

***Effectiveness of Self-Regulation Intervention on Improving the
Components of Academic Competence of Male and Female
High School Students in Tabriz***

M. A. Mohammad Alizad, Ph.D. Student in Educational Psychology. Faculty of Psychology and Educational Sciences. Islamic Azad University of Khorasghan, Branch, Isfahan, Iran

H.T. Neshat Doost , Professor of Psychology, Faculty of Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

h.neshat@edu.ui.ac.ir

H. Talebi, Associate Professor, Department of Statistics, Faculty of Statistics, University of Isfahan, Isfahan, Iran

A. Abedi, Associate Professor of Children with Special Needs - Faculty of Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the effectiveness of self-regulation intervention on improving the components of academic competence of male and female high school students in Tabriz. The study population consisted of all students studying in academic year 2017-18. The multi-stage cluster sampling was employed to select 94 students participating in the study. The research tools included a questionnaire of self-regulatory learning (MSLQ) and a researcher-made academic competence questionnaire (based on McGrew's Model of Motivation and Academic Competence, 2013). The validity of the academic competence questionnaire was obtained through exploratory factor analysis and its reliability was calculated using Cronbach's alpha coefficient at 0.92. The method of this study was a semi-experimental pre-test-post-test with a control group and a follow-up study after 3 months. Data analysis was conducted using variance analysis through repeated measures. Results showed that intervention factor had a significant effect on developing academic competence (0/008), but the effect of gender was not significant. Intervention factor had a significant effect on subscales of orientation towards self (0.008) and Orientation towards learning (0.01). Furthermore, in the subscale of orientation toward others, neither intervention (0.08) nor gender (0.88) were significant. Overall, the results of the study indicated that self-regulated education had a significant effect on developing students' academic competence, however, since this intervention did not prove to be significant on the subscale of orientation towards others, it is recommended that further educational strategies and interventions be implemented and tested in this area.

Keywords: Self-regulation, Learning, Academic competence, Metacognition, Students.

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال چهاردهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۲۹، بهار و تابستان ۱۳۹۸

ص ۷۱-۵۳ تاریخ دریافت: ۹۸/۵/۵ تاریخ پذیرش: ۹۸/۹/۲۷

شناسه دیجیتال (DOI): 10.22108/nea.2019.118397.1395

اثربخشی مداخله خودتنظیمی بر بهبود مؤلفه‌های شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر تبریز

محمد اصل محمد علیزاد، دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان، ایران

حمیدطاهر نشاط دوست*، استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

h.neshat@edu.ui.ac.ir

هوشنگ طالبی، دانشیار گروه آمار، دانشکده آمار، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

احمد عابدی، دانشیار گروه آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی مداخله در خودتنظیمی بر بهبود مؤلفه‌های شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه شهر تبریز بوده است. جامعه این تحقیق، شامل دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بوده است که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۹۴ دانش‌آموز در آن مشارکت داشته‌اند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه خودتنظیمی یادگیری (MSLQ) و پرسشنامه محقق‌ساخته شایستگی تحصیلی براساس مدل انگیزش و شایستگی تحصیلی (مک‌گرو، ۲۰۱۳) بوده است. روایی پرسشنامه شایستگی تحصیلی، با انجام تحلیل عامل اکتشافی و مقدار پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی شایستگی ۰/۹۲ به دست آمد. روش تحقیق حاضر نیز روش نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و با مطالعه پیگیری سه‌ماهه است. نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان می‌دهد در ارتقای شایستگی تحصیلی، عامل مداخله معنی‌دار بوده (۰/۰۰۸) ولی اثرجنسیت معنی‌دار نبوده است. عامل مداخله در زیرمقیاس جهت‌گیری نسبت به خود در سطح (۰/۰۰۸) و در زیرمقیاس جهت‌گیری نسبت به یادگیری در سطح (۰/۰۱) اثر معناداری داشته است. در زیرمقیاس جهت‌گیری نسبت به دیگران، اثر مداخله و جنسیت هیچ‌کدام معنی‌دار نبودند. در مجموع، نتایج تحقیق حاکی از اثربخشی معنادار آموزش خودتنظیمی در ارتقای شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان است؛ ولی چون این مداخله در زیرمقیاس جهت‌گیری نسبت به دیگران تأثیر معنادار نداشت، در این زمینه باید راهکارهای آموزشی و مداخلات دیگری را اجرا کرد و آزمود.

واژه‌های کلیدی: خودتنظیمی، یادگیری، شایستگی تحصیلی، فراشناخت، دانش‌آموزان.

* نویسنده مسئول

مقدمه

شایستگی^۱ دانش آموزان در مدرسه، که شامل ابعاد مختلفی همچون شایستگی تحصیلی^۲، رفتاری و اجتماعی است، موضوع مهمی است که همواره توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و پژوهشگران حوزه علوم تربیتی را برانگیخته است. عوامل متعدد و پیچیده و گاه ناشناخته‌ای، بر کمیت و کیفیت این شایستگی تأثیر می‌گذارند. در تحلیل و بررسی عوامل تأثیرگذار بر شایستگی در مدرسه، شبکه‌ای از تأثیرات مطرح می‌شود که به سادگی تفکیک پذیر نیست و نگرشی همه‌جانبه را می‌طلبد. انجمن آمریکایی آموزش و تحول^۳، شایستگی را به شاخه‌ای از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و رفتارهای لازم برای موفقیت تعریف می‌کند (رضایت و همکاران، ۱۳۹۰). رویکرد جامع و یکپارچه ناظر به شایستگی، آن را ترکیب پیچیده‌ای از نگرش، مهارت، دانش، و ارزش‌هایی می‌داند که منجر به عملکرد موثر می‌گردد (مهدوی هنزاول و همکاران، ۱۳۹۵؛ شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۱).

دپرنا و الیوت^۴ (۱۹۹۹) شایستگی در مدرسه را ساختار چندبعدی ترکیب یافته از نگرش‌ها و رفتارها و مهارت‌های یادگیرندگان می‌دانند که در موفقیت تحصیلی آنها سهیم می‌شود. ایشان شایستگی تحصیلی را شامل دو زیرمقیاس مهارت‌های تحصیلی^۵ و توانمندسازهای تحصیلی^۶ در نظر گرفته‌اند. زیرمقیاس مهارت‌های تحصیلی شامل خواندن و هنرهای زبان^۷، ریاضی و تفکر انتقادی^۸ است و زیرمقیاس توانمندسازهای تحصیلی نیز شامل مهارت‌های مطالعه^۹، مهارت‌های بین فردی^{۱۰}، انگیزه^{۱۱} و درگیری^{۱۲} تحصیلی است.

مک‌گرو^{۱۳} (۲۰۱۳) نیز در مدل شایستگی تحصیلی و انگیزه^۴، این متغیر را متشکل از سه حوزه گسترده جهت‌گیری به خود (انگیزه)، جهت‌گیری در زمینه یادگیری (کنترل ارادی، راهبردها و سبکهای شناختی) و جهت‌گیری برابر دیگران (توانایی اجتماعی) تعریف کرده است. وی مدل انگیزش و شایستگی تحصیلی خود را از طریق پاسخگویی به پنج سؤال اصلی در حوزه‌های: (۱) باور به توان انجام تکلیف، (۲) تمایل به انجام تکلیف و دلیل آن، (۳) مهارت‌های لازم برای موفقیت تحصیلی، (۴) روش‌های مخصوص پاسخ‌دهی به تکلیف و (۵) مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی مرتبط با تکلیف ارائه کرده است. سؤال اول خودکارآمدی، مفهوم خودتحصیلی و مکان کنترل درونی و بیرونی را هدف قرار می‌دهد، سؤال دوم سطح علاقه و همچنین انگیزه درونی و ارزشی را- که دانش آموزان برای امور تحصیلی قائل هستند- بررسی می‌کند و هدف از طرح سؤال سوم، اطلاع از میزان به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان بوده است. سؤال چهارم انعطاف‌پذیری یادگیری و سؤال پنجم نیز مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی مرتبط با موفقیت تحصیلی را مطالعه و بررسی می‌کند.

