



تاثیر آموزش راهبرد یادگیری خودگردان بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان

مریم گل بابائی (نویسنده مسئول)^۱، محمدحسین مهدویان مهر^۲

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد، تهران جنوب Ma_Golbabai@yahoo.com

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه آزاد، تهران جنوب ir243368@gmail.com

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش بررسی تاثیر آموزش راهبرد یادگیری خودگردان بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان پایه نهم است. روش مورد استفاده در این نوع پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون و دو گروه آزمایش و کنترل است. جامعه‌ای که هدف این مطالعه می‌باشد دانش آموزان پسر پایه نهم دبیرستان شاهد شهر قم که در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه‌های انتخاب شده با استفاده از جدول مورگان به تعداد ۴۰ نفر از دانش آموزان به صورت در دسترس از پایه نهم انتخاب و در دو گروه کنترل (۲۰) نفر آزمایش (۲۰) نفر قرار داده شدند. مدت زمان اجرای این پژوهش در طول مدت چهار هفته و هفته‌ای چهار جلسه آموزشی است. ابزار پژوهش برای آموزش راهبرد یادگیری خودگردان بسته آموزشی به خصوص پینتریج (۱۹۹۵) و برای خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت از پرسشنامه استاندارد، مورد استفاده قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده در پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS و با استفاده از روش‌های آمار توصیفی از شاخص‌های میانگین، انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که: بین میانگین نمرات پس آزمون دو گروه گواه و آزمایش در متغیر وابسته خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت تفاوت معناداری وجود دارد و هم چنین اثر متغیر مستقل بر متغیر وابسته خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان مؤثر بوده است و تفاوت معنی داری بین گروه گواه و آزمایش وجود دارد.

واژه‌های کلیدی

آموزش راهبرد یادگیری خودگردان، خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی



۱. متن مقاله

آموزش راهبرد یادگیری خودگردان ۱ نیاز به فراگیرانی دارد که تا بر روند یادگیری خود کنترل داشته باشند. راهبردهای یادگیری نقش مهمی دارند، زیرا آنها به فراگیران کمک می‌کنند تا به طور فعال اطلاعات (راهبردهای شناختی) را پردازش کرده و پردازش اطلاعات خود را با خواسته‌های خاص وظیفه یادگیری و وضعیت یادگیری (راهبردهای فراشناختی) سازگار کنند (باهاری و همکاران، ۲۰۲۱، ۲). در سطح توصیفی، راهبردهای یادگیری بیان می‌کنند که یادگیرندگان هنگام یادگیری چه می‌کنند و در سطح ارائه، آنها بیان می‌کنند که چه کاری باید انجام دهند. راهبردهای شناختی شامل خواندن متن و تلاش برای به خاطر آوردن یا یادگیری هرگونه اطلاعاتی است که به نظر می‌رسد مرتبط است (مقدم و همکاران، ۱۳۹۷). در مقابل، راهبردهای فراشناختی شامل انتخاب و ساختاردهی اطلاعات مهم، پیوند دادن هرگونه اطلاعات جدیدی است که از متن با دانش قبلی جمع‌آوری شده و در نهایت ساختن یک نمایش ذهنی منسجم از معنای متن است (لی، ۲۰۱۹، ۳). شناسایی و انتخاب اطلاعات مهم اولین قدم اساسی در جهت پردازش عمیق‌تر متن است که باید ذخیره‌سازی و یادآوری آن اطلاعات را نیز تسهیل کند. یادگیرنده می‌تواند با علامت‌گذاری (برجسته‌سازی) تک کلمات یا بخش‌هایی از جملات، توجه خود را به اطلاعات مهم معطوف کند این بدون شک گسترده‌ترین راهبرد یادگیری است که برای یادگیری از متون استفاده می‌شود (چبی و همکاران، ۲۰۲۰، ۴). هاردن و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که راهبردهای یادگیری خودگردان در دسترس نیستند بلکه باید آموخته شوند در واقع به معنای کسب دانش بیانی و رشد در مورد راهبرد مورد بحث نیست از طرفی مهم است که دانش‌آموزان یاد بگیرند چگونه می‌توانند استفاده از راهبرد را تنظیم کنند و آن را به گونه‌ای اعمال کنند که اهداف خاص آنها باشد. در این زمینه، دانش‌آموزان می‌توانند بین راهبردهای یادگیری درجه بالاتر و پایین‌تر تفاوت قائل شوند. راهبردهای یادگیری مرتبه پایین نشان‌دهنده رویکردهای راهبرد برای اجرای توابع آموزشی است که انگیزه، اطلاعات، پردازش اطلاعات، ذخیره‌سازی و بازیابی، کاربرد و انتقال را برچسب‌گذاری می‌کند (رایت و همکاران، ۲۰۲۰، ۶).

