز حرکت به سوی رشد و توسعه‌ی همه جانبه و پایدار، سرمایه‌گذاری در آموزش عمومی و توجه به کیفیت برودادهای آموزشی است (شیه^۱، ۲۰۱۸). بدین منظور تلاش برای کسب اطمینان از کیفیت برنامه‌های آموزشی ارائه شده در مدارس و ارزشیابی برودادهای آموزشی از جمله پیشرفت تحصیلی اهمیت فراوانی دارد (راتناساباپاتی^۲، ۲۰۲۰). موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی آن جامعه است (بیگر^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). وقتی در نظام آموزشی، مشکلاتی همچون افت تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیف رخ می‌دهد، از عوامل انگیزشی، شناختی، شخصیتی و محیطی متعددی، به عنوان علل این عملکرد ضعیف یاد می‌شود (مارنگو^۴ و همکاران، ۲۰۱۸).

یکی از متغیرهایی که می‌تواند نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا نماید، خودناتوان‌سازی تحصیلی^۵ است. خودناتوانی در یادگیری، یکی از راهبردهای کمتر شناخته شده‌ای است که برای شکست بیان می‌شود. این اصطلاح را اولین بار، برگالس و جونز^۶ به کار بردند (چانگ^۷، ۲۰۱۰). تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی، می‌تواند هزینه‌های سنگینی را در درازمدت برای افراد به بار آورد (اسبقی و همکاران، ۱۳۹۶). مفهوم خودناتوان‌سازی تحصیلی اشاره به این دارد که یادگیرندگان با استفاده از راهبردهایی، کوتاهی‌های تحصیلی خود را توجیه می‌کنند و بدین وسیله رابطه بین عملکرد تحصیلی و صفات شخصی را مبهم می‌سازند (وانگ^۸، ۲۰۱۳). علاوه بر این خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال کاری در انجام تکالیف درسی مرتبط بوده و نتایج نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازها، عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری در مقایسه با افراد عادی دارند (استیل^۹، ۲۰۰۷). همچنین خودناتوان‌سازی نوعی اسناد علی توأم با مکانیزم‌های دفاعی است و در واقع شامل هر نوع کنش یا انتخابی است که امکان اسناد

شکست به بیرون و اسناد موفقیت به درون را برای فرد فراهم آورده (کارنر^{۱۰}، ۲۰۱۴) و باعث کاهش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد. خودناتوان‌سازی تحصیلی در کوتاه‌مدت موجب افزایش حرمت خود می‌شود، اما خود ناتوان‌سازی‌های مکرر در بلندمدت کاهش سطح حرمت خود را در پی داشته و میزان عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهد (یوسل و کنه^{۱۱}، ۲۰۱۲). کودولی^{۱۲} و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای نشان دادند که عملکرد تحصیلی قبلی بالا، با تمایل دانش‌آموزان به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌ساز تحصیلی رابطه منفی دارد.

ایجاد و ارتقای روحیه علمی^{۱۳} در دانش‌آموزان یکی از مهمترین اهداف اصلی‌ترین دغدغه‌ی آموزشی است. روحیه علمی پایین و عدم رغبت کافی در مسیر پیمودن کامل و کافی علم آموزی و علم‌ورزی یکی از معضلات نظام آموزشی هر کشوری محسوب می‌شود. بنابراین توجه به روحیه علمی دانش‌آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است (محمدداودی و همکاران، ۱۳۹۳). روحیه علمی توسط بری^{۱۴} و همکاران (۲۰۰۸) مطرح شده و به عناصری مانند میزان تعاملات، اعتماد به نفس و میزان یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان اشاره کرد. روحیه علمی عبارت است از شرایط روحی و روانی و انگیزه‌های افراد برای انجام تحقیق و پژوهش. تعاریف مختصری از ابعاد روحیه علمی عبارتند از: ۱. شرایط محیط کار: خصوصیات و ویژگی‌های محیط کار که بر شرایط جسمی و روحی افراد در آن محل تأثیر دارد. ۲. نگرش مدیریت و همکاران به فعالیت‌های علمی: میزان استقبال افراد یک سازمان از فعالیت‌های پژوهشی به علاوه میزان حمایت‌ها و تشویق مدیریت سازمان از انجام کارهای علمی افراد. ۳. احساس امنیت شغلی: میزان اطمینان افراد از حفظ موقعیت شغلی خود. ۴. قابلیت‌های علمی: میزان دانش، تجربه و مهارت‌های افراد در انجام کارهای پژوهشی (قاسمی و جلالی، ۱۳۹۳). همچنین روحیه علمی دارای مؤلفه‌هایی چون تمایل به رقابت سازنده، احساس خودارزشمندی، عزت‌نفس و اعتماد به نفس، تسامح در برخورد با آرای دیگران، روحیه کنجکاوی و پرسشگری، ژرف‌نگری، وسعت دید، تمایل به تفکر خلاق، تخیل و تفکر شهودی در رویارویی با مسائل، جرأت ابراز اندیشه است (اسلامیان و همکاران، ۱۳۹۷).

