

Designing a self-regulation training program and its effect on the motivational beliefs of Shahed and Isargar students

Mohammadreza Zahedsheykhi ¹, Hossein Mahdiyan ^{*2}, Mahmood Shirazi ³

1- PhD student, Department of Psychology, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

3- Associate Professor, Department of Psychology, University of Sistan and Baluchistan, Zahedan, Iran.

Abstract

The present study was conducted with the aim of designing a self-regulation training program and investigation of its effect on the motivation of Shahed and Isargar female and male students of Shahed high school in Zahedan city. This study was conducted in a semi-experimental way in the form of a pre-test-post-test design with two experimental and control groups. The statistical population consisted of 800 female and male high school students (1st and 2nd year of high school) in the academic year 1399-1400, among them 60 students (30 girls, 30 boys) were selected, using a multi-stage cluster method. And then they were randomly divided into two experimental groups (15 boys and 15 girls) and two control groups (15 boys and 15 girls). In this study, Wallerand's (1989) academic motivation questionnaires were used to collect data. The data were analyzed using analysis of covariance test. The obtained results indicate that there is a significant difference between the average scores of the pre-test and the post-test in motivational belief variable. ($P < 0/001$) and as a result, the average post-test scores of the experimental group in the motivational belief variable is significantly higher than the control group, which can be caused by the design and implementation of the researcher's self-regulation training program. According to the results, it is concluded that public and private organizations and centers in charge of student education can use this self-regulation training program to increase motivational belief in their classes and workshops.

Key words: educational program design, motivational belief, students, Shahed, Isargar.

OPEN ACCESS Research Article

*Correspondence : Hossein Mahdiyan *
hossein3284@gmail.com

Received: July 29, 2024
Accepted: September 7, 2024
Published: Summer 2024

Citation: Mahdiyan, H. (2024). Designing a self-regulation training program and its effect on the motivational beliefs of Shahed and Isargar students. *Journal of Psycho Research and Educational Studies*, 2(2): 78-92

Extended Abstract

Introduction

One of the most important problems created by formal education systems is the inability of graduates to transfer knowledge and use what they have learned in professional situations. In the conducted research, it was concluded that there is a positive and significant relationship between the teaching method and the level of motivation and their role in learning, and by designing an appropriate educational program, it is possible to increase motivation in students (Toliakol, Vartumokan-Inner and Rotsvan, 2022). Motivation is a psychological process that guides and maintains students' behavior in the direction of learning (Van Kinenberg, Kisner, Sliobus and Ginkel, 2021). On the other hand, the teaching of self-regulation strategies has valuable consequences in the teaching and learning process and makes learners acquire skills in metacognitive knowledge and know how to direct their mental processes in the direction of personal progress and goals (Li, Leo, Li, X). and Chen, 2022). Therefore, this research was conducted with the aim of investigating the design of the self-regulation training program and its effect on the motivational beliefs of Shahed and self-sacrificing students.

Methodology

The method of the current research was semi-experimental with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population consisted of 800 Shahed and self-sacrificing female and male students of Shahed high schools in the second and third grades of Zahedan city in the academic year of 2019-2019. The sample included 60 of these students. The sampling method was as follows: first, the education and training center of Zahedan city was referred to, and then 2 Shahed high schools for boys and girls were selected, then all the students who volunteered and were interested in participating in this training were invited to answer to complete the motivational strategies questionnaire of Pintrich and DeGroot (1990). Finally, descriptive statistics indicators (prevalence, percentage, mean and standard deviation) were used to describe the data. According to the pre-test-post-test plan with control group, covariance test was used for data analysis and data analysis was done using Spss-26 statistical software.

Discussion and Results

The results of the post-test phase showed that there is a significant difference in the motivational belief between the two experimental and control groups in witness and self-sacrificing boys and girls. In explaining the findings of the research, it can be stated that self-regulation training using cognitive and metacognitive strategies along with appropriate resource management strategies seeks to increase students' learning, understanding and concentration and thus improves students' academic motivation. forgive

طراحی برنامه آموزش خودتنظیمی و تأثیر آن در باورهای انگیزشی

دانش آموزان شاهد و ایثارگر دختر و پسر

محمدرضا زاهد شیخی^۱، حسین مهدیان^{۲*}، محمود شیرازی^۳

۱- دانشجوی دکتری گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان، زاهدان، ایران.

۲- استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، بجنورد، ایران.

۳- دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان زاهدان، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی برنامه آموزش خودتنظیمی و بررسی تأثیر آن در باورهای انگیزشی دانش آموزان شاهد و ایثارگر دختر و پسر متوسطه اول و دوم شاهد شهرستان زاهدان انجام گرفت. این مطالعه به روش نیمه آزمایشی در قالب طرح پیش آزمون پس آزمون با دو گروه آزمایش و کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل ۸۰۰ نفر دانش آموزان شاهد و ایثارگر دختر و پسر دوره اول و دوم متوسطه شاهد شهر زاهدان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود که از بین آنها ۶۰ دانش آموز (۳۰ دختر، ۳۰ پسر) به روش خوشه ای چندمرحله ای انتخاب و سپس به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر پسر و ۱۵ نفر دختر) و دو گروه کنترل (۱۵ پسر و ۱۵ نفر دختر) تقسیم شدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه های انگیزشی تحصیلی والرند (۱۹۸۹) استفاده شد. داده ها با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس تجزیه و تحلیل شدند. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که تفاوت معنی داری بین میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون در متغیر باورهای انگیزشی وجود دارد. ($P < 0.001$) و در نتیجه، میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش، در متغیر باور انگیزشی به طور معنی داری بیشتر از گروه کنترل است که می تواند ناشی از طراحی و اجرای برنامه آموزش خودتنظیمی محقق باشد. با توجه به نتایج اینگونه استنباط میشود که سازمان ها و مراکز دولتی و خصوصی متولی آموزش و پرورش دانش آموزان از این برنامه آموزش خودتنظیمی جهت افزایش باور انگیزشی در قالب کلاسها و کارگاه های آموزشی خود می توانند استفاده نمایند.

