

تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان

فاطمه نقی بیرانوند^۱، عزت‌اله قدم‌پور^۲، مسعود صادقی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۰۷

تاریخ وصول: ۱۳۹۶/۱۱/۱۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان بود. این پژوهش به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در شهر خرم‌آباد بود که از میان آنان دو کلاس با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، به عنوان گروه آزمایش و گواه انتخاب شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش مقیاس تأخیر در رضامندی تحصیلی بیمبنتی و همکاران (۱۹۹۸) و پرسشنامه خوش بینی تحصیلی دانش آموزان اسچزن موران و همکاران (۲۰۱۳) بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و از آزمون‌های آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چند متغیره و تک متغیره) استفاده گردید. آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باعث افزایش میزان تأخیر در رضامندی تحصیلی ($P < 0/001$) و همچنین افزایش خوش بینی تحصیلی دانش آموزان ($P < 0/001$) شد. بر این اساس به معلمان پیشنهاد می‌شود در طول دوره آموزش خود، به آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به دانش آموزان اقدام کنند.

واژگان کلیدی: راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، تأخیر در رضامندی تحصیلی، خوش بینی تحصیلی.

۱. کارشناس ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران (نویسنده مسؤل) Ghadampour.e@lu.ac.ir

۳. استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

مقدمه

امروزه آموزش و پرورش، بخش مهمی از زندگی هر فرد است. کیفیت و کمیت این آموزش نقش مهمی در آینده فرد بازی می‌کند (حامدی نسب، اصغری و آیتی، ۲۰۱۵). تربیت کودکان و نوجوانان شاد، سالم و از نظر اخلاقی خوب، جزء هدف‌های مهم والدین، معلمان و مربیان است. مهم‌ترین زمان‌های آموزشی هر فرد در مدرسه می‌گذرد و آموزش و پرورش زندگی آینده افراد را تعیین می‌کند. برنامه‌های اغلب مدارس بر فراگیری مهارت‌های خواندن، نوشتن، حساب کردن و تفکر خلاق^۱ متمرکز است (نیک‌منش و کاظمی، ۱۳۸۷)؛ اما بدون توجه به مؤلفه‌هایی مانند، تأخیر در رضامندی تحصیلی^۲ و خوش‌بینی تحصیلی^۳ دانش‌آموزان، نمی‌توان در آرزوی تحقق چنین اهدافی بود. خوش‌بینی از برجسته‌ترین سازه‌های شخصیتی است که از شناخت‌های مثبت تشکیل شده است (کارور و شیر،^۴ ۱۹۸۱). خوش‌بینی به جهت‌گزینی اشاره دارد که در آن معمولاً پیامدهای مثبت مورد انتظارند و این پیامدها به‌عنوان نتایج عوامل ثابت، کلی و درونی در نظر گرفته می‌شوند (پترسون^۵، ۲۰۰۰). خوش‌بینی تحصیلی شبیه به خوش‌بینی کلی است؛ با این تفاوت که خوش‌بینی تحصیلی متمرکز بر حوزه زندگی تحصیلی است (تور سالمان^۶، ۲۰۰۹). خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان حوزه جدیدی است که توسط اسپچن-موران^۷ و همکاران (۲۰۱۳) شکل گرفته است. این مفهوم که از سه مؤلفه تأکید تحصیلی دانش‌آموزان^۸، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان^۹ و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه^{۱۰} تشکیل شده است، یک باور مثبت در دانش‌آموزان است مبنی بر این که آن‌ها قادر هستند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه، زمینه پیشرفت تحصیلی خود را فراهم آورند. به‌طور خلاصه، خوش‌بینی تحصیلی

1. creative thinking
2. academic delay of gratification
3. academic optimism
4. Carver & Scheier
5. Peterson
6. Toor Salmaan
7. Tschannen-Moran
8. students academic press
9. students trust in teachers
10. students identification with school

دانش‌آموزان تصویر غنی از عاملیت انسانی را به تصویر می‌کشند که رفتار دانش‌آموزان را از نظر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری تبیین می‌کند. همان‌طور که گفته شد خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان از سه مؤلفه تشکیل شده است که شرح آن‌ها در ادامه آمده است: احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه اولین مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان است. این مؤلفه بر این موضوع اشاره دارد دانش‌آموزانی که احساس هویت نسبت به مدرسه خود دارند، اغلب رفتار آن‌ها با واژه‌هایی مانند احساس وابستگی، دلبستگی، درگیری، تعهد، الفت و محبت آن‌ها نسبت به مدرسه‌شان توصیف می‌شود؛ برعکس این امر، دانش‌آموزانی با موفقیت کمتر هستند که فاقد هویت نسبت به مدرسه خود هستند. این دانش‌آموزان با واژه‌هایی از قبیل گوشه‌گیر، بیگانه و ناخشنود توصیف می‌شوند (فین، ۱۹۸۹). اعتماد دانش‌آموزان به معلمان دومین مؤلفه تشکیل دهنده سازه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان است. اعتماد دانش‌آموزان به معلمان شامل این موارد می‌شود: دانش‌آموزان اعتقاد دارند که معلمان همیشه آماده کمک کردن هستند، معلمان برای گفتگو به آسانی در دسترس هستند، معلمان در نحوه آموزش خود خوب عمل می‌کنند، دانش‌آموزان می‌توانند روی کمک معلمان حساب کنند، معلمان کارهای معرکه‌ای انجام می‌دهند، معلمان همیشه صادق هستند و معلمان واقعاً به صحبت‌های دانش‌آموزان گوش می‌دهند. آخرین مؤلفه تشکیل دهنده سازه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، تأکید تحصیلی است تأکید تحصیلی شامل سیاست‌ها، اقدامات، انتظارات و هنجارهایی است که دانش‌آموزان را به سوی پیشرفت سوق می‌دهد. دانش‌آموزان با تأکید تحصیلی بالا، بر این عقیده هستند که دانش‌آموزان مدرسه آن‌ها به کسانی که نمره خوب می‌گیرند، احترام می‌گذارند، دانش‌آموزان مدرسه تلاش زیادی برای بهبود وضعیت آموزشی خود می‌کنند، مدرسه آن‌ها نسبت به یادگیری دانش‌آموزان جدی است، دانش‌آموزان فعالیت و کوشش زیادی برای گرفتن نمره خوب می‌کنند، میزان پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه به چالش کشیده می‌شود، می‌توانند در صورت نیاز مدرسه کمک بیشتری به مسئولان مدرسه بکنند و در مدرسه از نمره‌های خوب قدردانی می‌شود (اسچن موران و همکاران، ۲۰۱۳).

