



Determining the Effectiveness of Teaching Self-Regulated Learning Strategies on Academic Performance, Academic Engagement and Psychological Well-Being in Students with Low Achievement Motivation

Shafigheh Davoodi¹, Mohammad Jafar Javadi^{2*}, Ziba Barghi Irani³, Masood Ghasemi²

¹ PhD student in the Educational Psychology group, central Tehran branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

² Assistant Professor in the Educational Psychology group, department of psychology, central Tehran branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

³ Associate Professor in the Psychology group, department of psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

* Corresponding author: mj.javady@yahoo.com

Received: 2024-10-29

Accepted: 2024-12-07

Abstract

Introduction: The problem of lack of motivation among students is a problem that exists everywhere in the world today and those who are working in the field of education are trying to find a solution for it. Among the signs of lack of motivation in students, we can mention leaving things unfinished, refusing to do homework, not trying to solve problems, difficulty in making decisions, waiting for help from others, inattention and anxiety, and many excuses for not doing things. **Purpose:** This research was conducted with the aim of determining the effectiveness of teaching self-regulation learning strategies on academic performance, academic engagement and psychological well-being in students with low achievement motivation. **Method:** This research was applied in terms of purpose. The research design was quasi-experimental, pre-test and post-test and follow-up with a control group. The statistical sample of the research included 30 female students of the second year of high school in the 14th district of Tehran province with low achievement motivation who were selected by multi-stage cluster random sampling. **Findings:** Based on the findings, teaching self-regulation learning strategies has a significant effect on the components of academic performance, academic engagement and psychological well-being. **Conclusion:** Teaching self-regulation learning strategies has a significant difference on academic performance, academic engagement and psychological well-being in students with low achievement motivation compared to the control group.

Keywords: Self-regulated learning strategies, Academic performance, Academic involvement and psychological well-being

© 2019 Journal of New Approach to Children's Education (JNACE)



This work is published under CC BY-NC 4.0 license.

© 2022 The Authors.

How to Cite This Article: Davoodi. SH, A & et al. (2025). Determining the Effectiveness of Teaching Self-Regulated Learning Strategies on Academic Performance, Academic Engagement and Psychological Well-Being in Students with Low Achievement Motivation.. *JNACE*, 7(1): 50-63.





تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین

شفیقه داوودی^۱، محمد جعفر جوادی^{۲*}، زیبا برقی ایرانی^۳، مسعود قاسمی^۲

^۱ دانشجوی دکتری گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۲ استادیار گروه روانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۳ دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

* نویسنده مسئول: mj.javady@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۹/۱۷

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۸/۰۸

چکیده

مقدمه: مشکل بی انگیزگی در بین دانش‌آموزان مشکلی است که امروزه در همه جای دنیا وجود دارد و کسانی که در حوزه آموزشی مشغول به کار هستند سعی در یافتن راه حل برای آن دارند. از نشانه‌های بی انگیزگی در دانش‌آموزان می‌توان به ناتمام گذاشتن کارها، امتناع از انجام تکالیف، تلاش نکردن برای حل مشکلات، دشواری در تصمیم‌گیری، انتظار کمک دیگران، بی‌توجهی و اضطراب و بهانه‌های فراوان برای انجام ندادن کارها اشاره کرد. هدف: این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین انجام شد. روش: این پژوهش از نظر هدف کاربردی بود. طرح پژوهش از نوع شبه آزمایشی، پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. نمونه آماری پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز دختر مقطع دوم متوسطه ناحیه چهاردهم استان تهران با انگیزه پیشرفت پایین بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. یافته‌ها: بر اساس یافته‌ها آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تأثیر معنی‌داری بر مولفه‌های عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دارد. نتیجه‌گیری: آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین تفاوت معنی‌داری با گروه کنترل دارد.

واژگان کلیدی: راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان محفوظ است.

شیوه استناد به این مقاله: داوودی، شفیه؛ جوادی، محمد جعفر؛ برقی ایرانی، زیبا؛ قاسمی، مسعود. (۱۴۰۴). تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین. فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۷(۱): ۵۰-۶۳.

مقدمه

برمی‌گیرد. با این حال، پیشرفت تحصیلی پایین دانش‌آموزان را می‌توان به پایین یا ضعیف بودن نمره دانش‌آموز زیر میانگین استاندارد دانست که در نتیجه دلایل مختلف، از جمله دلایل مربوط به خود دانش‌آموز، یا موارد مرتبط با محیط خانواده، اجتماعی و تحصیلی رخ می‌دهد (Polirstok, 2017; Ahmad, Iqbal, Ali, Jabeen & Imran, 2024). مهارت‌های یادگیری

مشکل انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی کم در دانش‌آموزان یکی از چالش‌برانگیزترین مشکلاتی است که دانش‌آموزان و معلمان با آن مواجه هستند (Awamleh, 2024). این معضل علل متعددی دارد و ابعاد تربیتی، اجتماعی، فرهنگی و روانی را در

استفاده شده است (Herrera, Al-Lal, & Mohamed, 2020; Papadopoulos, 2021). علاوه بر تفاوت در توانایی، که کنترل آن آسان نیست، دانش آموزان دارای سبک های یادگیری خاصی هستند که ممکن است بر پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر بگذارد. از سوی دیگر مواردی مانند عملکرد تحصیلی و درگیری تحصیلی نیز می تواند تحت تأثیر انگیزه پیشرفت پایین قرار گیرد. از این رو آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و راهبردهای تنظیم هیجانی شناخت می تواند به عنوان رویکردهایی مهم در بهبود وضعیت دانش آموزان قرار گیرد. تا کنون پژوهش های زیادی به نقش خودتنظیمی در دانش آموزان و دانشجویان پرداخته اند. به عنوان نمونه Limone, Sinatra, Ceglie & Monacis (2020) در مطالعه ای، تأثیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمالکاری را در دانشجویان بررسی کردند. نتایج نشان داد که مؤلفه مدیریت زمان و فراساخت نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد و مردان در مقایسه با زنان به دلیل ضعف در مهارت های مدیریت زمان و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشتر تعلل می کنند. de la Fuente, Verónica Paoloni, Vera-Martínez & Garzón-Umerenkova (2020)، در پژوهشی تأثیر خودتنظیمی و استرس موقعیتی بر هیجانات پیشرفت در دانشجویان را بررسی کردند. نتایج تأثیر معنادار خودتنظیمی و استرس موقعیتی بر هیجانات پیشرفت را نشان داد. Sawalhah & Al Zoubi (2020)، در تحقیقی نشان دادند که از نظر آماری رابطه مثبت و معناداری بین خودتنظیمی تحصیلی و عزت نفس و جهت گیری هدف وجود دارد. Asikainen, Hailikari & Mattsson (2018) در پژوهشی با هدف بررسی تعامل بین هیجانات تحصیلی، انعطاف پذیری روانشناختی و خودتنظیمی به عنوان پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی، نشان دادند که بین یادگیری خودتنظیم شده و هیجانات تحصیلی رابطه ای قوی وجود دارد. در مجموع می توان گفت انجام این پژوهش از این رو ضرورت دارد که با آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش آموزان، می توانند باورهای شناختی، انگیزشی، رفتاری و یادگیری خود را تنظیم کنند و در نتیجه تأثیرات رفتاری آنها را ارزیابی کرده و موقعیت های یادگیری را به گونه ای سازمان دهند که رفتارها و تلاش های آنان را پربارتر کند. اهمیت خودتنظیمی تحصیلی در استراتژی های برنامه ریزی، راهبردهای نظارت و کنترل، استراتژی های موردی و استراتژی های مدیریت منابع است که فراگیران اغلب برای سازمان دهی و برنامه ریزی زمان، چگونگی تلاش و انتخاب محل مطالعه و درخواست کمک استفاده می کنند. از دیگران مانند معلم. از دوستان، منابع و ... استفاده می شود

