

Research Paper

Relationship between Academic Self-Efficacy and Academic Motivation with Self-Regulated Learning and the Quality of Learning of Secondary School Students in Darab City

Somayeh Samimi^{1*}, Mahdi Namdari Pejman², Fariba Ansari shiri³

1. Department of Educational Administration, Farhangian University, bushehr, Iran

2. Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran

3. M.A. in Educational Administration, Azad University, Darab Branch

Received: 23/05/2023

Accepted: 29/04/2024

PP: 93-105

Use your device to scan and read the article online

DOI:

Keywords:

Academic Self-Efficacy,
Academic Motivation,
Self-Regulated Learning,
Learning Quality.

Abstract

Introduction: The purpose of this research was to investigate the relationship between academic self-efficacy and academic motivation with self-regulated learning and the quality of learning of secondary school students in Darab city.

research methodology: The method of the present research was applied in terms of purpose and correlational in terms of descriptive method. The statistical population includes the secondhigh school students of Darab city, whose number is 1495, and 300 people were selected as a sample using the multi-stage cluster sampling method and according to Morgan's table. The data collection tools included Rahmani's learning quality questionnaire (2009), Jink and Morgan's academic self-efficacy questionnaire (1999), Harter's academic motivation questionnaire (1981), and Pentrich and Groot's self-regulation questionnaire (1990), and data analysis was performed using coefficient statistical tests. Pearson's correlation and univariate regression were performed simultaneously.

Findings: The results showed that there is a direct and significant relationship between self-regulated learning and academic self-efficacy and academic motivation, and there is also a direct and significant relationship between the quality of learning and academic self-efficacy and academic motivation. Also, the results showed that self-regulated learning is positively predicted based on academic self-efficacy and academic motivation of students, and learning quality is positively predicted based on academic self-efficacy and academic motivation of students.

Conclusion: The results showed that there is a direct and significant relationship between self-regulated learning and academic self-efficacy and academic motivation, and there is also a direct and significant relationship between the quality of learning and academic self-efficacy and academic motivation. Also, the results showed that self-regulated learning is positively predicted based on academic self-efficacy and academic motivation of students, and learning quality is positively predicted based on academic self-efficacy and academic

Citation: Samimi, S., Namdari Pejman, M., Ansari, F.(2024). Relationship between academic self-efficacy and academic motivation with self-regulated learning and the quality of learning of secondary school students in Darab city. Journal of Transcendent Education, 15 (3), 93-105.

Corresponding author: Somayeh Samimi

Address: Iran, Bushehr Province, Bushehr

Tell: 00989173780074

Email: somayehsamimi2010@googlemail.com

مقاله پژوهشی

رابطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر داراب

سمیه صمیمی^۱، مهدی نامداری پژمان^۲، فریبا انصاری شیرازی^۳

۱. گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، بوشهر، ایران

۲. گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۳. دانش‌آموخته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد داراب

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر داراب بود.

روش‌شناسی پژوهش: روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر داراب به تعداد ۱۴۹۵ نفر بود که با شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر حسب جدول مورگان تعداد ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه کیفیت یادگیری رحمانی (۱۳۸۹)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی چینک و مورگان (۱۹۹۹)، پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) و پرسشنامه خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) بود و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون همزمان انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد بین یادگیری خودتنظیمی با خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد و همچنین بین کیفیت یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد یادگیری خودتنظیمی براساس خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان به طور مثبت پیش‌بینی می‌شود و کیفیت یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان به صورت مثبت پیش‌بینی می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری: بین یادگیری خودتنظیمی با خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی و بین کیفیت یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. همچنین یادگیری خودتنظیمی براساس خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی و کیفیت یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی به صورت مثبت پیش‌بینی می‌شود.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۱۰

شماره صفحات: ۱۰۵-۹۳

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن
مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:

واژه‌های کلیدی:

خودکارآمدی تحصیلی،
انگیزه تحصیلی،
یادگیری خودتنظیمی،
کیفیت یادگیری.

استناد: صمیمی، سمیه؛ نامداری پژمان، مهدی؛ انصاری شیرازی، فریبا. (۱۴۰۳). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر داراب. فصلنامه علمی آموزش و پرورش متعالی، ۱۵(۳)، ۹۳-۱۰۵.

* نویسنده مسئول: سمیه صمیمی

نشانی: ایران، بوشهر

تلفن: ۰۹۱۷۳۷۸۰۰۷۴

پست الکترونیکی: somayehsamimi2010@googlemail.com

مقدمه

مسئله یادگیری، یکی از مسائل بسیار مهم در زندگی است و در این راستا یکی از موضوعاتی که فراگیر نیازمند یادگیری است، نیاز به یادگیری خودتنظیم^۱ است. تحقیقات پیرامون یادگیری خودتنظیمی از روندهای تحقیقاتی است که به تازگی مورد توجه متخصصان حوزه‌های روانشناسی یادگیری، واقع شده، است (Yavarizade & Soleymanpour, 2021). نظریه پنتریچ و دیگران (Pentrich and DeGroot, 1990) و پنتریچ (Pentrich, 2000)، از جمله نظریات مطرح در زمینه یادگیری خودتنظیمی است. مدل پنتریچ از یادگیری خودتنظیم، شامل سه دسته کلی از راهبردها است که عبارتند از راهبردهای شناختی یادگیری^۲، راهبردهای خودنظم‌دهی و فراشناختی یادگیری^۳، و راهبردهای مدیریت منابع^۴. همچنین هو (Huh) راهبردهای انگیزشی را به عنوان دیگر راهبرد مهم یادگیری خودتنظیم مشخص می‌کند (Soleimanpour, 2020). (Omran, Eslami & Vosoughi Motlagh, 2020).

نظریه خودتنظیمی به این نکته توجه می‌کند که چگونه دانش‌آموزان به‌طور فردی فرآیند یادگیری خویش را فعال نموده، تغییر می‌دهند و یا حفظ می‌کنند. بنابراین خودتنظیمی برای تبیین تلاش‌های دانش‌آموزان در اداره مستقل و نیز بهینه‌سازی در تجارب یادگیری خود آن‌ها در کلاس به کار می‌رود. فهم خودتنظیمی اشاره به این دارد که یادگیرندگان می‌توانند فرایند یادگیری را صرف‌نظر از توانایی یادگیری قبلی و به صرف مساعد بودن محیط، تسهیل کنند (Zimmerman, 1990). از نظر پنتریچ (Pentrich, 2000) یادگیری خودتنظیم فرایند فعال و سازمان یافته‌ای است که طی آن فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود، انتخاب و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و بر آن نظارت کنند. در یادگیری خودتنظیم، تنها مهارت‌های شناختی و فراشناختی کفایت نمی‌کند و برای سوق یافتن دانش‌آموز به سوی یادگیری و پیشرفت، ضروری است در جهت استفاده از راهبردها برانگیخته شود و به همین لحاظ یادگیری خودتنظیم هم شامل عوامل شناختی و هم دربرگیرنده عوامل انگیزشی می‌داند (Narimani et al, 2015). ولز و نوردال (Wells & Nordahl, 2023) با بهره‌گیری از الگوی یادشده مؤلفه‌های فراشناخت، شناخت و انگیزش را در کنش‌هایی خلاصه کرده‌اند. مؤلفه فراشناخت، شامل طرح و برنامه‌ریزی دانش‌آموز در هنگام درس خواندن از قبیل، به‌کارگیری راهبردهایی است که دانش‌آموز برای حفظ و یادگیری و درک بهتر مطالب از آن‌ها بهره می‌گیرد و مؤلفه انگیزش، شامل میزان علاقه، تداوم و پیگیری دانش‌آموز در ارتباط با مطالب درسی است.