یکی دیگر از متغیرهای تحصیلی که از اهمیت زیادی برخوردار است، تأخیر در رضامندی تحصیلی می‌باشد. به تعویق انداختن رضامندی ابتدا توسط میشل^۱ و همکاران (۱۹۶۵)؛ به نقل از آی دوک^۲ و میشل، (۲۰۰۰) مطرح شد. به تأخیر انداختن رضامندی نوعی شایستگی است که به فرد کمک می‌کند تا به صورت ارادی، پاداش‌های فوری را به منظور به دست آوردن پاداش‌هایی که به صورت موقت دور هستند به تعویق بیاندازد؛ به عبارت دیگر، به تأخیر انداختن در دستیابی به لذت تا زمان مناسب گفته می‌شود (میشل و همکاران، ۱۹۸۹)؛ به نقل از بیمبتی^۳، (۲۰۰۹). بنا به نظر بیمبتی (۲۰۰۷) اگرچه در بافت تحصیلی ممکن است پاداش‌هایی فوری و همچنین عامل‌هایی که روی جذابیت پاداش‌های فوری تأثیر می‌گذارند، شبیه پاداش‌هایی باشد که میشل و همکاران برای کودکان تعریف کرده‌اند، اما پاداش‌های با تأخیر کاملاً متفاوت هستند؛ به عنوان مثال تلاش جهت کسب مدرک دیپلم؛ بنابراین به تأخیر انداختن رضامندی به صورت کلی و عمومی در نظر گرفته نمی‌شود و در بافت تحصیلی از اصطلاح تأخیر در رضامندی تحصیلی استفاده می‌شود. تأخیر در رضامندی تحصیلی یعنی به تعویق انداختن اهداف تحصیلی کوتاه‌مدت و پاداش‌های موجود فوری و دنبال کردن اهداف تحصیلی بلندمدت که به طور موقت دور، اما ارزشمندتر هستند (بیمبتی، ۱۹۹۹). از نظر بیمبتی (۲۰۰۸) تأخیر در رضامندی تحصیلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا: ۱- به طور فعال، دانش را خلق کنند، ۲- بر تکالیف خود تمرکز داشته باشند، ۳- اهداف با ارزش را دنبال کنند و ۴- موفقیت‌های تحصیلی را کسب کنند. دانش‌آموزانی که دارای ویژگی تأخیر در رضامندی تحصیلی هستند از راهبردهای شناختی همچون بسط، سازمان‌دهی و تمرین و راهبردهای فراشناختی همچون برنامه‌ریزی، خودنظارتی و خودنظم‌دهی و به‌ویژه راهبردهای مدیریت منابع از جمله تنظیم زمان و محیط مطالعه، تنظیم تلاش و کمک خواستن و یادگیری دو جانبه به‌طور مناسب و مستمر استفاده می‌کنند (بیمبتی و همکاران، ۲۰۱۱)؛ به نقل از عرب زاده و کدیور، (۱۳۹۱).

تأخیر در رضامندی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی، جست‌وجوی کمک^۴، خودکارآمدی^۵ و جهت‌گیری هدف^۱ است (بیمبتی، ۱۹۹۹). یکی از متغیرهایی که

1. Mischel
2. Ayduk
3. Bembenutty
4. help seeking
5. self- Efficacy

می‌تواند با تأخیر در رضامندی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در ارتباط باشد، یادگیری خودتنظیمی است (بیمبنتی، ۲۰۰۸؛ خدارحمی و زرین‌آبادی، ۲۰۱۵؛ آدامز^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). یادگیری خودتنظیمی یک چشم‌انداز مهم در پژوهش‌های اخیر روان‌شناسی تربیتی است (آکسان^۳، ۲۰۰۹). این رویکرد از سال ۱۹۸۰ مطرح شد و به واسطه اهمیت که در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد شهرت فزاینده‌ای پیدا کرده است (ریان و پینتریچ^۴، ۱۹۹۷؛ به نقل از یعقوبی، ۱۳۹۲). پینتریچ (۱۹۹۹) یادگیری خودتنظیمی را به‌عنوان ساختاری پردازشی تعریف می‌کند که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند (به نقل از نیکوس^۵ و همکاران، ۲۰۰۵). برای توصیف یادگیری خودتنظیمی الگوهای متعددی وجود دارد که هر کدام با توجه به دیدگاه نظری و رویکردی که به آن وابسته‌اند فرآیند یادگیری خودتنظیمی را توصیف کرده‌اند؛ اما در همه الگوهای یادگیری خودتنظیمی، تأکید بر ترغیب دانش‌آموزان به واریسی، اداره و تنظیم کردن رفتار خود است.