واژگان کلیدی: طراحی برنامه آموزش، باور انگیزشی، دانش آموزان، شاهد، ایثارگر.

دسترسی آزاد

مقاله علمی پژوهشی

نویسنده مسئول*: حسین مهدیان

hossein3284@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۵/۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۶/۱۷

تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۳

استناد: مهدیان، حسین. (۱۴۰۳). طراحی برنامه آموزش خودتنظیمی و تأثیر آن در باورهای انگیزشی دانش آموزان شاهد و ایثارگر دختر و پسر. فصلنامه روان پژوهی و مطالعات علوم رفتاری، ۲(۲): ۷۸-۹۲.

بیان مسئله

یکی از مهم ترین مشکلاتی که سیستم های آموزش رسمی ایجاد می کند، ناتوانی دانش آموختگان در انتقال دانش و استفاده از آموخته های خود در موقعیت های حرفه ای است. در تحقیقات انجام شده نتیجه گرفته شده که ارتباط مثبت و معناداری بین شیوه تدریس و میزان انگیزش و نقش آنها در یادگیری وجود دارد. و با طراحی برنامه آموزشی مناسب می تواند یادگیری را بهبود بخشید و باعث افزایش انگیزش در دانش آموزان شد (تولیاکول، وارتوموکان- اینر و روتسوان، ۲۰۲۲). انگیزش به نیروی ایجادکننده، نگهدارنده و هدایت کننده رفتار گفته می شود. در واقع انگیزش فرآیندی روانشناختی است که رفتار دانش آموزان را در جهت یادگیری هدایت و حفظ می کند (ون کینبرگ، کیسنر، اسلیوبوس و گینکل، ۲۰۲۱). در سالهای اخیر اثرات جنگ بر مشکلات روانی و روان پزشکی نوجوانان بسیار مورد توجه قرار گرفته است. و کشور ایران نیز ناخواسته درگیر یکی از طولانی ترین و وسیع ترین درگیری ها از نظر مدت زمان و وسعت خسارت های به جا مانده شد. این جنگ تحمیلی هشت ساله صدمات جسمانی، عوارض نامطلوب روانی، تغییر در الگوی زندگی و آسیب هایی در سطح ارتباطات فردی و بین فردی افراد را به بار آورد که در مجموع زندگی پیچیده ای را برای فرزندان خانواده های شاهد و ایثارگر ایجاد نمود. جنگها و خشونت های نظامی، بد عملکردی ارتباطی و اختلال در پویایی و سلامت روانی خانواده ها را به دنبال داشته و سخاوت داشت (اسماعیلی و حمیدی پور، ۱۳۹۶).

نتایج پژوهش ها نشان داد که هر چه شدت ناتوانی جسمانی و روانی مجروحان به جا مانده از جنگ بیشتر باشد، جابه جایی نقش ها و مسئولیت ها در میان خانواده نیز شدت می یابد و باعث کشمکش های پیچیده ای می شود که در نهایت موجب ایجاد استرس های جدید و اختلال در سلامت روانی فرزندان می شود؛ به طوری که فرزندان آن ها نسبت به همسالان خود در تعاملات مختلف اجتماعی موفق نبوده و از لحاظ مؤلفه های سلامت روان شناختی در شرایط مناسبی قرار ندارند. (وینتیل، کالاتزکی، تورلیوس و گویان، ۲۰۲۲)

انگیزه نقش مهمی در توضیح علت رفتار، پیش بینی اثرات کارها و هدایت رفتار در جهت دستیابی به هدف دارد و به یادگیرنده انرژی داده و فعالیت های او را هدایت می کند و سبب پرورش رفتار می شود (کین و بونز، ۲۰۲۰). پژوهش ها نشان داده اند که اغلب نوآوری ها، تولیدات، اکتشافات و خلاقیت ها از انگیزه بالا ناشی می شود. چرا که انگیزش تحویلی به طور کلی به انگیزه ها، نیازها و عواملی گفته می شود که باعث حضور افراد در محیط های آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می شود (مرادی، عرفانی و دلفان بیرانوند، ۱۳۹۹). رفتارهای انگیزشی با باورهایی که دانش آموزان درباره خودشان و تکالیف دارند، در ارتباط است. معیارهای شخصی به هر صورت که شکل بگیرند، زیربنایی برای انگیزش شخصی به شمار می روند. از این رو، باورهای انگیزشی دسته هایی از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام دادن یا پرهیز از یک عمل به آنها مراجعه می کنند. از دید روانشناسان و دست اندرکاران امر تعلیم و تربیت باورهای انگیزشی، کنش های دانش آموزان را در راستای برنامه ریزی، سازماندهی، بازبینی، تصمیم گیری، حل مسأله و ارزیابی هدایت می کند. (پور موسی بزنجانی، محمدی فر، طالع پسندو رضایی، ۲۰۲۲).