یادگیری در حقیقت مفهوم بسیار گسترده‌ای است که در قالب‌هایی چون نگرش‌های نو، حل مسئله، کاربرد معلومات در استدلال، تفکر و ... به وجود می‌آید. به عبارت دیگر یادگیری فرایندی است که در آن رفتارها و پندارهای افراد تغییر می‌یابد و به گونه‌ای دیگر می‌اندیشند و عمل می‌کنند. بنا بر نظر کمبل (Saif, 2021) یادگیری را می‌توان هرگونه تغییرات نسبتاً دائم در رفتار دانست که در اثر یک تجربه مستقیم یا غیرمستقیم ایجاد می‌شود. بسیاری از محققان معتقدند یادگیری تغییری است که بر اثر تجربه یا آموزش در رفتار پدید می‌آید. ممکن است این رفتار در کوتاه‌مدت یا بلندمدت قابل مشاهده باشد. به هر حال، این آموخته‌ها در طول زندگی موجب تغییر در رفتار و بینش یادگیرندگان می‌شوند. گرانتهم (Grantham) اظهار می‌دارد که یادگیری باعث توانایی پاسخگویی سریع‌تر و مؤثرتر به محیط پیچیده و پویا می‌شود. یادگیری همچنین انتشار اطلاعات، برقراری ارتباط، آگاهی و کیفیت تصمیم‌گیری در سازمان‌ها را افزایش می‌دهد (Piri, Shahi & Bargi, 2019).

با مروری بر تحقیقات و پژوهش‌های انجام شده پیرامون یادگیری، خواهیم دید که عوامل بسیاری می‌توانند فرد را در یادگیری خودتنظیمی و کیفیت یادگیری کمک نمایند. شناخت این عوامل می‌تواند فراگیر را در یادگیری خودتنظیمی و افزایش کیفیت در یادگیری یاری رساند. در این راستا، بر اساس عوامل مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان از جمله متغیرهایی که می‌تواند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارد می‌توان به خودکارآمدی^۵ و انگیزه تحصیلی^۶ اشاره کرد (Saif, 2021). حجازی و عظیمی (Hejazi & Azimi, 2019) در پژوهشی نشان دادند حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی و انتظار پیامد، توان پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را دارند. همچنین بر اساس یافته‌ها دختران حمایت اجتماعی ادراک‌شده و انتظار پیامد بیشتری را نسبت به پسران گزارش کردند و پسران نیز خودکارآمدی تحصیلی بیشتری نسبت به دختران اظهار کردند. سمعی، قندی، نعمتی و علیزاده (Samiei Zafarqandi, Nemati & Alizadeh, 1400) در پژوهشی نشان دادند، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان اثر معنادار و مثبت دارد. ویسکرمی، سلیمانی و

۱ Self-regulated learning

۲ Cognitive learning strategies

۳ Self regulation and metacognition strategies

۴ Resource management strategies

۵ Self efficacy

۶ Academic motivation

صنوبر (Veyskarami, Soleymani & Senobar, 2021) در پژوهشی نشان دادند میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب امتحان دو گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون و پیگیری دارای تفاوت معناداری است و آموزش‌ها باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان در گروه آزمایش شده است. قلی‌زاده و اسماعیلی شاد (Gholizadeh & Esmaeilshad, 2021) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی در سطح بسیار خوب و کیفیت یادگیری در سطح متوسط قرار دارند. تحلیل استنباطی نیز نشان داد بین کیفیت یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر شیروان رابطه وجود دارد. باباجانی گرجی و همکاران (Babajani Gorji et al, 2019) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌طور مستقیم با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد، از طریق میانجی خودکارآمدی تحصیلی (به صورت غیر مستقیم) نیز با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد.

یوسف، نور حفیظه و عثمان (Yusof, Nor Hafizah & Othman, 2021)، در پژوهش خود رابطه علی بالقوه بین خودکارآمدی درک شده و رویکردهای یادگیری را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که احساس بالای خودکارآمدی درک شده، تمایل زیادی به القای رویکرد عمیق به یادگیری ریاضیات دارد. در مقابل، احساس پایین خودکارآمدی درک شده، یک رویکرد سطحی برای یادگیری ریاضیات با تأثیر قوی القا می‌کند. در پژوهش دیگر (Toharudin, Kurniawan & Fisher, 2021)، پژوهشگران، در پژوهش خود اهمیت خودکارآمدی و خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموز را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که توانایی خودکارآمدی و خودتنظیمی به دستیابی بهتر اهداف یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند. نقش‌ها و راهبردهای معلم برای ایجاد خودکارآمدی و خودتنظیمی دانش‌آموز مورد نیاز است. خودکارآمدی یکی از مفاهیم اصلی و مهم در نظریه شناختی-اجتماعی آلبرت بندورا، روان‌شناس مشهور کانادایی است که به باورها یا قضاوت‌های فرد در مورد توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. از نظر بندورا (Bandura, 1997) خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین عوامل تنظیم‌کننده رفتار انسان است. قضاوت‌های ناکارآمدی فرد در یک موقعیت، بیشتر از کیفیت و ویژگی‌های خود موقعیت، فشارها را به وجود می‌آورد (Basharpoor & Eyni, 2021). افراد با خودکارآمدی کم درباره توانایی‌های خود، تفکرات بدبینانه دارند، از این‌رو از هر موقعیتی که بر اساس نظر آن‌ها از توانایی‌هایشان فراتر باشد، دوری می‌کنند در مقابل افراد با خودکارآمدی بالا، تکالیف سخت را به‌عنوان چالش‌هایی در نظر می‌گیرند که می‌توانند بر آن‌ها مسلط شوند (Karademas & Kalantzi, 2004). بندورا (Bandura, 1997)، خودکارآمدی تحصیلی را به‌عنوان باور و قضاوت فرد از توانایی‌های خود برای تکالیف خاص تعریف کرده است. خودکارآمدی به این باور فرد که می‌تواند کار را با موفقیت انجام دهد، گفته می‌شود (Woolfolk, 2020). در محیط تحصیلی، خودکارآمدی به باورهای دانش‌آموز در ارتباط با توانایی انجام وظایف درسی تعیین شده، اشاره دارد (Yong, 2017). نظریه خودکارآمدی اثبات می‌کند دانش‌آموزانی که باور دارند خودشان قادر به انجام کاری هستند به احتمال بیشتر انگیزش پیدا می‌کنند و آن‌هایی که بر این باورند خودشان قادر به انجام کاری نیستند برانگیخته نخواهند شد (Basharpoor & Eyni, 2021).