پینتریچ (۱۹۹۰) برای اولین بار در تحقیق خود با هدف بررسی نقش یادگیری خودتنظیمی در بهبود و تقویت باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را مطرح کرد. الگوی یادگیری خودگردان پینتریچ شامل سه دسته راهبرد کلی است: راهبردهای شناختی^۶ (راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان‌دهی)؛ راهبردهای فراشناختی^۷ (راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای کنترل و نظارت و راهبردهای نظم‌دهی) و راهبردهای مدیریت منابع^۸؛ یادگیرندگان، باید قادر باشند زمان و محیط‌های مطالعه خود را مدیریت و تنظیم کرده، بر تلاش‌ها نظارت کرده و از همسالان و معلمان طلب کمک کنند (پینتریچ و دی‌گروت^۹، ۱۹۹۰). راهبردهای شناختی (تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان‌دهی). اقدام‌هایی هستند که ما به کمک آن‌ها اطلاعات تازه را

1. goal orientation
2. Adams
3. Aksan
4. Pintrich & Ryan
5. Nikos
6. cognitive strategies
7. metacognitive strategies
8. resource management strategies
9. De Groot

برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره سازی آن‌ها در حافظه درازمدت آماده می‌کنیم. راهبرد تکرار و مرور ذهنی را واینستاین و هیوم^۱ (۱۹۹۸)، به‌عنوان تکرار فعال یک موضوع برای به‌خاطر سپردن آن تعریف کرده‌اند (سیف، ۱۳۸۹). راهبرد بسط و گسترش معنایی عبارت است از راهبرد ایجاد ارتباط ذهنی بین مطالبی که باید آموخته شود با دانش موجود (وارو داویننگ^۲، ۲۰۰۰). سازمان‌دهی بهترین و کامل‌ترین نوع راهبرد یادگیری و در واقع نوعی راهبرد بسط معنایی است، با این تفاوت که یادگیرنده در استفاده از راهبرد سازمان‌دهی، برای معنی‌دار ساختن یادگیری، به مطالبی که قصد یادگیری آن‌ها را دارد نوعی چهارچوب یا ساختار سازمانی تحمیل می‌کند، اما چنین عملی در راهبردهای بسط معنایی الزامی نیست (سیف، ۱۳۸۹). راهبردهای یادگیری خودتنظیمی علاوه بر راهبردهای شناختی، دربرگیرنده راهبردهای فراشناختی نیز است. مفهوم فراشناخت نخستین بار توسط فلاول^۳ مطرح شد، وی فراشناخت را هرگونه دانش یا کنش شناختی تعریف می‌کند که موضوع آن شناخت یا تنظیم شناخت است (فلاول، ۱۹۷۶). راهبردهای فراشناختی شامل سه راهبرد برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی و نظم‌دهی است. راهبردهای برنامه‌ریزی شامل تعیین هدف برای یادگیری، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مناسب مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری و انتخاب راهبردهای یادگیری مفید است. منظور از نظارت و ارزشیابی این است که یادگیرنده برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت خود بر کارش نظارت آگاهانه اعمال کند و به‌صورت مرتب به ارزشیابی آن بپردازد. راهبردهای نظم‌دهی یا سامان‌دهی موجب انعطاف‌پذیری در رفتار یادگیرنده می‌شوند و به او کمک می‌کنند تا در هر زمان که برایش ضرورت داشته باشد، روش و سبک یادگیری خود را تغییر دهد (سیف، ۱۳۸۹). زیمرمن و مارتینز-پونز^۴ (۱۹۸۶) راهبردهای مدیریت منابع را به‌عنوان راهبردهایی که یادگیرندگان از آن برای کنترل و اداره محیط مثل مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و استفاده از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان، منابع و مانند آن استفاده می‌کنند تعریف کردند؛ این راهبردها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با محیط سازگار شده و آن

1. Weinstein & Hume
2. Warr & Downing
3. Flavell
4. Martinez-pons

را با توجه به هدف‌ها و نیازهای خود تغییر دهند (صمدی، ۱۳۸۳). به‌طور کلی یادگیری خودتنظیمی یک موضوع مهم برای یادگیری انسان است و روان‌شناسان تربیتی بر شرکت فعالانه یادگیرنده در فرآیند یادگیری به‌جای تجربه یادگیری انفعالی تأکید می‌کنند (چن^۱، ۲۰۰۲؛ پیتریچ، ۲۰۰۰؛ به نقل از او من چی^۲، ۲۰۰۶). یافته‌های پژوهش کیم^۳ و همکاران (۲۰۰۱) نشان داد که بین تأخیر در رضامندی تحصیلی، عملکرد تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی در کره رابطه معناداری وجود دارد (به نقل از بیمبنتی، ۲۰۰۷) و نتایج پژوهش بیمبنتی و همکاران (۲۰۰۸) نشان داد که بین تأخیر در رضامندی تحصیلی و خودتنظیمی رابطه معناداری وجود دارد (بیمبنتی و همکاران، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش خدارحمی و زرین‌آبادی (۲۰۱۵) نشان داد که بین خوش‌بینی تحصیلی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین آدامز و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود با عنوان خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز: تأیید یک‌سازه، نشان دادند که بین خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان و یادگیری خودتنظیمی رابطه معناداری وجود دارد. بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است که مطالعات پیرامون راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تأخیر در رضامندی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی به‌صورت همبستگی انجام شده است اما پژوهشی که تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی را بررسی کرده باشد، صورت نگرفته است؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول شهر خرم‌آباد است.

