

بررسی اثر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر رضایتمندی دانش آموزان دبیرستانی

کازم برزگر بفرویی*
 استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، پردیس علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه یزد
 اکرم السادات هاشمی
 دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه یزد
 حسن زارعی محمودآبادی
 استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، پردیس علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه یزد

مقدمه: هدف این پژوهش، بهبود تأخیر رضایتمندی تحصیلی دانش آموزان، با تأکید بر نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. روش: پژوهش حاضر از نوع آزمایشی است و جامعه‌ی آماری آن را تمامی دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان شهرستان یزد تشکیل می‌دهند. از این تعداد ۶۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جای گرفتند. ابتدا هر دو گروه به پرسش‌نامه‌ی تأخیر در رضایتمندی تحصیلی پاسخ دادند و سپس گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قرار گرفت. در نهایت هر دو گروه مجدداً به پرسش‌نامه‌ی تأخیر در رضایتمندی تحصیلی پاسخ دادند. یافته‌ها: نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها، که به روش تحلیل کوواریانس صورت گرفت، نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، تأخیر در رضایتمندی تحصیلی را ارتقا داده است. نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاضر می‌تواند زمینه‌ی پویایی فرآیند آموزش و یادگیری و بهبود مهارت تأخیر در رضایتمندی تحصیلی دانش آموزان را فراهم آورد. واژه‌های کلیدی: تأخیر در رضایتمندی تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، دانش آموزان

*نشانی تماس: دانشگاه یزد، پردیس علوم انسانی و اجتماعی، بخش علوم تربیتی
 رایانامه: k.barzegar@yazd.ac.ir

Investigating the Effectiveness of Training Self-Regulatory Learning Strategies on the Academic Delay of Gratification of High School Students

Introduction: This study intended to improve students' academic delay of gratification, with an emphasis on the role of self-regulation learning strategies. **Method:** This experimental study consisted of 60 female high school freshmen in Yazd city, who were randomly selected and then divided into two groups of experimental and control. First, both the groups responded to an delay of gratification questionnaire and then, the experimental group were trained the self-regulated learning strategies within 12 sessions. At last, the questionnaire was once more completed by both the groups. **Results:** Data analysis was carried out by analysis of covariance, which revealed that training self-regulatory learning strategies can lead to promote academic delay of gratification. **Conclusion:** The results of this study could provide the ground for a dynamic teaching and learning process as well as for improvement of academic delay of gratification. **Keywords:** Self-regulation learning strategies, Academic Delay of Gratification, Students

Kazem Barzegar Bafrooei*
 Assistant Professor of Department of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Humanities & Social Sciences, Yazd University
Akram Al Sadat Hashemi
 M. A. Student of Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University
Hasan Zarehi Mahmoodabadi
 Assistant Professor of Department of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Humanities & Social Sciences, Yazd University

*Corresponding Author:

Email: k.barzegar@yazd.ac.ir

مقدمه

شناخت و عاطفه همواره به عنوان دو عنصر اساسی یادگیری مورد توجه پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت بوده و برای درک روابط و تأثیر عوامل شناختی و عاطفی بر یادگیری دانش آموزان، تلاش‌های زیادی شده است. در این میان، تحقیقات پنتریچ و دیگران (۱) جامعیت بیشتری دارد. در مدل این دو پژوهشگر، تأثیر عوامل شناختی و انگیزشی تحت عنوان نظریه‌ی یادگیری خودتنظیمی^۱ بررسی شده است. این نظریه شامل دو مؤلفه‌ی اساسی شناختی و عاطفی است که بعد شناختی آن راهبردهای خودتنظیمی و بعد عاطفی آن را باورهای انگیزشی می‌نامند (۲). خودتنظیمی نوعی فرآیند فعال و سازمان‌یافته است که در طی آن فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب کرده و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم و کنترل کنند (۳). خودتنظیمی سازه‌ای است که بندورا از سال ۱۹۶۷ مطرح کرده است. هر چند مطالعات اولیه در این زمینه مبتنی بر خودتنظیمی به صورت عام بود و زمینه‌های گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی را در برمی‌گرفت، اما از دهه‌ی ۱۹۸۰ این سازه در زمینه‌ی یادگیری مطرح شد و پنتریچ و دیگران، برای اولین بار در تحقیق خود که با هدف بررسی نقش یادگیری خودتنظیمی در بهبود و تقویت باورهای انگیزشی انجام شد، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را معرفی کردند (۴). برای توصیف یادگیری خودتنظیمی الگوهای گوناگونی ارائه شده که هر کدام با توجه به دیدگاه نظری خود، این فرآیند را بیان کرده‌اند، با وجود این، همه‌ی این الگوها بر ترغیب دانش‌آموزان بر بررسی، تنظیم و ارزیابی رفتار خود تأکید کرده‌اند. به عبارت دیگر، هدف نهایی این الگوها، افزایش خودکنترلی و خودارزیابی است.

