



The Role of Self-Regulatory Learning Strategies, Academic Engagement and Academic Hope in Academic Achievement Forecasting

D. GH.Ahmady¹, N.Ozayi², M.Godarzi³

1. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran.
2. PhD Student in Curriculum, Department of Education Sciences, Faculty of Education and psychology, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Education Sciences, Faculty of Education and psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Received: 2018/08/12
Accepted: 2019/02/07

Keywords:

Self-regulation, Academic achievement, Academic engagement, Academic hope hieivement, academic engagement, academic achievement.

Baqiatallah
University of Medical
Sciences

Abstract

Introduction: The aim of this study was to investigate the role of self-regulation learning strategies, academic participation and hope of education in predicting academic achievement in Karaj city, Iran.

Methods The role of self-regulation learning strategies, educational engagement and academic hope in predicting academic achievement of students were studied through descriptive and correlational methods in the statistical population of all high school girl students in Karaj with 470 students using multi-stage random cluster sampling. The research tool was Pintrich and De Groot self-regulatory inventory and academic hope questionnaire.

Results: The findings of this study showed Pearson correlation coefficient between the variables of self-regulatory learning strategies with academic engagement ($r=0.23$) and self-regulation learning strategies with academic hope ($r=0.55$) and academic engagement with academic hope ($r=0.29$), which had positive and significant relationships. The statistical method used to determine the academic achievement of the students studied was based on the variables of self-regulatory learning strategies, academic engagement and learning hopes. Multiple regressions were used in a concurrent way and the coefficient of determination equal to $R^2 = 0.23$.

Conclusions: There were a positive, direct, and statistically significant relationship between the research variables, and academic hope had the most direct effect on academic achievement.. Self-regulation learning strategies, academic engagement and academic hope in the amount of 23 percent of the variance, explained academic achievement and showed significant contributions in academic achievement.

نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل

در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

غلامعلی احمدی^{۱*}، نسرين اوضاعی^۲ و ماندانا گودرزی^۳

۱- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

۲- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

۳- گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: غلامعلی احمدی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تلفن: ۰۹۱۲۱۰۳۳۸۴۱.

ایمیل: ahmadygholamali@gmail.com

چکیده

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شهر کرج انجام گرفت. روش کار: هدف این پژوهش، تعیین نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به روش توصیفی و از نوع هم‌بستگی در جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر کرج با نمونه ۴۷۰ نفر، به شیوه نمونه‌گیری تصادفی- خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. ابزار تحقیق پرسش‌نامه خودتنظیمی پینتریچ و دی گروت و امید تحصیلی بود. نتایج: یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد میزان ضریب هم‌بستگی پیرسون بین متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با درگیری تحصیلی ($r=0/23$) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با امید به تحصیل ($r=0/55$) و درگیری تحصیلی با امید به تحصیل ($r=0/29$) بود که رابطه‌هایی مثبت و معنادار می‌باشند. روش آماری که به منظور تبیین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد مطالعه از روی متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل، استفاده شد رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان بود و ضریب تعیین برابر با $R^2=0/23$ به دست آمد. نتیجه‌گیری: بین متغیرهای پژوهش، رابطه‌ای مثبت، مستقیم و از لحاظ آماری معنادار وجود داشت و امید به تحصیل بیشترین تأثیر را به شکل مستقیم بر پیشرفت تحصیلی داشته است راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل، به میزان ۲۳ درصد از واریانس، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند و در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سهم معناداری دارد.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۰۱

کلیدواژه‌ها:

خودتنظیمی، امید تحصیلی، درگیری تحصیلی، پیشرفت تحصیلی

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.

مقدمه

روانشناسان تربیتی برای شناسایی متغیرهای پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی، عوامل بسیار متعدد و متنوعی را مورد پژوهش قرار داده‌اند [۱] هم‌چنان که می‌دانیم، پیشرفت تحصیلی؛ که به تعبیر لوین [۲]، تجلی جایگاه یک یادگیرنده به عنوان نمره‌ای برای یک درس یا معدل مجموعه‌ای از دروس اطلاق می‌گردد [۳]، به عوامل مختلفی بستگی دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به عوامل فردی، اجتماعی، تحصیلی، آموزشی و روانشناختی اشاره نمود. بررسی این عوامل و تعیین نقش و اهمیت هر کدام در پیشرفت تحصیلی به تعیین

راهکارهایی برای شناخت عوامل مؤثر در پیشرفت و افت تحصیلی منجر می‌شود و این به برنامه‌ریزان آموزشی کمک می‌کند تا عوامل مثبت تأثیرگذار را بهبود بخشند و از تأثیر عوامل منفی بکاهند. یکی از این عوامل یادگیری خودتنظیمی است که در چند سال اخیر شاهد پیشرفت زیاد روانشناسی تربیتی در شناسایی نقش آن بوده‌ایم. نظریه شناخت اجتماعی بندورا، [۴]، برای رشد مدل یادگیری خودتنظیمی چهارچوب نظری مناسبی فراهم کرد که بر اساس آن در هر فرد عوامل زمینه‌ای و رفتاری، فرصت لازم را برای کنترل

بالا است و از فرصت‌های یادگیری که در پیش رو دارند اجتناب می‌کنند و تمایلی برای نشان دادن خود در فرصت‌های یادگیری ندارند. این اثر به ویژه برای یادگیرندگانی که به نحوی با مشکلات یادگیری مواجه‌اند، چشمگیر است. [۱۳]، در مطالعه خود بیان کردند که معلمان می‌توانند از راه آموزش مهارت‌های یادگیری و مطالعه به دانش آموزان کمک کنند تا یادگیرندگان موفق باشند و در پیشرفت تحصیلی خود، نقش فعال تری ایفا نمایند.