-
- 1- competence
 - 2- academic Competence
 - 3- ASTD: American Society for Training and Development
 - 4- DiPerna & Elliott
 - 5- academic Skills
 - 6- academic Enablers
 - 7- reading/ Language Arts
 - 8- critical Thinking
 - 9- study Skills
 - 10- interpersonal skills
 - 11- motivation
 - 12- engagement
 - 13- McGrew, Kevin S
 - 14- Model of Academic Competence and Motivation (MACM)

مک‌گرو (۲۰۱۳) در پاسخ به پنج سؤال اصلی مدل و تحلیل حوزه‌های نام‌برده، نشانگرهای شایستگی تحصیلی را ترکیبی از متغیرهای مکان کنترل، انگیزه تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، ادراک از توانایی، انگیزه درونی، جهت‌گیری هدف تحصیلی، تنظیم اهداف تحصیلی، نگرش‌های تحصیلی، علایق و ارزش‌های تحصیلی، برنامه‌ریزی و برانگیختگی تحصیلی، مهارت خودبازبینی، مهارت خودکنترلی و خودنظم‌بخشی، مهارت تعمق و اصلاح، سبک‌های یادگیری، سبک‌های دفاعی، اهداف اجتماعی، شناخت اجتماعی و رفتارهای اجتماعی معرفی می‌کند.

با نگاهی به مؤلفه‌های شایستگی تحصیلی اشاره شده و همان‌طور که شوفرت^۱ (۲۰۱۸) نیز معتقد است، مشخص می‌شود می‌شود یادگیری فرایندی بسیار پویا^۲ بوده و حتماً نیازمند خودتنظیمی یادگیرنده است. به عبارت دیگر، در ارتقای شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان بیشترین نقش و سهم را می‌توان و باید به متغیرهای روانشناختی و توانمندی‌ها و شایستگی‌های درونی یادگیرنده (بروین و مرینبور^۳، ۲۰۱۷) و مهارت‌های حرفه‌ای اختصاص داد که خود وی یاد گرفته و به کار می‌برد (سوولر و پاس^۴، ۲۰۱۷). با توجه به موارد بیان شده، به جرئت می‌توان یکی از راهکارهای ارتقای شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقای مهارت خودتنظیمی آنها قلمداد کرد که تحقیق حاضر نیز بر همین پایه شکل گرفته و بررسی ارتقای شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق مداخله در مهارت خودتنظیمی آنها هدف اصلی این مطالعه است.

بیان مسئله

یکی از مهم‌ترین نظریه‌ها و حوزه‌های پژوهشی که بهبود فرایند یادگیری و ارتقای توانمندی‌ها و شایستگی‌های دانش‌آموزان را مد نظر قرار داده، نظریه خودتنظیمی^۵ است. براساس این نظریه، مهم‌ترین عامل که می‌تواند بر کل فرایند زندگی تأثیرگذار باشد، عامل فردی است. فرد باید الحاظ درونی و فردی تغییر کند تا بتواند در تمام زمینه‌ها نیز متحول شود (عسگری، میرمهدی، مظلومی، ۱۳۹۰). زیمرمن (۱۹۹۸) خودنظم‌بخشی را برحسب درجه‌ای تعریف می‌کند که افراد به صورت فراشناختی^۶، انگیزشی^۷ و رفتاری^۸ در فرایند یادگیری خودشان مشارکت دارند. اسلاوین^۹ (۲۰۰۶) به نقل از سیف (۱۳۹۷) نیز خودتنظیمی را توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران و همچنین تولید و هدایت اندیشه‌ها، هیجان‌ها و رفتارها از سوی خود فرد به منظور رسیدن به هدف تعریف کرده است.

مطالعات تجربی به ارتباط عمیق بین موفقیت تحصیلی و استفاده از مهارت‌های خودتنظیمی و درک از چگونگی استفاده از این مهارت‌ها اشاره کرده‌اند. مطالعات متعدد، از جمله مطالعات زیمرمن و مارتینز پونز^{۱۰} (۱۹۹۰)، پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، زیمرمن و کیتسانتاز^{۱۱} (۲۰۱۴)، شوفرت^{۱۲} (۲۰۱۸) نشان داده که استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری و پایداری در انجام تکالیف، به عملکرد تحصیلی بهتر منجر شده است.

- 1- Seufert
- 2- highly dynamic process
- 3- Bruin & Merrienboer
- 4- Sweller & Paas
- 5- self regulation
- 6- meta cognitive
- 7- motivational
- 8- behavioural
- 9- Slavin
- 10- Martinez- pons
- 11- Kitsantas
- 12- Seufert

نتایج برخی تحقیقات دیگر نشان داده که با استفاده از آموزش راهبردهای خودتنظیمی می‌توان به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کرد (اکار و اکتامیس^۱، ۲۰۱۰) و بر خودپنداره آن تأثیر مثبت گذاشت (درمیتزاکي^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین راهبرد مدیریت منابع که از مؤلفه‌های خودتنظیمی است، ارتباط معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی نشان داده است (اسین و هیلان^۳، ۲۰۱۰؛ به نقل از عسگری، میرمهدی و مظلومی، ۱۳۹۰). لواسانی، اژه‌ای و داودی (۱۳۹۲) و ماتوگا^۴ (۲۰۰۹) معتقدند آموزش خودتنظیمی یادگیری درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داده و اضطراب امتحان امتحان آنها را کاهش می‌دهد. تحقیقاتی هم که رابطه بین اهداف پیشرفت و خودتنظیمی را مطالعه کرده‌اند، وجود ارتباط مثبت بین آنها را نشان داده‌اند (کارشکی، ۱۳۸۷؛ پنتریج و دیگران، ۱۹۹۰؛ کاترین^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین بلیر و رازا (۲۰۰۷) به نقل از جلوه‌گر و همکاران (۱۳۹۲) معتقدند خودتنظیمی مستقل از هوش کلی، می‌تواند توانایی ریاضی، خواندن و نوشتن را پیش‌بینی کند. پژوهش‌های متعدد شوفرت (۲۰۱۸)، بروین و مرینبور (۲۰۱۷)، سوولر و پاس (۲۰۱۷)، روزانبالم و موری^۶ (۲۰۱۷)، ولترز^۷ و همکاران (۲۰۱۴)، موسوی‌نژاد (۱۳۷۶)، حجازی و نقش (۱۳۸۶)، صمدی (۱۳۸۶)، کجباف، مولوی و شیرازی تهرانی (۱۳۸۲)، کای^۸ (۱۹۹۸) و مونتاگو^۹ (۱۹۹۲) نیز تأثیر خودتنظیمی در عوامل مختلف تحصیلی و یادگیری را به اثبات رسانده و مشخص ساخته‌اند.