خودکارآمدی ۷ دانش‌آموز یک باور خاص موقعیتی است که دانش‌آموزان بر توانایی خود در سازمان‌دهی و اجرای اقدامات لازم برای یادگیری و تسلط بر وظایف در سطح رضایت بخش دارند (برتلیس و همکاران، ۲۰۱۸، ۸). علاوه بر این، تئوری تعیین که در آن مدل خود سیستم از اصطلاح توانایی درک شده استفاده می‌کند، درک خود از شایستگی را به عنوان یک نیاز اساسی روانشناختی برای تجربه کردن به عنوان توانایی دستیابی به نتایج ارزشمند و تسلط بر وظایف چالش برانگیز، مشخص می‌کند. این مفهوم‌سازی شامل دانش نحوه دستیابی به نتیجه مطلوب (استراتژی ادراک شده) و اعتقاد به توانایی اجرای این استراتژی است (بنویل و همکاران، ۲۰۱۹، ۹). این تئوری بیانگر آن است که فرد باید آرزو کند کاری را انجام دهد تا نیاز به احساس صلاحیت در آن را داشته باشد. سرانجام، تئوری انتظار ارزش به باورهای توانایی اشاره دارد. مطابق با تئوری خودکارآمدی و نظریه خود تعیین سرنوشت، این ساختار ارزشیابی است که دانش‌آموزان را از صلاحیت فعلی خود مطابق با برداشت خود در یک حوزه گسترده انجام می‌دهند؛ آگاه می‌کند (کاو و همکاران، ۲۰۱۷، ۱۰). باورهای توانایی دانش‌آموزان پس از آن بر امید به موفقیت تأثیر می‌گذارند، به این ترتیب دانش‌آموزان فکر می‌کنند که آنها وظیفه خاصی را در آینده انجام خواهند داد. طبق نظریه ارزش انتظار، باورهای توانایی و امید به موفقیت از دو طریق مشخص می‌شوند؛ اعتقادات توانایی مربوط به یک دامنه گسترده و صلاحیت فعلی است، در حالی که امید به موفقیت مربوط به وظایف خاص است و مربوط به نتایج آینده است (پرا و همکاران، ۲۰۲۰، ۱۱).

1 self-regulated learning strategy

2 Bahri et al

3 Li

4 Çebi et al

5 Herdan et al

6 Wirth et al

7 Self-efficacy

8 Bertills et al

9 Bonneville et al

10 Cave et al

11 Perera et al



انگیزش تحصیلی ۱۲ دارای ساختاری چند بعدی است که با یادگیری و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد. تفسیرهای مختلفی از انگیزه وجود دارد. انگیزه تحصیلی، نوعی تجسم سه بعدی متشکل از باورهای فردی در توانایی انجام یک کار خاص، دلایل و اهداف فرد در انجام وظیفه و پاسخ عاطفی مربوط به انجام وظیفه است (محبی و همکاران ۱۳، ۲۰۲۱). کارشناسان انگیزه را به دو گروه عمده داخلی تقسیم کرده‌اند: انگیزه بیرونی و انگیزه درونی. در حالی که فرد تحت تأثیر انگیزه بیرونی با هدفی مستقل فعالیت خاصی را انجام می‌دهد، انگیزه درونی انگیزه کافی برای انجام یک کار را فراهم می‌کند. روانشناسان متذکر شده‌اند که انگیزه به دلیل ارتباط مؤثر با یادگیری، توانایی‌ها، راهبردها و رفتارهای جدید، باید در آموزش و پرورش لحاظ شود و آنها انگیزه پیشرفت تحصیلی را به عنوان یکی از ساختارهای اولیه در تعریف چنین نوع انگیزشی ارائه داده‌اند (سنتیو و همکاران ۱۴، ۲۰۲۱). انگیزه تحصیلی به رفتارهایی منتهی می‌شود که منجر به یادگیری و دگرگونی می‌شود؛ به عبارت دیگر، انگیزه پیشرفت تحصیلی این گرایش فراگیر به سمت انجام موفقیت‌آمیز یک کار در یک زمینه خاص و ارزیابی عملکرد به طور خود به خود است. عمده رفتارهای نشان‌دهنده انگیزه تحصیلی شامل اصرار بر انجام تکالیف دشوار، سخت‌کوشی یا تلاش برای یادگیری رسیدن به تسلط و انتخاب تکالیفی است که نیاز به تلاش زیادی دارند. بر این اساس، انگیزه پیشرفت تحصیلی یا انگیزه درونی، یک شرایط روانشناختی است که به محض این که فرد خود را به استقلال برساند، به دست آورد. با توجه به مسئله پژوهش که بیان شد، این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش راهبرد یادگیری خودگردان بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