از میان الگوهای متعدد، الگوی خودتنظیمی پنتریچ و دیگران، به دلیل جامعیت، توجه بیشتر روان‌شناسان تربیتی را جلب کرده است. این الگوی یادگیری خودتنظیمی، که جنبه‌ی شناختی خودتنظیمی را در بر می‌گیرد، شامل سه دسته راهبرد کلی است: راهبردهای

شناختی (تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان‌دهی)؛ فراشناختی (برنامه‌ریزی، کنترل، نظارت و نظم‌دهی) و مدیریت منابع (توانایی یادگیرنده در مدیریت زمان، مکان و افراد) (۱). وجه انگیزشی آن عبارت است از: خودکارآمدی (باور فرد به توانایی انجام فعالیت خاص)؛ ارزش‌گذاری تکلیف (اهمیت و ارزشی که دانش‌آموز به تکلیفی خاص می‌دهد) و اضطراب امتحان (حالت هیجانی ناخوشایند در موقعیت ارزشیابی مانند امتحان رسمی).

به نظر زیمرمن، خودتنظیمی به فعالیت مستقل دانش‌آموزان در یادگیری می‌انجامد. دانش‌آموزان خودتنظیم برای رسیدن به اهدافشان، کنش‌های شناختی، رفتاری و عاطفی خود را به کار می‌گیرند. انگیزه‌ی یادگیرندگان برای رسیدن به هدف، برگرفته از قضاوت آنها از عملکردشان است. خودتنظیمی منجر به یادگیری بهتر و بروز احساس کفایت بیشتر یادگیرنده می‌شود (۵). به نظر پنتریچ، فراگیران خودتنظیم با یک کار آموزشی، کارشان را شروع، ارزیابی و هدف مناسب را تعیین و برای رسیدن به آن راه‌کارهایی را مشخص کرده و بر پیشرفت‌هایشان در دستیابی به هدف خود نظارت می‌کنند. آنها در ادامه، راهبردها را ارزیابی و بر اساس اطلاعات مبتنی بر بازخوردهای درونی و بیرونی، مجدداً آنها را می‌سنجند (۶).

افراد با یادگیری خودتنظیمی می‌توانند کنترل افکار خود را به دست بگیرند، زیرا خودتنظیمی شامل تغییر الگوی تفکر می‌شود. یادگیری خودتنظیمی با خودبازنگری آغاز و باعث می‌شود افراد یاد بگیرند چگونه افکار نامناسب خود را بهبود بخشند و به پیامدهای احتمالی تصمیم‌هایشان فکر کنند. بنابراین اگر کسی یاد بگیرد که فکرش را تحت نظر بگیرد، احتمالاً یاد خواهد گرفت که چگونه رسیدن به پاداش فوری و کوچک را برای رسیدن به پاداشی باارزش‌تر به تعویق بیندازد (۷). این توانایی به فرد امکان می‌دهد تا برای دستیابی به اهداف و آرزوهای درازمدت و باارزش خود، از ارضای فوری