خودتنظیم، ابزارهای ضروری برای یادگیری هستند (Çakiroğlu, Kokoç & Atabay, 2024). با این وجود به ندرت آنها را آموزش می دهند. بخاطر همین است که برخی از دانش آموزان فاقد استقلال، انگیزه، پایداری و احساس مثبت در طول تحصیل خود هستند (Urbina, Villatoro & Salinas, 2021). از سوی دیگر، این افراد از روش های مختلفی جهت نظم جویی هیجاناتشان استفاده می کنند (Tzimas & Demetriadis, 2024). یکی از متداول ترین این روش ها استفاده از راهبردهای شناختی است. راهبردهای خودتنظیمی، فرآیندهایی شناختی هستند که افراد برای مدیریت اطلاعات هیجان آور و برانگیزاننده به کار می گیرند؛ بنابراین، افکار و شناخت ها در توانایی مدیریت، نظم جویی و کنترل احساس ها و هیجان ها بعد از تجربه ی یک رویداد تنیدگی را نقش بسیار مهمی دارند (Zang & Shen, 2024; Kong & Yang, 2024). عملکرد تحصیلی، عبارت است از کلیه فعالیت ها و تلاش هایی که یک فرد در جهت کسب علوم و دانش و گذراندن پایه ها و مقاطع تحصیلی مختلف در مراکز آموزشی از خود نشان می دهد (Hadwin, Sukhawathanakul, 2022). عملکرد تحصیلی عبارتست از درجه و میزان موفقیت فرد در امتحانات پایان ترم تحصیلی مدارس که از نمره صفر تا بیست تعیین می گردد (Cheng, Zhang, Xu, Maeda & Gu, 2023). درگیری تحصیلی به مجموعه ای از رفتارهای تحصیلی و کلاسی نظیر انجام تکالیف درسی، مشارکت در تکالیف گروهی، مشارکت در بحث های کلاسی، پرسش و پاسخ، توجه به مسائل درسی، انجام تکالیف سخت درسی و استفاده از راهبردهای عمیق و سطحی یادگیری اشاره دارد. بهزیستی روانشناختی نیز به معنای احساس انسجام و پیوستگی در زندگی، تعادل عاطفی و رضایت کلی از زندگی است (Ivanenko, Varyvoda, 2024). (Halukha, Petrovska & Turgenieva, 2024). انگیزه ی پیشرفت تحصیلی کم در دانش آموزان ممکن است به تکرار مکرر شکست منجر شود، علیرغم توانایی هایی که آنها را واجد شرایط کسب بهترین نمره می کند (Mahdavi, Valibeygi, Moradi & Sadeghi, 2023). تفاوت های فردی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. تلاش های زیادی برای رفع مشکل پیشرفت تحصیلی پایین صورت گرفته و عواملی در تبیین پیشرفت تحصیلی شناسایی شده است (Jeno, Danielsen & Raaheim, 2018). از میان متغیرهای متعدد مورد تحقیق، وضعیت جمعیت شناختی، هوش، ویژگی های رفتاری و عوامل روانشناختی، یعنی نگرش، عزت نفس، خودکارآمدی و خودپنداره برای تبیین پیشرفت تحصیلی

با توجه به چالش انگیزه‌ی پیشرفت پایین در دانش‌آموزان؛ این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین انجام می‌شود. این پژوهش سه فرضیه را مطرح می‌کند که عبارتند از:

- ۱- «آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تاثیرگذار است». ۲- «آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین به لحاظ آماری اثربخش است». ۳- «آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین به لحاظ آماری اثربخش است».

مبانی نظری

خودتنظیمی سازه‌ای است که در دهه‌ی ۱۹۶۷ از سوی Bandura مطرح شد. یکی از مفاهیم مورد تاکید نظریه شناختی- اجتماعی^۱ Bandura، مفهوم خودسامانی یا خودنظم دهی است. منظور از خودسامانی «تولید و هدایت اندیشه‌ها، هیجانات و رفتارها توسط خود فرد به منظور رسیدن به هدف است» (Bandura (Greene, Bernacki & Hadwin, 2024). یادگیری خودتنظیمی را این گونه تعریف می‌کند: «توانایی شروع کردن و دست کشیدن از فعالیت‌های مطابق یا مقتضیات موقعیت‌های اجتماعی، آموزشی و توانایی به تعویق انداختن کارها با هدف دلخواه» خودتنظیمی، نقطه ثقل کارکرد موثر در زمینه‌های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی است. بنا بر عقیده Zimmerman (2020) یکی از مهارت‌های خودتنظیمی مهارت مدیریت و برنامه‌ریزی زمان است. مدیریت زمان، به معنی در اختیار گرفتن زمان و کار خویش و اجازه ندادن به اینکه امور و حوادث شما را هدایت کند (نعیمی، مینایی و بهشته، ۱۴۰۱).

Greene, et al (2024) می‌گوید: «اگرچه بر سر تعریف نظریه خود تنظیمی در میان صاحب‌نظران اختلاف وجود دارد، اما همه‌ی آنان بر این باورند که یادگیرندگان خود سامانگر فعالند و به کمک نظارت و راهبرد، یادگیری خود را به طور موثر سامان می‌دهند». سعیدونی و جعفری هرنندی، نامخ و صابری راد (۱۳۹۴) یادگیری خود نظم داده شده را به عنوان راهبردهایی که دانش‌آموزان استفاده می‌کنند تا شناخت خود را تنظیم کند، تعریف می‌کند. یادگیری خود نظم داده شده یک فرایند فعال و سازنده است که طی آن یادگیرنده برای خود هدف تعیین می‌کند و با توجه به اهداف و شرایط موجود در محیط سعی در ارزیابی،

تنظیم و کنترل فرایندهای شناختی، انگیزه‌ای و رفتاری خود می‌نماید.

ناجی (۱۳۹۵) یادگیری خود نظم داده شده را به عنوان نوعی از یادگیری توصیف می‌کند که در آن افراد تلاشهای خود را برای فراگیری دانش بدون تکیه به معلم و دیگران شخصا شروع کرد و جهت می‌دهند. در تعریف دیگری (Zimmerman, 2021)، یادگیری خود تنظیم شده عبارت است از فرایندی که دانش-آموزان را وادار به درگیری خلاقانه در تلاش‌های فکری، رفتاری و شناختی می‌کند تا بتوانند به اهداف مهم و بالارزش آموزش تحقق بخشند. این تعریف حاکی از این است که:

- ۱- اهداف، دانش‌آموزان را در جهت سازگاری هدایت می‌کند.
- ۲- آن‌ها احساسات، افکار و اعمالی را در جهت رسیدن به این اهداف شکل می‌دهند.