یکی دیگر از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی، متغیر درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی مفهومی است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت [۱۴]. از نظر لینبریک و پنتریچ [۱۵] درگیری تحصیلی نوعی تلاش روان‌شناختی برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهایی است که در واقع فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آن‌ها صورت می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، آنان معتقدند که درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است که یادگیرندگان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب تر دست یابند [۱۶]. این متغیر شامل کلیه فرایندهایی است که فرد با آن‌ها مشغول انجام دادن یک تکلیف می‌شود [۱۴]. درگیری تحصیلی را دربرگیرنده ابعاد مؤلفه رفتاری، مؤلفه عاطفی و مؤلفه شناختی دانسته‌اند. مؤلفه رفتاری درگیری تحصیلی عبارت است رفتارهای قابل مشاهده آموزشی نظیر تلاش و پایداری هنگام مواجهه با مشکل در حین انجام تکالیف و تقاضای کمک از معلم یا هم‌سالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی، رفتارهای مطالعه، شرکت منظم در کلاس درس و شرکت در بحث‌های کلاسی. مؤلفه عاطفی درگیری تحصیلی شامل جنبه‌های عاطفی تکلیف است و دارای سه مؤلفه احساس، ارزش‌دهی به تکلیف و عاطفه است؛ مؤلفه ارزش‌دهی به تکلیف در واقع باورهای یادگیرندگان را در مورد دلیل مفید، مهم و جذاب بودن مواد درسی و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند، منعکس می‌کند. ارزش‌دهی به تکلیف محرکی است برای درگیری در فعالیت‌های تحصیلی و به اهمیت، سودمندی و جذابیت ادراک شده از تکلیف اشاره دارد. هیجان‌ها و علائمی نظیر اضطراب، خستگی، اشتیاق از جمله شاخص‌های عاطفی درگیری تحصیلی هستند. مؤلفه

یادگیری فراهم می‌کند [۵]. نظریه یادگیری خودتنظیمی توسط پینتریچ و دی گروت [۶]، مطرح گردید. آن‌ها راهبردهای یادگیری شامل مرور ذهنی، بسط، سازماندهی، تفکر انتقادی و راهبردهای مدیریت منابع شامل مدیریت محیط، زمان مطالعه و تلاش را تحت عنوان یادگیری خودتنظیمی معرفی کردند. بر این اساس، فرایندهای شناختی و فراشناختی به عنوان مکانیسم‌های خودتنظیمی در نظر گرفته می‌شوند [۷]. راهبردهای شناختی اقداماتی است که به کمک آن‌ها اطلاعات تازه برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات از پیش آموخته شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه دراز مدت آماده می‌شوند و شامل سه دسته کلی مرور، بسط یا گسترش و سازماندهی می‌باشد [۸]. راهبردهای فراشناختی نیز عبارت است از کسب آگاهی و شناخت از نقاط قوت و ضعف فعالیت‌های شناختی خود که فرد را در انجام آن‌ها راهنمایی می‌کند و جزو راهبردهای نظارتی به شمار می‌آید [۹]؛ به عبارت دیگر، راهبردهای فراشناختی تعیین می‌کنند که چه وقت باید از کدام راهبرد شناختی استفاده کرد و چه وقت باید تغییر راهبرد داد. عدم آگاهی از راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث اتلاف وقت و صرف انرژی زیاد در یادگیرنده شده و به ندرت به نتایج مطلوب منجر می‌شود [۱۰]. منظور از خودتنظیمی این است که افراد تمایل دارند تا کل فرآیند یادگیری را ارزشیابی نمایند و به آن بیندیشند [۱۱]. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که بسیاری از یادگیرندگانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، بسیار موفق بوده‌اند؛ بنابراین یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی است و یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را به رغم مشکل بودن تکالیف درسی حفظ کنند [۱۲]. پژوهش‌های دیگر، نشان داده است یادگیرندگانی که در فرآیند یادگیری خود از خودتنظیمی استفاده می‌کنند، روی عملکرد یادگیری تمرکز دارند و دارای احساس شایستگی و توانایی در انجام تکالیف می‌باشند و نه تنها از سطح انگیزشی بالایی برخوردارند، بلکه رفتارهای خودکنترلی و جاه‌طلبی آموزشی نیز در آن‌ها افزایش می‌یابد؛ در مقابل یادگیرندگانی که تجربه ناکافی در فرآیند یادگیری خودتنظیمی دارند، احساس شایستگی و خودکار آمدی پایین‌تری دارند و سطح اضطراب یادگیری آن‌ها