چندین پژوهش ارتباط یادگیری خودتنظیمی و تأخیر در رضایتمندی تحصیلی را بررسی و اهمیت این سازه را در موفقیت‌های تحصیلی نشان داده‌اند؛ از جمله پژوهش باکستر و مک‌دونالد (۱۳) نشان داد که بین توانایی دانش‌آموزان در انتخاب هدف مناسب، انگیزه‌ی تحصیلی زیاد برای رسیدن به اهداف بلندمدت تحصیلی و عملکرد تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد و دانش‌آموزانی که در مهارت‌های خودتنظیمی نمرات بهتری گرفته بودند، در کسب نمرات تأخیر در رضایتمندی نیز موفق‌تر بودند. پژوهش عرب‌زاده، کدیور و دلاور (۱۸)، که با هدف بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر باورهای انگیزشی و تأخیر در رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دبیرستانی انجام شد، نشان داد که این‌گونه آموزش‌ها می‌تواند بر بهبود مهارت تأخیر در رضایتمندی تحصیلی اثر بگذارد. هاول و بورو (۱۹) نیز نشان دادند که خودتنظیمی تحصیلی، تأخیر در رضایتمندی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی همبستگی معناداری با یکدیگر دارند. آنها خودتنظیمی را نقطه‌ی قوت شخصیت و عاملی برای پیشرفت تحصیلی می‌دانند. پژوهش بیمبوتی (۷) نیز حاکی از آن است که راهبردهای مدیریت منابع از جمله سازمان‌دهی محیط مطالعه و تلاش، از ویژگی‌های دانش‌آموزان دارای تأخیر در رضایتمندی زیاد است. این دانش‌آموزان زمان بیشتری را صرف مطالعه کرده و برای انجام تکالیف دشوار تحصیلی پشتکار کافی دارند. بررسی‌های ژانگ و همکاران (۱۲)، که در یک بازه‌ی زمانی طولانی‌مدت، رفتار تحصیلی ۳۰۲ دانش‌آموز را بررسی کرد، نشان داد که دانش‌آموزان با تأخیر در رضایتمندی زیاد نسبت به دانش‌آموزانی که نمره‌ی کمتری در این متغیر کسب کرده بودند، چندین هفته قبل از امتحانات، وقت خود را بیشتر به مطالعه و زمان کمتری را به بازی اختصاص داده بودند. یافته‌های جانبی تحقیق، بیانگر وجود رابطه‌ی مثبت معنادار بین یادگیری خودتنظیمی، انگیزه‌ی تحصیلی و تأخیر در رضایتمندی تحصیلی بود. پژوهش بیمبوتی (۹) نیز با

آمال و اهداف دارای ارزش کمتر چشم‌پوشی کند. مثلاً برای اینکه در یک امتحان نتیجه‌ی خوبی بگیرد، باید از دیدن دوستش صرف‌نظر کند (۸). این مهارت دانش‌آموزان به عنوان تأخیر در رضایتمندی تحصیلی بیان شده و این‌گونه تعریف می‌شود: به تأخیر انداختن اهداف تحصیلی کوتاه‌مدت و پاداش‌های موجود فوری و دنبال کردن اهداف بلندمدت تحصیلی که هر چند موقت و دور هستند، اما ارزشمندترند (۹). اگر چه اهداف دور بی‌ثمرند، اما معمولاً اهداف بلندمدت تحصیلی با هیجان‌های بزرگ‌تر همراه‌اند. برای مثال، احساس رضایت دانش‌آموز از تصور رسیدن به شغل پزشکی بیشتر از تصور نوشتن یک گزارش درسی مناسب است. در نتیجه، اهداف بلندمدت و باارزش تحصیلی ظرفیت حفظ انگیزش را دارند، حتی وقتی خسته‌کننده و درازمدت باشند (پزشک شدن و نشستن دانش‌آموز در کلاس درس مشکلی مثل فیزیک را تصور کنید). به‌طور کلی، اهداف بلندمدت ولی باارزش تحصیلی، در یادگیرنده ایجاد انگیزه کرده و او را به جلو می‌رانند. بدون اهداف دور ممکن است توجه فرد به جهات دیگر منحرف و به اهداف جالب‌تر نزدیک معطوف شود، ولی دانش‌آموزی که اهداف دور و باارزش در سر دارد، تمایل بیشتری به ادامه‌ی مسیر از خود نشان می‌دهد (۱۰). دانش‌آموزان دارای توانایی به تأخیر انداختن رضایتمندی، ویژگی‌های مشترکی مانند توانایی زیاد در حل مسأله، داشتن پشتکار در حل مسایل درسی (۷)، باورهای خودکارآمدی قوی و انگیزش درونی بالا (۱۱، ۱۲)، استفاده‌ی مناسب از راهبردهای خودتنظیمی دارند (۱۳، ۱۴). می‌توان گفت تأخیر در رضایتمندی تحصیلی برای دانش‌آموزان واجد فواید زیر است: خلق فعالانه‌ی دانش، تمرکز بر تکالیف تحصیلی، دنبال کردن اهداف باارزش (۱۵)، مدیریت رفتار (از جمله ارتباط مثبت با هم‌سالان، مدیریت خشم و عدم سوء‌مصرف مواد مخدر) (۱۶) و از همه مهم‌تر کسب موفقیت‌های تحصیلی (۹، ۱۷).