- ۳- آن‌ها به طور منظمی در جهت رسیدن به این اهداف تلاش می‌کنند.

البته Zimmerman هر فعالیتی را که دانش‌آموزان در جهت رسیدن به هدف انجام می‌دهند خواه خودانگیخته باشد یا نه، به عنوان یک راهبرد خودتنظیمی می‌شناسد.

مطالعات اولیه در زمینه خودتنظیمی مبتنی بر خودتنظیمی به معنای عام کلمه بود که زمینه‌های گوناگون فردی - خانوادگی و اجتماعی را مورد توجه قرار می‌داد. ولی از دهه‌ی ۱۹۸۰، این سازه در زمینه‌ی یادگیری مطرح شد. اهمیت این سازه در یادگیری، به ویژه موفقیت تحصیلی و شغلی به حدی است که مورد توجه نظریه‌های رفتاری، شناختی و ساخت‌گرایی به ویژه شناخت اجتماعی قرار گرفته است (حمزه نژادی، باقری، حاتمی و درتاج، ۱۴۰۰).

یادگیرندگان خودتنظیم کسانی هستند که موفقیت‌هایشان را به خودشان و به استفاده درست از راهبردها نسبت می‌دهند تا نه به عوامل غیرقابل کنترل، مانند شانس. این یادگیرندگان نتایج عملکرد خود را نیز ارزیابی می‌کنند. در کل، یادگیرندگان خودتنظیم کسانی هستند که مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند (ضیغمیان و معینی کیا، ۱۳۹۸). انسان‌ها دارای نوعی نظام-خود هستند و نیروی خودتنظیمی دارند. چنان چه توسط این نیروی خودتنظیمی می‌توانند بر افکار، احساسات و رفتارهای خود کنترل داشته و در مورد سرنوشت خود نقش تعیین کننده‌ای ایفا کنند (عرفانی، ۱۳۹۷). یادگیرندگان موفق کنترل رفتار را تمرین می‌کنند، و این نه تنها شامل انتخاب و طراحی تکالیف بالارزش مدرسه‌ای می‌باشد، بلکه در برگیرنده حفظ انگیزه و توجه، حتی در صورت وجود عوامل مزاحم دیگر نیز هست. مبانی نظری خود نظم داده شده، براساس نظریه سه وجهی بندورا بر شناخت اجتماعی استوار است. چهارچوب اصلی

این پژوهش از نظر هدف کاربردی است، زیرا به دنبال تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی بر عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دانش آموزان با انگیزه پیشرفت پایین است. طرح پژوهش از نوع شبه آزمایشی، پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. در این روش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با روش مداخله آموزش داده شدند. اما گروه کنترل در فهرست انتظار باقی ماندند و به طور همزمان به پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری (پس از دو ماه) پاسخ دادند. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم ناحیه چهاردهم استان تهران بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل می باشند. بر اساس اطلاعات موجود در ریاست احصائیه و بودجه، تعداد این دانشجوین ۱۲۵۴۰۴ نفر بود. نمونه آماری پژوهش شامل ۴۵ دانش آموز دختر دوره دوم متوسطه ناحیه چهاردهم استان تهران با انگیزه پیشرفت پایین بود که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. در این روش اعضای جامعه در سه مرحله با استفاده از واحدهای نمونه گیری مختلف (واحدهای آموزشی و کلاس های درس) به صورت تصادفی انتخاب می شوند و آزمودنی ها در ابتدا با توجه به علاقه دانش آموزان به شرکت در طرح و نداشتن سابقه ذهنی، جسمی و روانی انتخاب شدند. امکان شرکت در دوره های آموزشی بررسی شد و پس از اعمال معیارهای عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و سلامت روان، ۳۰ نفر از دانش آموزانی که امتیاز کمتری داشتند، شناسایی و به عنوان آزمودنی های طرح پژوهشی انتخاب شدند. سپس تمام ۳۰ نفر به طور تصادفی به دو گروه تقسیم شدند، آنگاه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی آموزش داده شد. از بین ۳۰ دانش آموز انتخاب شده، ۱۵ نفر در گروه آزمایشی اول برای یادگیری راهبردهای خودتنظیمی و ۱۵ نفر به صورت تصادفی به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. پرسشنامه های پژوهش عبارت بودند از: پرسشنامه عملکرد تحصیلی تیلور و فام (۱۹۹۰)، پرسشنامه فرم کوتاه بهزیستی روانشناختی ریف و سینگر (۲۰۱۹)، پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۲۳) و پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۹۷۷).

بررسی نرمالیتی داده ها توسط آزمون شاپیرو

در این پژوهش، پس از وارد کردن اطلاعات هر پرسشنامه در نرم افزار SPSS از آزمون شاپیرو جهت تعیین نحوه ی آزمون (پارامتریک یا ناپارامتریک) استفاده شد. نتیجه آزمون شاپیرو در جدول زیر نشان داده شده است:

نظریه یادگیری خود نظم داده شده بر این اساس است که دانش آموزان چگونه از نظر شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سامان می بخشند (زارع، زینلی پور و ناصری جهرمی، ۱۳۹۶).

در نظریه های یادگیری خود نظم داده شده، مؤلفه های شناخت، انگیزش، عملکرد تحصیلی و پویایی محیط یادگیری دانش آموزان به صورت یک مجموعه در هم تنیده و مرتبط در نظر گرفته شده و مورد بررسی قرار می گیرند؛ (Schank & Zimmerman, 2021) بیان می کنند که هدف عمده نظریه یادگیری خود نظم داده شده این است که توضیح دهد چه دانش آموزانی برای خود یاد می گیرند و چه دانش آموزانی نیاز دارند تا برای کسب استقلال و اعتمادبنفس درباره خود و تکالیف درسی آگاهی پیدا کنند. یادگیری خود نظم داده شده یک توانایی متفکرانه، قضاوتی و انطباقی ماهرانه می نامد و سه ویژگی عمده آن عبارتند از:

- ۱- یادگیری خود نظم داده شده به طور ذاتی، شکل های ارادی و غیرارادی درگیری شناختی را ترکیب می کند.
 - ۲- دانش یک تعیین کننده دقیق، نیرومند و موثر در خصوص نحوه درگیری یادگیرندگان در یادگیری است.
 - ۳- خودنظم دهی بیشتر یک فرایند کلی و عمومی است تا اختصاصی (قربانی و فولادچنگ، ۱۳۹۴).
- یادگیرندگان خود نظم جو به طور هدفمندی از راهبردهای فراشناختی استفاده می کنند تا به خود کنترلی دست یابند و خود مشاهده گری، خود قضاوتی و خود واکنشی را در مورد خود ارزیابی نمایند. سالاری فر، پوراعتماد، حیدری و اصغرنژادفرید (۱۳۹۰) معتقد هستند که عناصر خود تنظیمی دارای اشکال مختلفی هستند و اولین عنصر، خودگردانی انگیزشی یا فرایندی است که فرد برای رسیدن به هدف حساس، خودکار آمدی می کند. این عنصر گویای چرایی انجام کار است. دومین عنصر خودگردانی، آگاهی از راهبردهای مختلف یادگیری و به کارگیری آن ها است (تصویر سازی ذهنی، سازماندهی، بسط و گسترش مطلب). مدیریت زمان سومین عنصری است که اشاره ای به این دارد که یادگیرنده از زمان اختصاص داده شده برای مطالعه استفاده ی مفید می کند، یعنی با کنترل بر زمان می تواند کنترل بیشتری بر زندگی اش داشته باشد. عنصر دیگر این است که چه چیزی آموخته می شود (عملکرد یا رفتار آشکار فرد) به گونه ای که یادگیرنده با مشاهده ی خود، توانایی اصلاح و تغییر رفتار خود را دارد. عنصر پنجم بیانگر این است که یادگیرنده، محیط خود را انتخاب، تنظیم و کنترل می کند (سالاری فر و همکاران، ۱۳۹۰).

روش پژوهش

جدول ۱: بررسی آزمون نرمالیتی داده‌ها

پرشننامه‌ها	آزمون شاپیرو sig (2-tailed)
عملکرد تحصیلی (گروه آزمون)	۰/۱۸۴
عملکرد تحصیلی (گروه کنترل)	۰/۰۱۳۱
درگیری تحصیلی (گروه آزمون)	۰/۰۹۱
درگیری تحصیلی (گروه کنترل)	۰/۰۸۶
بهزیستی روانشناختی (گروه آزمون)	۰/۱۲۶
بهزیستی روانشناختی (گروه کنترل)	۰/۰۹۷

یافته‌ها

تمامی دانش‌آموزان دختر بودند و در دوره متوسطه دوم ناحیه چهاردهم استان تهران مشغول به تحصیل بودند بنابراین تفاوتی در جنسیت، سن و میزان تحصیلات آن‌ها مشاهده نشد. در ادامه یافته‌های استنباطی پژوهش گزارش شده‌اند.

همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است عدد sig برای تمامی پرسشنامه‌ها از ۰/۰۵ بزرگتر شده است که نشان می‌دهد توزیع داده‌ها نرمال است و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده نمود.

جدول ۲: میانگین متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه و زمان اندازه‌گیری

		درگیری تحصیلی	عملکرد تحصیلی	بهزیستی روانشناختی
یادگیری خودتنظیمی	پیش آزمون	میانگین	۳۰/۹	۱۳۶/۸۳۳
		ان.استاندارد	۳/۵۱۶	۲/۸۷۷
	پس آزمون	میانگین	۳۹/۷	۱۴۵/۵
		ان.استاندارد	۳/۵۱۴	۳/۲۶۶
کنترل	پیگیری	میانگین	۳۷/۴۳	۱۴۴/۵۱
		ان.استاندارد	۳/۳۷	۳/۶۵
	پیش آزمون	میانگین	۳۱/۴۳۳	۱۳۴/۴۶۶
		ان.استاندارد	۳/۵۹۷	۴/۰۷۴
	پس آزمون	میانگین	۳۳/۶	۱۳۶/۶۶۶
		ان.استاندارد	۵/۴۹۹	۶/۳۹۱
پیگیری	میانگین	۳۶/۸۴	۱۳۶/۷۱۴	
	ان.استاندارد	۵/۶۲۸	۶/۵۱۱	

بررسی فرضیه اول: تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین در گروه آزمون و کنترل

برای بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین در پیش آزمون-پس آزمون از آزمون t زوجی یا Paired Sample T-Test تنظیم هیجانی شناخت استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر مشاهده می‌شود.

جدول ۳: مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین در پیش آزمون-پس آزمون

گروه	مولفه	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	t	df	sig
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	عملکرد تحصیلی	۷۱/۳۵۵۴۲	۱۶/۷۷۴۴۴	۱/۳۰۱۹۵	۵۴/۸۰۷	۲۹	۰/۰۰۳

همان گونه که در جدول بالا مشاهده می شود عملکرد تحصیلی در پیش و پس از انجام آزمون تغییرات معناداری داشته اند، زیرا عدد sig در هر دو آزمون از ۰/۰۵ کمتر شده است. این عدد نشان می دهد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان موثر هستند و این درمان توانسته عملکرد تحصیلی را در این دو گروه تغییر دهند.

برای بررسی اثربخشی مداخلات انجام شده بر عملکرد تحصیلی، از آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر استفاده شد. در این پیش فرض همگن بودن واریانس داده ها در گروه ها نیز بررسی شد که نتایج بدست آمده در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج بررسی پیش فرض های آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر

متغیر	همگنی واریانس ها		آزمون M box	
	لوین	معناداری	F	معناداری
عملکرد تحصیلی	۰/۸۶۵	۰/۴۲۷	۷۴/۲۵۱	۰/۰۱۹

نتایج بدست آمده از بررسی آزمون های پیش فرض نشان دهنده رعایت شدن پیش فرض نرمال بودن توزیع داده ها و پیش فرض همگنی واریانس ها می باشد که بیانگر رعایت شدن این پیش فرض ها می باشد. همچنین با اجرای آزمون باکس مشخص شد که F بدست آمده برای این آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار شده که این به معنای رعایت نشدن پیش فرض مربوط همگنی

ماتریکس ها می باشد ($P < 0.05$)، $M = 74.251$ ، Box's $F = 0.865$). بنابراین از آزمون تصحیحی greenhouse-Geisser برای گزارش اثربخشی مداخلات انجام شده استفاده شد.

جدول ۵: نتیجه تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای متغیرهای پژوهش

منابع تغییر	SS	MS	F	sig	اندازه اثر
آزمون	۱۳۱۳/۷۴۴	۹۲۳/۰۴۷	۴۱/۵۹۴	۰/۰۰۱	۰/۶۷۹
تعامل آزمون*گروه	۸۴۶/۸۱۹	۲۹۷/۵۱۵	۱۳/۴۰۶	۰/۰۰۱	۰/۵۲۵
خطا	۱۸۰/۰۳۳	۲/۲۱۹			
گروه	۱۲۸۸/۴۷۸	۶۴۴/۲۳۹	۱۸/۸۴۴	۰/۰۰۱	۰/۳۹۸
خطا	۱۹۴۸/۷۶۷	۳۴/۱۸۹			

نتایج جدول ۵ در دو بخش درون گروهی و بین گروهی قابل تفکیک است:

۱- منابع تغییر درون گروهی

تکرار آزمون: تفاوت میانگین عملکرد تحصیلی در دو مرحله اندازه گیری معنی دار است ($p < 0.01$). تعامل تکرار آزمون و متغیر آزمایشی (آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی): تفاوت میانگین متغیرهای پژوهش در گروه های آزمایش و کنترل در سه مرحله اندازه گیری معنی دار است ($p < 0.01$).