طی سال‌ها اخیر، چندین نظریه و چارچوب فرایندهای مختلفی را برای توضیح موفقیت یا عدم موفقیت دانش‌آموز در مدرسه مطرح شده است. از دیدگاه شناختی اجتماعی ارائه شده توسط بندورا نظریه خودکارآمدی بسیار پذیرفته شده در بین اولین مدلی است که مسیرهای رشد بین خودکارآمدی و موفقیت را پیشنهاد می‌کند. به طور خاص‌تر، این نظریه بیان می‌کند که خودکارآمدی دانش‌آموز یک پیش‌بینی کننده مهم موفقیت در تکالیف و ارزیابی پیشرفت تحصیلی، ارزیابی عملکرد و یادگیری در مدرسه است. بر اساس این تئوری، پیشرفت تحصیلی با احساسی که دانش‌آموزان از شایستگی‌های فردی خود دارند و درک آنها از میزان مهارت آنها در هر حوزه، به ویژه در درس اصلی مانند ریاضیات، ارتباط نزدیکی دارد (بای و همکاران ۱۵، ۲۰۲۱). از آنجا که دانش‌آموزان در همه کارها با همان سرعت و با موفقیت یکسان تسلط ندارند، بنابراین چنین ادراکات فردی و نحوه ارتباط آن با دستاوردهای واقعی موضوع خاص است. همچنین تأکید می‌کند که تجربیات موفقیت و تسلط در یک کار، به نوبه خود از توسعه خودکارآمدی پشتیبانی می‌کنند؛ بنابراین اطلاعاتی که دانش‌آموزان در مورد عملکرد واقعی خود جمع می‌کنند از مهم‌ترین منابع خودکارآمدی است. در نتیجه، دانش‌آموزانی که از پیشرفت تحصیلی خود راضی هستند، در مدرسه احساس کارآمدی می‌کنند. خودکارآمدی همچنین توضیح می‌دهد که موفقیت قبلی منجر به موفقیت و موفقیت در آینده می‌شود. به طور کلی، با تکیه بر این فرضیه نظریه محور نظریه خودکارآمدی تأثیر دو طرفه بین خودکارآمدی و موفقیت را فرض می‌کند. با اتخاذ روشی مبتنی بر تجربی، آموزش راهبرد یادگیری خودگردان شاید بتواند در خودکارآمدی دانش‌آموزان و انگیزش تحصیلی آنان مؤثر باشد؛ بنابراین ضرورت این پژوهش مشخص کردن ابعاد آموزش راهبرد یادگیری خودگردان بر میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان و به دنبال آن انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است.

ادبیات و مبانی نظری تحقیق

خودگردانی به فرآیندی اشاره دارد که در آن فراگیر، به طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کند (بیمبنتی ۱۶، ۲۰۱۱). یادگیرندگان خودگردان از راهبردهای یادگیری خودگردان به طور مناسب استفاده می‌کنند و از لحاظ انگیزشی در سطح بالایی قرار دارند این افراد در موقعیت‌های گوناگون از راهبردهای مختلفی برای حل مسئله خود استفاده می‌کنند که انتخاب راهبردهای مناسب و متناسب با موقعیت مسئله اهمیت زیادی دارد (پری و همکاران ۱۷، ۲۰۰۶). راهبردهای یادگیری خودگردان عبارت‌اند از: راهبردهای شناختی (راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان‌دهی) راهبردهای فراشناختی

12 Academic motivation

13 Mohebbi et al

14 Centeio et al

15 Bai et al

16 Bembenutty

17 Perry & et al



(راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای کنترل و نظارت و راهبردهای نظم‌دهی) و راهبردهای مدیریت منابع. در جریان این راهبرد، فراگیران باید قادر باشند زمان و محیط‌های مطالعه خود را مدیریت و تنظیم کرده، بر تلاش نظارت کرده و از همسالان و معلمان جهت حل مسئله طلب کمک کنند، از نظر ماتیوکا (۱۸۰۰) یادگیری خودگردان، ترکیبی از مهارت‌ها و خواسته‌ها است. مهارت‌ها به همان راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع اشاره می‌کند و خواسته‌ها به جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان مانند باورهای خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و ارزش و انتظارات اشاره دارد. وی معتقد است که یادگیری این مهارت‌ها به دانش‌آموزان در حل مسائل و تصمیم‌گیری‌های مناسب می‌تواند کمک کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای مقابله‌ای فعالانه، جستجوی حمایت اجتماعی و حل مسئله با خودگردانی بالا ارتباط دارد (عربزاده و همکاران، ۱۳۹۳؛ کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۹۷). یادگیری خودگردان نیازمند خواستن و مهارت است. به همین دلیل آموزش باید به یادگیرندگان کمک کند تا از تفکر خودشان آگاه باشند، دارای مهارت‌های راهبردی باشند و انگیزششان را به سمت اهداف ارزشمند هدایت نمایند (مصطفایی و مهاجر، ۱۳۹۳).

وحیدی و همکاران (۱۳۹۹) پژوهشی " اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای انگیزه تحصیلی پایین " انجام دادند. یافته‌های این پژوهش بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در شکل‌گیری خودپنداره مثبت تأکید می‌کند. بر این اساس، پیشنهاد می‌گردد آموزش یادگیری خودگردان در فوق برنامه درسی مدارس به عنوان مهارت‌های لازم تحصیلی در جهت استفاده از راهبردهای شناختی و راهبرد فراشناختی توسط دانش‌آموزان گنجانده شود. کیانفر و همکاران (۱۳۹۸) پژوهشی " مقایسه راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان موفق و ناموفق مقطع دبستان شهرستان اندیمشک " انجام دادند. هدف از انجام پژوهش حاضر مقایسه راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان موفق و ناموفق بود، برای این منظور از جامعه آماری دانش‌آموزان دختر پایه چهارم، پنجم و ششم ابتدایی شهر اندیمشک، نمونه‌ای به حجم ۲۲۲ نفر برگزیده شد و بر اساس معدل، ۳۳ درصد بالا به عنوان گروه موفق و ۳۳ درصد پائین به عنوان گروه ناموفق طبقه‌بندی شدند، برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز این پژوهش از آزمون راهبردهای یادگیری استفاده شد و پس از جمع‌آوری اطلاعات برای بررسی ارتباط بین راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در هر یک از مقاطع تحصیلی از آزمون آماری تحلیل رگرسیون استفاده گردید به علاوه برای یافتن تفاوت معنی‌دار راهبردهای یادگیری در گروه موفق و ناموفق در هر یک از مقاطع تحصیلی از آزمون t برای تعیین سهم هر راهبرد در پیش‌بینی موفقیت از تحلیل ممیز استفاده به عمل آمد.