این اثر را در بافت و فرهنگ ایرانی سنجیده و فرضیه‌ی زیر آزموده شود:

فرضیه: آموزش یادگیری خودتنظیمی، باعث بهبود مهارت تأخیر در رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان می‌شود.

طرح پژوهش

این پژوهش از نوع طرح‌های آزمایشی است که جزییات آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- دیاگرام طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل

گروه	گزینش	پیش‌آزمون	متغیر مستقل	پس‌آزمون	مداخله‌ی روان‌شناختی
آزمایش	R	T1	X	T2	آموزش راهبردهای خودتنظیمی
کنترل	R	T1	-	T2	کنترل

اندازه‌گیری تأخیر در رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی را بیمبوتی و کارابنیک (۱۹۹۸)، تدوین، طراحی و اعتباریابی کرده‌اند. این مقیاس شامل ۱۰ سؤال دو قسمتی است که هر سؤال دو قسمت متضاد دارد. یک قسمت به فقدان تأخیر در رضایتمندی تحصیلی و قسمت دیگر به تأخیر در رضایتمندی تحصیلی مربوط است. شرکت‌کنندگان می‌بایست پاسخ‌های خود را روی یک مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای مشخص کنند. به تمام سؤال‌ها به‌استثنای سؤال هفتم که به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود، نمره‌ی یک تا چهار تعلق می‌گیرد. نمره‌ی بیشتر نشان‌دهنده‌ی تمایل بیشتر به تأخیر انداختن رضایتمندی تحصیلی است. پایایی آزمون مجدد برای این مقیاس بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۷، ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۵ گزارش شده و روایی آن نیز با استفاده از تحلیل عاملی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری هدف تأیید شده است (بیمبوتی و کارابنیک، ۱۹۹۸). در ایران نیز این پرسش‌نامه را عربزاده و کدیور (۱۰) به فارسی برگردانده‌اند. ضریب پایایی باز آزمایی ۰/۷۵ و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۷۱ گزارش شده و روایی سازه‌ی آن نیز با استفاده از تحلیل

هدف بررسی رابطه‌ی بین ابعاد خودتنظیمی و تأخیر در رضایتمندی دانشجویان کشور کره نشان داد که این سازه با راهبردهای مطالعه و یادگیری، باورهای خودکارآمدی، نمره‌ی مورد انتظار و عملکرد تحصیلی مرتبط است. با توجه به مطالبی که در مورد اهمیت این سازه در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و تأثیر آن بر حفظ انگیزه‌ی تحصیلی درونی بیان شد، برای بهبود این مهارت دانش‌آموزان، در پژوهش حاضر تأثیر آموزش یادگیری خودتنظیمی بر این متغیر بررسی شد تا

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، دانش‌آموزان نمونه به‌صورت تصادفی و به تعداد برابر در دو گروه آزمایش و گواه جای داده شدند. برای هر دو گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شد. علاوه بر این، گروه آزمایش تحت آموزش راهبردهای خودتنظیمی قرار گرفت، درحالی‌که به آزمودنی‌های گروه کنترل هیچ آموزشی داده نشد و فقط تأخیر در رضایتمندی آنان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون اندازه‌گیری شد. در این طرح، متغیر مستقل "آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی" و متغیر وابسته "تأخیر در رضایتمندی تحصیلی" بود. همچنین، متغیرهای سن، مقطع تحصیلی (دوره‌ی دوم متوسطه)، پایه‌ی تحصیلی (اول)، نوع مدرسه (دولتی) و جنسیت (دختر) کنترل شدند.