از مهم‌ترین اهداف نظام‌های تعلیم و تربیت که همواره مورد توجه محققان نیز بوده، پرورش فراگیری با انگیزه، هدفمند و پیشرفت‌گرا می‌باشد. دانش روان‌شناسی، به‌ویژه در حیطه انگیزش و یادگیری با تکیه بر یافته‌های تحقیقاتی خود بیشترین نقش را در این مسیر ایفا کرده است. انگیزش به نیروی ایجاد کننده، نگهدارنده و هدایت‌کننده رفتار گفته می‌شود (Saif, 2021). مفهوم کلی انگیزش چیزی است که ما را به جنبش و تحرک وادار می‌کند تا تکالیف خود را به نحو احسن انجام دهیم. انگیزه‌ها از جهات گوناگون به گروه‌های مختلف تقسیم بندی می‌شود. گروهی آن‌ها را در سه دسته انگیزه‌های فیزیکی، انگیزه‌های اجتماعی و انگیزه‌های روانی تقسیم نموده‌اند. پینتریش (Pentrich, 2000) بیان می‌دارد، سازه انگیزه تحصیلی در محیط‌های آموزشی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت مربوط است، اطلاق می‌شود. دسی و رایان (Deci & Ryan, 2002) انگیزه تحصیلی را تمایل یادگیرنده به مشغول و درگیر شدن در فعالیت یادگیری و تلاش مستمر در انجام دادن و به پایان‌رساندن آن فعالیت می‌دانند. انگیزه دانش‌آموزان به تحصیل در صورتی افزایش می‌یابد که به آن‌ها کمک شود تا خود را درک کنند و به خویشتن خویش احترام بگذارند. دانش‌آموزانی وجود دارند که پس از شکست‌های پیاپی در تحصیل، تمامی شکست‌های خود را به فقدان توانایی خود نسبت می‌دهند. در نتیجه چنین دیدگاهی، این دانش‌آموزان دست از تلاش و کوشش برمی‌دارند و به این نتیجه می‌رسند که تلاش‌های آن‌ها فایده‌ای نخواهد داشت. از این‌رو معلمان باید به گونه‌ای با دانش‌آموزان رفتار کنند که نشان دهد تفسیرهایشان واقعیت ندارد. دید مثبت معلمان نسبت به دانش‌آموزان این احساس را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند که در صورت شکست در تحصیل، انگیزه خود را برای جبران آن شکست تقویت کرده و زمینه پیشرفت خود را فراهم سازند (Pintrich & Schunk, 2002).

قمی، مسلمی و محمدی (Ghomi, Moslemi & Mohammadi, 2019) در پژوهشی نشان دادند که کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی به شکل مثبت و معناداری پیش‌بینی‌کننده انگیزش تحصیلی است. جلیل‌زاده و زارعی (Jalilzadeh & Zarei, 2017) در پژوهشی نشان دادند که تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایش در هر سه خرده مقیاس انگیزش تحصیلی (درونی، بیرونی

و بی‌انگیزشی) و اضطراب امتحان وجود دارد. نتیجه پژوهش دانیلا (Daniela, 2015) با عنوان رابطه بین خودتنظیمی، انگیزش و عملکرد در دانش‌آموزان دبیرستانی که روی ۲۷۰ دانش‌آموز دبیرستانی در رومانی انجام شد؛ حاکی از آن بود که صلاحیت یادگیری خودتنظیمی بر سطح دستیابی به دست آمده توسط دانش‌آموزان در افزایش رابطه عملکرد و انگیز تأثیر بسزایی دارد.

با توجه به متغیرهای پژوهش، آنچه که سبب اهمیت و ضرورت تحقیق پیرامون بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی و کیفیت یادگیری می‌شود این است که در پژوهش‌های انجام شده پیرامون این سه متغیر، پژوهشی مشابه با این پژوهش که همزمان از رابطه سه متغیر مورد نظر را بررسی کرده باشد، صورت نگرفته است و تنها تعداد معدودی از پژوهش‌ها ارتباط بین دو مورد از این متغیرها را بررسی نموده‌اند. بنابراین، مشخص نمودن ارتباط بین این چهار متغیر به طور همزمان نشان از جدید بودن موضوع تحقیق است. همچنین، دانش‌آموزان به عنوان آینده‌سازان یک کشور و سرمایه‌های اصلی یک جامعه، ممکن است با مشکلات یادگیری فراوانی روبه‌رو شوند و به دلیل کم‌تجربگی و ناآشنایی با مسئله‌ای که گریبان‌گیر آنان شده‌اند، مسیری را انتخاب نمایند که آن‌ها را از هدف اصلیشان دور نماید و به بیراهه ببرد. اگر ما به مسائل و مشکلات دانش‌آموزان در یادگیری اهمیت کافی ندهیم، موجب نابودی استعدادهایی خواهیم شد که با کمی توجه و تمرکز بر مشکلات پیش روی‌شان می‌توانستیم آنان را به مسیر اصلی و در نتیجه شکوفایی استعداد هایشان هدایت نماییم. در زمینه کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، یادگیری خودتنظیمی به عنوان یکی از جنبه‌های یادگیری است که دانش‌آموز باید به‌خوبی آن را یاد بگیرد، شناخته می‌شود. بی‌توجهی به یادگیری خودتنظیم موجب، بی‌نظمی، آشفتگی و احساس ناکارآمدی و بی‌انگیزگی در دانش‌آموز پدید می‌آورد و اعتمادبه‌نفس را از بین برده و وی را منفعل می‌کند. بنابراین پژوهش حاضر به بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی و کیفیت یادگیری پرداخت. در این راستا فرضیه‌های مطرح شده در پژوهش حاضر به شرح زیر است:

۱. بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.
۲. بین ابعاد خودکارآمدی تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.
۳. بین ابعاد انگیزه تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.
۴. یادگیری خودتنظیمی براساس خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود.
۵. کیفیت یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر داراب به تعداد ۱۴۹۵ نفر بود که با شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر حسب جدول مورگان تعداد ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. به این شکل که از بین مدارس مقطع متوسطه دوم شهر داراب تعداد ۵ مدرسه دخترانه و ۵ مدرسه پسرانه انتخاب شد و از هر مدرسه ۳۰ دانش‌آموز انتخاب شدند.