آموزش راهبردهای خودتنظیمی^۵ پیامدهای ارزشمندی در فرآیند آموزش و یادگیری دارد و سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش آموزان با توسعه خودتنظیمی یا فرآیندهای مشابه شناخت، عواطف و یا رفتارهای خود را در جهت دستیابی به اهداف گسترش دهند و تقویت کنند (لی، لئو، لی، ایکس و چن، ۲۰۲۲).

1. Tulyakul, Werathummo, Khun-inkeeree, Rotsuwan

2. Van Knippenberg, Giessner, Sleenbos, Van Ginkel

3. Vintilă, Kalaitzaki, Turliuc, Goian

4. King, Bunce

5. self-regulation training program

6. Li, Luo, Lei, Xu, Chen

آموزش راهبردهای خودتنظیمی باعث می‌شود که یادگیرندگان در دانش فراشناختی کسب مهارت کرده و بدانند که چگونه فرآیندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. همچنین چگونه در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی کنند (لی و همکاران، ۲۰۲۲).

مهم‌ترین راهبردهای خودتنظیمی شامل راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع هستند. راهبردهای شناختی به هرگونه رفتار، اندیشه یا عمل که هدف آن کمک به یادگیری، سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آن‌ها در آینده است، اطلاق می‌شود (پربرتاوشی، برجعلی و کیامنش، ۱۳۹۷). راهبردهای مدیریت منابع، راهبردهایی تسهیل‌کننده بوده و یادگیرندگان معمولاً از آن‌ها برای کنترل و اداره محیط مانند مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک گرفتن از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان و منابع استفاده می‌کنند (دیاسمول و همکاران، ۲۰۱۸).

نتایج مطالعات مختلف نشان داده است آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان اثربخش است. رنجبرخانمینی و رنجبر (۱۴۰۲) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع) بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان مؤثر است. یافته‌های پژوهشی موسوی و دادجو (۱۴۰۲) نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی هیجانی باعث افزایش باورهای انگیزشی و ارتباط مستقیم با آن داشته است.

مرادی، ماهرالنقش و ماهرالنقش (۱۳۹۹) در پژوهش نشان دادند که آموزش خودتنظیمی و خودگردانی یادگیری باعث بهبود باورهای انگیزشی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. مقدم (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی اثربندی باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان پرداخته و به این نتیجه رسید که یادگیری خودتنظیمی نقش مؤثری بر انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی دانشجویان دارد. علاوه بر این یافته‌های پژوهشی مطالعه کیلما، زامبروا، سنیکا-امریچ و دوزیبا (۲۰۲۲) نشان داد که آموزش یادگیری خودتنظیمی، یادگیری شایستگی‌های شخصی، انگیزش، باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی بالا، آگاهی در زمینه نقاط قوت و ضعف خود در یادگیری، مدیریت زمان تلاش برای مطالعه را افزایش می‌دهد. ایلشکینا، بروین، پودولسکی، ولدجرن و مریدورا (۲۰۲۲) در پژوهشی به بررسی رابطه بین باورهای انگیزشی و آموزش خودتنظیمی هیجانی پرداخته و دریافته‌اند که آموزش خودتنظیمی در دانش‌آموزان دبیرستانی باعث افزایش باورهای انگیزشی قوی در زمینه تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد. التومی (۲۰۲۱) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که آموزش خودتنظیمی هیجانی در دانشجویان باعث افزایش باورهای انگیزشی می‌گردد. یافته‌های پژوهشی بختیار و هادوین (۲۰۲۱) نشان داد که آموزش تنظیم هیجانات به دانش‌آموزان مدارس باعث افزایش انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی مطلوب می‌گردد.

بنابراین مداخلات خودتنظیمی در دانش‌آموزان در صورت کنترل شرایط سبب افزایش یادگیری می‌شود و با کاهش حواس پرتی یادگیری را افزایش می‌دهد و همچنین باعث درگیری با تکالیف می‌شود و از سویی با بهبود مهارت‌های خودتنظیمی درگیری انگیزشی دانش‌آموزان با محتوای آموزشی بیشتر شده در نتیجه یادگیری قوت می‌گیرد. این مهارت‌ها به یادگیرندگان کمک می‌کند که انتخاب مناسبی داشته باشند و اضطراب کمتری متحمل شوند (لی، لو، لیو، ایکس و چن، ۲۰۲۲). همچنین اهمیت آموزش خودتنظیمی نیاز به مطالعه و تعمق بیشتری دارد و شناسایی عواملی که باعث ارتقاء سطح انگیزش در دانش‌آموزان می‌شود از اهمیت خاصی برخوردار است. علی‌رغم مطالعات ذکر شده، همچنان مطالعه مداخله‌ای متمرکز بر طراحی آموزش خودتنظیمی بر انگیزش دانش‌آموزان در داخل کشور تاکنون صورت نگرفته است. لذا این پژوهش با هدف بررسی طراحی برنامه آموزش خودتنظیمی و تأثیر آن در باورهای انگیزش دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر دختر و پسر دبیرستان‌های شاهد شهرستان زاهدان انجام شده است.