ترکمانی و همکاران (۱۳۹۶) پژوهشی " رابطه بین راهبردهای یادگیری و راهبردهای مطالعه با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان " انجام دادند. داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه همزمان و تحلیل واریانس یک طرفه، مورد تحلیل آماری قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین استفاده از راهبردهای یادگیری و مطالعه با عملکرد ریاضی رابطه معنادار وجود دارد و همچنین بدست آمده که راهبردهای یادگیری و مطالعه می‌تواند به طور معناداری عملکرد ریاضی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمایند؛ و تفاوت معناداری بین راهبردهای یادگیری و مطالعه ریاضی در دانش‌آموزان از نظر جنسیتی بدست نیامد. ولی بین یادگیری و مطالعه ریاضی دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف تفاوت معنادار وجود دارد.

بای و همکاران (۲۰۲۱) پژوهشی " استفاده از استراتژی یادگیری خودتنظیم شده دانش‌آموزان متوسطه هنگ کنگ: تأثیر باورهای انگیزشی " انجام دادند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان از سطح بالایی از سودمندی برخوردار بودند اما از علاقه کمی به نوشتن برخوردار بودند. آنها به طور کلی سطح بالایی از ذهنیت رشد و سطح پایین خودکارآمدی را گزارش کردند. دانش‌آموزان در سطوح مختلف صلاحیت نوشتن در انگیزه و استفاده از استراتژی متفاوت بودند، این نشان می‌دهد که هر دو انگیزه و استفاده از استراتژی به صلاحیت نوشتن کمک می‌کنند. همچنین نتایج نشان داد که باورهای انگیزشی دانشجویان برای استفاده از استراتژی در نوشتن انگلیسی بسیار مهم است. مطالعه حاضر نقش مهم‌تر ذهنیت و علاقه به رشد را در مقایسه با خودکارآمدی و سودمندی در نوشتارهای فراگیران هنگ کنگ برجسته می‌کند.

روش بررسی

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش نیمه آزمایشی یا نیمه تجربی ۱۹ می‌باشد کاربردی بودن آن به این علت است که هدفش حل مسأله و دستیابی به اطلاعات جهت اتخاذ تصمیم و رفع نیازها و مشکلات فوری می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان پسر



پایه اول متوسطه منطقه ۱ شهر قم می‌باشند. بر اساس جدول مورگان ۴۰ نفر از دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه به دست آمد که از طریق روش در دسترس دبیرستان شاهد انتخاب شد و بر این اساس دو کلاس انتخاب شد. از میان دانش‌آموزان دبیرستان شاهد دو کلاس پایه اول متوسطه به عنوان نمونه آماری که هر کلاس دارای ۴۰ دانش‌آموز انتخاب شدند و دانش‌آموزان یک کلاس به عنوان گروه آزمایش (۲۰ نفر)؛ و کلاس دیگر به عنوان گروه کنترلی (۲۰ نفر) گمارده می‌شوند.

برای اجرای مداخلات آموزش راهبرد یادگیری خودگردان این بسته آموزشی از منابع گوناگون به خصوص یافته‌های پینتریج (۱۹۹۵) در ۱۵ جلسه ساخته شده و در پژوهش عربزاده و همکاران (۱۳۹۰) مورد استفاده قرار گرفته است. هر یک از این جلسات به مدت ۶۰ دقیقه بوده است. بعد از هماهنگی لازم شده با مدرسه انتخاب شده، پس از آنکه به صورت در دسترس یک کلاس به عنوان گروه کنترل و یک کلاس به عنوان گروه آزمایش مشخص گردید، از هر دو کلاس پیش‌آزمون خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی به عمل آورده شد. سپس به اجرای آموزش راهبرد یادگیری خودگردان برای گروه آزمایش طی ۱۵ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای پرداخته شد اما برای گروه کنترل هیچ مداخله‌ای در نظر گرفته نشد. بعد از اتمام اجرای آموزش راهبرد یادگیری خودگردان برای گروه آزمایش، پس‌آزمون‌های خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی برای هر دو گروه انجام گرفت. در پایان به ارزیابی فرضیه‌ها و نتیجه‌گیری بر اساس پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌ها گرفته شد. به لحاظ اخلاقی ضروری است که به پاسخ دهندگان این اطمینان داده شود که اطلاعات تکمیل شده نزد محقق محفوظ و نتایج به طور کلی در پایان نامه آورده خواهد شد.