قابل آموزش بودن مهارت‌های خودتنظیمی و نقش آن در تبدیل دانش‌آموزان به یادگیرندگان با انگیزه و خودراهبر، ویژگی مثبت و مهم این مقوله است که لزوم توجه به این موضوع را دوجندان می‌کند و ضرورت تحقیق درباره آن را آشکارتر می‌سازد.

با نگاهی گذرا به ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی تحصیلی و نشانگرهای جزئی آن - که به تفصیل در مدل شایستگی تحصیل مک گرو (۲۰۱۳) بحث شد و همچنین با نگاهی بر پژوهش‌های انجام‌یافته درخصوص تأثیرگذاری مهارت خودتنظیمی در متغیرهای متعدد تحصیلی، این سؤال به وجود می‌آید که آیا می‌توان با آموزش مهارت خودتنظیمی به دانش‌آموزان، شایستگی تحصیلی آنها را بهبود بخشید و ارتقا داد. بر این اساس، هدف اصلی تحقیق حاضر به بررسی تأثیر آموزش مهارت خودتنظیمی بر شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان اختصاص داده شده است. از آنجاکه شایستگی تحصیلی شامل سه زیرمقیاس اصلی بوده، پاسخ‌دهی به سه سؤال جزئی زیر نیز در پژوهش حاضر مد نظر بوده است:

- ۱- آیا مداخله خودتنظیمی بر جهت‌گیری نسبت به خود دانش‌آموزان تأثیر دارد؟
- ۲- آیا مداخله خودتنظیمی بر جهت‌گیری نسبت به یادگیری دانش‌آموزان تأثیر دارد؟
- ۳- آیا مداخله خودتنظیمی بر جهت‌گیری نسبت به دیگران دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

1- Acar & Aktamis
 2- Dermitzaki
 3- Esin & hilal
 4- Matuga
 5- Katherine
 6- Rosanbalm & Murray
 7- Wolters
 8- Chi
 9- Montague

روش‌شناسی پژوهش

باتوجه به نوع سؤالات مطرح شده، در پژوهش حاضر از روش تحقیق نیمه‌آزمایشی طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل^۱ استفاده شده است. متغیر مستقل تحقیق مهارت خودتنظیمی دانش‌آموزان و متغیر وابسته، شایستگی تحصیلی تحصیلی بوده و جنسیت نیز، در جایگاه متغیر مستقل دوم مطالعه شده است. از آنجا که جامعه تحقیق براساس متغیر جنسیت متشکل از ۲ طبقه (گروه) مجزا بوده است، بنابراین درون هر طبقه با استفاده از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای به تعداد لازم، دانش‌آموز انتخاب شد. در ارتباط با حجم نمونه نیز ۹۴ نفر نمونه تحقیق حاضر را تشکیل دادند که ۴۸ نفر دختر و ۴۶ نفر پسر بوده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. به عبارت دیگر، از هر جنسیتی یک گروه برای آزمایش و یک گروه برای کنترل در نظر گرفته شد که به این ترتیب ۲۴ دختر و ۲۳ پسر در گروه آزمایش و ۲۴ دختر و ۲۳ پسر در گروه کنترل قرار داده شدند.

شیوه اجرای طرح به این صورت بود که پس از مشخص شدن نمونه مطالعه شوند، دانش‌آموزان هر دو گروه در مرحله پیش‌آزمون به پرسشنامه راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری (MSLQ) و پرسشنامه شایستگی تحصیلی پاسخ دادند. سپس گروه‌های آزمایش در ۱۱ جلسه راهبردهای خودتنظیمی یادگیری را آموزش دیدند. جلسه اول مختص معرفی کلی موضوعات و آشنایی با دانش‌آموزان و اجرای پیش‌آزمون بوده، ۹ جلسه بعدی به‌طور کامل به آموزش اختصاص داده شده و در جلسه ۱۱ نیز پس‌آزمون اجرا شده است. پس از اتمام دوره آموزشی گروه‌های آزمایش و کنترل هر دو دوباره به پرسشنامه‌های تحقیق پاسخ دادند. برای پیگیری اثر دوره آموزشی، ۳ ماه پس از اتمام دوره، آزمون دیگری نیز اجرا شد تا میزان ماندگاری اثر دوره برای بار دوم آزمون شود. روش آماری به کار برده شده برای تحلیل داده‌ها روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بوده است.

محتوای مداخله: چارچوب اصلی مداخله یا همان محتوای بسته آموزشی براساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی چن (۲۰۰۲) بوده است. وی استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی را متشکل از ۲ عامل کلی و ۵ زیرمقیاس و ۱۵ نشانگر به شرح زیر معرفی کرده که محتوای جلسات آموزشی تحقیق حاضر نیز دقیقاً بر همین اساس چیدمان و برنامه‌ریزی شده است.

جدول شماره ۱: استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی چن (۲۰۰۲) به همراه زمان‌بندی آموزش

عوامل اصلی	زیرمقیاس	مؤلفه‌ها	برنامه آموزش
انگیزش	سازه‌های ارزشی	جهت‌گیری هدف درونی	جلسه دوم
		جهت‌گیری هدف بیرونی	
		ارزش تکلیف	
	سازه‌های انتظار	باورهای کنترل	جلسه سوم
		خودکارآمدی یادگیری و عملکردی	
	سازه هیجانی (عاطفی)	اضطراب امتحان	جلسه چهارم
استراتژی‌های یادگیری	استراتژی‌های شناختی و فراشناختی	تمرین و تکرار	جلسه پنجم
		تشریح	
		سازمان‌دهی	جلسه ششم
		تفکر انتقادی	
	استراتژی‌های مدیریت منابع	خودتنظیمی فراشناختی	جلسه هفتم
		مدیریت زمان و محیط مطالعه	جلسه هشتم
		یادگیری مشارکتی (همتایان)	جلسه نهم
		مرور کلیه محتوای دوره به همراه پرسش و پاسخ دانش‌آموزان و جمع‌بندی مطالب	

گفتنی است برای بررسی روایی محتوای بسته آموزشی تدوین شده از شاخص نسبت روایی محتوایی^۱ (CVR) استفاده شد. برای محاسبه این شاخص، بسته آموزشی پس از تدوین اولیه همراه با توضیح اهداف دوره و تعریف عملیاتی مؤلفه‌های خودتنظیمی، برای ۱۵ نفر از متخصصان و استادان صاحب‌نظر در این حوزه ارسال و نظرات آنها جمع‌آوری شد. حداقل مقدار شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) برای این تعداد از متخصصان براساس فرمول لاوشه^۲ ۰/۴۹ باید می‌بود (حاجی‌زاده، اصغری؛ ۱۳۹۰) که در تحقیق حاضر این مقدار برای تمامی مؤلفه‌ها بیشتر از مقدار مذکور و در دامنه ۰/۷۴ الی ۰/۸۷ به دست آمد که مقدار قابل قبولی بوده و نشان از روایی محتوایی بسته تدوین شده داشت.