ابزار گردآوری اطلاعات شامل موارد زیر بوده است: الف) پرسشنامه کیفیت یادگیری (Rahmani & Fathi Vajargah, 2007) که با هدف ارزیابی کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تهیه شد و متشکل از ۲۵ سؤال و پنج مؤلفه (نگرش‌ها و ادراکات، اکتساب و درهم‌تنیدن دانش، بسط و اصلاح دانش، استفاده معنادار از دانش، عادت‌های ذهنی) است. این پرسشنامه دارای طیف چهار گزینه‌ای لیکرتی است و روایی صوری آن توسط اساتید دانشگاه پیام نور مهاباد مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شده است. روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با شیوه روایی صوری مورد تأیید قرار گرفت و ضریب پایایی آن با روش آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۱ محاسبه شد. ب) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان که دارای ۳۰ سؤال و سه زیرمقیاس استعداد^۱، کوشش^۲ و زمینه (بافت)^۳ است. ماده‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای است. در پژوهش جمالی و همکاران (Jamali, Noroozi & Tahmasebi, 2013) نیز به منظور به‌دست‌آوردن پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب پایایی برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶ خرده‌مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲، و تلاش ۰/۵۹ به دست آوردند. حاتم‌زاده عربی، ایزدی و هاشمی (Hatemzadeh Arabi, Yazidi & Hashemi, 2014) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش کردند. روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با شیوه روایی صوری مورد تأیید قرار گرفت و ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۹ محاسبه شد. ج) پرسشنامه انگیزش تحصیلی (Bahrani, 2010) که ترجمه و اعتباریابی پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر است و شامل ۳۳ گویه و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان می‌باشد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت طراحی شده است و روایی آن با استفاده از نظرات اساتید راهنما و مشاور،

۱ Talent
۲ Effort
۳ Context

خوب ارزیابی و مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی آن توسط بحرانی (Bahrani, 2010) در مقطع راهنمایی سنجیده شده که با ضریب آلفای کرونباخ $0/73$ به دست آمد. روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با شیوه روایی صوری مورد تأیید قرار گرفت و ضریب الفای کرونباخ این پرسشنامه $0/83$ محاسبه شد. (د پرسشنامه خودتنظیمی: این پرسشنامه شامل ۹ ماده است و افراد خواسته می‌شود نظرات خود را درباره هر ماده براساس مقیاس پنج‌بخشی لیکرت مشخص نمایند. در زمینه ارزیابی خودتنظیمی پنتریچ و دی‌گروت (Pintrich & De-Groot, 1990) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری راساخته و آن را ام-اس-ال-کیو نام نهاده‌اند. به منظور بررسی روایی سازه پرسشنامه، همبستگی درونی نمرات مؤلفه‌ها و کل پرسشنامه محاسبه شده است. نتایج نشان داد به استثنای اضطراب امتحان که با سایر مؤلفه‌ها همبستگی منفی و غیرمعنی‌دار دارد، به طوری که شاهدهی بر روایی پرسشنامه به شمار می‌رود، همبستگی سایر مؤلفه‌های پرسشنامه با یکدیگر و نمره کل مثبت و معنی‌دار بوده است.

یافته‌ها

ویژگی‌های متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های آماری متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی تحصیلی	۸۱/۵۶	۱۶/۳
انگیزه تحصیلی	۱۱۳/۵۷	۱۹/۸
یادگیری خودتنظیمی	۲۸/۴۶	۵/۳
کیفیت یادگیری	۵۴/۶۳	۱۲/۸

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۱، می‌توان گفت میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی $81/56 \pm 16/3$ ، میانگین نمرات انگیزه تحصیلی $113/57 \pm 19/8$ ، میانگین نمرات یادگیری خودتنظیمی $28/46 \pm 5/3$ و میانگین نمرات کیفیت یادگیری $54/63 \pm 12/8$ به دست آمد. یکی از مفروضات استفاده از رگرسیون، بررسی طبیعی بودن^۱ توزیع نمرات متغیرها است. با توجه به تعداد بالای نمونه آماری برای بررسی نرمال بودن متغیرها از کشیدگی و چولگی متغیر استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. بررسی نرمال بودن نمرات متغیرها با کشیدگی و چولگی متغیر

متغیر	چولگی		کشیدگی	
	آماره	خطای انحراف استاندارد	آماره	خطای انحراف استاندارد
خودکارآمدی تحصیلی	$-0/268$	$0/141$	$-0/360$	$0/281$
انگیزه تحصیلی	$0/652$	$0/141$	$0/141$	$0/281$
یادگیری خودتنظیمی	$0/044$	$0/141$	$0/048$	$0/281$
کیفیت یادگیری	$-0/586$	$0/141$	$1/03$	$0/281$

با توجه به نتایج جدول ۲ می‌توان متوجه شد که مقدار چولگی مشاهده شده برای تمامی متغیرها در بازه $+2$ و -2 قرار دارد. یعنی از لحاظ کجی تمامی متغیرها نرمال بوده و توزیع آن‌ها متقارن است و مقدار کشیدگی آن‌ها نیز در بازه $+2$ و -2 قرار دارد. این مقادیر نشان می‌دهد توزیع متغیرها از کشیدگی نرمال برخوردار است و برای بررسی فرضیه‌ها از روش‌های پارامتریک استفاده می‌شود. فرضیه اول: بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. برای بررسی این فرضیه از ماتریس همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرها

متغیر	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)
(۱) خودکارآمدی تحصیلی	۱			
(۲) انگیزه تحصیلی	$0/435^{***}$	۱		
(۳) یادگیری خودتنظیمی	$0/490^{***}$	$0/515^{***}$	۱	
(۴) کیفیت یادگیری	$0/437^{***}$	$0/322^{***}$	$0/668^{***}$	۱

با توجه به اطلاعات جدول فوق می‌توان متوجه شد بین یادگیری خودتنظیمی با خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0/490$, $p < 0/01$)، بین یادگیری خودتنظیمی با انگیزه تحصیلی ($r = 0/515$, $p < 0/01$)، بین کیفیت یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی ($r = 0/437$, $p < 0/01$) و بین کیفیت یادگیری با انگیزه تحصیلی ($r = 0/322$, $p < 0/01$) رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. فرضیه دوم: یادگیری خودتنظیمی براساس خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود. برای بررسی این فرضیه از رگرسیون تک متغیره به روش همزمان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ و ۵ ارائه شده است.

جدول ۴. مدل رگرسیون برآورد شده پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۰/۴۹	۰/۲۴	۰/۲۴	۴/۶

جدول ۵. تحلیل واریانس رگرسیون پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی

الگو	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P
رگرسیون	۲۰۱۶/۰۷۳	۱	۲۰۱۶/۰۷۳	۹۳/۹	۰/۰۰۰۱
باقیمانده	۶۳۹۴/۴۴۷	۲۹۸	۲۱/۴۵۸		
کل	۸۴۱۰/۵۲	۲۹۹			

براساس داده‌های جدول ۴، ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۴۹ به دست آمد که میزان تغییرات ایجاد شده در متغیر وابسته با تأثیر از ابعاد متغیر مستقل را توضیح می‌دهد. ضریب تعیین برابر با ۰/۲۴۰ است. این ضریب میزان تغییرپذیری در متغیر وابسته را نشان می‌دهد که می‌توان آن را به وسیله رگرسیون توضیح داد. به عبارت دیگر می‌توان ۲۴ درصد از تغییرات یادگیری خودتنظیمی را به تغییرات در خودکارآمدی تحصیلی نسبت داد.