راهبردهای یادگیری خودگردان^{۱۵} تدابیری هستند که به یادگیری و یادآوری کمک می‌کنند. هرچند این راهبرد ها قابل یادگیری هستند ولی بعضی از یادگیرندگان از عهده یادگیری آن بر نمی‌آیند و لازم است در این زمینه آموزش ببینند (سیف، ۱۳۹۹). خودگردانی به فرایندی اشاره دارد که در آن فراگیر، به طور نظاممند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف مدنظر هدایت می‌کند (بمبنیتی^{۱۶}، ۲۰۱۱). یادگیرندگان خودگردان از راهبردهای یادگیری خودگردان به طور مناسب استفاده می‌کنند و از لحاظ

9. Steel
10. Karner-Hutuleaca
11. Uysal & Knee
12. Coudevyille
13. scientific spirit
14. Bray
15. cognitive and meta cognitive strategies
16. Bembenutty

1. Shih
2. Rathnasabapathy
3. Begeer
4. Marengo
5. self-sabotage
6. Berglas & Jones
7. Chang
8. Wang

راهکارهای علمی سودمندی را ارائه داد. از طرفی پژوهشی که به صورت همزمان اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر روحیه علمی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دهد صورت نپذیرفته است و پژوهش‌های انجام شده نیز به صورت ضد و نقیض بوده است؛ لذا بر این اساس، سؤال اساسی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر روحیه علمی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

روش

این پژوهش به شیوه نیمه آزمایشی و از نوع طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ شهر تبریز بودند از جامعه حاضر تعداد ۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده و در دو گروه مداخله و کنترل (۳۰ نفر برای هر گروه) قرار گرفت. گروه مداخله در معرض آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی قرار گرفت. این آموزش توسط محقق در زمینه راهبردهای یادگیری خودگردانی صورت گرفت. هیچ آموزشی برای گروه کنترل ارائه نشد. پرسشنامه‌ها توسط هر دو گروه از دانش‌آموزان به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل گردید. بعد از انتخاب گروه‌های نهایی پژوهش، شرکت‌کنندگان دو گروه در جلسه توجیهی شرکت کردند. در این جلسه با تشریح اهداف پژوهش، سعی شد که انگیزه و موافقت لازم مراجعه‌کنندگان برای شرکت در پژوهش جلب شود. به منظور رعایت اصول اخلاقی، فرم رضایت آگاهانه برای همکاری در پژوهش توسط شرکت‌کنندگان تکمیل شده و پژوهشگر به دانش‌آموزان این اطمینان را داد که کلیه مطالب ارائه شده در جلسات آموزشی و داده‌های محرمانه خواهد بود.

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- پرسشنامه روحیه علمی

این پرسشنامه توسط ساعتچی و کامیاری (۱۳۹۵) ساخته شده است و شامل ۲۸ گویه است که دارای ۴ مؤلفه شرایط محیط کار (سوالات ۱ تا ۳)، نگرش مدیریت و همکاران به فعالیت‌های علمی (سوالات ۴ تا ۱۴)، احساس امنیت شغلی (سوالات ۱۵-۲۰) و قابلیت‌های علمی (سوالات ۲۱-۲۸) می‌باشد که به صورت ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره به ترتیب ۲۸ و ۱۴۰ است. در پژوهش ساعتچی و کامیاری (۱۳۹۵) ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ گزارش کردند. همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۰ به دست آمد.

۲- پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی

این پرسشنامه توسط برگلاس و جونز (۲۰۰۱) ساخته شده و فرم هنجار شده ایرانی آن توسط حیدری و همکاران (۱۳۸۸) به ۲۳ سوال تقلیل یافته است. نمره‌گذاری مقیاس خودناتوان‌سازی به صورت یک طیف ۶ درجه‌ای است که با کاملاً مخالفم (۰)، تقریباً مخالفم (۱)، کمی مخالفم (۲)، کمی موافقم (۳)،