۲- منابع تغییر بین گروهی

متغیر آزمایشی (آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی): تفاوت میانگین متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و کنترل معنی دار است ($p < 0.01$). هدف از ارائه فرضیه فوق اثربخشی متغیرهای آزمایشی بود. بنابراین با توجه به نتایج جدول ۷ چون F محاسبه شده برای آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از ارزش بحرانی F و سطح معنی داری $p < 0.05$ بزرگتر است،

پس می توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در شرکت کنندگان گروه های آزمایشی به نسبت گروه کنترل تاثیر معنی داری بر بهبود عملکرد تحصیلی در دانش آموزان داشته است. میزان این تاثیر «معنادار بودن عملی» برای متغیر عملکرد تحصیلی ۰/۳۹۸ بدست آمده است که به معنای این است که برای متغیر عملکرد تحصیلی ۳۹ درصد کل واریانس در بهبود متغیرهای پژوهش در اعضای گروه های آزمایشی، از طریق متغیرهای آزمایشی قابل تبیین است.

بررسی فرضیه دوم: تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان با انگیزه پیشرفت پایین در گروه آزمون و کنترل

برای بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی
پیش آزمون-پس آزمون از آزمون t زوجی یا Paired Sample
بر درگیری تحصیلی دانش آموزان با انگیزه پیشرفت پایین در
T-Test استفاده شد و نتایج آن در جدول زیر مشاهده می شود.

جدول ۶: مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تنظیم هیجانی شناخت بر درگیری تحصیلی دانش آموزان با انگیزه پیشرفت پایین در
پیش آزمون-پس آزمون

sig	df	t	میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	مولفه	گروه
۰/۰۰۴	۲۹	۵۴/۳۲۲	۱/۲۹۴۶۵	۱۵/۱۲۵۴۷	۶۹/۲۸۴۱۲	درگیری تحصیلی	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

با توجه به اینکه دو گروه آزمایشی داشته ایم، برای بررسی
اثربخشی مداخلات انجام شده بر درگیری تحصیلی، از آزمون
تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر استفاده شد. در این پیش-
فرض همگن بودن واریانس داده ها در گروه ها نیز بررسی شد که
نتایج بدست آمده در جدول ۷ ارائه شده است.

همان گونه که در جدول ۶ مشاهده می شود درگیری تحصیلی در
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، پیش و پس از انجام آزمون
تغییرات معناداری داشته اند زیرا عدد sig در هر دو آزمون از
۰/۰۵ کمتر شده است. این عدد نشان می دهد راهبردهای
یادگیری خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان موثر
هستند و این روش توانسته درگیری تحصیلی را در این دو گروه
تغییر دهد.

جدول ۷. نتایج بررسی پیش فرض های آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر

متغیر	همگنی واریانس ها		آزمون M box	
	لوین	معناداری	F	معناداری
درگیری تحصیلی	۲/۳۸۷	۰/۱۰۱	۶۷/۴۱۱	۰/۰۱۱

ماتریکس ها می باشد ($P < 0/05$)، Box's $M = 67/411$ ،
 $F = 2/387$ ، بنابراین از آزمون تصحیحی greenhouse-
Geisser برای گزارش اثربخشی مداخلات انجام شده استفاده
شد.

نتایج بدست آمده از بررسی آزمون های پیش فرض نشان دهنده
رعایت شدن پیش فرض نرمال بودن توزیع داده ها و پیش فرض
همگنی واریانس ها می باشد که بیانگر رعایت شدن این پیش
فرض ها می باشد. همچنین با اجرای آزمون باکس مشخص شد
که F بدست آمده برای این آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار شده
که این به معنای رعایت نشدن پیش فرض مربوط همگنی

جدول ۸. نتیجه تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای متغیرهای پژوهش

منابع تغییر	SS	MS	F	sig	اندازه اثر
آزمون	۱۹۸۵/۲۴۴	۱۴۳۷/۹۸۷	۳۰/۱۲۲	۰/۰۰۱	۰/۶۴۱
تعامل آزمون*گروه	۱۱۲۱/۷۵۶	۴۰۶/۳۶۵	۸۵/۱۰۲	۰/۰۰۱	۰/۷۴۹
خطا	۳۷۵/۶۶۷	۴/۷۷۴			
گروه	۲۷۳۹/۵۴۴	۱۳۶۹/۷۷۲	۴۵/۵۱۴	۰/۰۰۱	۰/۶۱۵
خطا	۱۷۱۵/۴۳۳	۳۰/۰۹۵			

تکرار آزمون: تفاوت میانگین درگیری تحصیلی در دو مرحله
اندازه گیری معنی دار است ($P < 0/01$). تعامل تکرار آزمون و
متغیر آزمایشی (آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی):

نتایج جدول ۸ در دو بخش درون گروهی و بین گروهی قابل
تفکیک است:

۱- منابع تغییر درون گروهی

بدست آمده است که به معنای این است که برای متغیر درگیری تحصیلی ۶۱ درصد کل واریانس در بهبود متغیرهای پژوهش در اعضای گروه‌های آزمایشی، از طریق متغیرهای آزمایشی قابل تبیین است.

بررسی فرضیه سوم: تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین

برای بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین در پیش آزمون-پس آزمون از آزمون t زوجی Paired Sample T-Test شناخت استفاده شد و نتایج آن در جدول زیر مشاهده می‌شود.

تفاوت میانگین متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل در سه مرحله اندازه‌گیری معنی‌دار است ($P < 0/01$).

۲- منابع تغییر بین گروهی

متغیر آزمایشی (آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی): تفاوت میانگین متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و کنترل معنی‌دار است ($P < 0/01$). هدف از ارائه فرضیه فوق اثربخشی متغیرهای آزمایشی بود. بنابراین با توجه به نتایج جدول ۸ چون F محاسبه شده برای آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سطح معنی‌داری از $P < 0/05$ بزرگتر است، پس فرض صفر رد می‌شود. با توجه به رد فرض صفر، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایشی به نسبت گروه کنترل تاثیر بیشتری بر بهبود درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان داشته است. میزان این تاثیر «معنادار بودن عملی» برای متغیر درگیری تحصیلی ۰/۶۱۵

جدول ۹: مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی پایین در پیش آزمون-پس آزمون

sig	df	t	میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	مولفه	گروه
۰/۰۱۷	۱۹	۵۲/۱۳۲	۱/۲۹۷۳۱	۱۴/۱۰۲۰۱	۶۴/۸۱۳۴۱	بهزیستی روانشناختی	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

با توجه به اینکه دو گروه آزمایشی داشته ایم، برای بررسی اثربخشی مداخلات انجام شده بر بهزیستی روانشناختی، از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. در این پیش‌فرض همگن بودن واریانس داده‌ها در گروه‌ها نیز بررسی - شد که نتایج بدست آمده در جدول ۱۰ ارائه شده است.

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود بهزیستی روانشناختی در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، پیش و پس از انجام آزمون تغییرات معناداری داشته‌اند زیرا عدد sig در هر دو آزمون از ۰/۰۵ کمتر شده است. این عدد نشان می‌دهد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان موثر هستند و این رویکرد توانسته بهزیستی روانشناختی را در این دو گروه تغییر دهند.