از مواردی است که در مطالعات آموزشی غالباً مورد بی‌توجهی قرار گرفته است [۱۹]. پژوهشگران بر این باورند که امید برای مقابله با مشکلات و برای سلامت روان انسان ضروری می‌باشد پس می‌توان نتیجه‌گیری کرد که امید در عرصه تحصیلی برای دانش‌آموزان و دانشجویان و در یک عبارت کلی برای یادگیرندگان یک نیاز اساسی است [۲۰]؛ این که در واقع تحصیل برای دانش‌آموزان چه معنایی دارد؟ منظور از معنا در اینجا اشاره به دلالت درونی تحصیل برای دانش‌آموز است؛ برای بعضی از دانش‌آموزان تحصیل ممکن است به عنوان راهی برای رسیدن به یک حرفه و برای دیگری به عنوان یک منبع فشار محسوب شود [۲۱]. بر اساس نظر آستین [۲۲]، معنا از تحصیل در بین دانش‌آموزان از دوران مدرسه آغاز می‌شود؛ برای عده‌ای تجربه یک حس نظم، هدف در زندگی و یک حس امید در مواجهه با نگرانی‌ها مهیا می‌سازد. یافته‌های جدید نشان می‌دهد که معانی تحصیل با استرس ادراک شده، خوش‌بینی و سبک‌های مقابله دانش‌آموزان رابطه دارد [۲۳]. پژوهشگران بر این نکته تأکید می‌کنند که افراد امیدوار و خوش‌بین، اطمینان کامل دارند که به اهداف آینده‌شان خواهند رسید. سطوح بالای امید با میانگین تحصیلی بالا و پیشرفت در مدرسه رابطه مثبت دارد [۲۱]. امید یک سیستم انگیزشی شناختی پویاست که با افزایش امکان دستیابی به هدف، یادگیرندگان را با تمرکز به موفقیت برای غلبه بر مشکلات توانمند می‌سازد [۲۴]. این مسئله، نشان دهنده یک رابطه مشخص بین امید به آینده در عرصه تحصیلی و موفقیت تحصیلی است؛ اما این که امید تحصیلی از چه میزان اهمیتی نسبت به سایر عوامل برخوردار است، نیاز به مطالعه بیشتری دارد. بر اساس مبانی نظری ذکر شده، می‌توان استنباط نمود که بین عوامل خودتنظیمی، درگیری و امید تحصیلی با متغیر پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؛ از این رو، ضرورت و هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس فرایندهای خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل در بین دانش‌آموزان و تعیین میزان اهمیت و اولویت هر کدام از این عوامل بود که بر اساس شواهد موجود، سؤال‌های زیر تدوین و مورد آزمون قرار گرفت:

۱- چه رابطه‌ای بین پیشرفت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل دانش‌آموزان

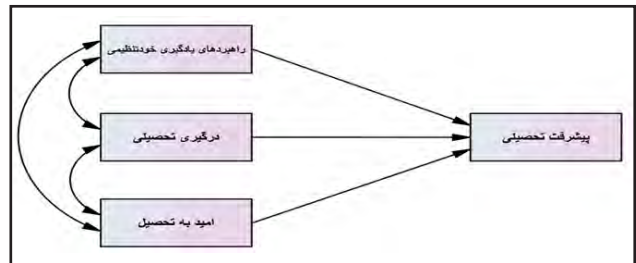
انگیزشی درگیری تحصیلی شامل علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی و اهمیت به آن‌ها، وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است. مؤلفه شناختی درگیری تحصیلی شامل انواع فرایندهای پردازش است که یادگیرندگان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌باشد. شاخص‌های شناختی درگیری تحصیلی شامل توجه به تکلیف، پردازش عمیق نظیر بسط‌دهی و سازمان‌دهی مطالب است و استفاده از توانایی‌های فراشناختی، شامل تسلط، تبحر و ترجیح تکالیف چالش برانگیز می‌باشد. تعاریف مختلفی از درگیری تحصیلی ارائه شده است، برخی معتقدند فقط زمانی یادگیرندگان در تکالیف تحصیلی درگیر می‌شوند که تکالیف مورد نظر مستلزم مهارت حل مسئله و مهارت‌های تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، تفکر نقادانه و خلاقانه باشند. با این حال باید در نظر داشت که یادگیرندگان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه آن‌ها با تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌گردد. از این رو کار اصلی نظام تربیتی این است که یادگیرندگان را تشویق نمایند تا منابع درونی خود نظیر انرژی، وقت و توجه را متمرکز نمایند. به عبارت دیگر می‌توان درگیری تحصیلی را از نظر معنایی که تکالیف برای یادگیرنده دارد مورد بررسی قرار داد. زمانی که تکالیف برای یادگیرنده معنا و ارزش داشته باشد، توجه او را جلب می‌کند و در نتیجه نوعی تعهد نسبت به این تکالیف و فعالیت‌ها احساس می‌کند. این احساس تعهد نیز باعث می‌گردد که یادگیرنده برای اتمام تکلیف پافشاری کرده و حتی اگر هیچ پاداش یا مشوق بیرونی برای انجام آن وجود نداشته باشد زمان بیشتری را صرف انجام آن نماید؛ بنابراین توجه و تعهد دو بعد مهم و دارای تأثیر متقابل از درگیری تحصیلی می‌باشند. یکی از ابعاد دیگر درگیری تحصیلی، تشکیل جوامع یادگیری است که در گروه هم‌سالان رخ می‌دهد و موجب تبادلات کلامی، منطقی و عقلانی می‌گردد [۱۷]. از سوی دیگر، از لحاظ شناختی برداشت‌هایی که یادگیرندگان از تجارب آموزشی خود دارند در عملکرد تحصیلی آنان مؤثر است [۱]. امید که از معرفت حاصل می‌گردد، اساس همه تلاش‌های مفید و نتیجه بخش انسان به شمار می‌آید [۱۸]. مفهوم امید در عرصه تحصیلی

درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج می‌سنجد. این مقیاس مشتمل بر چهارده گویه است و برای هر سؤال پنج گزینه در نظر گرفته که شامل کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم است که به ترتیب دارای یک تا پنج امتیاز هستند؛ ضمن اینکه نمره‌گذاری سؤالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به صورت معکوس است. این مقیاس سه مؤلفه دارد که شامل راهبردهای شناختی (پنج گویه) شامل سؤالات ۳، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، راهبردهای انگیزشی (سه گویه) شامل سؤالات ۶، ۸ و ۱۱، راهبردهای فراشناختی (شش گویه) شامل سؤالات ۱، ۲، ۴، ۵، ۱۳ و ۱۴ است. برای اندازه‌گیری خودتنظیمی در یادگیری میانگین نمرات سه مؤلفه باهم جمع شده و یک نمره کلی خودتنظیمی به خود اختصاص می‌دهد. کدیور [۲۶] ضریب اعتبار را با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۱٪ گزارش کرده و نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب هم‌بستگی بین سؤالات مناسب بوده است و پرسش‌نامه می‌تواند ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تبیین کند. در پژوهش طالب‌زاده، نوبریان و همکاران [۲۷] اعتبار پرسش‌نامه بر اساس اجرای آزمایشی روی ۳۰ دانشجو و با آلفای کرونباخ، ۰/۷۶ به دست آمده است. عطاردی و کارشکی [۲۵] ضریب پایایی کل پرسش‌نامه را ۰/۷۲٪ گزارش کرده است. روایی این آزمون از طریق روایی محتوا و روایی سازه ارزیابی شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی: برای ارزیابی جنبه‌های درگیری دانش‌آموزان (درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی، درگیری عاملیت) از پرسش‌نامه ریو و تسینگ (Reeve & Tseng) [۲۸] استفاده شد. این پرسش‌نامه بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای از یک (به معنای هرگز یا تقریباً هرگز) تا پنج (به معنای همیشه یا تقریباً همیشه) ساخته شده است. درگیری عاملیت به وسیله پنج ماده، درگیری رفتاری به وسیله پنج ماده، درگیری عاطفی به وسیله چهار ماده و درگیری شناختی به وسیله هفت ماده سنجیده می‌شود. برای هر پاسخگو در هر یک از جنبه‌های درگیری که در قالب خرده‌آزمون‌هایی شامل تعداد متفاوتی از ماده‌ها مطرح شده‌اند؛ نمره جداگانه‌ای محاسبه می‌شود. علاوه بر این، حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۲۲ ماده نیز یک نمره کلی برای او به دست می‌دهد که نشانگر میزان کلی درگیری

دختر دوره متوسطه وجود دارد؟

۲- آیا می‌توان بر اساس متغیرهای فرایند خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه را پیش‌بینی نمود؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

با توجه به این که هدف این پژوهش، تعیین نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بوده است، بنابراین، روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع هم‌بستگی هست. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر کرج در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ است. نمونه آماری این پژوهش نیز طبق جدول کرجسی و مورگان شامل ۴۷۰ نفر تعیین شد که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی-خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که ابتدا از مناطق چهارگانه شهر کرج دو منطقه انتخاب شد. سپس در مرحله دوم از بین مدارس دخترانه مناطق انتخاب‌شده نیز دوازده مدرسه (از هر منطقه شش مدرسه) انتخاب گردید. سپس با حضور در مدارس از هر مدرسه نیز دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. در نهایت پرسش‌نامه‌ها در بین دانش‌آموزان توزیع شد. به منظور جلوگیری از افت پرسش‌نامه‌ها تعداد ۵۰۰ پرسش‌نامه در بین دانش‌آموزان پخش شد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه به شرح زیر استفاده گردید:

پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: برای اندازه‌گیری میزان استفاده آزمودنی‌ها از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، از پرسش‌نامه یادگیری خودتنظیمی بوفارد استفاده شده است. این پرسش‌نامه را بوفارد، بوریس ورت، وزیو و لاروشه در سال ۱۹۹۵ طراحی کرده‌اند [۲۵] که سازه خودتنظیمی را در اندازه‌های پنج

و سامانی [۲۹] با استفاده از روش تحلیل عاملی، ساختار عاملی این ابزار را استخراج کردند. هم‌چنین با محاسبه هم‌بستگی مقیاس امید با ابزارهای نزدیک به آن، روایی هم‌زمان آن احراز شد. افزون بر این در مطالعه یاد شده، آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷۰ برای هر دو بعد بیانگر پایایی مطلوب ابزار بود. در پژوهش جلیلی شیشیوان، در تاج، سعدی پور و فرخی [۳۱] نیز پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۸۶ و برای مؤلفه‌های گذرگاه و عاملیت به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای امید به تحصیل ۰/۸۷ به دست آمد.