روش اجرای پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری را ۸۰۰ دانش آموزان شاهد و ایثارگر دختر و پسر دبیرستان های شاهد شهر زاهدان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تشکیل می دادند. نمونه شامل ۶۰ نفر دانش آموز دختر و پسر مدارس شاهد و ایثارگر شهر زاهدان در مقطع متوسطه بود که به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه گیری به این صورت بود که ابتدا به آموزش و پرورش شهر زاهدان مراجعه نموده و بعد از آن ۲ دبیرستان شاهد (۱ دبیرستان پسرانه و ۱ دبیرستان دخترانه) انتخاب گردید، سپس از طریق اطلاعیه ای از کلیه دانش آموزان دختر و پسر مقطع دوم و سوم متوسطه مشغول به تحصیل که به صورت داوطلبانه و علاقمند به شرکت در این آموزش بودند، دعوت شد تا جهت آماده سازی در برنامه ی آموزش حضور یابند. در ادامه با توجه به نمره بدست آمده از پرسشنامه باورهای انگیزشی پینتریچ و دیگرورت (۱۹۹۰) به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر پسر و ۱۵ نفر دختر) و دو گروه کنترل (۱۵ پسر و ۱۵ نفر دختر) تقسیم شدند.

معیارهای ورود به پژوهش، شامل تحصیل در دبیرستان های شاهد و ایثارگر، رضایت کامل دانش آموزان برای شرکت در پژوهش و معیارهای خروج از پژوهش، عدم تحصیل در دبیرستان های شاهد و ایثارگر و خروج از برنامه آموزشی بوده است .

ملاحظات اخلاقی: رضایت شرکت کنندگان برای شرکت در پژوهش جلب شد و هدف از پژوهش به گونه ای که در شرکت کنندگان سوگیری ایجاد نکند، توضیح داده شد. ضمناً سعی بر این بوده است فرد شرکت کننده در پژوهش به خاطر شرکت در پژوهش احساس ناراحتی جسمی و روانی نکند و در صورت عدم تمایل به ادامه حضور در پژوهش، به دلخواه خود کناره گیری کند، اطلاعات شرکت کنندگان کاملاً محرمانه و محفوظ نگه داشته شده و به جای اسم از کد عددی استفاده شده است.

برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه پرسشنامه راهبردهای انگیزشی پینتریچ و دیگرورت (۱۹۹۰) استفاده شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری را پینتریچ و دیگرورت (۱۹۹۰) در زمینه ارزیابی راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی ساخته و آن را پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری نام نهادند. این ابزار براساس رویکرد شناختی- اجتماعی مبنی بر تعامل شناخت و انگیزش تدوین شده است. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری در مجموع دارای ۴۷ آیتم و دو مؤلفه است که این دو مؤلفه نیز هر کدام دارای زیرمؤلفه هایی هستند. این مؤلفه ها شامل باورهای انگیزشی (خودکارآمدی ۹ آیتم، ارزش گذاری درونی ۱۲ آیتم و اضطراب امتحان ۶ آیتم) و راهبردهای خودتنظیمی (راهبردهای شناختی ۱۶ آیتم و خودتنظیمی ۴ آیتم) است. نمره گذاری این پرسشنامه به صورت طیف پنج درجه ای لیکرت از کاملاً موافقم = نمره ۱، موافقم = نمره ۲، نظری ندارم = نمره ۳، مخالفم = نمره ۴ و کاملاً موافقم = نمره ۵ است. پایین ترین نمره ۴۷ و بالاترین نمره ۱۳۵ می باشد. مطالعات بسیاری برای بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه اجرا شده اند. پینتریچ و دیگرورت (۱۹۹۰) در مطالعه ای آلفای کرونباخ زیرمقیاس های مؤلفه باورهای انگیزشی را به این صورت محاسبه نمودند: خودکارآمدی ۰/۸۹، ارزش گذاری درونی ۰/۸۷ و اضطراب امتحان ۰/۷۵ به دست آوردند. آلفای کرونباخ برای دو زیرمقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یعنی راهبردهای شناختی ۰/۸۳ و خودتنظیمی ۰/۷۴ نیز به دست آمد. در یک پژوهش که توسط بیجرانو و یان دای (۲۰۰۷) انجام گرفت آلفای کرونباخ زیرمقیاس های این پرسشنامه در دامنه های بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۴ به دست آمد. در مطالعات ایرانی نیز نتایج مشابهی به دست آمده است.

رضویه و همکاران (۱۳۸۵)، ضریب پایایی این آزمون را با بازآزمایی یک گروه ۳۰ نفری در فاصله زمانی یک ماه برآورد کرد. میزان آلفای در پژوهش یاد شده، برای کل آزمون ۰/۹۰ و برای هر یک از خرده آزمون‌ها در دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ به دست آمد.