سؤالات پژوهش

- ۱- آیا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول تأثیر دارد؟
- ۲- آیا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول تأثیر دارد؟

1. Chen
2. Ao Man-chih
3. Kim

روش

طرح کلی این پژوهش با توجه به اهداف و ماهیت آن، طرح نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه دوم دوره متوسطه اول شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. با عنایت به این‌که طرح پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی است و با توجه به این‌که حجم نمونه در طرح‌های نیمه‌آزمایشی حداقل ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و گواه توصیه می‌شود (دلاور، ۱۳۸۶)، لذا حجم نمونه برابر با ۳۰ نفر انتخاب شد و از نمونه مذکور، ۱۵ نفر در قالب گروه آزمایش و ۱۵ نفر در قالب گروه گواه به صورت تصادفی انتخاب گردید. روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای است به این صورت که ابتدا از دو ناحیه آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد، ناحیه ۱ به صورت تصادفی انتخاب شد و از بین مدارس اول متوسطه به طور تصادفی یک مدرسه انتخاب گردید و از بین کلاس‌های دوم مدرسه مذکور، یک کلاس به طور تصادفی به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس دیگر نیز به طور تصادفی به عنوان گروه گواه انتخاب شد.

به منظور سنجش خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان از پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان اسپنچن موران و همکاران (۲۰۱۳) استفاده شد. این پرسشنامه که توسط اسپنچن موران و همکاران در سال ۲۰۱۳ ساخته شده دارای ۲۸ گویه است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس تأکید تحصیلی دانش‌آموزان (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ گویه) است. مرادی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود پایایی پرسشنامه را برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۶ و ۰/۹۱ و برای کل ابزار ۰/۹۲ محاسبه کردند. روایی این پرسشنامه نیز از طریق تحلیل اکتشافی توسط تهیه‌کنندگان مورد تأیید قرار گرفته است (اسپنچن موران و همکاران، ۲۰۱۳). برای سنجش تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس تأخیر در رضامندی تحصیلی بیمبستی و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که بر پایه پژوهش کیفی و کمی ساخته شده است و تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان را اندازه‌گیری می‌کند. مقیاس دارای ۱۰ سؤال است که هر سؤال خود دارای دو قسمت متضاد است، یک قسمت مربوط به عدم تأخیر در رضامندی تحصیلی و قسمت دیگر مربوط به تأخیر در رضامندی تحصیلی است. بیمبستی و

همکاران (۱۹۹۸) پایایی باز آزمایی این مقیاس را بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۷ و ضریب آلفای کرونباخ آن را بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۵ گزارش کردند و روایی سازه این ابزار نیز با استفاده از تحلیل اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های انگیزشی به‌خصوص یادگیری خودگردان و جهت‌گیری هدفی تأیید شده است (به نقل از عرب‌زاده و کدیور، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۹۰ محاسبه شد.

جهت اجرای پژوهش در شرایط یکسان و هم‌زمان، پیش‌آزمون مربوط به مقیاس تأخیر در رضامندی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی از هر دو گروه آزمایش و گواه به عمل آمد. پس از آن دانش‌آموزان گروه آزمایش تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با الهام از بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی کرمی و همکاران (۱۳۹۲) قرار گرفتند که این آموزش طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه صورت گرفت. در این زمان دانش‌آموزان گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. پس از آن از دانش‌آموزان هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-19 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) و تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) استفاده شد. جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اساس بسته آموزشی کرمی و همکاران (۱۳۹۲) به‌صورت زیر است: جلسه اول: در آغاز این جلسه بعد از انجام معارفه، به دانش‌آموزان اطلاعاتی در مورد پژوهش و اهمیت متغیرهای آن ارائه شد. آنگاه از تمامی دانش‌آموزان پیش‌آزمون به عمل آمد. جلسه دوم: در این جلسه به معرفی یادگیری خودتنظیمی و تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در آموزش پرداخته شد و در پایان جلسه برای خودانگیختگی بیشتر دانش‌آموزان در کنترل و پیگیری امور برنامه آموزشی برای هر جلسه یک نفر به‌عنوان نماینده از سوی کلاس انتخاب شد. جلسه سوم: در این جلسه بعد از مرور مطالب گفته‌شده در جلسه قبل، مفهوم شناخت و فراشناخت برای دانش‌آموزان تعریف و توضیح داده شد. بعد تعریفی از راهبردهای شناختی ارائه شد و به آن‌ها گفته شد که این راهبردها شامل تکرار و مرور ذهنی، بسط‌دهی و سازمان‌دهی است که مرتبط با عملکرد تحصیلی در کلاس درس هستند و شما در این جلسه با راهبرد تکرار و مرور ذهنی آشنا می‌شوید. آنگاه راهبردهای تکرار و