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول دبیرستان تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ شهرستان یزد تشکیل می‌دادند که از بین آنها ۶۰ نفر (دو کلاس)، به‌عنوان نمونه انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای داده شدند.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسش‌نامه‌ی تأخیر در رضایتمندی: این ابزار

1- Delay of Gratification Questionnaire

بومی‌سازی این برنامه‌ی آموزشی از مثال‌ها، داستان‌ها و مصداق‌های عینی متناسب با سن و علایق و کتاب‌های درسی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول دبیرستان استفاده و در پایان هر جلسه برای تمرین و تکرار مطالب بیان‌شده به دانش‌آموزان تکالیفی داده شد و برای هر جلسه، برنامه‌های خودارزیابی و خودتقویتی مناسب نیز مد نظر قرار گرفت. موضوعات برای ۱۰ جلسه‌ی آموزشی طراحی و در مدت دو ماه و نیم اجرا شد. هر جلسه‌ی آموزشی ۹۰ دقیقه طول می‌کشید و هر هفته یک جلسه‌ی آموزشی برگزار می‌شد. جدول ۲ موضوعات هر جلسه را نشان می‌دهد.

جدول ۲- موضوعات جلسات آموزش خودتنظیمی

جلسه	موضوع	برنامه آموزشی
اول	اجرای پیش‌آزمون	آشنایی با شرکت‌کنندگان، معرفی طرح و اهمیت آن، آموزش نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها و اجرای پیش‌آزمون
دوم	خودآگاهی، خودتنظیمی	آشنایی دانش‌آموزان از نقاط قوت و ضعف خود، آشنایی کلی با اهمیت یادگیری راهبردهای خودتنظیمی و تأثیر آن بر یادگیری بهتر
سوم	مطالعه‌ی مؤثر، راه‌های ایجاد انگیزه‌ی تحصیلی	عوامل مؤثر بر مطالعه‌ی مؤثر- آموزش راه‌کارهایی برای افزایش باورهای مثبت
چهارم	چگونگی تعیین هدف	بیان انواع هدف و نحوه‌ی هدف‌گذاری در زندگی و تحصیل
پنجم	ساختار حافظه	بیان نحوه‌ی پردازش اطلاعات و شناخت حافظه‌ی برتر
ششم	راهبرد شناختی، مرور	بیان اهمیت و نحوه‌ی کاربرد راهبرد شناختی تکرار و مرور مطالب ساده و پیچیده
هفتم	راهبرد شناختی، بسط و گسترش معنایی (پیچیده)، سازمان‌دهی	بیان نحوه‌ی استفاده از راهبرد بسط مطالب پیچیده و سازمان‌دهی مطالب
هشتم	راهبردهای فراشناخت (برنامه‌ریزی)	بیان نحوه‌ی تعیین هدف مطالعه، زمان، سرعت و روش مطالعه
نهم	فراشناخت (نظارت و نظم‌دهی)	بیان فنون نظارت بر مطالعه و یادگیری و نظم‌دهی به آن
دهم	مدیریت منابع (زمان)	بیان استفاده‌ی صحیح از وقت (مدیریت زمان)
یازدهم	مدیریت منابع (مکان، افراد)	بیان شرایط مکان مناسب برای مطالعه و نحوه‌ی کمک-خواهی از اطرافیان
دوازدهم	اجرای پس‌آزمون	سپاسگزاری از شرکت‌کنندگان در طرح، اجرای پس‌آزمون

یافته‌ها

میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش کمتر از پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه است. برای بررسی فرضیه، از تحلیل کوواریانس یک‌راهه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است. همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد، بعد از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و

عامل اکتشافی و تأییدی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های انگیزشی تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۳ به دست آمد.