انگیزشی در سطح بالایی قرار دارند. یادگیری خودگردان، ترکیبی از مهارت‌ها و خواسته‌هاست. مهارت‌ها به همان راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع اشاره می‌کند و خواسته‌ها به جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان مانند باورهای خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و ارزش و انتظارات اشاره دارد (کاوناق، ۲۰۱۴). یادگیرندگانی که از روش‌های مطالعه و یادگیری خودتنظیم خودشان آگاهی دارند و به طور آگاهانه فعالیت‌هایی را برای بهبود این‌ها انتخاب می‌کنند، از یادگیرندگانی که نسبت به این مسائل کمتر آگاهی دارند، بیشتر یاد می‌گیرند، آن‌ها به طور آگاهانه و با استفاده از دانش فراشناخت، خود استراتژی‌های خاصی را با اهداف خاص یادگیری هماهنگ می‌سازند (شلیفر و دول، ۲۰۰۹). میلی^۲ و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزانی که راهبردهای خودگردان ضعیف دارند، دارای عملکرد تحصیلی بوده و زمینه‌ساز خودناتوان‌سازی تحصیلی در آن‌ها می‌شود و لذا آموزش این فرایندهای شناختی می‌تواند بسیاری از این مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. ژیانک و کلیتمن^۳ (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای نشان دادند که راهبردهای خودگردانی و فراشناختی قادر به پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان است. همچنین جاه-طلب‌ضیابری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند دانش‌آموزانی که از آموزش‌های یادگیری خودگردانی برخوردار بودند؛ نسبت به دانش‌آموزانی که به روش متداول آموزش دیدند به صورت معناداری روحیه علمی-شان افزایش یافته است. دهقانی و حکمتیان‌فرد (۱۳۹۹) در پژوهش خود گزارش کردند که با استفاده از آموزش و به کارگیری روش‌های مناسب تربیتی و شناختی، موجبات عملکرد تحصیلی بهتر و سلامت روان دانش‌آموزان فراهم شده و همچنین زمینه پیشرفت همه‌جانبه‌ای را برای دانش‌آموزانی که از لحاظ خودناتوان‌سازی پایین هستند، مهیا کرد.

به طور کلی باید گفت که خودناتوان‌سازی تحصیلی یک تلاش پیشگیرانه برای دستکاری دیدگاه دیگران به نتایج عملکرد است و زمینه را برای اسناد فراهم می‌سازد و این باعث کاهش روحیه علمی در دانش‌آموزان می‌شود و با توجه به اینکه بیشتر دانش‌آموزان در مدارس دچار خودناتوان‌سازی تحصیلی شده که این عامل، مشکلات تحصیلی زیادی را برای آن‌ها به وجود آورده، لذا ضرورت پرداختن به این مطالعه احساس می‌شود. همچنین پژوهش‌های انجام شده در زمینه راهبردهای یادگیری خودگردان نشان داده است که استفاده از این تدابیر به افزایش یادگیری یادگیرندگان منجر می‌شود و می‌تواند مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش دهد و روحیه علمی آن‌ها را بهبود بخشد. از سویی با بررسی ابعاد مختلف یادگیری و راهبردهای یادگیری خودگردان و نحوه ارتباط آن‌ها و شناخت عوامل مؤثر بر آن‌ها می‌توان بر کارایی مدرسه، خانواده و دیگر نهادهای اجتماعی افزود و روحیه علمی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشید. لذا بدیهی است محرز شدن آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در افزایش روحیه علمی و کاهش خودناتوان‌سازی می‌تواند دربردارنده اشارات کاربردی مهم و تأثیرگذاری در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باشد و بر مبنای آن می‌توان

1. Schleifer & Dull
2. Melli, Carraresi, Poli & Bailey

جلسه هشتم: در این جلسه راهبردهای نظم دهی که عبارت است از سازگاری های فراشناختی پایدار و بهسازی های که از سوی فراگیر در برابر بازخوردهای مربوط به خطاها انجام می‌شود، آموزش داده شد. بعد از اتمام جلسات نیز از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش آماری توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد.

نتایج

شاخص‌های پراکندگی و تمایل مرکزی متغیرهای خودناتوان‌سازی تحصیلی و روحیه علمی به تفکیک گروه و نوع آزمون در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل

متغیرها	گروه آزمایش	گروه کنترل
	میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)
پیش‌آزمون خودناتوان‌سازی تحصیلی	۵۳/۴۰ (۲/۷۱)	۵۴/۳۳ (۲/۱۳)
پس‌آزمون خودناتوان‌سازی تحصیلی	۵۲/۰۶ (۲/۳۱)	۵۳/۶۳ (۲/۲۲)
پیش‌آزمون شرایط محیط کار	۸/۹۰ (۱/۹۱)	۹/۸۳ (۱/۵۵)
پس‌آزمون شرایط محیط کار	۱۱/۲۳ (۲/۱۱)	۹/۸۳ (۲/۱۳)
پیش‌آزمون نگرش مدیریت و همکاران به فعالیت‌های علمی	۲۱/۶۰ (۳/۵۳)	۲۴/۴۶ (۳/۳۲)
پس‌آزمون نگرش مدیریت و همکاران به فعالیت‌های علمی	۲۵/۵۶ (۳/۵۲)	۲۳/۵۶ (۲/۸۰)
پیش‌آزمون احساس امنیت شغلی	۱۴/۹۶ (۲/۰۷)	۱۴/۲۳ (۲/۰۴)
پس‌آزمون احساس امنیت شغلی	۱۶/۸۰ (۲/۲۸)	۱۴/۸۶ (۱/۹۹)
پیش‌آزمون قابلیت‌های علمی	۲۰/۴۶ (۱/۹۴)	۱۹/۶۰ (۲/۳۲)
پس‌آزمون قابلیت‌های علمی	۲۲/۸۳ (۲/۳۷)	۲۰/۷۶ (۲/۸۲)