جدول (۱) خلاصه مباحث آموزش راهبرد یادگیری خودگردان

ردیف	توضیحات
۱	جلسه اول: معارفه اعضا
۲	جلسه دوم: معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش،
۳	جلسه سوم: آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد تکرار و تمرین،
۴	جلسه چهارم: آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد بسط و گسترش معنایی،
۵	جلسه پنجم: آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد سازمان‌دهی،
۶	جلسه ششم: آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد برنامه‌ریزی،
۷	جلسه هفتم: آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد کنترل و نظارت،
۸	جلسه هشتم: آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد خود نظم‌دهی،
۹	جلسه نهم: آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد مدیریت زمان،
۱۰	جلسه دهم: آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد سازمان‌دهی محیط،
۱۱	جلسه یازدهم: آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد کمک خواستن و تنظیم تلاش‌ها،
۱۲	جلسه دوازدهم: آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان- خودکارآمدی،
۱۳	جلسه سیزدهم: آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان- جهت‌گیری هدف،
۱۴	جلسه چهاردهم: آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان- تأخیر ارضاء تحصیلی
۱۵	جلسه پانزدهم: انجام پس‌آزمون.

به منظور سنجش خودکارآمدی از مقیاس خودکارآمدی بندورا (۲۰۰۰) استفاده شده است. این مقیاس دارای ۱۵ سؤال و دو مقیاس زیر مقیاس تجربیات موفق و تجربیات جانشینی است. گویه‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ پنج درجه‌ای می‌باشد. سازنده مقیاس میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ اعلام کرده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب: ۰/۷۸، ۰/۶۶، ۰/۷۰ گزارش شده است. در ایران کریم‌زاده و همکاران (۱۳۸۵) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عامل مطلوب گزارش کرده‌اند. همچنین ضرایب پایایی مقیاس از طریق روش آلفای کرونباخ توسط کریم‌زاده و همکاران (۱۳۸۵) برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، بعد استعداد ۰/۶۶، بعد کوشش ۰/۶۵ و بعد بافت ۰/۶۰ بدست آمده است. خواجه و همکاران



(۱۳۹۰) در پژوهش خود به منظور به دست آوردن پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که ضرایب پایایی برای بعد استعداد ۰/۷۹، بعد کوشش ۰/۵۹ و بعد بافت ۰/۸۲ به دست آوردند.

مقیاس انگیزش تحصیلی در سال ۱۹۹۲ توسط والراند ۲۰ و همکاران به منظور تشخیص نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان از زبان فرانسه به انگلیسی ترجمه شده است. این مقیاس بر اساس نظریه خود تنظیمی طراحی شده است و سه بعد اصلی انگیزش یعنی انگیزش درونی ۲۱، انگیزش بیرونی ۲۲ و بی‌انگیزشی ۲۳ را مورد بررسی قرار می‌دهد. مقیاس انگیزش تحصیلی توسط باقری و همکاران (۱۳۷۹) ترجمه و بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران هنجاریابی گردید. نتایج هنجاریابی آن‌ها نشان داد که ساختار هفت عاملی مقیاس انگیزش تحصیلی با اندکی تفاوت به پنج عامل تقلیل یافت و از روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار است و ضریب آلفای کرونباخ آن بین ۰/۵۵ تا ۰/۸۷ می‌باشد. هر ماده بر اساس یک مقیاس لیکرتی هفت درجه‌ای میزان موافقت یا مخالفت فرد را با هفت ماده مشخص می‌کند. در این پیوستار یک نشانگر کاملاً مخالفم و عدد هفت نشانگر کاملاً موافقم می‌باشد و عدد چهار بیانگر حد وسط و یا نه موافقم و نه مخالفم می‌باشد. در پژوهش حاضر اعتبار هر یک از ابعاد پرسشنامه انگیزش تحصیلی، توسط آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده در پژوهش حاضر برای پرسشنامه انگیزش تحصیلی بین ۰/۷۹۳ تا ۰/۸۴۸ در عوامل مختلف بود. یافته‌های تحقیق

در این بخش ابتدا توصیفی آماری از شاخص‌ها و متغیرها به عمل آمده، سپس تفاوت احتمالی گروه‌ها در مراحل مختلف سنجش مورد بررسی قرار می‌گیرد. بر این اساس میانگین و انحراف معیار نمرات خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل گزارش می‌شود.

جدول (۲) مقایسه نمرات خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی افراد گروه آزمایش و کنترل

آزمودنی‌ها	روش	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			تعداد	میانگین	تعداد	میانگین
آزمایش		خودکارآمدی	۲۰	۱/۴۲	۲۰	۰/۴۳۷۵
کنترل	آموزش راهبرد		۲۰	۲/۴۲۵	۲۰	۰/۳۳۵۴
آزمایش	یادگیری خودگردان	انگیزش	۲۰	۱/۴۵	۲۰	۰/۴۱۰۹
کنترل		تحصیلی	۲۰	۲/۲۷	۲۰	۰/۳۷۹۸