شیوه اجرای پژوهش و خلاصه جلسات آموزشی: روش کار به این صورت بود که بعد از هماهنگی با اداره کل آموزش

و پرورش استان به نواحی آموزش و پرورش نواحی یک و دو شهرستان زاهدان معرفی شده و سپس به دبیرستانهای شاهد شهر زاهدان مراجعه نموده و پس از هماهنگی با این دبیرستان و انتخاب دانش‌آموزان در مورد اهداف پژوهش و اهمیت آن توضیح داده شد. در ادامه فرم رضایت به صورت آگاهانه و کتبی توسط دانش‌آموزان جهت شرکت در پژوهش تکمیل و به آن‌ها تاکید شد هر زمان مایل نبودند می‌توانند از پژوهش خارج شوند و همچنین در مورد محرمانه ماندن اطلاعات و مشخصات فردی کسب شده به شرکت‌کنندگان توضیحاتی ارائه گردید. هدف جلسات، افزایش باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان بود که جلسات به شیوه‌ی پرسش و پاسخ و بحث گروهی و ارائه تکلیف خانگی اجرا شد و سپس کارگاه آموزشی توسط محقق اجرا شد. ابتدا یک پیش‌آزمون انجام شده و سپس گروه‌های آزمایش در جلسه آموزش خودتنظیمی که هر جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هر هفته سه جلسه) به طول می‌انجامید، شرکت نمودند. پس از پایان جلسات یک پس‌آزمون توسط پرسشنامه باور انگیزشی در دانش‌آموزان انجام شد.

قبل از انجام مداخله پرسشنامه باور انگیزشی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت با توجه به نمره بدست آمده از پرسشنامه پیتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) (خط برش ۶۸) دانش‌آموزان به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ پسر و ۱۵ نفر دختر) و دو گروه کنترل (۱۵ پسر و ۱۵ نفر دختر) تقسیم شدند. محتوا و اهداف جلسات برگرفته از اصول نظریه خود تنظیمی بوفارد (این ابزار توسط بوفارد و همکاران در سال ۱۹۹۵ طراحی و توسط کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی شده است. طراحی و توسط پژوهشگر برای دانش‌آموزان دختر و پسر شاهد و ایثارگر در مقطع متوسطه به کار گرفته شده است. هدف جلسات، ارتقاء سطح خود تنظیمی بود و سعی بر آن بود که جلسات به شیوه‌ی پرسش و پاسخ و بحث گروهی در ۱۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، اجرا شود و در پایان هر جلسه تکلیف خانگی ارائه می‌شد و در ابتدای هر جلسه تکالیف و مباحث جلسه قبل بررسی می‌شد (جدول ۱) و پس از پایان جلسات یک پس‌آزمون انجام شد.

| جدول ۱: آموزش خودتنظیمی هیجانی | | |
|--------------------------------|--|--|
| جلسه | اهداف | محتوا |
| جلسه اول | آشنایی و برقراری ارتباط اعضا با یکدیگر | ۱. آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (روانشناس) و اعضا ۲. بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف فرعی و جمعی ۳. بیان منطقی و مراحل آموزش خودتنظیمی ۴. بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه |
| جلسه دوم | جلسه دوم طرح سوال شماره ۱ پرسش نامه خود تنظیمی بوفارد (برای برنامه ریزی زمان مطالعه وقت صرف می کنم) اهداف ۱ آموزش مفاهیمی چون برنامه ریزی مدیریت زمان ارزش مطالعه و اولویت بندی در امورات روزمره تحصیلی | محتوا: ضرورت علم آموزی؛ ضرورت برنامه ریزی؛ ضرورت مدیریت زمان و ضرورت اولویت بندی آموزشی در امورات روزمره تحصیلی |
| جلسه سوم | جلسه سوم طرح سوال شماره ۲ پرسش نامه خود تنظیمی بوفارد (زمانی که مطالعه می کنم اهداف خود را دقیقاً بررسی می کنند) اهداف: ۱- آموزش اهمیت داشتن هدف در زندگی و غافل نشدن از هدف در زندگی روزمره ۲- داشتن هدف از مطالعه و جهت دهی رفتارهای آموزشی جهت حصول به اهداف | محتوا: ضرورت داشتن هدف در زندگی؛ ضرورت داشتن هدف از علم آموزی؛ ضرورت توجه به اهداف آموزشی و اجتناب از حواس پرتی |
| جلسه چهارم | جلسه چهارم طرح سوال ۳ پرسش نامه خود تنظیمی بوفارد (وقتی در حال مطالعه هستم سعی می کنم بین مطالب ارائه شده در کلاس و مطالب کتاب ارتباط برقرار کند) اهداف: ۱- آموزش مهارت های تفکر انتزاعی و نقش آن در مرتبط نبودن محتوای آموزشی دروس مختلف با یکدیگر ۲- آموزش و برنامه ریزی آموزشی جهت چگونگی ارتباط دهی میان دروس پایه عملی و دروس نظری | محتوا: ضرورت آگاهی از نقش تفکر انتزاعی؛ سر زنجیر های آموزشی؛ مهارت های مطالعه و نقش آن در مداخلات آموزشی و نیز ضرورت برنامه ریزی برای چینه دروس در برنامه ریزی مطالعاتی به گونه ای که دروس پایه و دروس تخصصی با همدیگر مرتبط شوند. |
| جلسه پنجم | جلسه پنجم طرح سوال شماره ۴ پرسش نامه خود تنظیمی بوفارد (وقتی مشغول درس خواندن هستم بیش از آن که فقط ماده درسی را بخوانم سعی می کنم مشخص کنم که چه چیزی از درس یاد می گیرم) اهداف: ۱- آموزش تفکر شناختی ۲- آموزش فراشناخت (یعنی آگاهی از چگونگی فهمیدن فهمیدن) | محتوا: ضرورت نکته سنجی علمی دروس؛ ضرورت آموزش فهمیدن و چگونه فهماندن محتواهای آموزشی |