جدول ۹: نتایج بررسی پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر

متغیر	همگنی واریانس ها		آزمون M box	
	لوین	معناداری	F	معناداری
درگیری تحصیلی	۲/۴۱۲	۰/۱۰۱	۶۷/۴۱۱	۰/۰۱۱

ماتریکس ها می‌باشد ($P < 0/05$)، $M = 67/035$ Box's، $F = 2/412$. بنابراین از آزمون تصحیحی greenhouse-Geisser برای گزارش اثربخشی مداخلات انجام شده استفاده شد.

نتایج بدست آمده از بررسی آزمون های پیش فرض نشان دهنده رعایت شدن پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها و پیش فرض همگنی واریانس ها می‌باشد که بیانگر رعایت شدن این پیش فرض ها می‌باشد. همچنین با اجرای آزمون باکس مشخص شد که F بدست آمده برای این آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار شده که این به معنای رعایت نشدن پیش فرض مربوط همگنی

جدول ۱۰: نتیجه تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای متغیرهای پژوهش

منابع تغییر	SS	MS	F	sig	اندازه اثر
آزمون	۱۶۴۵/۵۴۴	۱۲۱۰/۲۱۶	۴۱/۶۸۱	۰/۰۰۱	۰/۶۸۰
تعامل آزمون*گروه	۹۹۳/۴۲۲	۳۶۵/۳۰۶	۱۲/۵۸۱	۰/۰۰۱	۰/۵۱۵
خطا	۲۲۵/۰۳۳	۳/۲۹۵			
گروه	۲۶۰۲/۸۷۸	۱۳۰۱/۴۳۹	۹/۴۹۴	۰/۰۰۱	۰/۲۵۰
خطا	۷۸۱۳/۳۶۷	۱۳۷/۰۲۷۷			

فرضیه اول پژوهش بیان کرد: «آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر گذار است».

توضیح اینکه به عنوان مثال مرور ذهنی ابتدا به فراگیران کمک می‌کند نکاتی را که مهم هستند و همچنین ارزش به خاطر آوردن داشته باشند، انتخاب کنند. دوم اینکه، این احتمال بسیار وجود دارد که نکات مهم راهشان را در حافظه فعال پیدا کنند، از این رو آن‌ها می‌توانند مورد مطالعه یا پردازش بیشتر قرار گیرند. استفاده از راهبردهای یادگیری تنظیم هیجانی شناخت برای کسب موفقیت در یادگیری و به تبع آن پیشرفت تحصیلی بسیار سازنده هستند و این به دلیل نقشی است که راهبردهای فراشناختی در فرآیند یادگیری به عنوان یکی از اعمال مهم شناختی ایفا می‌کنند و نیز نقش آن در افزایش توانمندی فراگیران در به ثمر رساندن استعدادهای بالقوه است که این مساله مورد توجه پژوهشگران امروزی قرار گرفته است. نتایج نشان می‌دهد، نقش پراهمیت راهبردهای شناختی، استفاده از این راهبردها به فراگیران فهم موضوع یادگیری و احساس دانستن را آموزش می‌دهد. یادگیرنده خودتنظیم اهدافش را مشخص می‌کند و وقتی در دستیابی به این اهداف منحرف می‌شود؛ به صورت فعال یادگیری را مدیریت می‌کند. اگرچه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی مانند یادگیری قابل مشاهده نیستند ولی این راهبردها به دانش‌آموز کمک می‌کنند تا بر روی موضوع خاصی متمرکز شوند و در انجام کارهای سخت و تکالیف دشوار عملکرد بهتری از خود نشان دهند. برای مثال، خودکارآمدی که یکی از مهمترین راهبردهای انگیزشی است بر گزینش اهداف چالش‌آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکاری در روبارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های سماوی و نگربریان (۱۳۹۶) و مهقانی جمال الدین و جنابادی (۱۳۹۸)، طلایی، سعدی پور، اسدزاده و ابراهیمی قوام (۱۳۹۸) همراستاست.

نتایج جدول ۱۰ در دو بخش درون گروهی و بین گروهی قابل تفکیک است:

۱- منابع تغییر درون گروهی

تکرار آزمون: تفاوت میانگین بهزیستی روانشناختی در دو مرحله اندازه‌گیری معنی‌دار است ($P < 0/01$). تعامل تکرار آزمون و متغیر آزمایشی (آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی): تفاوت میانگین متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل در سه مرحله اندازه‌گیری معنی‌دار است ($P < 0/01$).

۲- منابع تغییر بین گروهی

متغیر آزمایشی (آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی): تفاوت میانگین متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و کنترل معنی‌دار است ($P < 0/01$).

هدف از ارائه فرضیه فوق اثربخشی متغیرهای آزمایشی بود. بنابراین با توجه به نتایج جدول ۱۰ چون F محاسبه شده برای آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از ارزش بحرانی F و سطح معنی‌داری $p < 0/05$ بزرگتر است، پس فرض صفر رد می‌شود. با توجه به رد فرض صفر، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایشی به نسبت گروه کنترل تاثیر بیشتری بر بهبود درگیری تحصیلی در اعضای گروه آزمایش داشته است. میزان این تاثیر «معنادار بودن عملی» برای متغیر بهزیستی روانشناختی ۰/۲۵۰ بدست آمده است که به معنای این است که برای متغیر درگیری تحصیلی ۲۵ درصد کل واریانس در بهبود متغیرهای پژوهش در اعضای گروه‌های آزمایشی، از طریق متغیرهای آزمایشی قابل تبیین است.

نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین انجام شد. در این بخش، فرضیات پژوهش به صورت تک به تک مورد بررسی قرار می‌گیرند.

دوستان، معلمان، والدین و... عملکرد بهتری خواهد داشت و بنابراین بدون تحمل فشارها و استرس‌های گوناگون، ضمن حفظ موفقیت‌های تحصیلی و شغلی، دارای بهزیستی روانشناختی نیز هستند. همچنین همان طور که در مقدمه بیان شد، جامعه ایران از جوامع جمع‌گرا می‌باشد که مشارکت، کمک کردن و کمک گرفتن از دیگران بسیار حایز اهمیت است؛ بنابراین پیش‌بینی بخشی از نمره بهزیستی روانشناختی به وسیله تسلط جمعی منطقی به نظر می‌رسد. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های امانی، عیسی نژاد و پشآبادی (۱۳۹۸) همراستاست.

موازین اخلاقی

در این مطالعه اصول اخلاق در پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه از شرکت کنندگان و حفظ اطلاعات محرمانه آنها رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران مراتب قدردانی و تشکر خود را از کلیه شرکت کنندگان این پژوهش که با استقبال و بردباری، در روند استخراج نتایج همکاری نمودند، اعلام می‌دارند.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ گونه تعارض منافی در انجام و نگارش آن ندارند.