ابزار پژوهش

الف) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ): این پرسشنامه دارای ۴۴ آیتم است که در قالب دو مقیاس (باورهای انگیزشی: ۲۲ ماده و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: ۲۲ ماده) که پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) آن را تدوین کرده‌اند. مقیاس باورهای انگیزشی از سه خرده‌مقیاس خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان تشکیل شده است. مقیاس یادگیری خودتنظیمی دارای سه خرده‌مقیاس استفاده از مهارت‌های شناختی سطح بالا، استفاده

1- content Validity Ratio

2- Lawshe

از مهارت‌های شناختی سطح پایین و خودنظم‌دهی است. البرزی و سامانی (۱۳۸۷) برای به دست آوردن پایایی MSLQ از روش بازآزمایی بهره گرفته و ضریب پایایی ۰/۷۶ را برای این ابزار گزارش کرده‌اند. کجیاف و همکاران (۱۳۸۲) نیز نشان دادند قابلیت پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی (۰/۸۹)، ارزش‌گذاری درونی (۰/۸۷) و اضطراب امتحان (۰/۷۵) بوده و برای دو عامل راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ به دست آمده است. در تحقیق حاضر نیز ضریب پایایی ابزار مذکور ۰/۸۶ به دست آمده است که نشان از پایایی قابل قبول ابزار دارد.

ب) پرسشنامه شایستگی تحصیلی: برای ارزیابی شایستگی دانش آموزان از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده که مبنای آن مدل شایستگی تحصیلی مک‌گرو (۲۰۱۳) بوده و پاسخ‌دهی نیز براساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام گرفته است. فرایند طراحی پرسشنامه به این صورت بوده که پس از تعیین شاخص‌های شایستگی تحصیلی برای هر شاخص تعدادی سؤال طراحی شده است و پرسشنامه طراحی شده در اختیار استادان دانشگاه و همچنین تعدادی از دبیران قرار گرفت. پس از اعمال نظرات اصلاحی، دوباره استادان پرسشنامه را ملاحظه کردند و پس از توافق بر گویه، نسخه اولیه پرسشنامه تهیه شد. در ادامه برای اطمینان از روایی و پایایی و همچنین بررسی آماری گویه‌ها، پرسشنامه در بین ۶۶۰ دانش‌آموز توزیع شد و تحلیل عامل اکتشافی بر روی آن انجام گرفت. پایایی ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضرایب به دست آمده به تفکیک عامل‌ها در جدول زیر ارائه می‌شود.

جدول شماره ۲: ضرایب آلفای کرونباخ به تفکیک مقیاس اصلی و زیرمقیاس‌های شایستگی تحصیلی

آلفای کرونباخ	تعداد آیتیم	خرده‌مقیاس	مقیاس اصلی
۰/۹۲۷	۱۴۴	جهت‌گیری نسبت به خود جهت‌گیری نسبت به دیگران جهت‌گیری نسبت به یادگیری	شایستگی تحصیلی
۰/۸۰۷	۶۱	مکان کنترل، باورهای خود، انگیزش، هدفمندی، علاقه و نگرش	جهت‌گیری نسبت به خود
۰/۹۱۳	۳۶	شناخت اجتماعی، رفتارهای سازگار اجتماعی، رفتارهای ناسازگار	جهت‌گیری نسبت به دیگران
۰/۹۲۰	۴۷	خودتنظیمی، سبک‌های ارادی	جهت‌گیری نسبت به یادگیری

شیوه نمره‌گذاری به صورت ۱ تا ۵ بوده که به گزینه بسیار کم نمره ۱ و به گزینه بسیار زیاد نمره ۵ اختصاص داده شد. برخی از گویه‌ها مانند گویه‌های مربوط به ناسازگاری اجتماعی نیز به شکل معکوس نمره‌گذاری شده‌اند.

یافته‌ها

باتوجه به اینکه متغیر مستقل تحقیق، مهارت خودتنظیمی یادگیری و متغیر وابسته، شایستگی تحصیلی است، نخست آماره‌های توصیفی این دو متغیر به تفکیک جنسیت و مراحل سه‌گانه آزمون در جداول شماره ۳ و ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۳: میانگین و انحراف استاندارد خودتنظیمی و شایستگی تحصیلی به تفکیک پیش‌آزمون-پس‌آزمون و جنسیت

متغیرهای اصلی	سری زمانی	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
خودتنظیمی	پیش‌آزمون	دختر	۲۲۰/۵۴	۲۹/۸۱	۴۸
		پسر	۲۰۱/۴۳	۳۶/۶۱	۴۶
		کل	۲۱۱/۱۹	۳۴/۴۹	۹۴
	پس‌آزمون	دختر	۲۳۴/۶۵	۳۱/۳۸	۴۸
		پسر	۲۱۸/۱۷	۳۷/۷۷	۴۶
		کل	۲۲۶/۵۹	۳۵/۴۵	۹۴
	پیگیری	دختر	۲۳۳/۸۳	۲۹/۷۷	۴۸
		پسر	۲۱۴/۹۸	۳۵/۳۸	۴۶
		کل	۲۲۴/۶۱	۳۳/۸۱	۹۴
شایستگی تحصیلی	پیش‌آزمون	دختر	۴۰۹/۰۲	۳۱/۹۶	۴۸
		پسر	۴۰۸/۸۵	۴۰/۶۸	۴۶
		کل	۴۰۸/۹۴	۳۶/۲۹	۹۴
	پس‌آزمون	دختر	۴۰۳/۵۸	۳۷/۰۶	۴۸
		پسر	۴۲۵/۹۳	۴۴/۹۸	۴۶
		کل	۴۲۸/۸۳	۴۰/۶۷	۹۴
	پیگیری	دختر	۴۲۴/۲۱	۳۴/۱۱	۴۸
		پسر	۴۲۰/۱۵	۴۲/۰۰	۴۶
		کل	۴۲۲/۲۲	۳۸/۰۲	۹۴

نکته مهمی که در جدول بالا به چشم می‌خورد، بیشتر بودن نمرات دختران نسبت به پسران در هر دو متغیر مستقل و وابسته تحقیق هم در پیش‌آزمون و هم در پس‌آزمون است. این برتری در افزایش نمره شایستگی تحصیلی پس از مداخله نیز به چشم می‌خورد؛ به طوری که تفاوت نمره میانگین شایستگی دختران در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ۲۱ نمره است، ولی این تفاوت برای پسران ۱۷ نمره به دست آمده است.

جدول شماره ۴: میانگین و انحراف استاندارد شایستگی تحصیلی با تأکید بر مقایسه میانگین جنسیت و عضویت گروهی

سری زمانی	عضویت گروهی	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین جنسیت	تفاوت میانگین گروه
پیش‌آزمون	آزمایش	دختر	۴۰۷/۸۸	۳۴/۲۷	۱/۲۷	۳/۳۶
		پسر	۴۰۶/۶۱	۴۵/۰۴		
	کنترل	دختر	۴۱۰/۱۷	۳۰/۱۷	۰/۹۲	
		پسر	۴۱۱/۰۹	۳۶/۶۸		
پس‌آزمون	آزمایش	دختر	۴۵۱/۲۱	۳۴/۳۷	۹/۳۸	۳۶/۶۲
		پسر	۴۴۱/۸۳	۴۶/۲۴		
	کنترل	دختر	۴۰۹/۹۶	۲۷/۱۷	۰/۰۸	
		پسر	۴۱۰/۰۴	۳۸/۳۸		
پیگیری	آزمایش	دختر	۴۳۹/۳۸	۳۳/۷۸	۷/۲۵	۲۷/۲۱
		پسر	۴۳۲/۱۳	۴۴/۲۵		
	کنترل	دختر	۴۰۹/۰۴	۲۷/۵۱	۰/۸۷	
		پسر	۴۰۸/۱۷	۳۶/۷۴		

همان‌طور که از تفاوت میانگین‌های گروه آزمایش و کنترل نیز مشخص است، تفاوت میانگین این دو گروه در پیش‌آزمون ۳/۳۶ نمره بود، در حالی که بعد از مداخله این تفاوت به ۳۶/۶۲ نمره افزایش یافته است. در آزمون پیگیری این تفاوت به مقدار ۹/۴۱ نمره کاهش داشته که نشان می‌دهد پس از گذشت ۳ ماه تا حدودی از تأثیر مداخله کاسته شده است؛ هرچند که بازهم تفاوت این دو گروه تفاوت چشمگیری است.