هم‌چنین در این پژوهش معدل ترم اول دانش‌آموزان به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مد نظر قرار گرفت. به منظور آزمون سؤالات از آزمون‌های هم‌بستگی پیرسون و تجزیه و تحلیل رگرسیون به روش هم‌زمان استفاده شد و داده‌ها از طریق نرم‌افزار آماری SPSS ۱۶ تحلیل شدند.

یافته‌ها

در جدول ۱ آماره‌های توصیفی و میزان هم‌بستگی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی و ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۴۸/۶۵	۵/۱۲	۱			
۲. درگیری تحصیلی	۷۵/۲۲	۹/۷۶	*۰/۲۳	۱		
۳. امید به تحصیل	۵۵/۶۶	۴/۷۲	**۰/۵۵	*۰/۲۹	۱	
۴. پیشرفت تحصیلی	۱۶/۳۲	۳/۷۸	*۰/۲۸	*۰/۳۶	**۰/۴۷	۱

$P \leq 0.001$ ***, $P \leq 0.05$ *

میزان ضریب هم‌بستگی پیرسون بین متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با درگیری تحصیلی ($r=0.23$) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با امید به تحصیل ($r=0.55$) و درگیری تحصیلی با امید به تحصیل ($r=0.29$) می‌باشد که رابطه‌هایی مثبت و معنادار هستند. به منظور تبیین میزان رابطه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد مطالعه از روی متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل، از رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان استفاده شد. بررسی پیش فرض استقلال باقی‌مانده‌ها با استفاده از

تحصیلی فرد است. بدین‌سان دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۲۲ تا ۱۱۰ خواهد بود. شاخص‌های پایایی و روایی این آزمون در حد بالا و قابل قبول گزارش شده است [۲۸]. در مطالعه ریو و تسینگ [۲۸] روایی عاملی این پرسش‌نامه در سطح رضایت بخشی گزارش شده است و ساختار عاملی این پرسش‌نامه مورد تأیید قرار گرفته است. هم‌چنین پایایی درگیری عاملیت ۰/۸۲، درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری شناختی ۰/۸۸ و درگیری عاطفی ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای درگیری تحصیلی ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسش‌نامه امید به تحصیل: این مقیاس را سهرابی و سامانی [۲۹] بر مبنای نظریه امید اسنایدر و پرسش‌نامه امید اسنایدر و شوری تهیه و برای جامعه ایرانی انطباق‌یابی کردند. مقیاس امید تحصیلی با استفاده از نه گویه، دو مؤلفه عاملیت و گذرگاه‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهد و بر مبنای یک طیف مدرج لیکرت ۸ نقطه‌ای (از یک برای کاملاً غلط و هشت برای کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌شود اسنایدر و شوری. [۳۰] روایی هم‌زمان و هم‌چنین پایایی آلفای کرونباخ مقیاس اصلی امید را که با مقیاس امید تحصیلی مطابقت محتوایی بالایی دارد، مطلوب گزارش کردند. در ایران نیز سهرابی

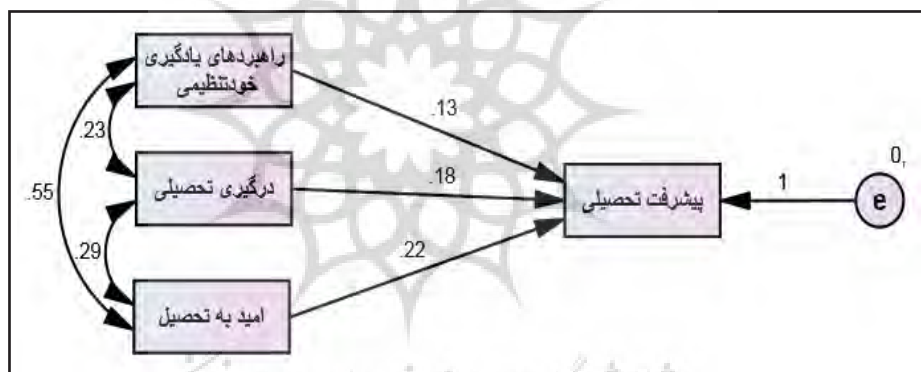
همان‌گونه که در جدول ۱، مشاهده می‌گردد میانگین و انحراف معیار راهبردهای یادگیری خودتنظیمی 48.65 ± 5.12 ، درگیری تحصیلی 75.22 ± 9.76 ، امید به تحصیل 55.66 ± 4.72 و پیشرفت تحصیلی 16.32 ± 3.78 به دست آمده است. هم‌چنین مشاهده می‌گردد میزان رابطه پیشرفت تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ($r=0.28$)، درگیری تحصیلی ($r=0.36$) و امید به تحصیل ($r=0.47$) می‌باشد که رابطه‌ای مثبت، مستقیم و از لحاظ آماری معنادار هستند ($P \leq 0.05$ و $P \leq 0.001$). علاوه بر این،

خارج از موضوع این پژوهش قابل تبیین می‌باشند. هم‌چنین باتوجه به ضرایب بتای استاندارد نشده ملاحظه می‌شود که مقدار ثابت برابر با $22/31$ و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برابر با $\beta = 0/13$ ، درگیری تحصیلی برابر با $\beta = 0/18$ و امید به تحصیل برابر با $\beta = 0/22$ می‌باشند که در تبیین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سهم معناداری دارند. در شکل ۲ نیز روابط با وضوح بیش‌تری نشان داده شده است.