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین نمرات خودناتوان‌سازی تحصیلی روحیه علمی در گروه کنترل و آزمایش تقریباً برابر است و نتایج نشان می‌دهد در گروه آزمایش و کنترل تفاوت چندانی با یکدیگر ندارند. نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین نمرات مؤلفه‌های روحیه علمی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بالاتر است. همچنین میانگین نمرات خودناتوان‌سازی تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل کمتر است. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی باعث افزایش میانگین نمرات در متغیر روحیه علمی و کاهش نمرات در خودناتوان‌سازی تحصیلی در گروه آزمایش شده است در حالی که تفاوت چندانی در گروه کنترل وجود ندارد.

قبل از آزمون تحلیل کواریانس، جهت رعایت پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس، برای نرمال بودن داده‌ها از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که یافته‌ها نشان داد، داده‌ها نرمال است. همچنین بر اساس آزمون لوین نشان داد که متغیرهای روحیه علمی و خودناتوان‌سازی تحصیلی معنی‌دار نیستند و لذا یکسانی واریانس‌ها برقرار است. از سویی پیش شرط دیگر خطی بودن همبستگی متغیر پیش‌آزمون و متغیر مستقل است که مقدار F

تقریباً موافقم (۴)، کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. پایداری عوامل آزمون با آلفای کرونباخ بین ۰/۳۸ تا ۰/۷۰ به دست آمده است (کاترین ولارنس، ۱۹۹۹). همچنین پایداری کل مقیاس به وسیله آلفای کرونباخ ۰/۷۷ (حیدری و همکاران، ۱۳۸۸) گزارش شده است. همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایداری پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۰ به دست آمد.

بسته آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان

منظور از راهبردهای یادگیری خودگردانی، مداخلات آموزشی در طی ۸ جلسه دو ساعته، بر اساس محتوای برنامه آموزشی راهبردهای خودگردانی زمیرمن (۲۰۰۰) بود. محتوای جلسات نیز به شرح زیر اجرا شد:

جلسه اول: در جلسه اول دانش‌آموزان ضمن معرفی خود و آشنایی با مدرس دوره به طور خلاصه با مفهوم یادگیری، انواع حافظه و ساختار آن و علل فراموشی آشنا خواهند شد. در ادامه راهبرد تکرار و مرور ویژه مطالب ساده با مثال‌های متنوع و با استفاده از پاورپوینت آموزش داده خواهد شد. لازم به ذکر است قبل از شروع جلسه در دانش‌آموزان ایجاد انگیزه ضروری است. جلسه دوم: در این جلسه راهبرد تکرار ویژه موضوع‌های پیچیده آموزش داده می‌شود، در ادامه راهبردهای کلمه کلیدی، سرواژه، تصویر سازی ذهنی، استفاده از واسطه‌ها و روش مکان‌ها آموزش داده شد. از دانش‌آموزان می‌خواهیم، مثال‌هایی در مورد هر کدام از این راهبردها بیان کنند. جلسه سوم: در این جلسه راهبرد های گسترش ویژه مطالب پیچیده مثل یادداشت برداری، خلاصه کردن، بازگو کردن مطالب به زبان خود آموزش داده خواهد شد، بطور تصادفی هر کدام از دانش‌آموزان فصلی از کتاب را باز می‌کنند و موظف هستند پاراگرافی را خلاصه کنند، به همین ترتیب در کلاس راهبردهای دیگر نیز توسط دانش‌آموزان تمرین شد.

جلسه چهارم: در این جلسه شرح و تفسیر و تحلیل روابط، استفاده از اطلاعات آموخته شده برای حل مسائل، قیاس‌گری به شیوه جلسات قبل آموزش داده خواهد شد. نهایتاً تکالیفی برای جلسه آینده به دانش‌آموزان داده شد.

جلسه پنجم: راهبرد سازماندهی شامل دسته‌بندی اطلاعات جدید بر اساس مقوله‌های 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 داده خواهد شد. برای آموزش نقشه مفهومی از کتاب تاریخ و علوم مثال‌های برای دانش‌آموزان آورده خواهد شد. در پایان جلسه پنجم نیز جمع‌بندی راهبردهای شناختی انجام گرفت.

جلسه ششم: دانش‌آموزان با راهبردهای برنامه‌ریزی از زیر مجموعه راهبردهای خودگردانی شامل تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مطالعه و انتخاب راهبردهای شناختی مناسب آشنا شدند.