داده‌های نشان دهنده تحلیل واریانس رگرسیون به منظور بررسی قطعیت وجود رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته است. با توجه به اینکه سطح معناداری به دست آمده برای آماره F، برابر با صفر و کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین فرض صفر آزمون معناداری کل مدل رگرسیون مبنی بر نبود رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته رد می‌شود و بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته در این پژوهش رابطه خطی وجود دارد و مدل رگرسیون معنادار است [$F(1, 298) = 93/9, p < 0/01$].

جدول ۶، آماره‌ها و ضرایب برآورد شده رگرسیون پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی را بر اساس خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۶. آماره‌ها و ضرایب برآورد شده رگرسیون پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها	ضرایب (B)	خطای معیار	ضرایب استاندارد شده (Beta)	آماره t	سطح معناداری
عدد ثابت	۱۵/۵۱۱	۱/۳۶۲		۱۱/۳	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۵۹	۰/۰۱۶	۰/۴۹۰	۹/۶	۰/۰۰۰۱

نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه در جدول ۶ نشان می‌دهد که سطح معناداری متغیر پیش‌بین (خودکارآمدی تحصیلی) کمتر از ۰/۰۵ است؛ از این رو خودکارآمدی تحصیلی بر یادگیری خودتنظیمی تأثیر دارد. با توجه به ضرایب بتا خودکارآمدی تحصیلی ۰/۴۹ تأثیر مثبت بر یادگیری خودتنظیمی دارد.

فرضیه سوم: یادگیری خودتنظیمی براساس انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود.

برای بررسی این فرضیه از رگرسیون تک متغیره به روش همزمان استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۷ و ۸ ارائه شده است.

جدول ۷. مدل رگرسیون برآورد شده پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی بر اساس انگیزه تحصیلی

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۰/۵۱۵	۰/۲۶۵	۰/۲۶۲	۴/۵

جدول ۸. تحلیل واریانس رگرسیون پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی بر اساس انگیزه تحصیلی

الگو	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P
رگرسیون	۲۲۲۸/۱۴۲	۱	۲۲۲۸/۱۴۲	۱۰۷/۴	۰/۰۰۰۱

باقیمانده	۶۱۸۲/۳۷۸	۲۹۸	۲۰/۷
کل	۸۴۱۰/۵۲	۲۹۹	

بر اساس داده‌های جدول ۷، ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۵۱۵ است که میزان تغییرات ایجادشده در متغیر وابسته با تأثیر از ابعاد متغیر مستقل را توضیح می‌دهد. ضریب تعیین برابر با ۰/۲۶۵ است. این ضریب میزان تغییرپذیری در متغیر وابسته را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر می‌توان ۲۶/۵ درصد از تغییرات یادگیری خودتنظیمی را به تغییرات در انگیزه تحصیلی نسبت داد.

داده‌های جدول ۸ نشان دهنده تحلیل واریانس رگرسیون به منظور بررسی قطعیت وجود رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته است. با توجه به اینکه سطح معناداری به دست آمده برای آماره F، برابر با صفر و کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین فرض صفر آزمون معناداری کل مدل رگرسیون مبنی بر نبود رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته رد می‌شود و بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته در این پژوهش رابطه خطی وجود دارد و مدل رگرسیون معنادار است [$F(1, 298) = 10.74, p < 0.01$].

جدول ۹، آماره‌ها و ضرایب برآوردشده رگرسیون پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی را بر اساس انگیزه تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۹. آماره‌ها و ضرایب برآوردشده رگرسیون پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی بر اساس انگیزه تحصیلی					
متغیرها	ضرایب (B)	خطای معیار	ضرایب استاندارد شده (Beta)	آماره t	سطح معناداری
عدد ثابت	۱۲/۸۴۸	۱/۵۲۹		۸/۴	۰/۰۰۰۱
انگیزه تحصیلی	۰/۱۳۷	۰/۰۱۳	۰/۵۱۵	۱۰/۳	۰/۰۰۰۱

نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه در جدول ۱۰ نشان می‌دهد که سطح معناداری متغیر پیش‌بین (انگیزه تحصیلی) کمتر از ۰/۰۵ است؛ از این رو انگیزه تحصیلی بر یادگیری خودتنظیمی تأثیر دارد. با توجه به ضرایب بتا انگیزه تحصیلی ۰/۵۱۵ تأثیر مثبت بر یادگیری خودتنظیمی دارد. فرضیه چهارم: کیفیت یادگیری بر اساس خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود. برای بررسی این فرضیه از رگرسیون تک متغیره به روش همزمان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۰ و ۱۱ ارائه شده است.

جدول ۱۰. مدل رگرسیون برآورد شده پیش‌بینی کیفیت یادگیری بر اساس خودکارآمدی تحصیلی			
ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۰/۴۳۷	۰/۱۹۱	۰/۱۸۸	۱۱/۵

بر اساس داده‌های جدول ۱۰، ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۴۳۷ است که میزان تغییرات ایجاد شده در متغیر وابسته با تأثیر از ابعاد متغیر مستقل را توضیح می‌دهد. ضریب تعیین برابر با ۰/۱۹۱ است. این ضریب میزان تغییرپذیری در متغیر وابسته را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر می‌توان ۱۹ درصد از تغییرات کیفیت یادگیری را به تغییرات در خودکارآمدی تحصیلی نسبت داد.

جدول ۱۱. تحلیل واریانس رگرسیون پیش‌بینی کیفیت یادگیری بر اساس خودکارآمدی تحصیلی					
الگو	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P
رگرسیون	۹۴۰۰/۹۵۶	۱	۹۴۰۰/۹۵۶		
باقیمانده	۳۹۸۶۸/۷۱۰	۲۹۸	۱۳۳/۷۸۸	۷۰/۲	۰/۰۰۰۱
کل	۴۹۲۶۹/۶۶۷	۲۹۹			

داده‌های جدول ۱۱ نشان دهنده تحلیل واریانس رگرسیون به منظور بررسی قطعیت وجود رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته است. با توجه به اینکه سطح معناداری به دست آمده برای آماره F، برابر با صفر و کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین فرض صفر آزمون معناداری کل مدل رگرسیون مبنی بر نبود رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته رد می‌شود و بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته در این پژوهش رابطه خطی وجود دارد و مدل رگرسیون معنادار است [$F(1, 298) = 70.2, p < 0.01$].