| | | |
|---|--|-----------|
| <p>محتوی:</p> <p>۱- ضرورت آگاهی از روش‌های اکتشافی و حل مسئله</p> <p>۲- ضرورت ایجاد تاثیر سازنده در پرورش اعتمادبه‌نفس و حس ارزشمندی از طریق دیدن نتایج خود در حل مسئله و یادگیری دروس</p> <p>۳- ضرورت آموزش قواعد و اصول حل مساله</p> | <p>جلسه ششم طرح سوال ۵ پرسش‌نامه خود تنظیمی بوفارد (زمانی که مطالب یا کارهایی درخواست شده مشکل هستند یا از خواندن آن صرف‌نظر می‌کنند یا فقط قسمت‌های آسان آن را مطالعه می‌کنم)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش حل مسئله</p> <p>۲- آموزش مدیریت هیجان</p> <p>۳- آموزش فرضیه‌سازی در حل مشکل</p> <p>۴- آموزش درست فکر کردن با استفاده از قواعد علم منطقی</p> | جلسه ششم |
| <p>محتوا:</p> <p>۱- ضرورت مدیریت هیجان</p> <p>۲- ضرورت آموزش اولویت‌بندی در مسائل با امورات آموزشی</p> | <p>جلسه هفتم طرح سوال ششم پرسش‌نامه خود تنظیمی بوفارد (من قادرم حتی موقعی که مطالب درسی برام جالب نیستند کارها و تکالیف ضروری را انجام دهم)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش مسئولیت‌پذیری</p> <p>۲- آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر</p> | جلسه هفتم |
| <p>محتوی:</p> <p>۱- توجه به منطقی میان کل و جزء در سرفصل‌های آموزشی</p> <p>۲- توجه به آموزش چرایی و چگونگی آموختن</p> <p>۳- ضرورت پرداختن به نکته برداری آموزشی و خلاصه‌نویسی</p> | <p>جلسه هشتم طرح سوال هفتم پرسش‌نامه بوفارد (من روش‌های خاصی را برای خلاصه کردن مطالب درسی به کار می‌برم)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش مفاهیم عنوان و موضوع در مسائل آموزشی</p> <p>۲- آموزش تکنیک‌های مطالعه صحیح</p> <p>۳- آموزش چگونگی یادداشت‌برداری و خلاصه‌نویسی براساس تجربیات علمی</p> | جلسه هشتم |
| <p>محتوا:</p> <p>۱- ضرورت آگاهی از ظرفیت‌های الهی و خدایی که در حوزه ذهن و تفکر در اختیار داریم</p> <p>۲- آگاهی از ارزش زمان و نقش آن در یادگیری</p> <p>۳- آگاهی از چگونگی خواندن در دقایق آخر</p> <p>۴- ضرورت آگاهی از مهارت‌های بهره‌مندی از زمان</p> | <p>جلسه نهم پرداختن به سوال هشتم پرسش‌نامه بوفارد (غالب اوقات تا آخرین دقایقی که وقت دارم مشغول خواندن مطالب درسی برای امتحان هستم)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش ظرفیت‌ها و توان‌مندی‌های ذهن</p> <p>۲- آموزش مهارت تندخوانی</p> <p>۳- آموزش بهره‌مندی از خلاصه‌نویسی در بهره‌برداری از زمان</p> | جلسه نهم |
| <p>محتوا:</p> <p>۱- ضرورت آگاهی از استعدادهای خدادادی در رابطه با ساختار مخصوصاً</p> <p>۲- ضرورت آگاهی بخشی تکنیک‌ها بخواد تکنیک‌های به‌خاطر سپاری</p> | <p>جلسه دهم پرداختن به سوال شماره ۹ پرسش‌نامه خود تنظیمی بوفارد (سعی می‌کنم بین آنچه در حال مطالعه آن هستند به آن چیزهایی که از قبل می‌دانستم پیوند برقرار کنند)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش ظرفیت‌های نیم‌کره‌های مغزی در یادگیری مسائل مختلف علمی اعم از حفظ و استنباطی</p> <p>۲- آموزش تکنیک‌های یاددهی و یادگیری</p> | جلسه دهم |