جلسه هفتم: راهبرد های نظارت و ارزشیابی از زیر مجموعه راهبردهای فراشناختی شامل ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه و طرح سوال در زمان مطالعه آموزش داده خواهد شد. هدف استفاده از این راهبردها آگاهی یافتن فراگیر از چگونگی پیشرفت خود و زیر نظر گرفتن و هدایت آن است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس یک متغیری نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون متغیر

خودناتوان‌سازی تحصیلی					
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش-آزمون	۶/۶۲	۱	۶/۶۲	۱/۲۹	۰/۲۶
گروه	۲۹/۸۶	۱	۲۹/۸۶	۵/۸۲	۰/۰۱
خطا	۲۹۲/۲۰	۵۷	۵/۱۲		
کل	۱۶۷۹۲۳/۰۱	۶۰			

بر اساس ارقام به دست آمده از جدول ۴، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری در عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد ($F=5/82$, $P=0/01$). به طوری که نمرات نشان می‌دهد میانگین گروه آزمایش که در معرض آموزش قرار گرفته‌اند، به طور چشمگیری کاهش داشته است. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای خودگردانی، بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد و آن را به طور معناداری کاهش می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری فراشناختی بر روحیه علمی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان بود. یافته پژوهش نشان داد که آموزش آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر روحیه علمی دانش‌آموزان تأثیر دارد. در واقع آموزش راهبردهای یادگیری باعث افزایش روحیه علمی در دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های جاه‌طلب‌ضیابری و همکاران (۱۳۹۴) و ملتزر^۱ (۲۰۱۴) مطابقت دارد. به طوری که ملتزر (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان داد که دانش‌آموزان به کمک راهبردهای خودگردانی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال در دانش‌آموزان بهبود یافته و باعث افزایش خودتنظیمی می‌شود و این دانش‌آموزان به واسطه خودگردانی می‌توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله کار و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند.

باورهای انگیزشی دانشجویان، ارزش‌های تحصیلی و راهبردهای یادگیری خود تنظیم آنان را پیش‌بینی می‌کند. همچنین مشخص گردید که یادگیری خودتنظیم با کنترل باورهای ارزشی، ارزش‌های تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند و یادگیری خودتنظیم نقش واسطه‌ای در ارتباط بین باورهای ارزشی و ارزش‌های تحصیلی دانشجویان دارد. گیچ و برلایتر (۱۹۹۲)؛ به نقل از سیف، (۱۳۹۹) طی پژوهشی نشان دادند اگر افراد شناخت کافی در خصوص توانایی خود بیابند و موقعیت‌های خود را به طور صحیح ارزیابی کنند، بهتر می‌توانند انگیزه‌های موفقیت را در خود تقویت کنند. از آنجا که هر یک از راهبردهای خودگردانی یادگیری بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت و عوامل تأثیرگذار بر آموزش دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد، آموزش یادگیری خودگردانی می‌تواند در شناسایی موقعیتی که باعث افزایش روحیه

عامل متغیر مستقل و همپراش در متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان معنادار نیست و می‌توان گفت که همبستگی متغیر همپراش و مستقل رعایت شده است. لذا با توجه به محقق شدن پیش‌فرض‌ها، می‌توان برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس استفاده کرد.

با توجه به اینکه مفروضه‌های تحلیل کواریانس چند متغیری برقرار است. لذا از این روش جهت پژوهش استفاده شد. نتیجه‌ی این آزمون در جداول ذیل نشان داده شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره

آزمون	ارزش	F	درجه آزادی	P
اثر پیلایی	۰/۲۴	۴/۰۳	۴	۰/۰۰۶
لامبدای ویلکز	۰/۷۶	۴/۰۳	۴	۰/۰۰۶
هتلینگ T	۰/۳۱	۴/۰۳	۴	۰/۰۰۶
بزرگترین ریشه روی	۰/۳۱	۴/۰۳	۴	۰/۰۰۶

نتایج مشخصه‌ی آماری لامبدای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب مؤلفه‌های متغیر روحیه علمی معنی‌دار است ($P<0/006$, $F=4/03$, $P=0/006$). لامبدای ویلکز، آزمون فوق قابلیت استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیره را مجاز شمرد.

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری روی نمرات متغیر روحیه علمی

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
شرایط محیط کار	۱۷/۶۹	۱	۱۷/۶۹	۴/۳۷	۰/۰۴
نگرش مدیریت به فعالیتهای علمی	۵۱/۴۱	۱	۵۱/۴۱	۴/۷۸	۰/۰۳
احساس امنیت شغلی	۲۰/۰۱	۱	۲۰/۰۱	۵/۲۵	۰/۰۲
قابلیت‌های علمی	۲۹/۳۷	۱	۲۹/۳۷	۴/۵۲	۰/۰۳

بر اساس مندرجات جدول ۳، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری در عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد. به طوری که نمرات نشان می‌دهد میانگین گروه آزمایش که در معرض آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی قرار گرفته‌اند، به طور چشمگیری افزایش داشته است. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی، بر روحیه علمی در دانش‌آموزان تأثیر دارد و روحیه علمی دانش‌آموزان را به طور معناداری افزایش می‌دهد.