مرور ویژه تکالیف ساده و پایه (چند بار از رو خواندن، چند بار رونویسی کردن، تکرار اصطلاحات مهم و کلیدی با صدای بلند، بازگویی مطالب برای چندین بار پشت سر هم استفاده از تدابیر یادیار مانند آهنگ، قافیه و تصویر) و راهبردهای ویژه تکالیف پیچیده (خط کشیدن زیر مطلب، علامت‌گذاری و حاشیه‌نویسی، برجسته‌سازی قسمت‌هایی از کتاب و رونویسی کردن مطالب) آموزش داده شد. در پایان تکلیفی در زمینه کاربرد راهبرد تکرار و مرور ذهنی به دانش‌آموزان داده شد و از آن‌ها خواسته شد که این تکلیف را برای جلسه بعد آماده کنند. جلسه چهارم: در این جلسه ابتدا تکالیف مربوط به راهبرد تکرار و مرور ذهنی یکایک دانش‌آموزان با همکاری خودشان مورد بازبینی قرار گرفت و نکات لازم یادآوری شد. سپس به آموزش راهبرد بسط و گسترش معنایی پرداخته شد. به این صورت که بعد از ارائه تعریفی کامل از این راهبرد و آشنا شدن دانش‌آموزان با مفهوم بسط و گسترش معنایی، کاربرد انواع این راهبردها برای تکالیف ساده و پایه (استفاده از واسطه‌ها، تصویرسازی ذهنی، روش مکان‌ها، استفاده از کلمه کلید، استفاده از سرواژه‌ها) و تکالیف پیچیده (یادداشت‌برداری، قیاس‌گری، خلاصه کردن به زبان خود، کار بستن مطالب آموخته‌شده، آموزش دادن مطالب آموخته‌شده به دیگران، استفاده از اطلاعات آموخته‌شده برای حل کردن مسائل و شرح و تفسیر و تحلیل روابط میان اجزای تشکیل‌دهنده یک مطلب) با ارائه مثال‌های متنوع به‌طور مفصل توضیح داده شد. در پایان تکلیفی در زمینه کاربرد راهبرد بسط و گسترش معنایی به دانش‌آموزان ارائه شد و از آن‌ها خواسته شد که این تکلیف را برای جلسه بعد آماده کنند. جلسه پنجم: در این جلسه ابتدا تکالیف مربوط به راهبرد بسط و گسترش معنایی یکایک دانش‌آموزان با همکاری خودشان مورد بازبینی قرار گرفت و نکات لازم یادآوری شد. سپس به آموزش راهبرد سازمان‌دهی پرداخته شد. به این صورت که بعد از ارائه تعریفی کامل از این راهبرد، کاربرد آن را در مورد تکالیف ساده و پایه (دسته‌بندی اطلاعات جدید در قالب حیوانات، گیاهان، مواد معدنی و روابط سلسله‌مراتبی در ریاضیات) و تکالیف پیچیده (تهیه فهرست عناوین یا سرفصل‌ها، تبدیل متن درسی به طرح، نقشه و نمودار، دسته‌بندی اطلاعات جدید در قالب مقوله‌های آشنا، استفاده از طرح درختی و استفاده از نمودار گردش) با ارائه مثال‌های جذاب توضیح داده شد. در پایان تکلیفی در زمینه کاربرد راهبرد سازمان‌دهی به دانش‌آموزان ارائه و از آن‌ها خواسته شد که این تکلیف را برای جلسه بعد آماده کنند.

جلسه ششم: در این جلسه ابتدا تکالیف مربوط به راهبرد سازمان‌دهی یکایک دانش‌آموزان با همکاری خودشان مورد بازبینی قرار گرفت و نکات لازم یادآوری شد. بعد به آموزش مفهوم فراشناخت و نقش مهم توانایی‌های فراشناختی در توجه و حافظه و پیشرفت تحصیلی پرداخته شد. آنگاه بعد از ارائه تعریفی کامل از راهبرد برنامه‌ریزی، کاربرد انواع راهبردهای برنامه‌ریزی برای دانش‌آموزان توضیح داده شد (تعیین هدف برای یادگیری و مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه و یادگیری، تعیین سرعت مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری و انتخاب راهبردهای یادگیری). در پایان تکلیفی در زمینه کاربرد راهبرد برنامه‌ریزی به دانش‌آموزان ارائه و از آن‌ها خواسته شد که این تکلیف را برای جلسه بعد آماده کنند. جلسه هفتم: در این جلسه ابتدا تکالیف مربوط به راهبرد برنامه‌ریزی یکایک دانش‌آموزان با همکاری خودشان مورد بازبینی قرار گرفت و نکات لازم یادآوری شد. آنگاه بعد از ارائه تعریفی کامل از راهبرد کنترل و نظارت، کاربرد انواع راهبردهای کنترل و نظارت برای دانش‌آموزان توضیح داده شد. از جمله این راهبردها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه، طرح سؤال در ضمن مطالعه و یادگیری و کنترل زمان و سرعت مطالعه. در قسمت بعدی جلسه روش پس‌ختم به دانش‌آموزان آموزش داده شد و در پایان جلسه تکلیفی در زمینه کاربرد راهبرد کنترل و نظارت به دانش‌آموزان ارائه و از آن‌ها خواسته شد که این تکلیف را برای جلسه بعد آماده کنند. جلسه هشتم: در این جلسه ابتدا تکالیف مربوط به راهبرد فراشناختی کنترل و نظارت یکایک دانش‌آموزان با همکاری خودشان مورد بازبینی قرار گرفت و نکات لازم یادآوری شد. سپس به آموزش راهبرد خودنظم‌دهی پرداخته شد. به این صورت که پس از ارائه تعریف و توضیح مفهوم خودنظم‌دهی مهم‌ترین راهبردهای نظم‌دهی که دانش‌آموزان می‌توانند به کار گیرند شامل: تعدیل سرعت مطالعه، اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی به آن‌ها آموزش داده شد. در قسمت بعدی جلسه روش مردر به دانش‌آموزان آموزش داده شد و در پایان تکلیفی در زمینه کاربرد راهبرد خودنظم‌دهی به دانش‌آموزان ارائه و از آن‌ها خواسته شد که این تکلیف را برای جلسه بعد آماده کنند. جلسه نهم: در این جلسه ابتدا تکالیف مربوط به راهبرد فراشناختی خودنظم‌دهی یکایک دانش‌آموزان با همکاری خودشان مورد بازبینی قرار گرفت و نکات لازم یادآوری شد. سپس راهبردهای مدیریت منابع به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های یادگیری خودگردان که برای کنترل و اداره