برنامه‌ی آموزشی یادگیری خودتنظیمی: برنامه‌ی آموزشی این پژوهش طبق اصول نظریه‌ی پنتریچ و دیگروت (۱) طراحی شده و پژوهشگر آن را برای دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان مناسب‌سازی کرده و به کار گرفته است. اساس محتوای آموزش این بود که راهبردهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و مدیریت منابع یادگیری خودتنظیمی چه هستند و چگونه، چه وقت و کجا از آنها استفاده می‌شود؟ به‌طورکلی، برای

برای توصیف داده‌های این پژوهش از میانگین و انحراف معیار و برای بررسی معناداری بین تفاضل میانگین گروه‌ها در دو متغیر وابسته، از روش‌های آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس) استفاده شد. همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، در این متغیر،

جدول ۳- آماره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون تأخیر در رضایتمندی گروه‌های آزمایش و گواه

گروه	گروه	مرحله‌ی	میانگین	انحراف استاندارد	گروه	مرحله‌ی	میانگین	انحراف استاندارد
تأخیر در رضایتمندی	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۲/۴۰	۳/۷۳	گواه	پیش‌آزمون	۳۵/۰۷	۳/۲۴
		پس‌آزمون	۳۱/۹۷	۲/۲۹		پس‌آزمون	۳۳/۴۰	۳/۸۰

جدول ۴- نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پس‌آزمون تأخیر در رضایتمندی دو گروه (با کنترل پیش‌آزمون)

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری	مجذور اتای جزئی	توان آزمون
الگوی تصحیح شده	۲۲۱/۹۳۰	۲	۱۱۰/۹۶۵	۱۳/۳۱۴	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۸	۰/۹۹۷
مقدار ثابت	۱۹۳/۶۸۳	۱	۱۹۳/۶۸۳	۲۳/۲۳۹	۰/۰۰۰۱	۰/۲۹۰	۰/۹۹۷
پیش‌آزمون	۱۹۱/۱۱۳	۱	۱۹۱/۱۱۳	۲۲/۹۳۱	۰/۰۰۰۱	۰/۲۸۷	۰/۹۹۷
گروه	۴۳/۴۹۵	۱	۴۳/۴۹۵	۵/۲۱۹	۰/۰۲۶	۰/۰۸۴	۰/۶۱۳
خطا	۴۷۵/۰۵۳	۵۷	۸/۳۳۴				
مجموع	۶۴۷۸۹	۶۰					

خودتنظیمی موجب افزایش تأخیر در رضایتمندی گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت ۰/۰۸۴ است. به بیان دیگر، ۸/۴۰ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات تأخیر در رضایتمندی گروه آزمایش مربوط به تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی است.

گواه در میانگین نمرات تأخیر در رضایتمندی به دست آمد $F(57,1) = 5/219$ $sig < 0/05$ ، $F(57,1) = 0/73$ مجذور اتای جزئی). لذا، فرضیه‌ی پژوهش تأیید شد. به عبارت دیگر، با توجه به میانگین تعدیل‌شده‌ی نمرات (جدول ۵) تأخیر در رضایتمندی گروه آزمایش (۳۳/۹۶) نسبت به میانگین گروه گواه (۳۱/۴۰۷)، آموزش راهبردهای

جدول ۵- میانگین تعدیل‌شده‌ی تأخیر در رضایتمندی دو گروه آزمایش و گواه

متغیر	گروه	میانگین	گروه	میانگین
تأخیر در رضایتمندی	آزمایش	۳۳/۹۶	گواه	۳۱/۴۰۷

به این گروه کمک کرده تا از راه ارتقای عملکردهای روان‌شناختی مانند برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودارزیابی به مدیریت و تنظیم اهداف بلندمدت نائل شوند، زیرا بر اساس الگوی خودتنظیمی پنتریچ و دیگر، برنامه‌ریزی شامل انتخاب هدف و فعال‌سازی ادراک و دانش تکلیف، بافت و خود متناسب با تکلیف است و دانش‌آموزان گروه آموزش دیده آموخته‌اند که برای گزینش اهداف واقع‌بینانه و بلندمدت، راهبردهای هدف‌گزینی و برنامه‌ریزی را با باورهای خودکارآمدی قوی پیوند زنند. از آنجا که دستیابی به این اهداف،