در ادامه باتوجه به اینکه ارزیابی تأثیر دوره آموزشی در نمره کلی شایستگی تحصیلی و سه زیرمؤلفه آن یعنی جهت‌گیری نسبت به خود، جهت‌گیری نسبت به یادگیری و جهت‌گیری نسبت به دیگران مدنظر بوده و همچنین با لحاظ کردن متغیر جنسیت، آمارهای استنباطی در ۴ جدول ارائه شده است. برای جلوگیری از تعدد جداول، یافته‌های حاصل از ارزیابی تأثیرات درون‌گروهی و بین‌گروهی در جداول مشترک ارائه می‌شوند.

جدول شماره ۵: آزمون تقابل درون‌گروهی و بین‌گروهی متغیر شایستگی تحصیلی

منبع آزمون	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	سطح معناداری
درون‌گروهی	زمان	۱۸۳۴۸/۳۷	۲	۹۱۷۴/۱۸	۰/۰۰۱
	تعامل زمان و عضویت گروهی	۲۰۴۵۱/۴۷	۲	۱۰۲۲۵/۷۳	۰/۰۰۱
	تعامل زمان و جنسیت	۲۷۷/۶۵	۲	۱۳۸/۸۲	۰/۰۰۶
بین‌گروهی	عضویت گروهی	۲۸۴۴۷/۴۰	۱	۲۸۴۴۷/۴۰	۰/۰۰۸
	جنسیت	۶۱۷/۰۶	۱	۶۱۷/۰۶	۰/۶۹
	تعامل جنسیت و عضویت گروهی	۶۳۶/۳۸	۱	۶۳۶/۳۸	۰/۶۸

همان‌طور که در جدول بالا مشخص است، بین نمرات شایستگی تحصیلی در سه مرحله آزمایش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری) در سطح ۰/۰۱ تفاوت معنادار داشته است. اثر تعامل مراحل زمانی و گروه نیز باتوجه به سطح معناداری به دست آمده ۰/۰۰۱ اثر معناداری بوده است. اثر تعاملی مراحل زمانی و جنسیت باتوجه به سطح معناداری ۰/۰۰۶ معنادار نیست.

در مقایسه بین گروهی باتوجه به سطح معناداری به دست آمده ۰/۰۰۸ تفاوت معناداری بین شایستگی تحصیلی دو گروه آزمایش و کنترل وجود داشته است؛ ولی سطح معناداری به دست آمده ۰/۰۶۹ برای اثر جنسیت نشان می‌دهد که بین شایستگی تحصیلی دو گروه دختر و پسر تفاوت معناداری وجود نداشته است. اثرات تعاملی جنسیت و گروه نیز اثر معناداری نبوده است.

جدول شماره ۶: آزمون تقابل درون‌گروهی و بین‌گروهی زیرمقیاس جهت‌گیری نسبت به خود

منبع آزمون	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	سطح معناداری
درون‌گروهی	زمان	۳۴۹۱/۵۴	۲	۱۷۴۵/۷۷	۰/۰۰۱
	تعامل زمان و عضویت گروهی	۳۱۱۶/۳۳	۲	۱۵۵۸/۱۶	۰/۰۰۱
	تعامل زمان و جنسیت	۸۶/۸۳	۲	۴۳/۴۱	۰/۵۱
بین‌گروهی	عضویت گروهی	۵۱۷۳/۰۲	۱	۵۱۷۳/۰۲	۰/۰۰۸
	جنسیت	۲۲۷۱/۲۵	۱	۲۲۷۱/۲۵	۰/۰۷۵
	تعامل جنسیت و عضویت گروهی	۱۸۹/۶۲	۱	۱۸۹/۶۲	۰/۶۰۵

یافته‌های این بخش نشان می‌دهد تأثیر دوره در جهت‌گیری نسبت به خود در طول سه آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری) باتوجه به سطح معناداری ۰/۰۰۱ و همچنین اثر تعامل مراحل زمانی و گروه باتوجه به سطح معناداری به دست آمده ۰/۰۰۱ اثر معناداری بوده است. اثر عضویت گروهی نیز اثری معنادار بوده و حاکی از وجود تفاوت معنادار بین گروه آزمایش و گروه کنترل است. عامل جنسیت، تعامل جنسیت و زمان و تعامل جنسیت و عضویت گروهی هیچ کدام نتوانسته‌اند تأثیر معناداری ایجاد کنند. در مجموع، در متغیر جهت‌گیری نسبت به خود، اثر سری زمانی و اثر گروه و همین‌طور اثر تعاملی سری زمانی و گروه هر سه معنادار بوده و اثرات مرتبط با جنسیت غیر معنادار به دست آمده‌اند.

جدول شماره ۷: آزمون تقابل درون گروهی و بین گروهی زیرمقیاس جهت‌گیری نسبت به یادگیری

منبع آزمون	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	سطح معناداری
درون گروهی	زمان	۱۹۱۴/۴۲	۲	۹۵۷/۲۰	۰/۰۰۱
	تعامل زمان و عضویت گروهی	۱۸۶۹/۲۴	۲	۹۳۴/۶۱	۰/۰۰۱
	تعامل زمان و جنسیت	۷۹/۴۲	۲	۳۹/۷۱	۰/۰۵۳
بین گروهی	عضویت گروهی	۳۵۲۹/۲۱	۱	۳۵۲۹/۲۱	۰/۰۱۱
	جنسیت	۱۵۷۵/۲۱	۱	۱۵۷۵/۲۱	۰/۰۸۸
	تعامل جنسیت و عضویت گروهی	۰/۰۲۷	۱	۰/۰۲۷	۰/۹۹۴

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره ۷ تأثیر دوره در جهت‌گیری نسبت به یادگیری دانش‌آموزان در طول سه آزمون باتوجه به سطح معناداری ۰/۰۰۱ اثر معناداری بوده است. اثر تعامل سری زمانی و گروه آزمایش نیز بنا بر سطح معناداری ۰/۰۰۱ اثر معناداری بوده، اما اثر تعاملی سری زمانی و جنسیت و اثر تعاملی عضویت گروهی و جنسیت و اثر مستقل خود متغیر جنسیت معنادار نبوده است. به این ترتیب، مداخله خودتنظیمی بین گروه آزمایش و کنترل و بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری ایجاد کند.