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد در مرحله پیش‌آزمون میانگین نمره خودکارآمدی دانش‌آموزان گروه آزمایش در آموزش راهبرد یادگیری خودگردان برابر با (۱/۴۲) بوده است و در مرحله پس‌آزمون برابر با (۲/۴۰) بوده است. در گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون میانگین نمره خودکارآمدی دانش‌آموزان گروه آزمایش در آموزش راهبرد یادگیری خودگردان برابر با (۲/۴۲) بوده است و در مرحله پس‌آزمون برابر با (۲/۵۷) بوده است. نشان می‌دهد، گروه‌های مورد مطالعه در مرحله پیش‌آزمون تفاوت‌های چشم‌گیری با یکدیگر نداشته‌اند. چرا که میانگین و انحراف استاندارد گروه‌ها، تقریباً به هم نزدیک بوده است، ولی در مرحله پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی، این کمیت‌ها با واریانس بیشتری مواجه شده‌اند به نحوی که میانگین و انحراف استاندارد گروه‌ها تغییر پیدا کرده است. مرحله پیش‌آزمون میانگین نمره انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش در آموزش راهبرد یادگیری خودگردان برابر با (۱/۴۵) بوده است و در مرحله پس‌آزمون برابر با (۲/۳۰) بوده است. در گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون میانگین نمره انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش در آموزش راهبرد یادگیری خودگردان برابر با (۲/۲۷) بوده است و در مرحله پس‌آزمون برابر با (۲/۴۲) بوده است. نشان می‌دهد، گروه‌های مورد مطالعه در مرحله پیش‌آزمون تفاوت‌های چشم‌گیری با یکدیگر نداشته‌اند. چرا که میانگین و انحراف استاندارد گروه‌ها، تقریباً به هم نزدیک بوده



است، ولی در مرحله پس آزمون گروه‌های آزمایشی، این کمیت‌ها با واریانس بیشتری مواجه شده‌اند به نحوی که میانگین و انحراف استاندارد گروه‌ها تغییر پیدا کرده است.

فرضیه اول: آموزش راهبرد یادگیری خودگردان بر خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر پایه نهم تاثیر مثبت دارد.

جدول (۳) آزمون ام باکس برای پیش‌فرض همگنی ماتریس کوواریانس - خودکارآمدی

متغیر	ام باکس	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	آماره F	سطح معنی‌داری (P)
خودکارآمدی	۱/۹۹	۱	۲۸	۰/۱۶	۱/۹۹

طبق جدول (۳) همان‌گونه که مشاهده می‌شود فرض تساوی واریانس‌ها برای همه متغیرها برقرار است ($P \geq 0.05$).

جدول (۴) نتایج تحلیل واریانس برای یکسان بودن شیب خط رگرسیون

متغیر	آماره F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی‌داری (P)
خودکارآمدی	۳/۳۷۵	۱	۳۸	۰/۰۷۴

همان‌طور که در جدول (۴) ملاحظه می‌شود آماره F، برای تعامل گروه و پیش‌آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد. این نتایج به معنای آن است که تفاوت معناداری میان ضرایب مشاهده نمی‌گردد در نتیجه فرض همگنی ضرایب برقرار است.

جدول (۵) آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری برای اثر اصلی متغیر گروه - خودکارآمدی

نام آزمون	ارزش	آماره F	سطح معنی‌داری (P)
اثر پیلایی	۰/۹۸۳	۴۶۷/۵۷۶	۰/۰۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۰۱۷	۴۶۷/۵۷۶	۰/۰۰۰
اثر هتلینگ	۵۶/۶۷۶	۴۶۷/۵۷۶	۰/۰۰۰
بزرگترین ریشه روی	۵۶/۶۷۶	۴۶۷/۵۷۶	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول (۶) ملاحظه می‌شود سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل و واریانس چند متغیری (مانوا) را مجاز می‌شمارند.

جدول (۷): تحلیل کوواریانس با هدف تعیین تفاوت بین دو گروه - خودکارآمدی

منبع	متغیر وابسته	مجموع	درجه	میانگین	آماره F	سطح	اتا
پراکندگی	مجدورات	مجدورات	آزادی	مجدورات		معنی‌داری (P)	
گروه	خودکارآمدی	۱۳/۲۲۵	۱	۱۳/۲۲۵	۵۱/۴۱۲	۰/۰۰۰	۰/۵۷۵

همان‌طور که در جدول (۷) مشاهده می‌شود، آموزش راهبرد یادگیری خودگردان بر خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر پایه نهم تاثیر دارد ($F = 51/412, P < 0/0001$)، همچنین با در نظر گرفتن مجذور اتا می‌توان گفت ۵۷/۵٪ تغییرات در خودکارآمدی دانش‌آموزان ناشی از تاثیر آموزش راهبرد یادگیری خودگردان است. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در مرحله پس‌آزمون باعث افزایش یادگیری خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه نهم (گروه آزمایش) نسبت به گروه کنترل شده است. بنابراین فرضیه اول تایید گردید.

فرضیه دوم: آموزش راهبرد یادگیری خودگردان بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم تاثیر مثبت دارد.