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که ازلحاظ تأخیر در رضایتمندی تحصیلی بین نمرات دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد و آموزش یادگیری خودتنظیمی، باعث افزایش این توانایی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های هاوول و بورو (۱۹)، ژانگ و همکاران (۱۲)، بیمبوتی (۷، ۹) و دیندوتو و بیمبوتی (۲۰) هم‌سوست. در مورد افزایش این مهارت دانش‌آموزان گروه آزمایش می‌توان گفت که راهبردهای آموزش داده‌شده

توجه است. از جنبه‌ی نظری می‌توان گفت که چون پژوهش‌گران کشورمان از بررسی تأثیر راهبردهای خودتنظیمی بر تأخیر رضایتمندی غفلت کرده‌اند، اجرای این نوع پژوهش‌ها می‌تواند بستر پژوهش‌های بیشتر در این زمینه را فراهم آورد و از آنجا که توانایی به تأخیر انداختن لذت‌های کوتاه‌مدت به دنبال اهداف ارزشمند بلندمدت، برای رسیدن به موفقیت شخصی و حتی اجتماعی ضروری است (۱۴)، نتایج این پژوهش از نظر کاربردی نیز می‌تواند در تدوین برنامه‌های جامع آموزش معلمان، مربیان و مشاوران مدارس و در راستای آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در مقاطع مختلف تحصیلی به برنامه‌ریزان آموزش و پرورش کمک کند. با توجه به نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، به صورت کامل و کاربردی، در دروس مختلف و برای دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی به کار رود تا با تکرار و به کار بستن این راهبردها، دانش‌آموزان به یادگیرندگانی خودتنظیم تبدیل شوند و از این طریق توانایی لازم برای انتخاب هدف مناسب و حفظ انگیزه‌ی لازم برای رسیدن به آن را به دست آورند.

میزان رضایت از تلاش برای رسیدن به اهداف دورتر را افزایش می‌دهد، مهارت به تأخیر انداختن رضایتمندی در دانش‌آموزان نیز بهبود می‌یابد (۱۹).

این یافته بر اساس نظریه‌ی انتظار-ارزش هم توجیه‌پذیر است. افراد بر اساس ارزیابی همزمان انتظار ارزش پاداش کوچک و فوری در برابر پاداش بزرگ‌تر، اما با تأخیر، دست به انتخاب می‌زنند. بنابراین به تأخیر انداختن رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان، به باورهای خودکارآمدی (۱۱)، انتظارات، ارزشمند بودن تکالیف درسی، موفقیت‌های گذشته و انگیزه‌های درونی آنها بستگی دارد (۹). بر این اساس، دانش‌آموز می‌تواند تشخیص دهد آیا هدف دور اما با ارزش تحصیلی موجب پاداش مورد انتظار و در نهایت رضایتمندی وی می‌شود یا خیر؟ اگر نتایج کم باشد، او انگیزه‌ای برای انتخاب هدف دور ندارد و بعکس، اگر انتظار از نتیجه زیاد باشد فرد با انگیزه‌ی لازم به سمت اهداف دور قدم برمی‌دارد. در اینجا آموزش راهبردهای خودتنظیمی موجب شده دانش‌آموزان بتوانند برای فعالیت‌های خود نتایج مثبتی پیش‌بینی کرده و انتظار نتایج را زیاد در نظر بگیرند و به اهداف دور بیندیشند.

با توجه به موارد ذکر شده، مهارت‌های خودتنظیمی، توانایی رفتاری، فراشناختی و انگیزشی فرد را زیاد کرده و او را قادر به برنامه‌ریزی، مدیریت مطلوب زمان، تعیین هدف مناسب، خودکنترلی و خودارزیابی می‌کند. در این حالت فرد در شروع و ادامه‌ی رفتار خود به عوامل شخصی اتکا می‌کند و به نظارت و بازبینی مستمر رفتارها و پیامدهای آن می‌پردازد؛ بنابراین در انتخاب اهداف دخالت مستقیم داشته و شناخت، انگیزش و رفتار را تنظیم و بر آنها نظارت می‌کند (۱۸).