جدول شماره ۸: آزمون تقابل درون گروهی و بین گروهی زیرمقیاس جهت‌گیری نسبت به دیگران

منبع آزمون	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	سطح معناداری
درون گروهی	زمان	۱۱۴۷/۳۰	۲	۵۷۳/۶۴	۰/۰۰۱
	تعامل زمان و عضویت گروهی	۱۸۴۵/۳۴	۲	۹۲۲/۶۶	۰/۰۰۱
	تعامل زمان و جنسیت	۱/۸۵	۲	۰/۹۲	۰/۶۹۹
بین گروهی	عضویت گروهی	۱۴۴۵/۴۲	۱	۱۴۴۵/۴۲	۰/۰۸۲
	جنسیت	۹/۷۱	۱	۹/۷۱	۰/۸۸
	تعامل جنسیت و عضویت گروهی	۱۵۲/۴۸	۱	۱۵۲/۴۸	۰/۵۶

همان‌طور که در جدول بالا مشخص است، تأثیر دوره در جهت‌گیری نسبت به دیگران در طول سه آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، مطالعه پیگیری) باتوجه به سطح معناداری $0/001$ تأثیر معناداری بوده و همین‌طور اثر تعامل سری زمانی و گروه آزمایش نیز بنابر سطح معناداری $0/001$ اثر معناداری بوده است. اثر تعاملی سری زمانی و جنسیت بنابه سطح معناداری $0/699$ اثر معناداری نبوده است. در مؤلفه جهت‌گیری نسبت به دیگران، سطح معناداری $0/082$ ، نشان از عدم تفاوت معنادار بین دو گروه آزمایش و کنترل داشته و همچنین سطح معناداری به دست آمده $0/88$ ، برای اثر جنسیت نیز نشان داده که بین دو گروه دختر و پسر تفاوت معناداری وجود نداشته است. اثرات تعاملی جنسیت و گروه نیز اثر معناداری نبوده است. در کل در متغیر جهت‌گیری نسبت به دیگران، نه اثر گروه و نه جنسیت و نه حتی اثر تعاملی جنسیت و گروه معنادار نبوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

ارتقای شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان یکی از دغدغه‌های اصلی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و حتی والدین دانش‌آموزان است. پژوهش حاضر نیز بررسی این موضوع را با طرح یک سؤال کلی و سه سؤال جزئی، هدف قرار داده است. سؤال اصلی تحقیق عبارت بود از اینکه آیا می‌توان با مداخله در مهارت خودتنظیمی دانش‌آموزان شایستگی تحصیل آنها را ارتقا داد؟ یافته‌های آماری تحقیق نشان داد که با افزایش مهارت خودتنظیمی یادگیری در دانش‌آموزان می‌توان شایستگی تحصیلی آنها را نیز ارتقا بخشید. در کل، پاسخ به سؤال اول تحقیق این است که با افزایش مهارت خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌توان شایستگی تحصیلی آنها را نیز ارتقا داد و بهبود بخشید؛ ولی این بهبودی بیشتر در نگرش نسبت به خود و نگرش نسبت به یادگیری اتفاق می‌افتد و آموزش خودتنظیمی تأثیر آنچنانی در جهت‌گیری نسبت به دیگران ندارد.

در باره سؤال دوم پژوهش که تأثیر آموزش خودتنظیمی در جهت‌گیری نسبت به خود دانش‌آموزان را بررسی کرده، لازم به ذکر است که جهت‌گیری نسبت به خود یکی از سه مؤلفه اصلی شایستگی تحصیلی، ترکیبی از دو مؤلفه میانی باورها و انگیزش و سبک‌های اسناد بوده که خود این دو مؤلفه میانی نیز ترکیبی از ۱۰ نشانگر جزئی بودند. به عبارت دیگر منظور از جهت‌گیری نسبت به خود، همانا ادراک از توانایی، خودپنداره تحصیلی، انگیزه تحصیلی، علائق و نگرش‌های تحصیلی، ارزش‌های تحصیلی، هدف‌گذاری تحصیلی و سه نوع اسناد است.

ارتباط خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی را می‌توان به خودکارآمدی دانش‌آموزان (یکی از مؤلفه‌های اصلی عامل باورها و انگیزش) که از نظر بندورا کلید خودتنظیمی است، نیز مرتبط دانست. باورهای مثبت خودکارآمدی موجب تداوم انگیزه و تلاش می‌شود و آموزش خودتنظیمی نیز از طریق کمک به شکل‌گیری منطقی و منطبق با واقعیت باورهای خودکارآمدی، به تداوم تلاش و انگیزه کمک می‌کند و بدین وسیله موجب ارتقای شایستگی تحصیلی می‌شود.

صمدی (۱۳۸۸) در مطالعه خود چنین بیان می‌کند که افراد خودتنظیم‌گر از طریق خودگویی^۱ در هنگام برخورد با تکلیف، سعی در جهت‌دهی مجدد افکار خود دارند و بدین ترتیب سعی می‌کنند جهت‌گیری مثبتی نسبت به خود ایجاد

کرده و آگاهانه از جهت گیری های منفی دوری کنند. همسو با یافته های این تحقیق، برزگر بفروئی و همکاران (۱۳۹۶) و ولترز (۲۰۰۳) نیز معتقدند که خودنظم دهی انگیزشی با الگوی خودتنظیمی یادگیری تناسب و هماهنگی دارد و خودانگیزگی از ویژگی های فراگیران خودتنظیم است.

تبیین دیگری بر این یافته تحقیق با استناد به پژوهش های زمانی و طالع پسند (۱۳۹۶) و سیف، لطیفیان و بشاش (۱۳۸۵) می تواند این باشد که فراگیران خودنظم بخش می توانند راهبردهایی را برای مهار اراده و انگیزه خود به کار برند و قادرند به طور موفقیت آمیزی به تثبیت و افزایش سطح انگیزه خود پردازند و این همان چیزی است که تأثیر خودتنظیمی بر جهت گیری نسبت به خود و به تبع آن بر شایستگی تحصیلی را به وضوح تبیین می کند.

سؤال سوم تحقیق عبارت بود از اینکه: آیا آموزش خودتنظیمی بر جهت گیری به یادگیری دانش آموزان تأثیر دارد؟ افروز و همکاران (۱۳۸۶) نشان داده اند که تأثیر آموزش مهارت های خودنظم بخشی بر عملکرد درسی در دانش آموزان معنادار بوده و این اثر تا پس از یک ماه از مداخله نیز حفظ شده است. پژوهش های سپهوندی و سبزیان (۱۳۹۵)، هونگ، اونیل و پنگ^۱ (۲۰۱۶)، جیانگ و کلیتمن^۲ (۲۰۱۵) و سلیمان نژاد و شهرآرای (۱۳۸۰) نیز حاکی از وجود رابطه بین خودتنظیمی دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها بوده است.

شواهد پژوهشی زیادی خودتنظیمی یادگیری را بهترین پیش بینی کننده موفقیت تحصیلی قلمداد کرده اند؛ برای مثال و همسو با یافته های این پژوهش عابدی و همکاران (۱۳۹۶)، آرامی و همکاران (۱۳۹۵) و زیمرمن و شانک^۳ (۱۹۸۹) گزارش کرده اند که یادگیرندگان خودتنظیم گر در مقایسه با همسالان خود در پیشرفت به سطوح بالاتر موفق تر هستند. یوو وائو^۴ (۲۰۱۷) نیز که رابطه استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی با در نظر گرفتن فراتوجه^۵ را بررسی کرده اند، نشان داده اند که خودتنظیمی از طریق اثرگذاری بر توجه دانش آموزان بر عملکرد تحصیلی آنها تأثیر مثبت دارد. در تبیین این یافته همچنین می توان به این نکته اساسی اشاره کرد که ریزمهارت های حوزه خودتنظیمی به طور مستقیم پیش نیازهای یادگیری موفق از جمله راهبردهای فراشناختی، روش های مطالعه مؤثر، خودارزیابی، خودکنترلی، مدیریت زمان، مدیریت منابع، اضطراب امتحان و ... را هدف قرار می دهند که بر این اساس، بسیار محتمل است آموزش خودتنظیمی بتواند در جهت گیری برای یادگیری تأثیر گذار باشد.