| | | |
|--------------|---|--|
| جلسه یازدهم | جلسه یازدهم طرح سوال شماره ۱۰ پرسش نامه بوفالو (من ساعات خاصی را برای امتحان در نظر گرفته‌ام) اهداف: ۱- آگاهی بخشی در باره ی اهمیت امتحان و نقش آن در یادگیری ۲- آموزش نقش انتخاب مناسب زمانها در طول شبانه روز و نقش آن در یادگیری | محتوا: ۱- آموزش مهارت‌های استفاده از زمان درموقفیت در آزمون ۲- آگاهی از ارزش‌های مربوط به زمان و نقش آن در بهره‌وری ذهنی و تفکر ۳- ضرورت آگاهی دادن ارزش‌های زمان‌های گوناگون در طول روز و نقش آن بر حافظه ۴- آگاهی بخشی در رابطه با حق انتخاب و نقش آمادگی روحی و جسمی در دادن آزمون ۵- آگاهی از نقش توکل بر خدا در کسب موفقیت ۶- آموزش مهارت‌های تست زدن در پاسخ به سوالات تستی و آموزش ۷- مهارت‌های تفکر کردن در پاسخ به سوالات تشریحی |
| جلسه دوازدهم | جلسه دوازدهم پرداختن به سوال شماره ۱۱ پرسشنامه بوفارد (گاهی اوقات هنگام درس خواندن مکتبی می‌کنم تا بفهمم چگونه بخش‌های مختلف درس را با هم ارتباط دهم) اهداف: ۱- آموزش استراحت ذهنی و نقش آن در یادگیری مفید ۲- آموزش مرور ذهنی در زمان استراحت ۳- آموزش چگونگی ارتباط مطالب آموزشی با یکدیگر بر اساس نظریه دیوید آزیل | محتوا: ۱- ضرورت آگاهی از نقش استراحت و آرامش بخشی ذهنی در یادگیری ۲- ضرورت آگاهی بخشی از چگونگی ارتباط فی مابین علوم نظری علوم پایه ۳- ضرورت آگاهی بخشی تکنیک‌های برقراری ارتباط میان محتوای آموزشی ۴- ضرورت داشتن برنامه درسی ناظر به ارتباط میان محتوای آموزشی کتب درسی |
| جلسه سیزدهم | جلسه سیزدهم پرداختن به سوال شماره ۱۲ پرسش نامه بوفارد (در مورد درس خواندن مسائل تمرین‌های مختلف را حل می‌کنم یا سوالات متعددی از درس بیرون می‌کشم و به آن‌ها جواب می‌دهم) اهداف: ۱- آموزش چگونگی کسب مهارت در حل تمرین مهارت مساوی است با آموزش به‌علاوه تمرین به‌علاوه تکرار تمرین ۲ آموزش یادگیری انواع سوالات و چگونگی طرح و آماده‌سازی آن | محتوا: ۱- ضرورت آموزش مهارت‌های مطالعه مهارت‌های ۲- خلاصه‌نویسی ۳- ضرورت آگاهی از سنجش و اندازه‌گیری در کیفیت طرح سوالات |
| جلسه چهاردهم | جلسه چهاردهم پرداختن به سوال شماره ۱۳ پرسش نامه بوفارد (یادگیری از طریق حفظ کردن بهترین وسیله است که من برای آمادگی یک امتحان می‌شناسم) اهداف: ۱- آموزش مهارت چگونگی حفظ کردن ۲- آموزش انواع حافظه و نقش آن در حفظ کردن | محتوا: ۱- ضرورت آگاهی بخشی از انواع حافظه ۲- ضرورت آگاهی بخشی از تکنیک‌های حفظ کردن و به یادآوری |
| جلسه پانزدهم | سوال شماره ۱۴ پرسش نامه خود تنظیمی بوفارد (زمانی که یک مطلب را نمی‌فهمم نمی‌دانم چگونه خودم را از مخمصه آن نجات دهم) اهداف: ۱- آموزش چگونه فهمیدن ۲- آموزش مهارت‌های چگونه فهماندن ۳- آموزش چگونه بخاطر سپردن و به یادآوری | محتوا: ۱- ضرورت یادگیری و چگونگی یادگیری یکی از مهم‌ترین ارکان نظام تعلیم و تربیت است. ۲- این‌که چگونه فهماندن آنچه فهمیده شده‌است نیز نیازمند کسب مهارت‌های شناختی و فراشناختی |

جهت توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. با توجه به طرح پیش

آزمون -پس آزمون با گروه گواه، برای تحلیل داده‌ها، از آزمون کواریانس استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری -Spss 26 انجام گرفت.

یافته ها

بررسی اطلاعات دموگرافیک یا ویژه گی های عمومی آزمودنیها نشان داد ، نمونه شامل ۶۰ دانش آموز دختر و پسر بودند. در گروه پسران ۶۰٪ درصد گروه آزمایش و ۴۶/۷٪ درصد کنترل دانش آموزان فرزند شاهد و ۴۰/۰٪ درصد گروه آزمایش و ۵۳/۳٪ درصد گروه کنترل دانش آموزان فرزند ایثارگر بودند و در گروه دختران ۴۶/۷٪ درصد گروه آزمایش و ۵۳/۳٪ درصد کنترل فرزندان شاهد و ۵۳/۳٪ درصد گروه آزمایش و ۴۶/۷٪ درصد گروه کنترل فرزند ایثارگر بودند. از جهت متغیر معدل در گروه پسران ۲۶/۷٪ درصد گروه آزمایش و ۲۰٪ درصد گروه کنترل دارای معدل ۱۳-۱۰، ۴۶/۷٪ درصد گروه آزمایش و ۴۰٪ درصد گروه کنترل دارای معدل ۱۷-۱۴ و ۲۶/۷٪ درصد گروه آزمایش و ۴۰/۰٪

درصد گروه کنترل دارای معدل ۲۰-۱۸ بودند و در گروه دختران ۲۰ درصد گروه آزمایش و ۲۰ درصد گروه کنترل دارای معدل ۱۳-۱۰، ۵۳/۳ درصد گروه آزمایش و ۴۰ درصد گروه کنترل دارای معدل ۱۷-۱۴ و ۲۶/۷ درصد گروه آزمایش و ۰/۴۰ درصد گروه کنترل دارای معدل ۲۰-۱۸ بودند و از نظر مقطع تحصیلی نتایج جدول ۴-۳ نشان داد در گروه پسران ۶۰/۶ درصد گروه آزمایش و ۴۶/۷ درصد گروه کنترل متوسطه دوم و ۰/۴۰ درصد گروه آزمایش و ۵۳/۳ درصد گروه کنترل متوسطه سوم بودند و در گروه دختران ۴۰ درصد گروه آزمایش و ۴۶/۷ درصد گروه کنترل متوسطه دوم و ۶۰ درصد گروه آزمایش و ۵۳/۳ درصد گروه کنترل متوسطه سوم بودند.