علمی دانش‌آموزان به ادامه‌ی تحصیل می‌شود، مؤثر باشد (جاه‌طلب‌ضیابری و همکاران، ۱۳۹۴).

یکی از مهمترین انگیزه‌های اجتماعی که بر رفتار انسان تأثیر می‌گذارد، روحیه علمی است که می‌تواند آن را در پیش‌بینی و تبیین رفتار انسان مورد توجه قرار دارد. در چنین شرایطی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی برای مردم به منظور منظور تقویت و بهبود ارتباط مثبت با دیگران و زندگی و نیز افزایش موفقیت و پیشرفت تحصیلی آن‌ها بسیار مفید و سودمند است و باعث می‌شود که دانش‌آموزان انگیزش بیشتری برای تحصیل و یادگیری داشته باشند. به طوری که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی یک مهارت سازنده و پایه برای نیل به سایر مهارت‌های مرتبط با سبک اندیشیدن است. در این مهارت افراد فرا می‌گیرند که به شیوه‌ای متفاوت بیاندیشند و از تجربه‌های متعارف و معمولی خویش فراتر روند و تبیین‌ها یا راه‌حل‌هایی را خلق نمایند که خاص و ویژه‌ی خودشان است. همچنین راهبردهای یادگیری خودگردانی نیز یعنی توانایی تحلیل عینی اطلاعات موجود با توجه به تجارب شخصی و شناسایی آثار نفوذی ارزش‌های اجتماعی، همسالان و رسانه‌های گروهی بر رفتار فردی است. بنابراین بر اساس این عوامل، آموزش م راهبردهای یادگیری خودگردانی می‌تواند میزان روحیه علمی دانش‌آموزان را افزایش دهد (میلی و همکاران، ۲۰۱۶).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد و باعث کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی در آن‌ها می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های ژیانک و کلیتمن (۲۰۱۷) مطابقت دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که راهبردهای یادگیری خودگردان باعث می‌شود دانش‌آموزان نسبت به ضعف‌ها و توانایی‌های خود آگاهی کامل داشته باشند و از توانایی‌های خود در جهت کسب موفقیت و از بین بردن ضعف‌های تحصیلی خود استفاده کنند. بنابراین زمانی که دانش‌آموز به راهبردهای شناختی و فراشناختی درباره خود و توانایی‌های رسید، به تدریج از میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی کاسته شده و موفقیت تحصیلی‌اش افزایش می‌یابد (ژیانک و کلیتمن، ۲۰۱۷).

بدراوا و لیونگ (۲۰۰۵) مطرح کردند، راهبردهای یادگیری خودگردان، سازوکاری است عمیق و درونی که برپایه رفتارهای آگاهانه، عمدی و متفکرانه فرد شکل می‌گیرد و شخص را قادر می‌سازد تا انجام کاری را متوقف کند یا اینکه برعکس، او را به انجام فعالیتی وا می‌دارد؛ درحقیقت، دانش‌آموزان دارای راهبرد شناختی بالا در امر یادگیری، شرکت‌کنندگانی خودانگیخته، مستقل و از لحاظ فراشناختی، فعال‌اند و مجموعه‌ای بزرگ از راهبردهای شناختی و فراشناختی دارند که به هنگام انجام تکالیف تحصیلی خود از این راهبردها بهره می‌گیرند؛ همچنین این افراد، دارای اهداف یادگیری مناسب و پشتکار لازم برای رسیدن به اهدافشان هستند که این عوامل باعث کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

در دیدگاه شناختی - اجتماعی رفتار آدمی نه تنها در کنترل عوامل بیرونی نمی‌باشد، بلکه فرایندهای شناختی به عنوان بخشی از آسیب شناسی روانی است که این فرایندها مستلزم انتظارات و ادراکات نادرستی است که فرد از