آماره دوربین - واتسون نشان داد که این پیش‌فرض رعایت شده است ($1/76$). این پیش‌فرض در صورتی رعایت می‌شود که مقدار این آماره بزرگ‌تر از $1/5$ و کوچک‌تر از $2/5$ باشد. طبق اطلاعات جدول ۲، ضریب تعیین برابر با $R^2 = 0/23$ به دست آمده است؛ به این معنی که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل، به میزان ۲۳ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند و بقیه این واریانس توسط متغیرهایی

جدول ۲. رگرسیون هم‌زمان برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل

R ²	معناداری	F	معناداری	T	β	خطای معیار	B	
۰/۲۳	۰/۰۰۱	۳۲/۲۵	۰/۶۵	۰/۳۱	-	۰/۷۸	۲۲/۳۱	مقدار ثابت
			۰/۰۳	۲/۶۵	۰/۱۳	۰/۰۵	۰/۱۵	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی
			۰/۰۲۶	۳/۳۵	۰/۱۸	۰/۰۳۴	۰/۲۴	درگیری تحصیلی
			۰/۰۰۱	۴/۴	۰/۲۲	۰/۰۲	۰/۱۱	امید به تحصیل



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

بحث

عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؛ آن‌ها هم‌چنین نشان دادند که ۷۴ درصد از اثرات کلی نقص در عملکرد تحصیلی از متغیر امید تأثیر می‌پذیرد. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان گفت که افراد با امید بالا برای رسیدن به هدف به عنوان یک کارگزار از مسیرهای متفاوتی استفاده می‌کنند و به نظر می‌رسد بیشتر بر مسائل متمرکز هستند و مقابله اجتنابی کمتری نسبت به افراد ناامید دارند. هم‌چنین می‌توان گفت، دانش‌آموزان دارای سطوح امید بالاتر، از انگیزش زیادی برای پیشرفت برخوردار بوده و در طول تحصیل علاوه بر افزایش معلومات خویش مسائل موجود در راه تحصیل را چالشی در نظر می‌گیرند که قابل حل است. نتایج تحقیق جکسون و

در این مطالعه به منظور پاسخگویی به سؤالات پژوهشی، ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که مطابق مدل مفهومی، بین متغیرهای پژوهش، رابطه‌ای مثبت، مستقیم و از لحاظ آماری معنادار وجود داشت ($P \leq 0/001$ و $P \leq 0/05$). نتایج نشان داد که امید به تحصیل بیشترین تأثیر را به شکل مستقیم بر پیشرفت تحصیلی داشته است؛ نتایج حاصل از این پژوهش در خصوص رابطه امید با عملکرد تحصیلی با پژوهش‌های پترسون و لوتانس [۳۲] هم‌خوانی دارد. آن‌ها نیز دریافتند که امید،

بسط و تفکر انتقادی استفاده می‌کنند و برای رسیدن به اهداف خود پافشاری می‌ورزند، این یافته‌ها هماهنگ با یافته‌های الیوت [۳۳] کاپلان [۳۴] و پینتریچ [۱۱] است. با توجه به این مسئله، بیش از پیش، اهمیت نقش و تأثیر امید بر عوامل موفقیت و پیشرفت تحصیلی روشن می‌گردد به عبارت دیگر، امید انگیزشی را در افراد به وجود می‌آورد که آنان را برای جستجوی راه‌حل‌های مناسب تا رسیدن به هدف تشویق می‌کند و موجب تلاش بیشتر آن‌ها برای دستیابی به موفقیت می‌شود. از جمله یافته‌های دیگر این پژوهش این بود که به منظور تبیین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد مطالعه از روی متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل، از رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان استفاده شد و ضریب تعیین برابر با $R^2 = 0/23$ به دست آمد؛ به این معنی که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل، به میزان ۲۳ درصد از واریانس، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند و در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سهم معناداری دارند. این نتیجه با نتیجه پژوهش سلیگمن و همکاران [۳۵] که نشان دادند، باور فرد به کسب موفقیت بر انگیزه و تلاش برای به کارگیری فرایندهای شناختی و فراشناختی و انجام تکالیف تأثیرگذار است، منجر به بیش‌آموزی می‌گردد؛ هم‌سو می‌باشد؛ بنابراین، به عنوان یک راهکار، دست‌اندرکاران عرصه یاددهی-یادگیری باید به دنبال ترویج و کاربرد شیوه‌های آموزشی باشند که موجب افزایش قدرت تفکر خلاق و مشکل‌گشایانه یادگیرندگان شود و آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های آموزشی آماده نماید، به این ترتیب رفته رفته سبب رشد مهارت‌های تحصیلی افراد و در نهایت، امید تحصیلی و پیشرفت تحصیلی روزافزون آنان خواهد شد؛ در راستای این هدف می‌توان به آگاه‌سازی خانواده‌ها و مربیان از نقش با اهمیت ایشان در جهت‌گیری صحیح تحصیلی کودکان و نوجوانان پرداخت؛ هم‌چنین سنجش میزان سطح امید تحصیلی یادگیرندگان و شناسایی و کمک به افرادی که در این زمینه با مشکلاتی مواجه هستند در تقویت امید مؤثر خواهد بود. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این که در یک شهر صورت گرفته است و تنها محدود به دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه بوده، اشاره کرد و لذا تعمیم نتایج به سایر مناطق و مقاطع، نیاز به انجام پژوهش‌های گسترده‌تر دارد. در کل توجه