جدول (۸): آزمون لون برای همگنی واریانس خطا - انگیزش تحصیلی

متغیر	آماره F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی‌داری (P)
انگیزش تحصیلی	۰/۵۳۵	۱	۲۸	۰/۴۷۱

از آزمون لون جهت بررسی مفروضه یکسانی واریانس خطا استفاده شد. مندرجات جدول (۴-۸) نشان می‌دهد که واریانس انگیزش تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه همگن است، چرا که F مشاهده شده مربوط به این آزمون، در متغیر مورد مطالعه، در سطح $P < 0/05$ از نظر آماری معنادار نیست؛ بنابراین پیش‌فرض همگنی واریانس خطا نیز محقق شده است.



جدول (۹): تحلیل کوواریانس با هدف تعیین تفاوت بین دو گروه - انگیزش تحصیلی

منبع	متغیر وابسته	مجموع	درجه	میانگین	آماره F	سطح	اتا
پراکندگی	مجدورات	مجدورات	آزادی	مجدورات		معنی داری (P)	
گروه	انگیزش تحصیلی	۳/۳۰۶	۱	۳/۳۰۶	۱۳/۶۷۵	۰/۰۰۰	۰/۲۶۵

همان طور که در جدول (۹) مشاهده می شود، آموزش راهبرد یادگیری خودگردان بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان پسر پایه نهم اثر معنی داری ($F=13/675$ ، $P<0/0001$) دارد، همچنین با در نظر گرفتن مجدور اِتا می توان گفت $26/5\%$ تغییرات در انگیزش تحصیلی دانش آموزان ناشی از تاثیر آموزش راهبرد یادگیری خودگردان است. بنابراین می توان چنین نتیجه گرفت که آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در مرحله پس از آزمون باعث بهبود انگیزش تحصیلی دانش آموزان (گروه آزمایش) نسبت به گروه کنترل شده است. بنابراین فرضیه دوم تایید گردید.

نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تاثیر آموزش راهبرد یادگیری خودگردان بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان انجام گرفت. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که با در نظر گرفتن نمره های پیش آزمون، به عنوان متغیر آموزش راهبرد یادگیری خودگردان بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. اگر چه مطالعه ای که دقیقاً موضوع پژوهش حاضر را مورد بررسی قرار داده باشد یافت نشد. نتیجه فرضیه اول این پژوهش با پژوهش های وحیدی و همکاران (۱۳۹۹) و کیانفر و همکاران (۱۳۹۸) همسو دانست. در تبیین این نتیجه پژوهش می توان ادعا کرد اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در شکل گیری خودپنداره مثبت تاکید می کند. بر این اساس، پیشنهاد می گردد آموزش یادگیری خودگردان در فوق برنامه درسی مدارس به عنوان مهارت های لازم تحصیلی در جهت استفاده از راهبردهای شناختی و راهبرد فراشناختی توسط دانش آموزان گنجانده شود. دانش آموزان از سطح بالایی از سودمندی برخوردار بودند اما از علاقه کمی به نوشتن برخوردار بودند. همچنین نتایج پژوهش ناهمسو با پژوهش چپی و همکاران (۲۰۲۰) است. در نتیجه دانش آموزانی که از فعالیت های ویدئویی، مثال و فروم تا حد زیادی در خوشه دوم استفاده می کنند و دانشجویانی که زمان بیشتری را در آموزش می گذرانند، فعالیت های تمرین و نقشه مفهومی در خوشه سوم انجام می شود. عملکرد تحصیلی دانش آموزانی که مدت زمان بیشتری را صرف فعالیت های یادگیری می کنند بالاتر است. دانش آموزان در خوشه سوم از نظر جهت گیری های ذاتی، ارزش وظیفه، باورهای کنترل و خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد دارای امتیازات بالاتری هستند. سرانجام، نتایج این مطالعه نشان می دهد که استراتژی های یادگیری خودتنظیم از نظر تمرین، سازماندهی، تدوین، خودتنظیم فراشناختی، زمان و محیط مطالعه با ابعاد فرعی آن متفاوت هستند. نتیجه فرضیه دوم این پژوهش با پژوهش مهدی خواه نیری و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. همچنین نتایج پژوهش ناهمسو با پژوهش الغمدی و همکاران (۲۰۲۰) است. تحقیقات نشان داده است که انجام چند وظیفه ای در کلاس های درس بر عملکرد علمی دانش آموزان تأثیر منفی می گذارد. اقدامات رفتارهای چند وظیفه ای، در کلاس های آنلاین و سنتی و یادگیری خودتنظیم برای دانشجویان دانشگاه انجام شد. دو مدل میانجی گری ساده و تعدیل شده تعدیل شدند.

پیشنهاد های برگرفته از نتایج حاصل از آزمون فرضیه های تحقیق را می توان بر اساس راهبرد یادگیری خودگردان و خودکارآمدی به طور آزمایشی به گروهی از یادگیرندگان آموزش داده شود و سپس بررسی شود کدام شیوه بیشترین تأثیر را در پیشرفت تحصیلی دارد تا در نهایت به آموزش آن متغیر برای ارتقای پیشرفت تحصیلی اقدام کرد. با توجه به ارتباط نسبتاً بالای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی پیشنهاد می شود برای معلمان دوره آموزش ضمن خدمت راهکارهای افزایش خودکارآمدی بگذارند و علاوه بر آن برای دانش آموزان و والدین آنها نیز کلاس های توجیهی در زمینه ارتقای خودکارآمدی و نقش آن در پیشرفت تحصیلی بگذارند.