شایان ذکر است که به‌رغم تلاش‌های زیاد برای انجام هر چه بهتر این پژوهش، زمان محدود آموزش و کمبود منابع علمی داخلی در این زمینه از محدودیت‌های آن بود که رفع آنها در پژوهش‌های بعدی می‌تواند موجب دستیابی به نتایج معتبرتر شود. به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش در دو حیطه‌ی نظری و کاربردی قابل

دریافت مقاله: ۹۴/۴/۲؛ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۷

منابع

1. Pintrich P, De Groot E. Motivational and Self-Regulation Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology* 1990;82(1):33-40.
2. Shabanzadeh Ravari S. A. Study of Relationship between self-regulation learning strategies and motivational beliefs with academic performance in high school students and the connection of these variables with motivational beliefs of teachers in Kerman city. Yazd: Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd Univ; 2013. [Persian].
3. Flanigan A. Combating the Motivational Interference Potential of Technological During Academic Tasks: The Role of Academic Delay of Gratification. *Open Access These and Dissertations from the College of Education and Human Sciences*. 2014.
4. Namdaran R. A. Structural model of relation between motivational beliefs, self regulative strategies & academic performance: The case of female high school student in Yazd. . Tehran, Department of Psychology and Educational Sciences; Tarbiat Moallem Univ; 2012. [Persian].
5. Gholamali Lavasani M, Ejei J, Dawoodi M. The effectiveness of self-regulation Learning Strategies Training on the self-regulation skills, Academic Engagement and test Anxiety. *Journal of psychology* 2013;17:169-181. [Persian].
6. Raheb GH, Hameedy M, Akhavan M, Rezabakhsh H. Designing and testing a learning motivation improvement model based on constructivism theory. *Journal of Behavioral Sciences* 2009;3(1):79-83. [Persian].
7. Bembenutty H. Homework completion: the role of self-efficacy, delay of gratification and self-regulatory processes. *The international journal of education and psychological assessment* 2011;6(1):1-20.
8. Khodapanahi, MK. *Motivation and Emotion*. Tehran: Samt; 2008.
9. Bembenutty H. Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences Among College Students. *Journal of Advanced Academic* 2009;18(4):586-616.
10. Arabzadeh M, Kadivar P. Reliability, Validity of the Persian Academic Delay of Gratification Scale. *Journal of Educational Measurement* 2012;9(1):1-17. [Persian].
11. Darbyshire D, Haarms R. Student Motivation in Asian Countries And its Impact On Academic Success For Second Language University Students. *Asian Journal of Educational Research* 2015;3(3):11-18.
12. Zhang L, Karabenick S, Maruno SH, Lauermaun F. Academic delay of gratification and childrens study time allocation as a function of proximity consequential academic goals. *Learning and Instruction* 2011;21:77-94.
13. Baxter E, MacDonald H. Academic Delay of Gratification in female College Students: Implications For Academic Functioning. Proceeding of conference of association for women in psychology. Association for women in psychology conference; 2015 March 5-8; San Francisco, CA, USA: SCHED; 2015.
14. Bembenutty H, Karabenick S. Self-Regulation, Culture, and Academic Delay of Gratification. *Journal of Cognitive Education & Psychology* 2013;12(3):323-330.
15. Bembenutty H. Academic delay of gratification and expectancy-value. personality and individual differences 2008;44(1):193-202.
16. Herndon J, Bembenutty H. In-school and social factors influencing learning among students enrolled in a disciplinary alternative school. *Learning and Individual Differences* 2014;35:49-55.
17. Lee NC, Krabbendam L, Dekker S Boschloo A, De-groot E, Jolle J. Academic Motivation Medates the influence of temporal discounting on academic achievement during adolescence. *Trends in Neuroscience and Education* 2012;43-48.
18. Arabzadeh M, Kadivar P, Dlavar A. The effects of teaching self-regulated learning strategy on students' academic delay of gratification. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business* 2012;4(2):580-587.
19. Howell A, Buro K. Relations among mindfulness, achievement related self regulation, and achievement emotions. *Happiness student* 2011;12:1007-1022.
20. DiBenedetto M, Bembenutty H. Within the pipeline: Self-regulated learning, self-efficacy, and socialization among college students in science courses. *Learning and Individual Differences* 2013;23:218-224.