همکاران ۲۰۰۷ به نقل از خلجی [۲۴] نیز نشان داد که امید تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم و مثبت دارد؛ هم‌چنین نتیجه به دست آمده با نتایج پژوهش خلجی [۲۴] که در آن نشان داد بین میزان امید و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان هم‌بستگی مثبت و معنادار وجود دارد نیز هم‌سو می‌باشد. با در نظر گرفتن نقش امید و با توجه به افت تحصیلی موجود در سطح مدارس که دغدغه بسیاری از والدین و مربیان شده است، باید به امید و عناصر وابسته به آن از قبیل شادی، خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی، ... و عوامل ایجادکننده آن در سطح خانواده و جامعه توجه ویژه‌ای مبذول شود. اطمینان خاطر، احساس امنیت و رضایت از عوامل حائز اهمیت در ایجاد امید و انگیزه است و در این زمینه نقش خانواده به عنوان مهم‌ترین رکن شکل‌گیری شخصیت فرزندان از جایگاه شایان توجهی نسبت به سایر ارکان جامعه برخوردار می‌باشد. بالبی، ۲۰۰۷ به نقل از خلجی [۲۴] نیز معتقد است که داشتن یک رابطه اطمینان‌بخش با والدین در رشد امید اهمیت دارد و فرزندان که پیوند مستحکم‌تری با والدین خود دارند، امیدواری بیشتری را تجربه می‌نمایند. اطمینان بخشیدن به کودکان و نوجوانان احساس مثبت و انگیزه قوی را در رسیدن به اهدافشان در آن‌ها ایجاد می‌کند و بنابراین نزدیکی و معاشرت با افراد موفق و با انگیزه در دوران رشد و شکل‌گیری شخصیت نوجوانان بسیار کمک‌کننده است. از یافته‌های دیگر پژوهش حاضر میزان ضریب هم‌بستگی پیرسون بین متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با درگیری تحصیلی ($r = 0/23$) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با امید به تحصیل ($r = 0/55$) و درگیری تحصیلی با امید به تحصیل ($r = 0/29$) بود که رابطه‌هایی مثبت و معنادار می‌باشند. این نتایج حاکی از بالاترین میزان ضریب هم‌بستگی بین متغیرهای یادگیری خودتنظیمی و امید به تحصیل است. جهت‌گیری اهداف مهارتی آموزشی از طریق خودتنظیمی فراشناختی باعث می‌شود که فرد روش‌های مهارت‌های لازم را برای کسب یادگیری مؤثر و پایدار، فراگیرد؛ بنابراین دانش‌آموزانی که مهارت به‌دست آمده را در اهداف عملکرد خود به کار می‌گیرند وقتی با تکالیف چالشی مواجه می‌شوند، از خودشان می‌پرسند که بهترین راهکار برای رسیدن به هدف چیست؟ یا چگونه می‌توان این تکلیف را بررسی کرد؟ لذا از راهبردهای عمیق یادگیری مانند سازماندهی،

مورد پرسش‌نامه و هدف پژوهش داده شده و رضایت آنان برای شرکت در پژوهش به‌دست آمده است.

تضاد منافع: نتایج پژوهش پیش رو با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست.

حمایت مالی: این پژوهش حاصل یک کار دانشجویی بوده و از طرف هیچ ارگانی حمایت مالی نشده است.

بیشتر به این مسئله و برخورد کارشناسانه می‌تواند برای شناسایی و رفع معضلات آموزشی اثرگذار باشد.

سپاس‌گزاری

از تمامی دانش‌آموزان متوسطه شهر کرج که در این پژوهش شرکت داشتند سپاس‌گزارم.