منابع

- اسماعیل دخت، ر. (۱۳۹۵). بررسی رابطه هسته کنترل یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر ناحیه ۴ شیراز، پایان-نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد ارسنجان.
- اکبری بوررنگ، م و امین یزدی، س. (۱۳۹۴). با بررسی خودکارآمدی و اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه‌های آزاد خراسان جنوبی، افق دانش، فصل‌نامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی درمان گناباد دوره ۱۵، شماره ۳.
- بهرامی، ف و رضوان، ش. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های آموزشی آنان. دانشکده علوم تربیت و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، مجله پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی، سال ۲، شماره ۲، شماره پیاپی ۶، ص ۶۱-۷۲.
- چالمه، ر. (۱۳۹۰). بررسی تاثیر محیط یادگیری فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه شیراز.
- رنجبری، ی، اکبرزاده سقایی، م (۱۳۹۹). آموزش مبتنی بر راهبرد های شناختی و تاثیر آن بر یادگیری و یادداری دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی، ششمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه زبان و ادبیات ایران، تهران
- کیانفر، ف، یادگاری، آ و میرزاپور، ن. (۱۳۹۸). مقایسه راهبرد های یادگیری دانش‌آموزان موفق و ناموفق مقطع دبستان شهرستان مصطفایی، ع. (۱۳۸۷). بررسی اثر بخشی آموزش مولفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مبتنی بر مدل پینترتج بر خودکارآمدی، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- مقدم، س، فومنی، غ، حجازی، م، اسدزاده، ح (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال کار. نشریه روانشناسی تربیتی « زمستان ۱۳۹۷ شماره ۵۰
- مهدی خواه نیری، م، سبک رو، م، (۱۳۹۷)، بررسی مبانی نظری یادگیری خودگردان و تاثیر آن بر پیشرفت تحصیلی، هفتمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران
- وحیدی نژاد، م، قمرانی، ا، منشی، غ. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای انگیزه تحصیلی پایین. نشریه مطالعات ناتوانی « ۱۳۹۹ شماره ۱
- Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A., & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222.
- Bonneville-Roussy, A. Bouffard, T. Palikara, O. & Vezeau, C. (2019). The role of cultural values in teacher and student self-efficacy: Evidence from 16 nations. *Contemporary educational psychology*, 59, 101798.
- Çebi, A. & Güyer, T. (2020). Students' interaction patterns in different online learning activities and their relationship with motivation, self-regulated learning strategy and learning performance. *Education and Information Technologies*, 1-19.
- Centeio, E. E. Somers, C. Moore, E. W. G. Kulik, N. Garn, A. & McCaughtry, N. (2021). Effects of a Comprehensive School Health Program on Elementary Student Academic Achievement. *Journal of School Health*.
- Grijalva-Quinonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., & Vázquez, G. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Educational Psychology*, 26(2), 129-136.
- Herdan, A. Neri, L. Russo, A. & Warren, E. (2021). A blended learning approach towards reducing the written communication gap: the role of Self-Regulated Learning dimensions. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 14(1).
- Karas, M., & Faez, F. (2020). Self-Efficacy of English Language Teachers in Ontario: The Impact of Language Proficiency, Teaching Qualifications, Linguistic Identity, and Teaching Experience. *Canadian Modern Language Review*, e20200012.



- Lee, D., Allen, M., Cheng, L., Watson, S., & Watson, W. (2021). Exploring the Relationships Between Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Strategies of English Language Learners in a College Setting. *Journal of International Students*, 11(3).
- Li, K. (2019). MOOC learners' demographics, self-regulated learning strategy, perceived learning and satisfaction: A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 132, 16-30.
- Perera, H. N. & John, J. E. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs for teaching math: Relations with teacher and student outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101842.
- Rakes, C. Dunn, E. (2010). The impact of online Graduate students' Motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of interactive online learning*. (9), 78 – 93.
- Salvatore, Soresi, Laura, Nota, Barry. , Zimmerman. (2004). Self – regulation and academic achievement and resilience Longitudinal international journal of Education Research:, vol. 4, Issue 3, P 198 – 215, 18 P.
- Shell, D. F. , Bruning, R. H. , & Murphy, C. C (1989). Self – efficacy and outcome expectancy Mecjanisms in reading and wring achievement. *Journal of Educational psychology*, 81 (1), 91 – 100.
- Winne, P. H. , Inherent details in self – regulated learning. *Educational psychologist*, 30, 173 – 188, 1995.
- Wirth, J. Stebner, F. Trypke, M. Schuster, C. & Leutner, D. (2020). An interactive layers model of self-regulated learning and cognitive load. *Educational Psychology Review*, 1-23.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal theory: using Goal structures and Goal orientations to predict student Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational psychology*: 96, 236- 250.
- Woolfolk, A.E. , *Educational psychology* (5 th, 6 th, 8th and 9 th ed). Boston, Allyn and Bacon. Allyan and Bacan. 1987, 1995, 2001, 2004.