در پاسخ به سؤال چهارم تحقیق که تأثیر آموزش خودتنظیمی بر جهت گیری نسبت به دیگران را سؤال کرده است، نتایج تحلیل واریانس بین گروهی نشان می دهد بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری نیست.

توانمندی ها و شایستگی های اجتماعی و هیجانی از عوامل تأثیر گذار بر سازگاری تحصیلی محسوب می شوند؛ به طوری که کازان^۶ (۲۰۱۲) معتقد است برای موفقیت تحصیلی دانش آموزان باید مهارت های غیرشناختی و هیجانی و اجتماعی آنان نیز افزایش یابد. پژوهشگران معتقدند تنظیم هیجانی و مهارت های ارتباطی و اجتماعی با مشکلات رفتاری رابطه دارد و آموزش این فرایند به بهبود عملکرد ارتباطی، اجتماعی و رفتاری کودکان و نوجوانان در مقاطع مختلف

1- oo ng, NNNll & Peng
2- Jiang and Kleitman
3- Schunck
4- Yu Wu
5- meta- attention
6- Cazan

رشد منجر می‌شود. در این راستا، نتایج پژوهش‌های گسترده‌ای نشان داده که کودکان و نوجوانانی که دارای ناتوانی در یادگیری و مشکلات تحصیلی هستند، همزمان دارای مشکلاتی در مهارت‌های بی فردی (واینر^۱، ۲۰۰۴)، اختلالات خلقی و افسردگی (سیدیردیس^۲، ۲۰۰۷)، پردازش اطلاعات اجتماعی (بومینگر و کیمهی-کیند^۳، ۲۰۰۸)، مشکلات بیشتر در تعاملات اجتماعی و توانایی‌های اجتماعی (سلیمانی، زاهدبابلان، فرزانه و ستوده، ۱۳۹۰)، سطوح بالایی از طرد اجتماعی و مشکلات سازگاری (آیورباخ^۴، ۲۰۰۸) نیز هستند.

نتایج پژوهش‌های باکر^۵ و همکاران (۲۰۰۷) نیز نشان داده که بین موفقیت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی و هیجانی ارتباط وجود دارد. همچنین فریلچ و شچمن (۲۰۱۰) به نقل از زاهد، رجیبی و امید (۱۳۹۱) نشان داده‌اند بسیاری از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، در مهارت‌های اجتماعی نیز ضعف دارند که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود.

نتایج تحقیقات بالا و بسیاری تحقیقات دیگر، حضور مؤلفه‌های اجتماعی در زیرمجموعه شایستگی تحصیلی را تبیین می‌کند. با این حال، تحقیق حاضر نشان داد که آموزش خودتنظیمی تأثیر معناداری بر جهت‌گیری نسبت به دیگران (شامل رفتار اجتماعی، شناخت اجتماعی، و ناسازگاری اجتماعی) نداشته است.

درخصوص این یافته، گفتنی است نگاهی دوباره به مؤلفه‌های خودتنظیمی یادگیری و محتوای دوره آموزشی نشان می‌دهد محتوای این دوره بیشتر حول محور انگیزه یادگیری، مهارت‌های شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی و ارزش‌گذاری تحصیلی و هدف‌گذاری تحصیلی بوده و از میان عوامل آموزش داده‌شده، تنها مؤلفه‌ای که مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را هدف قرار داده، مهارت کمک‌طلبی بوده است. به این ترتیب، هرچند انتظار می‌رفت تغییرات معناداری در نگرش نسبت به دیگران در گروه آزمایش اتفاق بیفتد، این عدم معناداری نیز چندان دور از ذهن نبود. نگاهی دیگر بار به تحقیقات در زمینه سازگاری اجتماعی و مهارت‌های بین‌فردی و هیجانی نشان می‌دهد محتوای مداخلات آنها حول محور خودتنظیمی هیجانی بوده‌اند (گراوند و منشئی، ۱۳۹۳)؛ درحالی‌که قسمت عمده محتوای مداخله در تحقیق حاضر حول محور خودتنظیمی یادگیری بوده است.

در تبیین این یافته همچنین می‌توان به دوجانبه‌بودن تعامل با دیگران و جهت‌گیری نسبت به دیگران اشاره کرد. براساس نظریه خودتعیینی^۶ دسی و رایان (۲۰۰۸) به نقل از نیکدل و همکاران (۱۳۹۱) شرایط محیطی حامی خودمختاری خودمختاری دانش‌آموز، سبب تسهیل و برآورده‌شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی او می‌شود و ارضای این نیازها به‌طور مستقیم به تقویت انگیزش کمک می‌کند. به عبارت دیگر شرایط محیطی کلاس و جو مدرسه (حسینی، مهدی‌پور مارالانی، ۱۳۹۶)، روش تدریس و برخورد معلم و شیوه‌های برخورد و سبک‌های تربیتی والدین همگی می‌توانند در نقش عوامل اجتماعی، انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهند یا از بین ببرند و به این ترتیب می‌توانند تأثیرات مثبت و منفی بر جهت‌گیری نسبت به دیگران به‌ویژه در محیط‌های تحصیلی داشته باشند.

1- Wiener
2- Sideridis
3- Bauminger & Kimhi- Kind
4- Auerbach
5- Bakker
6- self- determination theory

آنچه در جمع‌بندی این یافته و پیشنهاد پژوهشی می‌توان به دست داد، این است که برای تأثیرگذاری مثبت بر جهت‌گیری نسبت به دیگران و ارتقای شایستگی تحصیلی، یا باید محتوای دوره خودتنظیمی را از آنچه پتريچ و ديگرويت (۱۹۹۰) و چن (۲۰۰۲) بیان کرده‌اند، گسترش داد و مؤلفه‌های تنظیم هیجانی را نیز بر آن افزود یا دوره‌های جداگانه دیگری با محوریت مهارت‌های اجتماعی و هیجانی طراحی و آزمون کرد.

در مجموع، براساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان چنین گفت که آموزش مهارت‌های خودتنظیمی یکی از پیش‌نیازهای اساسی شایستگی تحصیلی و عاملی مثبت و تأثیرگذار در آن است که باید دبیران و کلیه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت توجه اساسی به آن مبذول دارند. پیشنهاد کاربردی تحقیق حاضر نیز این است که زیرمقیاس‌های جزئی شایستگی تحصیلی و مهارت‌های خودتنظیمی در قالب دوره‌های ضمن خدمت تخصصی برای دبیران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت آموزش داده شود تا آنها نیز این مهارت‌ها را چه به شیوه مستقیم و چه غیرمستقیم به دانش‌آموزان انتقال دهند و زمینه ارتقای شایستگی تحصیلی آنها را فراهم آورند. در پایان، با ذکر این محدودیت تحقیق که فقط اختصاص به مقطع اول متوسطه داشته است، به پژوهشگران علاقه‌مند پیشنهاد می‌شود این پژوهش را در دوره‌های آموزشی دیگر به‌ویژه در مقطع ابتدایی نیز اجرا و آزمون کنند.