تأییدیه اخلاقی: برای اجرای پرسش‌نامه‌ها توضیحات کامل در

References

1. Narimani, Mohammad. Soleimani, Ismail (1392), Cognitive Effects on Executable Work (Work and Numbers Memory) and Academic Achievement of Students with Mental Disorders. Learning Disabilities 2 (3) 115-91. [Persian].
2. Levin, A. & Cureton, J. S. (1998). When hope and fear collide: a portrait of today college student. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Gholami, Y, (2004), Comparative study of the motivation of progress and self-esteem of 8 year old students in different countries, Master's thesis, Shahid Beheshti University. [Persian].
4. Bandura, A. (1993). Perceived self – efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist. 28,117-148.
5. Nikos, M., & George, P., (2005). Students motivational beliefs self - regulation strategies use, and mathematics achievement. Group for the psychology of Mathematics Education. 3,321-328.
6. Pintrich, P., & DeGroot, E.,(1990).Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology. 82,23-40.
7. Ravindran, B., Green, B., DeBaker, T. (2000). Predicting preservice teacher cognitive engagement with goal and epistemological believes. Paper presented at the annual meeting of the American educational association in New Orlean. (<http://www.sciencedirect.com>).
8. Seyf Ali Akbar (1392). Teaching Psychology in Tehran: Publishing Duran. [Persian].
9. Ajam, A et al (2012). The role of self-regulated learning strategies, computer skill and academic achievement of student in their view to the hybrid synchronous and asynchronous learning. Research in the curriculum, ninth year, second round, No. 7 (row 74), Fall 2012. 1 – 17 [Persian].
10. Sheirdel, k. (1392). Self-Regulatory Learning and Motivation in High School Students, Curriculum Research Magazine. No. 9 p. 112 112 - 99. [Persian].
11. Pintrich, p., Smith, D., Garcia, T., & Mckeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement. 53,81810-814.
12. Tehrani, A: Ghazanfari, Turquoise and eternal, M. (1394). The relationship between goal orientation, self-regulation learning and academic performance of students. Quarterly Journal of Educational Sciences and Consultation. First round . number 1. [Persian].
13. Winstein, C., &Hume, L.M.(1998).Study strategies for lifelong learning. Washington Dc: American Psychological Association.
14. Frederichs, J. A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A. H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational; Research, 74,59-109.
15. Linnenbrink, E. A; & Pintrich, P. R (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. Reading and Writing Quarterly, 19,119-37.
16. Saber, S and Pasha Sharifi, H. (2013), predict the dimensions of educational conflict based on identity style in female primary school students of Tehran high schools. Research in planning - tenth year Volume II, No. 11. pp. 85-72. [Persian].
17. Schlechty, P.C. (2005). Creating create schools: six critical systems at the heart of education innovation. Sanfrancisco: Jhon wiley and Sons.
18. Davoudi, M. (2003), Hope and Its Role in Life, Journal of Knowledge, No. 81. [Persian].
19. Halpin, D. (2011); "The Nature of hope and its significant for education"; British journal of educational studies, Vol. 49, No. 4,pp. 392 -410.
20. Ebrahimi, N ; Sabaghian, Z and Abolghasemi, M . (1390). Studying the Relationship of Hope with the Students' Successful Success - The Thesis of Research and Planning in Higher Education. No. 60 pp. 16. [Persian].
21. Issa Zadegan, A; M.Mania, F and M Milano, Firooz (1393), The Relationship Between Hope, Happiness and Educational Measure with Academic Performance of Pre-university Students, Journal of Psychological Studies, Volume 3, Issue 2, Pages 152-137. [Persian].

22. Astin. A. w. (1993). An Empirical Typology of college student. *Journal of college student development*. 34.36-46.
23. 23 Berries, M; Hakim J, M; Tahir, M; Gholamali Lavasani, M and H Khanzadeh, Abbasali (2014). Comparison of concern, hope and meaning of life in mothers of children with autism, deafness and learning disability. *Magazine Learning Disabilities*. No. 3 pp. 27-6.
24. Khalaji, T. (2007); Investigating the relationship of hope to academic achievement in pre-university girls in Tehran. Master's thesis, Al-Zahra University. [Persian].
25. Attardi, M. and Kasashki, H. (1392). The role of dimensions of perfectionism and goal orientations in student self-regulation prediction. Chapter of Knowledge and Research in Applied Psychology, 2 (14), 108-100. [Persian].
26. Kadivar, Parvin (1380). Investigating the contribution of self-efficacy, self-efficacy and intelligence beliefs to student achievement as a model for optimal learning. Report of the research project of education and training. [Persian].
27. Talebzadeh Novourian, Mohsen; Abolghasemi, Mahmoud; Ashourinejad, Fatemeh and Mousavi, Seyed Hossein (2011). Studying structural relationships of self-concept, self-regulation learning and academic achievement of students. Chapter Principles of Psychological Methods and Models, 4 (1), 72-59. [Persian].
28. Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
29. Sohrabi Shegeftia, N., & Samani, S. (2011). Psychometric properties of the academic hope scale: Persian form. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1133 – 1136. [Persian].
30. Shorey, H.S., & Snyder, C.R. (2004). Development and Validation of the Domain Hope Scale Revised. Unpublished manuscript, University of Kansas, Lawrence, Kansas
31. Jalili Shishivan, A; Dortaj.F; Saadipour, E and Farrokhi, N. (1396). Study of the variability of causal relationships between social capital, self esteem and academic hope in team and individual athletes. *Organizational Behavior Management Studies in Sport*, 4 (3), 50-33.
32. Peterson, S. J., & Luthans, F. (2003). The positive impact and development of hopeful leaders. *Leadership and Organization Development Journal*. 24 ,26-31. [Persian].
33. Elliot, A. J & McGregor, H. A. (199) Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 76,628-644.
34. Kaplan, A., Middleton, M urdan, T., T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. Inc. Midgley (ED). Goal structure and patterns of adaptive learning.
35. Seligman, M. E. P., Schulman, P., DeRubeis, R. J., & Hollon, S. D. (1999). The prevention of depression and anxiety. *Prevention and Treatment*, 2(8), 1-24.