جدول ۱۲، آماره‌ها و ضرایب برآوردشده رگرسیون پیش‌بینی کیفیت یادگیری را بر اساس خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۱۲. آماره‌ها و ضرایب برآوردشده رگرسیون پیش‌بینی کیفیت یادگیری بر اساس خودکارآمدی تحصیلی					
متغیرها	ضرایب (B)	خطای معیار	ضرایب استاندارد شده (Beta)	آماره t	سطح معناداری
عدد ثابت	۲۶/۶۷۲	۳/۴۰۲		۷/۸	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۴۳	۰/۰۴۱	۰/۴۳۷	۸/۳	۰/۰۰۰۱

نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه در جدول ۱۲ نشان می‌دهد سطح معناداری متغیر پیش‌بین (خودکارآمدی تحصیلی) کمتر از ۰/۰۵ است؛ از این رو خودکارآمدی تحصیلی بر کیفیت یادگیری تأثیر دارد. با توجه به ضرایب بتا خودکارآمدی تحصیلی ۰/۴۳۷ تأثیر مثبت بر یادگیری خودتنظیمی دارد.

فرضیه پنجم: کیفیت یادگیری براساس انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود. برای بررسی این فرضیه از رگرسیون تک متغیره به روش همزمان استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۱۳ و ۱۴ ارائه شده است.

جدول ۱۳. مدل رگرسیون برآورد شده پیش‌بینی کیفیت یادگیری بر اساس انگیزه تحصیلی			
ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۰/۳۲۲	۰/۱۰۳	۰/۱۰	۱۲/۱

طبق جدول ۱۳ ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۳۲۲ است که میزان تغییرات ایجاد شده در متغیر وابسته با تأثیر از ابعاد متغیر مستقل را توضیح می‌دهد. ضریب تعیین برابر با ۰/۱۰۳ است. این ضریب میزان تغییرپذیری در متغیر وابسته را نشان می‌دهد که می‌توان آن را به وسیله رگرسیون توضیح داد؛ به عبارت دیگر می‌توان ۱۰ درصد از تغییرات کیفیت یادگیری را به تغییرات در انگیزه تحصیلی نسبت داد.

جدول ۱۴. تحلیل واریانس رگرسیون پیش‌بینی کیفیت یادگیری بر اساس انگیزه تحصیلی					
الگو	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P
رگرسیون	۵۰۹۳/۵۳۸	۱	۵۰۹۳/۵۳۸		
باقیمانده	۴۴۱۷۶/۱۲۹	۲۹۸	۱۴۸/۲۴۲	۳۴/۳	۰/۰۰۰۱
کل	۴۹۲۶۹/۶۶۷	۲۹۹			

جدول ۱۴ نشان دهنده تحلیل واریانس رگرسیون به منظور بررسی قطعیت وجود رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته است. با توجه به اینکه سطح معناداری به دست آمده برای آماره F، برابر با صفر و کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین فرض صفر آزمون معناداری کل مدل رگرسیون مبنی بر نبود رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته رد می‌شود و بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته در این پژوهش رابطه خطی وجود دارد و مدل رگرسیون معنادار است [$F(1, 298) = 34/3, p < 0/01$].

جدول ۱۵، آماره‌ها و ضرایب برآورد شده رگرسیون پیش‌بینی کیفیت یادگیری را بر اساس انگیزه تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۱۵. آماره‌ها و ضرایب برآورد شده رگرسیون پیش‌بینی کیفیت یادگیری بر اساس انگیزه تحصیلی					
متغیرها	ضرایب (B)	خطای معیار	ضرایب استاندارد شده (Beta)	آماره t	سطح معناداری
عدد ثابت	۳۱/۰۲۸	۴/۰۸۸		۷/۵۹	۰/۰۰۰۱
انگیزه تحصیلی	۰/۲۰۸	۰/۰۳۵	۰/۳۲۲	۵/۸	۰/۰۰۰۱

نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه در جدول ۱۵ نشان می‌دهد که سطح معناداری متغیر پیش‌بین (انگیزه تحصیلی) کمتر از ۰/۰۵ است؛ از این رو انگیزه تحصیلی بر کیفیت یادگیری تأثیر دارد. با توجه به ضرایب بتا انگیزه تحصیلی ۰/۳۲۲ تأثیر مثبت بر یادگیری خودتنظیمی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر داراب انجام شد. نتایج نشان داد بین یادگیری خودتنظیمی با خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد و همچنین بین کیفیت یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های دیگر (Hejazi & Azimi, 2019; Veyskarami et al, 2021; Jalilzadeh & Zarei, 2017; Abasian, Sadeghi & Ghadampour, 2019) همسو است. نتایج دیگر نشان داد یادگیری خودتنظیمی براساس خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به طور مثبت پیش‌بینی می‌شود. این نتیجه را می‌توان این‌گونه تبیین نمود که یادگیری خودتنظیمی با به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی مناسب، سعی در افزایش یادگیری و درک و تمرکز دانش‌آموزان دارد؛ از این رو موجب بهبود عملکرد دانش‌آموزان می‌شود؛ در نتیجه، اضطراب دانش‌آموزان کاهش و موجب افزایش خودکارآمدی هیجانی خواهد شد. آموزش یادگیری خودتنظیمی با کاربرد راهبردهای شناختی و خودتنظیمی مهارت‌های دانش‌آموزان را در تکالیف ارتقا داده، موجب می‌شود که دانش‌آموزان، تکالیف درسی و مسائل مربوط را پی

گیری کنند؛ از این رو آنان می‌توانند در حل مسائل موفق بوده، به خود اعتماد کنند و در نهایت، احساس کفایت و خودکارآمدی بالایی داشته باشند. همچنین می‌توان گفت که یادگیرنده خودتنظیم، مشارکت‌کنندگان فعال در فرایند یادگیری هستند. برای پی‌گیری اهداف یادگیری خود، این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای یادگیری گوناگون و به‌طور مداوم پیشرفت خود را نظارت می‌کنند. یادگیرندگان خودتنظیم در تلاش برای یادگیری مصر هستند و در صورت لزوم به منظور یادگیری بهتر، راهبردهای خود را تغییر می‌دهند. این دانش‌آموزان فرایند یادگیری را با در نظر گرفتن اهدافشان شروع می‌کنند و سپس راهبردهای مناسب را انتخاب و به‌طور مدام به منظور دستیابی به اهدافشان، برنامه‌هایشان را کنترل می‌کنند. دانش‌آموزانی که بیش‌تر از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، سعی دارند اطلاعات معنی‌داری را به‌وجود بیاورند و همچنین فرایند و ایجاد یک محیط یادگیری مناسب را به‌منظور توسعه و افزایش خودکارآمدی تحصیلی خودشان کنترل کنند. بنابراین، با توجه به اینکه دانش‌آموزان خودتنظیم نسبت به دانش‌آموزانی که خود تنظیم نیستند، احساس خودکارآمدی بالاتری دارند، این خودکارآمدی بالاتر باعث می‌شود بیشتر درگیر تکالیف شوند و از روش‌های یادگیری و مهارت‌های شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده نمایند و علاقه و انگیزه بیشتری برای تکالیف درسی داشته باشند و در رسیدن به اهداف تلاش و پشتکار بیشتری داشته باشند.