منابع

- آرامی، زهرا؛ منشی، غلامرضا؛ عابدی، احمد و شریفی، طیبه. (۱۳۹۵). مقایسه باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر اصفهان. **رویکردهای نوین آموزشی**، ۱۱ (۲)، ۷۰-۵۹.
- افروز، غلام‌علی؛ ملتفت، قوام؛ البرزی، شهلا و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۸۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظم‌بخشی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نابینا. **پژوهش در حیطه کودکان استثنایی**، ۷ (۲)، ۱۸۶-۱۶۹.
- البرزی، شهلا و سامانی، سیامک. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**، ۱۵ (۱)، ۳-۱۸.
- برزگر بفرئی، کاظم، هاشمی، اکرم‌السادات و زارعی محمودآبادی، حسن. (۱۳۹۶). بررسی اثر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر رضایت‌مندی دانش‌آموزان دبیرستانی. **تازه‌های علوم شناختی**، ۱۹ (۱)، ۹۱-۹۸.
- جلوه‌گر، افسانه؛ کارشکی، حسین و اصغری نکاح، محسن. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسئله کودکان پیش‌دبستانی. **پژوهش‌های نوین روان‌شناختی**، ۸ (۲۹)، ۱۱۹-۱۳۶.
- حاجی‌زاده، ابراهیم و اصغری، محمد. (۱۳۹۰). **روش‌ها و تحلیل‌های آماری با نگاه به روش تحقیق در علوم زیستی و بهداشتی**. تهران: جهاد دانشگاهی.
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا. (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی ریاضی، سودمندی ادراک‌شده ریاضی و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت ریاضی در دانش‌آموزان: یک مقایسه جنسیتی. **مطالعات زنان**، ۱ (۲)، ۸۴-۱۰۲.

- حسینی، افضل‌السادات و مهدی پورمارالانی، فرناز. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری جو آموزشی خلاق، انگیزه یادگیری و راهبردهای یادگیری خودتنظیم در دانشجویان دختر دانشگاه تهران. **فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی**، ۸(۱)، ۲۹-۱۳. زاهد، عادل؛ رجیبی، سعید و امید، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. **ناتوانی‌های یادگیری**، ۱(۲)، ۴۳-۶۲.
- رضایت، غلامحسین؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ کیامنش، علیرضا و نوه ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۹۰). معماری الگوهای شایستگی: ارائه چارچوب مفهومی. **دوفصل‌نامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه امام حسین (ع)**، ۳(۲)، ۸۱-۴۹.
- زمانی، مهناز و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۶). تأثیر مداخلات چند بعدی انگیزشی-رفتاری بر انگیزه پیشرفت، عملکرد و انگیزه تحصیلی دانش آموزان دختر پایه هفتم. **رویکردهای نوین آموزشی**، ۱۲(۲)، ۹۲-۱۰۹.
- سپهوندی، محمدعلی و سبزیان، سعیده. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش تکنیک‌های فراشناختی بر انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر شهر اصفهان. **رویکردهای نوین آموزشی**، ۱۱(۱)، ۶۴-۸۰.
- سلیمان‌نژاد، اکبر؛ شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۰). ارتباط منبع کنترل و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی. **روان‌شناسی و علوم تربیتی**، ۳۱(۲)، ۱۹۸-۱۷۵.
- سلیمانی، اسماعیل؛ زاهد بابلان، عادل؛ فرزانه، جبرائیل و ستوده، محم باقر. (۱۳۹۰). مقایسه نارسایی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار. **ناتوانی‌های یادگیری**، ۱(۱)، ۷۸-۹۳.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۷). **روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش**. ویرایش ششم. تهران: آگاه.
- سیف، دیبا؛ لطیفیان، مرتضی و بشاش، لعیان. (۱۳۸۵). رابطه خودنظم‌دهی انگیزش با راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی. **مجله روان‌شناسی**، ۱۰(۱)، ۱۰۶-۱۲۲.
- شیخ‌الاسلامی، عبدالرضا؛ پرند، کوروش؛ خنیفر، حسین؛ مسلمی، ناهید و ایلداری، سورنا. (۱۳۹۱). **رویکرد شایستگی محور به آموزش‌های حرفه‌ای**. تهران: سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور.
- صمدی، معصومه. (۱۳۸۶). تأثیر روش‌های تربیتی و خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی. **تازه‌های علوم شناختی**، ۹(۱)، ۴۰-۴۸.
- عابدی، صمد و همکاران. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری روابط باورهای معرفت‌شناختی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت. **رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، ۸(۳)، ۲۱۱-۲۳۷.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، **تازه‌های علوم شناختی**، ۱۰(۳)، ۱۳-۲۱.
- کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علی‌رضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. **تازه‌های علوم شناختی**، ۵(۱)، ۲۷-۳۳.
- گراوند، پریوش و منشی، غلامرضا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند نوجوانان پرخاشگر شهر خرم‌آباد. **مجله مطالعات ناتوانی**، ۵(۱۱)، ۱۹۹-۱۹۰.
- عسگری، محمد؛ میرمهدی، سیدرضا و مظلومی، اکرم. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سال سوم اراک. **روان‌شناسی تربیتی**، ۷(۲۱)، ۲۳-۴۴.

لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد و داودی، مریم. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی یادگیری بر مهارت‌های خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. *روان‌شناسی*، ۱۷ (۲)، ۱۶۹-۱۸۱.

موسوی‌نژاد، عبدالحمید. (۱۳۷۶). *بررسی رابطه باورهای انگیزی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌داده‌شده با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

مهدوی هزاوه و همکاران. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها در برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی کشورهای مالزی، هندوستان و ایران. *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۱ (۴۱)، ۲۳-۶۴.

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ عرب‌زاده مهدی؛ کاووسیان، جواد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. *روان‌شناسی کاربردی*، ۱ (۶)، ۱۰۳-۱۱۹.

Acar, E. G. & Aktamis, H. (2010). The relationship between self-regulation Strategies and teaching course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5539-5543.

Auerbach, J.G., Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R.S. (2008). Emotional and Behavioral characteristics over a six year period in youths with persistent and non-persistent dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 263e273.

Bakker, J.T.A., Denessen, E., Bosman, A.M.T., Krijger, E., & Bouts, L. (2007). Socio-Metric status and self-image of children with specific and general learning Difficulties in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30, 47-62.

Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 315-332.

Cazan, Ana-Maria. (2012). Self-regulated learning strategies – predictors of academic Adjustment. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 33, 104 – 108

Chi, G. (1998). The role of metacognition in problem solving. Paper presented at the 1999 annual meeting. *American Educational Research Association*.

De Bruin, A., Van Merriënboer, J. J. (2017). Bridging cognitive load and self-regulated learning research. A complementary approach to contemporary issues in educational research. *Learning and Instruction*. 51, 1-9

DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207-225.

Dermitzaki, I & Leandari, A & Goudas, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviors, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction*, 19, 174-157

gggg , ,, ” Nell, .. F,, & Peng, Y. (2016). Effects of explicit instructions, metacognition, and motivation on creative performance. *Creativity Research Journal*, 28(1), 33-45.

Jiang, Y., & Kleitman, S. (2015). Metacognition and motivation: Links between confidence, self-protection and self-enhancement. *Learning and Individual Differences*, 37, 222-230.

aa rrrr eee ,, ,, ,, Wggee,, JS Sggg aa n,, add Clll een R. ” ee al. (2017). How True Is rr tt? eeee iii gg Iss Ressssss oo gggh Scllll ldd Clll ege S’””””” ’ eaaaaay

- Zimmerman, B. J. & Martinez-pons, M. (1990) Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Journal of Educational Research*, 64(4), 543-578.
- Zimmerman, B. j & Schunck, D. H. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice. New York: Springer
- Zimmerman, Barry J. Kitsantas, Anastasia. 1111). Crrrrr rrg """""""" eeff-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 145-155.