واژه نامه

- | | |
|--|--|
| 1. Social Cognitive | ۱. نظریه شناختی - اجتماعی |
| 2. Taylor and Pham Academic Performance Questionnaire | ۲. پرسشنامه عملکرد تحصیلی تیلولر و فام |
| 3. Reif and Singer Short Form Psychological Well-Being Questionnaire | ۳. پرسشنامه فرم کوتاه بهزیستی روانشناختی ریف و سینگر |
| 4. Rio Academic Engagement Questionnaire | ۴. پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو |
| 5. Hermans Achievement Motivation Questionnaire | ۵. پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس |

منابع فارسی

امانی، احمد؛ عیسی نژاد، امید و پشآبادی، سمیرا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش گروهی خودتنظیمی هیجانی بر راهبردهای انگیزشی، اهمال کاری تحصیلی و سلامت روانی دانش آموزان. تدریس پژوهی، ۷(۳)، ۱۸۱-۲۰۸.

فرضیه دوم پژوهش بیان کرد: «آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین به لحاظ آماری اثربخش است».

نتایج پژوهش نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی تاثیرگذار است. در توضیح می‌توان گفت باور فرد به کسب موفقیت بر انگیزه و تلاش برای به کارگیری فرایندهای شناختی و فراشناختی و انجام تکالیف تأثیرگذار است، منجر به بیش‌آموزی می‌گردد؛ همسومی‌باشد؛ بنابراین، به عنوان یک راهکار، دست‌اندرکاران عرصه یاددهی-یادگیری باید به دنبال ترویج و کاربرد شیوه‌های آموزشی باشند که موجب افزایش قدرت تفکر خلاق و مشکل‌گشایانه یادگیرندگان شود و آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های آموزشی آماده نماید، به این ترتیب رفته رفته سبب رشد مهارت‌های تحصیلی افراد و در نهایت، امید تحصیلی و پیشرفت تحصیلی روزافزون آنان خواهد شد؛ در راستای این هدف می‌توان به آگاه‌سازی خانواده‌ها و مربیان از نقش با اهمیت ایشان در جهت‌گیری صحیح تحصیلی کودکان و نوجوانان پرداخت؛ همچنین سنجش میزان سطح امید تحصیلی یادگیرندگان و شناسایی و کمک به افرادی که در این زمینه با مشکلاتی مواجه هستند در تقویت امید مؤثر خواهد بود. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های یاسمی نژاد، طاهری، گل محمدیان و احدی (۱۳۹۶) همراستاست.

فرضیه سوم پژوهش بیان کرد: «آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت پایین به لحاظ آماری اثربخش است».

نتایج پژوهش نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر بهزیستی روانشناختی تاثیرگذار است. توضیح اینکه خودتنظیمی به معنای گرفتن تصمیمات شخصی، داشتن استقلال و خودکارآمدی است و در کنار آن تسلط جمعی با کمک گرفتن از دیگران در مواقع لزوم و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای اجتماعی مناسب همراه است. بر این اساس شاید بتوان گفت که یادگیرنده خودتنظیم واقعی می‌داند که چه چیزها و مسایلی را به تنهایی قادر به انجام است؛ بنابراین در پیش‌نگری خودتنظیمی برنامه‌ریزی می‌کند و در مرحله عملکرد به تلاش و اجرای اهداف خود می‌پردازد و در مرحله بازنگری به ارزیابی آنچه انجام داده است می‌پردازد و نواقص خود را رفع می‌نماید و چه چیزهایی را با کمک دیگران بهتر می‌تواند انجام دهد. دانش‌آموز خودتنظیم بر اثر تجربه و با در نظر گرفتن توانایی‌های خود می‌داند که اموری با کمک گرفتن از دیگران از جمله

یاسمی نژاد، پریسا؛ طاهری، مرضیه؛ گل محمدیان، محسن و احدی، حسن. (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. پژوهش های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، ۲۰ (دوره جدید) (۳)، ۳۲۵-۳۳۸.

فهرست منابع

- Ahmad, N., Iqbal, S., Ali, Z., Jabeen, R., & Imran, M. (2024). Bridging the Gap: Secondary School Teachers' Perspectives on Behavioral Barriers to Academic Success. Al-Qan-ara.
- Amani, A., Esanejad, A., Peshaabadi, S. (2019). The effectiveness of group emotional self-regulation training on motivational strategies, academic procrastination, and students' mental health. Teaching Research, 7(3), 181-208.[Persian]
- Asikainen, H., Hailikari, T., & Mattsson, M. (2018). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. Journal of further and Higher Education, 42(4), 439-453.
- Awamleh, W. (2024). The effectiveness of e-project-based learning in improving the academic achievement and motivation of special education female students. Cogent Education, 11(1), 2369968.
- Çakiroğlu, Ü., Kokoç, M., & Atabay, M. (2024). Online learners' self-regulated learning skills regarding LMS interactions: a profiling study. Journal of Computing in Higher Education, 36(1), 220-241.
- Cheng, Z., Zhang, Z., Xu, Q., Maeda, Y., & Gu, P. (2023). A meta-analysis addressing the relationship between self-regulated learning strategies and academic performance in online higher education. Journal of Computing in Higher Education, 1-30.
- de la Fuente, J., Verónica Paoloni, P., Vera-Martínez, M. M., & Garzón-Umerenkova, A. (2020). Effect of levels of self-regulation and situational stress on achievement emotions in undergraduate students: class, study and testing. International journal of environmental research and public health, 17(12), 4293.
- Erfani, N. (2018). Predicting self-efficacy beliefs based on students' self-regulated

- حمزه نژادی، فهیمه؛ باقری، فریبرز؛ حاتمی، محمد و درتاج، فریبرز. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی مداخله های خودتنظیمی رفتار توجیهی با خودتنظیمی رفتار انگیزشی بر کاهش علائم اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی (ADHD). کودکان استثنایی (پژوهش در حیطه کودکان استثنایی)، ۲۱(۴)، ۳۲-۳۲.
- زارع، سمیه؛ زینلی پور، حسین و ناصری جهرمی، رضا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با دستاوردهای تحصیلی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۹(۴)، ۵۶-۴۸.
- سالاری فر، محمدحسین؛ پوراعتماد، حمیدرضا؛ حیدری، محمود و اصغرزادفرید، علی اصغر. (۱۳۹۰). باورها و حالت فراشناختی، بازدارنده یا تسهیل کننده خودتنظیمی تحصیلی. فرهنگ مشاوره و روان درمانی (فرهنگ مشاوره)، ۲(۷)، ۳۲-۴۹.
- سعیدونی، حمیده؛ جعفری هرنیدی، مرضیه؛ نامغ، مریم؛ و صابری راد، احمد. (۱۳۹۴). شادمانی، خودتنظیمی و حل مساله در دانشجویان. کنگره انجمن روانشناسی ایران.
- سمای، سیدعبدالوهاب و نجارپوریان، سمانه. (۱۳۹۸). رابطه علی انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم جویی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود-هدایتی در دانش آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷(۱۲)، ۶۸-۴۷.
- ضیغمیان، سیده فاطمه و معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۸). فراتحلیل عوامل اثرگذار بر راهبرد خودتنظیمی در یادگیری. روان شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)، ۱۵(۵۴)، ۳۳-۵۷.
- طلائی، خداکرم؛ سعدی پور، اسماعیل؛ اسدزاده، حسن و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۸). روابط ادراک از محیط کلاس درس و معلم-تنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق خود تنظیمی یادگیری. راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، ۱۲(۴)، ۹۵-۱۰۶.
- عرفانی، نصراله. (۱۳۹۷). پیش بینی باورهای خودکارآمدی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی دانشجویان. آموزش پرستاری، ۷(۲)، ۵۲-۴۵.
- قربانی، رقیه؛ فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۴). ارتباط خودتنظیمی و تسلط جمعی با بهزیستی روان شناختی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۸)، ۳۱-۴۲.
- مهقانی جمال الدین، سعید و جناآبادی، حسین. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷(۱۲)، ۱۵-۱.
- ناجی، الهام سادات. (۱۳۹۵). خودتنظیمی و انگیزه درونی؛ زمینه سازهای پیشرفت. کنگره پیشگامان پیشرفت.
- نعمی، سارا؛ مینایی، اصغر؛ نیوشا، بهشته (۱۴۰۱)، پیش بینی خودکارآمدپنداری ریاضی با راهبردهای خودتنظیمی در دانش آموزان شهر ساوه: روایی همگرایی پرسشنامه راهبردهای خودتنظیمی، سلامت روان کودک (روان کودک)، ۹(۴): ۷۱-۶۰.