نتایج دیگر نشان داد یادگیری خودتنظیمی براساس انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان به صورت مثبت پیش‌بینی می‌شود. در تبیین نتایج این فرضیه می‌توان گفت، امروزه در متون علمی حوزه یادگیری خودتنظیمی از انگیزش همواره به عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های یادگیری نام برده می‌شود. در عین حال فقدان انگیزش، مشکل شایعی است که فراگیران در تمام مقاطع سنی تجربه می‌کنند؛ زیرا یادگیری یک فرایند پرزحمت است و تکالیف درسی نیز مملو از موانعی هستند که در حفظ سطح تطبیقی انگیزش موفقیت دانش‌آموزان تداخل ایجاد می‌کنند. در چنین فضایی از فراگیر انتظار می‌رود تمرکز خود را بر روی دروس یا تکالیفی که معمولاً خسته‌کننده، تکراری، دشوار یا حتی بی‌اهمیت هستند حفظ نمایند. در این میانه چالش‌های مربوط به انجام تکالیف در خارج از کلاس درس نیز می‌توانند حتی بغرنج‌تر باشند. با وجود چنین موانعی، توانایی فراگیران در اثرگذاری فعالانه بر انگیزش در راستای افزایش تلاش و پشتکار جهت انجام تکالیف درسی خود، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و موفقیت آن‌ها قلمداد می‌شود. بنا بر عقیده کارلن و همکاران (Karlen et al, 2023) یادگیری خودتنظیمی یک فرایند فعال و خودرهنمون است که دانش‌آموزان، شناخت، انگیزش، نتایج، رفتار و محیط خود را در جهت پیشبرد اهدافشان کنترل و تنظیم می‌کنند. شیردل و همکاران (Shirdel, Mirzaian & Hassanzadeh, 2012) معتقدند خودتنظیمی به عنوان توانایی فرد در کسب کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجان‌ها و حفظ توجه و تمرکز است. رشد خودتنظیمی اساس رشد اولیه بوده و در تمام جنبه‌های رفتار نمایان است. پس براساس نتایج پژوهش حاضر، چنین به نظر می‌رسد که خودتنظیمی عامل مهمی در امر تحصیل است و دانش‌آموزانی که دارای خودتنظیمی بهتری هستند، در زمینه تحصیل از وقت و انرژی خود به‌درستی استفاده می‌کنند. این دانش‌آموزان احساس کنترل و خودتنظیمی دارند، زیرا انگیزه دستیابی به موفقیت در آنان نیز بیشتر است.

دیگر نتایج نشان داد کیفیت یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به صورت مثبت پیش‌بینی می‌شود. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های دیگران (Gholizadeh & Esmaeilshad, 2021; Maleki, Heidari & Alibeygi, 2019) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که خودکارآمدی تحصیلی یعنی داوری فرد درباره صلاحیت خود در تحصیل و افراد دارای خودکارآمدی تحصیلی به توانایی‌های خود اطمینان داشته و تردید کمی نسبت به خود دارند. بنابراین، افرادی هستند که نگرش مثبت‌تری به پذیرش و استفاده از سیستم اطلاعاتی دارند و در موقعیت‌های چالش برانگیز تلاش و کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند کیفیت یادگیری بیشتری دارند. از سوی دیگر، شاید بتوان گفت که خودکارآمدی تحصیلی پایین در افراد ممکن است مانع کیفیت یادگیری شود. افراد دارای باورهای قوی درباره توانایی خود، در مقایسه با افرادی که در مورد توانایی خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و سرانجام کارکردشان در تکلیف بهتر است و همچنین دانش‌آموزان با توانایی پایین، متوسط و بالا با توجه به سطح توانایی که داشتند در همان سطح نیز خودکارآمدی داشته‌اند.

در بخش دیگر، نتایج نشان داد کیفیت یادگیری براساس انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان به صورت مثبت پیش‌بینی می‌شود. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های دیگران (Ghomi et al, 2019; Suparti & Daliman, 2023) همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت انگیزش تحصیلی یکی از ملزومات یادگیری به حساب می‌آید و متغیری است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ و تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند. با این انگیزه افراد، تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف، یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود دنبال می‌کنند تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب کنند. به طور کلی انگیزش پیشرفت تحصیلی، نیرویی درونی است که یادگیرنده را به ارزیابی همه‌جانبه عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است، سوق می‌دهد و با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی به تمایل فرد برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی اشاره دارد. انگیزش تحصیلی با هدف‌های ویژه، نگرش‌ها و باورهای

خاص، روش‌های نیل به آن‌ها و تلاش و کوشش فرد در ارتباط است. عامل انگیزه یکی از پیش‌نیازهای کیفیت یادگیری به حساب می‌آید و تأثیر آن بر عملکرد افراد بر کسی پوشیده نیست. با در نظر گرفتن این موضوع که انگیزه پیشرفت مطلوب در رشد و پیشرفت جوامع تأثیر بسزایی دارد، جوامعی که افراد آن فاقد انگیزه باشند حتی در صورت وجود امکانات و شرایط مساعد کمتر امکان توسعه و پیشرفت خواهند داشت و قادر به تطبیق خود با محیط و یا تغییر محیط به نفع خود یا به عبارتی قادر به سازگاری نخواهند بود.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

بر اساس نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود معلمان از طریق ارائه بازخورد مناسب و ترغیب‌های کلامی، تقسیم اهداف به فعالیت‌های جزئی و ارائه تکالیف آسان‌تر در شروع برنامه، خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش دهند. برنامه‌های آموزشی نیز به گونه‌ای طراحی شود تا دانش‌آموزان کمتر شکست را تجربه نمایند و احساس قابلیت و کفایت کنند تا انگیزش درونی آن‌ها افزایش یابد و در نهایت با توجه به اینکه در تعلیم و تربیت نوین، یادگیری چگونه یادگرفتن و اندیشیدن مهم‌تر از انتقال دانش است و همچنین، با توجه به نقش و اهمیت خودتنظیمی در عملکرد تحصیلی، لازم است معلمان در کلاس‌های درس، راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) را آموزش دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود با آموزش و فراهم آوردن شرایط و بستر مناسب برای آموزش و یادگیری بویژه افزایش و حفظ انگیزش تحصیلی فراگیران، یادگیری خودتنظیم و کیفیت یادگیری را افزایش داد. انجام این پژوهش در میان سایر نمونه‌ها از پیشنهادهای دیگر پژوهش حاضر می‌باشد؛ به دلیل بالابردن اعتبار بیرونی نتایج تحقیق به پژوهشگران علاقه‌مند جهت تحقیق در این حوزه پیشنهاد می‌شود که این پژوهش را تکرار نمایند و نتایج حاصله با نتایج تحقیق حاضر مقایسه نمایند.