کارآمدی خود دارد این انتظارات می‌تواند به اضطراب و اجتناب‌های دفاعی از موقعیت‌های تهدید کننده منجر شود. افراد دارای خودناتوان‌سازی تحصیلی، به جای برخورد با موانع از آن‌ها اجتناب می‌کنند و معیارهای غیرواقع بینانه‌ای برای خود بر می‌گزینند، در نتیجه با شکست‌های پیاپی مواجه شده که این شکست‌ها به احساس بی‌ارزشی و افسردگی منجر شده و باعث می‌شوند پیشرفت تحصیلی فرد کاهش یابد؛ لذا با افزایش میزان راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌توان میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان بهبود می‌یابد (رئسی و همکاران، ۱۳۹۰). همچنین راهبردهای یادگیری خودگردان به عنوان یک میانجی شناختی عمل می‌کند و شناخت، افکار و احساسات افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ بنابراین به دست آوردن چنین نتیجه‌ای به دور از انتظار نیست، چرا که وقتی دانش‌آموزان در معرض رویدادهای منفی و یا موقعیت‌های استرس‌زا در مدرسه قرار می‌گیرند، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان به آن‌ها کمک می‌کند تا بتوانند رویدادها و موقعیت‌ها اداره کنند و از خود در برابر مشکلات روانی محافظت کرده و به طبع آن باعث افزایش پیشرفت تحصیلی در خود شوند و از سوی دیگر راهبردهای شناختی پایین مانع کنار آمدن مؤثر با موقعیت‌های تنیدگی در تحصیل می‌گردد؛ پس آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به یک منبع مهم برای پیشرفت تحصیلی تبدیل می‌شود و می‌تواند خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۵).

با توجه به اینکه یادگیری راهبردهای یادگیری خودگردان باعث کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین یادگیری مهارت‌هایی مانند فراگیری، سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آن‌ها، برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک گرفتن از افراد دیگر، کنترل اضطراب و اجتناب از تعلل یا مسامحه و یادداشت‌برداری، برجسته نمودن اطلاعات و مرور مجدد سبب بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شده و میزان خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد. راهبردهای مذکور با نظم دادن به ذهن و نوع مطالعه افراد، آنان را قادر خواهد ساخت تا بر فرایند یادگیری و مطالعه خود مسلط شوند و برای آن برنامه ریزی کنند که به نظر می‌رسد تمرین این مهارت‌ها در درازمدت موجب افزایش عملکرد تحصیلی شود. دانش‌آموزانی که از یادگیری راهبردهای یادگیری خودگردان بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند همان زمان با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرآیند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند (پنتریج، ۲۰۰۴).

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. از آنجایی که یافته‌های پژوهش بر اساس مقیاس‌های خود گزارش دهی بود و گزارش‌های شخصی در پرسشنامه‌ها اصولاً به دلیل یافته‌های ناخودآگاه، تعصب در پاسخ‌دهی مستعد تحریف هستند و این ممکن است نتایج پژوهش را به مخاطره بیندازد. با توجه به فرضیه تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی بر روحیه علمی، معلمان و مربیان تعلیم و تربیت باید با فراهم کردن شرایطی مناسب

منابع

برای رشد پیشرفت تحصیلی، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای یادگیری بیشتری به دانش‌آموزان بدهند و محیط یادگیری مناسب‌تری برای آن‌ها فراهم کنند. بر اساس فرضیه تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی بر روحیه علمی و با توجه به اینکه استفاده کنندگان واقعی این تحقیق معلمان و دانشجو معلمان هستند تا با استفاده از نتایج این پژوهش به استفاده از روش تدریس فعال و تشویق دانش‌آموزان به کاربست یادگیری فعال ترغیب شوند تا در این راستا باورهای انگیزشی دانش‌آموزان را نیز ارتقاء بخشند و عملکرد تحصیلی را هر چه بیشتر مطلوب سازند. بر اساس فرضیه تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی بر خودناتوان‌سازی، تأکید بر این آموزش این امکان را به افراد می‌دهد تا تجربیات درونی ناخوشایند را بدون تلاش برای کنترل آن‌ها، آزادانه بپذیرند و انجام این کار باعث می‌شود که آن تجربیات کمتر تهدیدکننده به نظر برسند و تأثیر کمتری را بر عوامل تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند و دارای جهت‌گیری هدف عملکردی نسبت به مدرسه داشته باشند و این می‌تواند خودناتوان‌سازی تحصیلی را در آن‌ها کاهش دهد.

سپاسگزاری

کسانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

اسبغی، مریم؛ طالبی، هوشنگ؛ عابدی، احمد؛ منشی، غلامرضا؛ و فروغی، احمدعلی (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین بر کاهش ناتوان کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۷(۱۳۷)، ۳۲-۳۷.

اسلامیان، حسن؛ اسلامیان، زهرا؛ و کرمی، مرتضی (۱۳۹۷). مطالعه رابطه بین میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش توسط استادان با روحیه علمی دانشجویان. *مجله پژوهش در برنامه درسی*، ۱۵(۲)، ۱۳۲-۱۴۷.

البرزی، شهلا؛ سیامک، سامانی (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۵(۱): ۳-۱۲.

تولیتی، زهرا سادات (۱۳۹۰). *تبیین رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی و عزت‌نفس با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه‌های تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.

جاه‌طلب‌ضیابری، مهشید؛ احدی، حسن؛ و مشکبیدحقیقی، محسن (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی و خلاقیت بر خود پنداره تحصیلی. *مجله روانشناسی تربیتی*، ۱۱(۳۶)، ۲۲۶-۲۱۳.