محیط به کار گرفته می‌شود، توضیح داده شد. بعد به آموزش مفهوم مدیریت زمان به‌عنوان یکی از راهبردهای مدیریت منابع به دانش‌آموزان پرداخته و در پایان تکلیفی در زمینه کاربرد راهبرد مدیریت زمان به دانش‌آموزان ارائه و از آن‌ها خواسته شد که این تکلیف را برای جلسه بعد آماده کنند. جلسه دهم: در این جلسه ابتدا تکالیف مربوط به راهبرد مدیریت زمان یکایک دانش‌آموزان با همکاری خودشان مورد بازبینی قرار گرفت و نکات لازم یادآوری شد. سپس دانش‌آموزان با اهمیت و تعریف سازمان‌دهی محیط آشنا شدند و از دانش‌آموزان خواسته شد قبل از مطالعه محیط مناسبی را از هر جهت انتخاب نمایند. جلسه یازدهم: در این جلسه ابتدا مطالب جلسه قبل مرور و سپس راهبرد کمک‌خواستن و تنظیم تلاش‌ها آموزش داده شد. اهمیت کمک‌خواستن در چالش‌ها و مشکلات تحصیلی مورد تأکید قرار گرفت. به دانش‌آموزان نحوه سؤال پرسیدن از دیگران برای کمک‌خواستن و اینکه چگونه از فرد مناسب برای کمک بهره گرفته و به شیوه مناسب اجتماعی از دیگران درخواست کمک کنند، آموزش داده شد. جلسه دوازدهم: در این جلسه ضمن تشکر و قدردانی از شرکت‌کنندگان، هدیه‌ای مناسب به آن‌ها تقدیم و سپس پرسشنامه‌های پس‌آزمون توزیع شد و از آن‌ها خواسته شد سؤالات را با دقت بخوانند و نظر خود را در ارتباط با هر سؤال به دقت مشخص نمایند.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) آزمودنی‌ها برحسب مرحله و عضویت گروهی نشان داده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمرات تأخیر در رضامندی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی آزمودنی‌ها برحسب مرحله و عضویت گروهی

عضویت		مرحله		پیش‌آزمون	
		SD	M	SD	M
گروه آزمایش	تأخیر در رضامندی تحصیلی	۳	۱	۳	۲
	خوش‌بینی تحصیلی	۸	۰	۱	۷
	تأکید تحصیلی	۳	۱	۳	۳
	اعتماد به معلمان	۳	۲	۴	۲
	هویت نسبت به مدرسه	۴	۱	۴	۳

۱	۱	۲	۱	تأخیر در رضامندی تحصیلی	
۸	۷	۵	۶	خوش بینی تحصیلی	
۲	۱	۲	۱	تأکید تحصیلی	گروه گواه
	۲	۲	۲	اعتماد به معلمان	
۴	۲	۲	۲	هویت نسبت به مدرسه	

همانطور که در جدول ۱ ارائه شده است میانگین نمره تأخیر در رضامندی تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۱۸/۴۰ و ۱۹/۱۳ است. در مرحله پس‌آزمون این نمرات تغییر یافته و به ترتیب برابر با ۳۵/۲۶ و ۲۱/۶۰ است. میانگین نمره خوش‌بینی تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۶۱/۴۰ و ۶۶/۵۳ است. در مرحله پس‌آزمون این مقادیر تغییر یافته و به ترتیب برابر با ۱۱۳/۸۰ و ۷۶/۷۳ است. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد و برای بررسی تفاوت‌های مشاهده‌شده در متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و تأخیر در رضامندی تحصیلی، ابتدا مفروضه‌های لازم جهت انجام تحلیل کوواریانس بررسی شد. بررسی همگنی واریانس‌ها نشان می‌دهد که معناداری آزمون لون در نمره‌های خوش‌بینی تحصیلی و تأخیر در رضامندی تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون برقرار بود ($P > 0.05$). با توجه به این امر دلیلی بر ناهمگن فرض کردن واریانس‌ها وجود ندارد. بررسی همگنی رگرسیون نیز از معنادار نبودن شرایط و پیش‌آزمون حمایت می‌کند، همچنین قبل از انجام آزمون کوواریانس با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنف نرمال بودن توزیع نمونه‌ها مورد بررسی قرار گرفت؛ بنابراین از تحلیل کوواریانس برای تحلیل آماری استفاده شد. به‌منظور بررسی اینکه آیا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد.