نتیجه‌گیری

بین یادگیری خودتنظیمی با خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد و همچنین بین کیفیت یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم‌های رضایت نامه آگاهانه توسط تمامی مشارکت‌کنندگان تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

مشارکت نویسندگان

طراحی و ایده پردازی: سمیه صمیمی و مهدی نامداری پژمان؛ گردآوری داده‌ها: فریبا انصاری؛ روش شناسی و تحلیل داده‌ها: سمیه صمیمی، فریبا انصاری؛ نظارت و نگارش نهایی: سمیه صمیمی، مهدی نامداری پژمان.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Abasian, F., Sadeghi, M., & Ghadampour, E. (2019). Effect of Training of Self-Regulation Strategies on Academic Self-Efficacy and Academic Adjustment of Maladaptive High School Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 13(44), 71-87. [in Persian]
- Babajani Gorji, L., Hejazi, M., Morovvati, Z., Yoosefi Afrashteh, M. (2019). Mediating role of academic self-efficacy between self-regulatory learning strategies with academic engagement in undergraduate students of medical and paramedical sciences. *Educational Strategy Medical Sciences*, 12 (4), 147-157. [in Persian]
- Bahrani, M. (2010). Validity and Reliability of Harter's Academic Motivation Scale. *Psychological Studies*, 1, 1389, 51-72. [in Persian]
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. New York, USA: W.H. Freeman.
- Basharpour, S., & Eyni, S. (2021). The Mediating Role of the Academic Resilience in relations between Academic Self-Efficacy with Academic Adjustment of Students with Learning Disabilities. *Journal of Exceptional Children*, 21 (1), 64-53. [in Persian]
- Daniela, P. (2015). The Relationship Between Self-Regulation, Motivation and Performance at Secondary School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(25), 49-53.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum
- Gholizadeh, M., Esmaeilshad, E. (2021). Relationship between Quality of Learning Experiences & Academic Self-Efficacy with Mediating Role of Academic Motivation (Sample Study: Female High School Students). *Quarterly Journal of Management and Leadership Studies in Educational Organizations*, 4(1), 1-15. [in Persian]
- Ghomi, M., Moslemi, Z., Mohammadi, S. D. (2019). The Relationship between Quality of Learning Experience and self-regulation with Academic Motivation in Students of Qom University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 19, 1-9. [in Persian]
- Hatemzadeh Arabi, E., Yazidi, S., & Hashemi, S. (2014). Comparison of academic performance and academic self-efficacy of bilingual and monolingual elementary school students. *Research in Curriculum Planning*, 12(17), 63-75. [in Persian]
- Hejazi, E., & Azimi, A. (2019). Predicting self regulated learning strategies through perceived social support, academic self efficacy and outcome expectation. *Educational Psychology*, 15(52), 15-43. [in Persian]
- Jalilzadeh, H., & Zarei, H. A. (2017). The effectiveness of teaching self-regulation strategies on academic motivation and exam anxiety in students. *Education and Evaluation (Educational Sciences)*, 11(42), 13-36. [in Persian]
- Jamali, M., Noroozi, A., & Tahmasebi, R. (2013). Factors Affecting Academic Self-Efficacy and Its Association with Academic Achievement among Students of Bushehr University Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 13 (8), 629-641[in Persian]
- Karademas, E. & Kalantzi, A. (2004). The Stress Process, Self-Efficacy Expectations and Psychological Health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033-1043.
- Karlen, Y., Hirt, C. N., Jud, J., Rosenthal, A., & Eberli, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers' competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104055.
- Maleki, T., Heidari, N., & Alibeygi, A. H. (2019). Investigating the Relationships between Quality of Learning Experience's Components and Self-efficacy on Academic Burnout among Agricultural Students (Case Study: Agriculture and Natural Resources Campus at Razi University). *Journal of Agricultural Extension and Education Research*, 11(4), 1-8. [in Persian]
- Narimani, M., Mohammad Amini, Z., Zahed, A., & Abolghasemi, A. (2015). A comparison of effectiveness of training self-regulated learning strategies and problem-solving on academic motivation in male students with academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 4(1), 139-155. [in Persian]
- Pintrich, P. R. & De-Groot, E. V. (1990). Motivational and self- regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 33- 40.
- Pintrich, P. R. (2000). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college student. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. US: Merrill.
- Piri, M., Shahi, A., & Bargi, I. (2019). The Relationship Between the Quality of Students' Learning Experiences in the Sense of Belonging to the School with the Mediating Role of Attitude Toward the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 14(53), 55-76. [in Persian]
- Rahmani, R., & Fathi Vajargah, K. (2007). Quality evaluation in higher education. *Education Strategies in Medical Sciences*, 1 (1), 28-39. [in Persian]
- Saif, A. A. (2021). *Modern educational psychology: psychology of learning and education*, 7th Ed. Tehran: Doran. [in Persian]
- Samiei Zafarqandi, M., Nemati, M., & Alizadeh, M. (1400). Investigating the effectiveness of teaching self-regulated learning strategies on self-efficacy and critical thinking of second year high school female students. *Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences - Curriculum Planning)*, 18(69), 153-169. [in Persian]
- Shirdel, K., Mirzaian, B., & Hassanzadeh, R. (2012). The relationship between self-regulation learning strategies and the motivation of secondary school students' progress. *Research in Curriculum Planning*, 10(9), 112-99. [in Persian]

- Soleimanpour Omran, M., Eslami, A., & Vosoughi Motlagh, T. (2020). Studying the relationship between the perceptions of school activities and self-regulatory learning strategies on student's academic achievement. *Sociology of Education*, 6(1), 52-62. [in Persian]
- Suparti, H., & Daliman, M. (2023). The Influence of Learning Process Quality and Learning Motivation On Student Learning Achievement. *Technium Social Sciences Journal*, 43(1), 116-128.
- Toharudin, U., Kurniawan, I. S., & Fisher, D. (2021). Sundanese traditional game 'Bebentengan' (castle): Development of learning method based on sundanese local wisdom. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 199-209.
- Veyskarami, H., Soleymani, M., & Senobar, A. (2021). The Effect of Self-Regulation Learning Strategies on Academic Self-efficacy and Test Anxiety among Female Students with Academic Failure. *Educational and Scholastic studies*, 10(2), 87-106. [in Persian]
- Wells, A., & Nordahl, H. (2023). Metacognition and mental regulation. In D. J. A. Dozois & K. S. Dobson (Eds.), *Treatment of psychosocial risk factors in depression* (pp. 383-406). American Psychological Association.
- Woolfolk, A. (2020). *Educational psychology* (9th ed). Boston: Pearson.
- Yavarizade, H., & Soleymanpour Omran, M. (2021). A Study of Relationship between Healthy Oriented Lifestyle and Learning Strategies of Self-Regulatory and Self-Controlling with Mental and Physical health in Students at North Khorasan University of Medical Sciences. *Educational Development of Judishapur*, 11(4), 686-697. [in Persian]
- Yong, L. F. (2017). A study on the assertiveness and academic procrastination of english and communication students at a private university. *American Journal of Scientific Research*, 9, 62-71.
- Yusof, A., Nor Hafizah, A., & Othman, Z. (2021). The effects of a multiple solution method in mathematics learning for secondary schools. *Journal of Physics: Conference Series*, 1988, 28-29.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.