- through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(12), 184.
- Mahdavi, P., Valibeygi, A., Moradi, M., & Sadeghi, S. (2023). Relationship between achievement motivation, mental health and academic success in university students. *Community Health Equity Research & Policy*, 43(3), 311-317.
- Mahghani-Jamal-eddin, S., & Janabadi, H. (2019). The effectiveness of teaching self-regulated learning strategies on the motivation for academic achievement of students with learning disabilities. *Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 1-15. [Persian]
- Naimi, S., Minaei, A., Niusha, B. (2014), Predicting mathematical self-efficacy with self-regulated strategies in students of Saveh city: Convergent validity of the self-regulated strategies questionnaire, *Child Mental Health (Child Psychology)*, 9(4): 71-60. [Persian]
- Naji, A. (2016). Self-regulation and intrinsic motivation; foundations for progress. *Congress of Pioneers of Progress*. [Persian]
- Papadopoulos, D. (2021). Examining the relationships among cognitive ability, domain-specific self-concept, and behavioral self-esteem of gifted children aged 5-6 years: A cross-sectional Study. *Behavioral Sciences*, 11(7), 93.
- Polirstok, S. (2017). Strategies to improve academic achievement in secondary school students: Perspectives on grit and mindset. *Sage Open*, 7(4), 2158244017745111.
- Saidooni, H., Jafari Harandi, M., Namgh, M., & Saberi Rad, A. (2015). Happiness, self-regulation and problem solving in students. *Congress of the Iranian Psychological Association*. [Persian]
- Salarifar, M., Pouretamad, H., Heydari, M., & Asgharnejadfarid, A. A. (2011). Beliefs and metacognitive states, inhibiting or facilitating academic self-regulation. *Culture of Counseling and Psychotherapy (Counseling Culture)*, 2(7), 32-49. [Persian]
- Samavi, S. A. & Najarpourian, S. (2019). The causal relationship between intrinsic motivation, academic engagement and academic self-regulation with academic performance through self-directed learning in high school students of Bandar Abbas. *Nursing Education*, 7(2), 45-52. [Persian]
- Ghorbani, R., & Foadcheng, M. (2015). The relationship between self-regulation and collective mastery with psychological well-being. *Research in Educational and Virtual Learning*, 2(8), 31-42. [Persian]
- Greene, J. A., Bernacki, M. L., & Hadwin, A. F. (2024). Self-regulation. *Handbook of educational psychology*, 314-334.
- Hadwin, A. F., Sukhawathanakul, P., Rostampour, R., & Bahena-Olivares, L. M. (2022). Do self-regulated learning practices and intervention mitigate the impact of academic challenges and COVID-19 distress on academic performance during online learning?. *Frontiers in Psychology*, 13, 813529.
- Hamzehnejadi, F., Bagheri, F., Hatami, M., Dartaj, F. (2019). Comparing the effectiveness of attentional self-regulation interventions with motivational self-regulation on reducing symptoms of attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Exceptional Children (Research in the Field of Exceptional Children)*, 21(4), 21-32. [Persian]
- Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic achievement, self-concept, personality and emotional intelligence in primary education. Analysis by gender and cultural group. *Frontiers in psychology*, 10, 3075.
- Ivanenko, N., Varyvoda, K., Halukha, L., Petrovska, K., & Turgenieva, A. (2024). Armed Conflicts and Higher Education: Challenges and Opportunities for Academic Development in Post-Conflict Regions. *Academia*, (35-36), 156-178.
- Jeno, L. M., Danielsen, A. G., & Raaheim, A. (2018). A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A Self-Determination Theory approach. *Educational Psychology*, 38(9), 1163-1184.
- Kong, S. C., & Yang, Y. (2024). A Human-Centred Learning and Teaching Framework Using Generative Artificial Intelligence for Self-Regulated Learning Development through Domain Knowledge Learning in K-12 Settings. *IEEE Transactions on Learning Technologies*.
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., & Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students

- Yasminejad, P., Taheri, M., Golmohammadian, M., Ahadi, H. (2013). The relationship between self-regulation and achievement motivation and academic achievement of female high school students in Tehran. *Research on Education and Learning (Behavior Science)*, 20 (New Volume)(3), 325-338. [Persian]
- Zang, S., & Shen, X. (2024). Impact of Mobile Learning on Self-Regulated Learning Abilities of Higher Education Students. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 18(14).
- Zare, S., Zeinalipour, H., Naseri Jahromi, R. (2017). Investigating the relationship between self-regulation learning strategies and academic achievements. *Research in Medical Education*, 9(4), 48-56. [Persian]
- Zeighamian, S. F., & Moeinikia, M. (2019). Meta-analysis of factors affecting self-regulation strategy in learning. *Educational Psychology (Psychology and Educational Sciences)*, 15(54), 33-57. [Persian]
- Cognitive Strategies in Learning, 7(12), 47-68. [Persian]
- Sawalhah, A. M., & Al Zoubi, A. (2020). The Relationship of Academic Self-Regulation with Self-Esteem and Goal Orientations among University Students in Jordan. *International education studies*, 13(1), 111-122.
- Talaei, K., Saadipour, A., Asadzadeh, H., & Ebrahimi-Gavam, S. (2019). Relationships between perception of the classroom environment and teacher-regulated academic performance through self-regulated learning. *Educational Strategies (Educational Strategies in Medical Sciences)*, 12(4), 95-106. [Persian]
- Tzimas, D. E., & Demetriadis, S. N. (2024). Impact of learning analytics guidance on student self-regulated learning skills, performance, and satisfaction: A mixed methods study. *Education Sciences*, 14(1), 92.
- Urbina, S., Villatoro, S., & Salinas, J. (2021). Self-regulated learning and technology-enhanced learning environments in higher education: A Scoping Review. *Sustainability*, 13(13), 7281.