حسینی، پرخیده؛ چراغی، فاطمه؛ یغمائی، فریده (۱۳۸۷). خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیم در عملکرد بالینی دانشجویان پرستاری (یک مطالعه کیفی). *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۸(۱): ۴۴-۳۳.

حیدری، محمود؛ دهقانی، محسن؛ و خدانپاهی، محمدکریم (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خود ناتوان‌سازی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۷(۲)، ۹۷-۱۰۶.

دهقانی، یوسف؛ و حکمتیان‌فرد، صادق (۱۳۹۹). بررسی نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، ۱۰(۳۷)، ۱۳۵-۱۹۵.

رئیزی، فاطمه؛ هاشمی‌شیخ‌شهبانی، اسماعیل؛ و فاتحی‌زاده، مریم (۱۳۹۰). رابطه خود ناتوان-سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکرد گریز دانش آموز، والدین، معلم و کلاس. *مجله تازه های علوم شناختی*، ۲۳، ۴۵-۵۶.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۹). *روانشناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*، تهران، نشر دوران.

گلشن‌پور، مریم؛ و بهرامی، هادی (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودپنداره تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول. *دوفصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۰، ۶۹-۸۴.

محمدامینی، شریف (۱۳۹۳). *اثربخشی آموزش مهارت یادگیری خودتنظیمی و روش‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان مهاباد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد علوم و تحقیقات ارومیه.

محمدداوودی، امیرحسین؛ قورچیان، نادرقلی؛ مقیمی، طلایعه؛ و سبزواری، مرجان (۱۳۹۳). رابطه اخلاقی پژوهشی و هوش معنوی با روحیه علمی دانشجویان دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران. *مجله نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۰(۱)، ۹۳-۱۱۹.

نریمانی، محمد؛ عینی، ساناز؛ و تقوی، رامین (۱۳۹۵). الگوی رفتار کلاسی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص. *سلامت روان کودک*، ۳(۳)، ۳-۱۱.

- Bodrova, E., Leong, D. (2005). Promoting student Self-Regulation learning Educational. *Diges*, 2(5), 71-79.
- Begeer, S., Howlin, P., Hoddenbach, E., Clauser, C., Lindauer, R., Clifford, P., & Koot, H. M. (2015). Effects and moderators of a short theory of mind intervention for children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Autism Research*, 8(6), 738-748.
- Bembenutty, H. (2011). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-Regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6(1), 1-20.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81 (1), 326-339.
- Berry, C.A. (1992). Pervious learning experiences strategy beliefs and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18 (4), 318-336.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2001). *Handbook of Self-Regulation*. San Deigo, CA: Academic Press.
- Chua, C. (2004). *Perception of Quality in Higher Education*. Paper Presented at the Australian Universities Quality forum.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self-processes in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press
- Coudeville, G.R., Bouley-Escriva, G., Finez, L., Eugène, K., Robin, N. (2020). An experimental investigation of claimed self-handicapping strategies across motivational climates based on achievement goal and self-determination theories. *Educational Psychology*, 40(8), 1002-1021.
- Kavanagh, D. (2014). *Self-efficacy and depression*. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington DC: Hemisphere.
- Marengo, S. M., Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., Warren, J., & Smalley, K. B. (2019). The relationship of early maladaptive schemas and anticipated risky behaviors in college students. *Journal of Adult Development*, 26 (3), 190-200.
- Melli, G., Carraresi, C., Poli, A., & Bailey, R. (2016). The role of metacognitive beliefs in health anxiety. *Personality and Individual Differences*, 89(14), 80-85.
- Meltzer, L. (2014). *Executive function in the classroom: Metacognitive strategies for fostering academic success and resilience*, paper presented at the learning differences conference, Cambridge, MA.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Rathnasabapathy, M. (2020). The factors of academic achievement. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (03), 1062-1064.
- Shih, S. S. (2018). Examining relationships of Taiwanese adolescents' achievement Goals to Academic Engagement and coping. *Journal of Education and Human Development*, 7(1), 153-165.
- Schleifer, L. F., & Dull, R. B. (2009). Metacognition and performance in the accounting classroom. *Issues in Accounting Education*, 24(3), 339-367.
- Tsui, A. S., & Kifadkar, S. S. (2007). Cross-National, Cross-Cultural Organizational Behavior Research: Advances, Gaps, and Recommendations. *Journal of management*, 33(3), 426-478.
- Uysal, A., & Knee, C. R. (2012). Low trait self-control predicts self-handicapping. *Journal of Personality*, 80, 59-78.
- Vrugt, A., Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 123-46.
- Weinstein, C. E.; Husman, J. & Dierking, D. R. (2000). *Self-regulation interventions with a focus on learning strategies*. In: Boekaerts, M.; Pintrich P. R. & Zeidner, M., *Handbook of self regulation*. New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.245- 262), San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 54.