جدول ۲. تحلیل کوواریانس چند متغیره در مرحله پس‌آزمون برای خوش‌بینی تحصیلی

اثر	ارزش	Error df	F	P	گروه
پیلایی	۰/۸۴	۲۳	۴۲/۷۹	۰/۰۰۱	
لامبدای ویلکز	۰/۱۵	۲۳	۴۲/۷۹	۰/۰۰۱	
هتلینگ	۵/۵۸	۲۳	۴۲/۷۹	۰/۰۰۱	
بزرگ‌ترین ریشه روی	۵/۵۸	۲۳	۴۲/۷۹	۰/۰۰۱	

همان‌طور که در جدول ۲ ارائه شده است، پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون و سایر متغیرهای کنترل، به روش تحلیل کوواریانس چند متغیره، اثر معنی‌داری برای عامل عضویت گروهی وجود دارد ($P < 0/01$). این اثر چند متغیره نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول شهر خرم‌آباد تأثیر دارد و بین خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به‌منظور تعیین اینکه در کدام‌یک از مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی، تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و گواه وجود دارد از آزمون کوواریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن در جداول ۳ ارائه گردیده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره بررسی تأثیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر

خوش‌بینی تحصیلی

متغیر	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معناداری	اندازه اثر
خوش‌بینی تحصیلی	۸۶۶۵/۶۰	۱	۸۶۶۵/۶۰	۱۳۲/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۸۶
تأکید تحصیلی	۷۵۶/۴۷	۱	۷۵۶/۴۷	۶۸/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۷۸
اعتماد به معلمان	۱۱۶۶/۲۶	۱	۱۱۶۶/۲۶	۷۳/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۷۷
هویت نسبت به مدرسه	۹۸۸/۱۳	۱	۹۸۸/۱۳	۹۶/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۸۲

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است بین میانگین نمرات پس‌آزمون خرده مؤلفه تأکید تحصیلی پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($f=68/78$) و ($p < 0/01$). نمرات پس‌آزمون خرده مؤلفه اعتماد به معلمان نیز پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری را نشان می‌دهد ($f=73/57$ و $p < 0/01$) و نیز همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود بین نمرات پس‌آزمون خرده مؤلفه هویت نسبت به مدرسه پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($f=96/70$ و $p < 0/01$)؛ بنابراین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش به‌طور معناداری در خوش‌بینی تحصیلی بیش از گروه گواه است. به عبارتی می‌توان گفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌طور معناداری موجب افزایش خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان شده است. به‌منظور تعیین اینکه بین نمرات تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان، تفاوت معنی‌داری بین گروه

آزمایش و گواه وجود دارد یا خیر، از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن در جداول ۴ ارائه گردیده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره بررسی تأثیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی

متغیر	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معناداری	اندازه اثر
تأخیر در رضامندی تحصیلی	۱۰۳۹/۰۴	۱	۱۰۳۹/۰۴	۲۳۷/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۹۱

نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره در جدول ۴ نشان داد بین گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$ و $F = ۲۳۷/۹۵$). پس آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی موجب افزایش ۰/۹۱ درصدی تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول شهر خرم‌آباد بود. همان‌طور که نتایج نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باعث افزایش میزان تأخیر در رضامندی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون شد که این یافته با یافته‌های پژوهش کیم و همکاران (۲۰۰۱)؛ به نقل از بیمبنتی، (۲۰۰۷)، بیمبنتی (۲۰۰۹)، عرب‌زاده، کدیور و دلاور (۲۰۱۲)، خداحمی و زرین‌آبادی (۲۰۱۵) و آدامز و همکاران (۲۰۱۱) همسو است. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد. در تبیین این یافته باید گفت که از جمله ویژگی‌های دانش‌آموزانی که خوش‌بینی تحصیلی بالایی دارند این است که آن‌ها در زمینه یادگیری، تحصیل و مدرسه درگیر هستند و در مقابل، دانش‌آموزانی که خوش‌بینی تحصیلی کمتری دارند با واژه‌هایی چون گوشه‌گیر و ناخشنود توصیف می‌شوند (فین، ۱۹۸۹). بنا به نظر آکسان (۲۰۰۹) آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به دانش‌آموزان به‌طور کلی یادگیری را افزایش

می‌دهد، همچنین کناره‌گیری را کاهش می‌دهد و باعث درگیری دانش‌آموزان با تکالیف می‌گردد. همچنین در مورد خرده مؤلفه تأکید تحصیلی باید گفت که در تأکید تحصیلی توجه اصلی بر یادگیری و آموزش متمرکز است. در واقع تأکید تحصیلی مجموعه اقداماتی است که دانش‌آموزان را به سوی پیشرفت سوق می‌دهد و این که دانش‌آموزان در محیط‌هایی که جالب و چالش‌انگیز باشد بیشتر به موفقیت می‌رسند (اسچن-موران و همکاران، ۲۰۱۳) که از طریق آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌توان علاقه دانش‌آموزان را نسبت به یادگیری بهبود بخشید (پورمحمد و همکاران، ۱۳۹۴). این مطلب به این معنی است که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باعث افزایش خوشبینی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و این یافته با نتایج پژوهش‌های خدارحمی و زرین‌آبادی (۲۰۱۵) و آدامز و همکاران (۲۰۱۱) همسو است. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد. به‌طور کلی باید گفت دانش‌آموزانی که بیشتر از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند بیشتر احتمال دارد که تأخیر در رضامندی را از خود نشان دهند (بیمبنتی، ۲۰۰۹). در واقع، دانش‌آموزان با آمادگی بالا برای به تأخیر انداختن رضامندی کسانی هستند که ساعات بیشتری از زمان را برای تضمین عملکرد تحصیلی صرف مطالعه می‌کنند، این دانش‌آموزان آینده‌گرا کسانی هستند که در کتابخانه باقی می‌مانند و برای یک امتحان مطالعه می‌کنند، در مقابل دانش‌آموزان با تأخیر در رضامندی پایین کسانی هستند که بدون این که به‌خوبی برای آزمون آمادگی کسب کرده باشند از کتابخانه خارج می‌شوند تا با دوستان خود لذت ببرند (بیمبنتی، ۲۰۰۳). راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌ویژه راهبردهای مدیریت منابع از جمله تنظیم زمان و محیط مطالعه با تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط است (بیمبنتی، ۲۰۱۱)؛ به نقل از عرب زاده و کدیور، (۱۳۹۱)، در نتیجه از طریق آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌ویژه راهبردهای مدیریت منابع می‌توان در جهت ارتقاء سطح تأخیر در رضامندی تحصیلی به دانش‌آموزان کمک نمود. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی منجر به افزایش میزان تأخیر در رضامندی تحصیلی و خوشبینی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. در این راستا پیشنهاد می‌شود از آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان یک شیوه عملی، در دسترس و کم‌هزینه برای افزایش این

متغیرهای تحصیلی در دانش‌آموزان استفاده شود و آن را به معلمان نیز آموزش داد تا خودشان در قالب مجموعه فعالیت‌هایی متناسب با موقعیت‌های متفاوت تحصیلی به کار ببرند و تأخیر در رضامندی و خوش‌بینی تحصیلی را در دانش‌آموزان ارتقا دهند. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به اجرای آن بر روی دانش‌آموزان دختر اشاره کرد، همچنین این پژوهش بر روی جامعه‌ای دارای محدوده سنی دوره متوسطه اول انجام شد؛ لذا باید در تعمیم یافته‌ها احتیاط نمود.

در پایان از مساعدت‌های تمامی عوامل به‌ویژه مسئولین محترم دانشگاه، مدیریت محترم آموزش و پرورش، مدارس شهر خرم‌آباد و تمام دانش‌آموزان عزیز که بی‌دریغ ما را در روند انجام این پژوهش یاری نمودند، صمیمانه سپاسگزاری می‌گردد. لازم به ذکر است که این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دانشجویی کارشناسی ارشد است.

منابع

- پورمحمد، ژایلا و اسماعیل‌پور، خلیل. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر هنرستانی تبریز. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۸(۳۱)، ۹۳-۱۰۲.
- دلاور، علی. (۱۳۸۹). *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران: ویرایش. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۹). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*، تهران: دوران.
- صمدی، معصومه. (۱۳۸۳). بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین: مطالعه نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی. *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۱ و ۳۴، ۱۷۵-۱۵۷.
- عرب‌زاده، مهدی و کدیور، پروین. (۱۳۹۱). بررسی پایایی، روایی و تحلیل عاملی مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۹(۳)، ۱۷-۱.
- مرادی، کیوان؛ واعظی، مظفرالدین؛ فرزانه، محمد و میرزایی، محمد. (۱۳۹۳). رابطه خوش‌بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران. *پژوهش در یادگیری آموزشی*، ۲ و ۵، ۸۰-۶۹.
- نیک منش، زهرا و کاظمی، یحیی. (۱۳۸۷). تأثیر الگوی آموزش خوش‌بینی به روش قصه‌گویی بر سبک اسناد کودکان. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۳ و ۲، ۱۳-۵.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، حسین؛ جعفری، مجید و یاری مقدم، نفیسه. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه در درس زبان انگلیسی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۹ و ۱، ۱۵۵-۱۸۰.

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2011). Student academic optimism: Confirming a construct. *Leading research in educational administration: A festschrift for Wayne K. Hoy*, 73-87.
- Aksan, N. (2009). A descriptive study: epistemological beliefs and self regulated learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 896-901.
- Arabzadeh, M., Kadivar, P., & Dlavar, A. (2012). The effects of teaching self-regulated learning strategy on students academic delay of gratification. *Journal of contemporaryreseach in business*, 4, 580-587.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of personality and social psychology*, 79(5), 776.
- Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and individual differences*, 11(3), 233-257.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of advanced academics*, 18(4), 586-616.
- Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, 46(3), 347-352.
- Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, 46(3), 347-352.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2003). Academic Delay of Gratification, Future Goals, and Self-Regulated Learning.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2012). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive° developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Khodarahmi, E., & Zarrinabadi, N. (2016). Self-regulation and academic optimism in a sample of Iranian language learners: Variations across achievement group and gender. *Current Psychology*, 35(4), 700-710.

- Man-Chih, A. (2006). The effect of the use of self-regulated learning strategies on college students' performance and satisfaction in physical education.
- Nasab, S. H., Asgari, A., & Ayati, M. The relation between academic optimism and motivation of academic advancement with respect of mediating role of academic efficacy of the second grade students.
- Nikos, M., & Gorge, P. (2005). Student s Motivational Belifes, Self-regulaions Trategies Use, and Mathematics Achievement. *Group for the psychology of mathematics Education*, 3, 321-8.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist*, 55(1), 44.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Toor, S. F. (2009). Optimism and achievement: A domain-specific and within-construct investigation. *Doctoral Dissertations*, 637.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore Jr, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British journal of Psychology*, 91(3), 311-333.