برای بررسی اثر بخشی آموزش خودتنظیمی در باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دختر شاهد و ایثارگر موثر است. از تحلیل کواریانس استفاده شد.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در مرحله پیش آزمون و پس آزمون

| جنسیت | گروه | متغیر | تعداد | پیش آزمون | پس آزمون |
|-------|--------|-----------------|-------|----------------------------|----------------------------|
| | | | | میانگین (انحراف استاندارد) | میانگین (انحراف استاندارد) |
| دختر | آزمایش | باورهای انگیزشی | ۱۵ | ۹۱/۸۶ (۱۲/۷۲) | ۱۱۲/۰۶ (۹/۵۷) |
| | کنترل | | | ۹۲/۰۶ (۱۳/۶۱) | ۹۲/۱۳ (۱۶/۷۴) |
| پسر | آزمایش | باورهای انگیزشی | ۱۵ | ۱۱۵/۸۶ (۳/۲۰) | ۱۲۶/۰۶ (۵/۷۹) |
| | کنترل | | | ۱۱۶/۰۶ (۵/۸۲) | ۱۱۶/۹۳ (۶/۴۶) |

نتایج جدول ۲ نشان داد که در شرایط پیش آزمون بین میانگین نمرات باور انگیزشی بین گروه آزمایش و کنترل در پسران و دختران تفاوت چندانی وجود ندارد، اما در مرحله پس‌آزمون بین میانگین نمرات باور انگیزشی در قیاس با پیش آزمون در گروه آزمایش و کنترل در پسران و دختران تفاوت وجود دارد.

ابتدا پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون آمون شاپیرو و ویلک در آموزش خودتنظیمی هیجانی در متغیر باور انگیزشی شاپیرو ویلکز=۰/۹۵، $P=۰/۵۳$ بررسی و تأیید شد. تعیین همسانی ماتریس‌های واریانس-کواریانس از آزمون ام باکس در متغیرهای وابسته (ام باکس=۲/۸۷، $F=۱/۷۶$ ، $P=۰/۰۶$) مفروضه مناسب و متعارف بودن همبستگی ترکیبی بین متغیرها از طریق آزمون کرویت بارتلت بررسی و تأیید شد ($P=۰/۰۰۱$). مفروضه همگنی شیب خطوط رگرسیون با عدم تعامل اثر (متغیر مستقل * پیش آزمون) در آموزش خودتنظیمی در متغیر باور انگیزشی بررسی و تأیید شده عبارتی تعامل بین اثر اصلی گروه با پیش‌آزمونها معنادار نشد ($P \geq ۰/۰۵$). به منظور ارزیابی مفروضه یکسانی واریانسهای خطا از آزمون لون استفاده شد و سطح معناداری بالاتراز پنج صدم محاسبه گردید لذا این فرض تأیید شد ($P \geq ۰/۰۵$). بنابراین تحلیل مانکوا انجام شد.

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس یکراهه در متن مانکوا بر روی میانگین نمرات پس آزمون باور انگیزشی گروه های دختر و پسر با کنترل پیش آزمون

| گروه | شاخص | متغیر | مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | اندازه اثر | توان آزمون |
|------|-----------|--------------|---------------|-------------|-----------------|-------|--------------|------------|------------|
| دختر | پیش آزمون | باور انگیزشی | ۰/۳۰ | ۱ | ۰/۳۰ | ۰/۰۰۲ | ۰/۹۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۵ |
| | پس آزمون | | ۲۹۸۰/۰۳ | ۱ | ۲۹۸۰/۰۳ | ۱۶/۰۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۶ | ۰/۹۷ |
| | خطا | | ۵۲۱۰/۶۶ | ۲۸ | ۱۸۶/۰۹ | | | | |
| پسر | پیش آزمون | باور انگیزشی | ۰/۳۰ | ۱ | ۰/۰۳ | ۰/۰۱ | ۰/۹۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۵ |
| | پس آزمون | | ۶۲۵/۶۳ | ۱ | ۶۲۵/۶۳ | ۱۶/۵۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۷ | ۰/۹۷ |
| | خطا | | ۱۰۵۵/۸۶ | ۲۸ | ۳۷/۷۱ | | | | |

همانطور که در جدول ۳ مشخص است، با کنترل پیش آزمون بین گروه آزمایش و کنترل در دانش آموزان دختر در پیش آزمون ($F=0/002, P \geq 0/96$) و پس آزمون ($F=16/01, P \leq 0/001$) و در دانش آموزان پسر بین گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون ($F=0/01, P \geq 0/90$) و پس آزمون ($F=16/59, P \leq 0/001$) از لحاظ باور انگیزشی تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش خودتنظیمی در گروه کنترل و آزمایش در دانش آموزان دختر در پس آزمون موجب افزایش میانگین باور انگیزشی شده است. میزان تأثیر یا تفاوت متغیر پژوهش در پس آزمون در دانش آموزان دختر و پسر به ترتیب برابر با ۰/۳۶ و ۰/۳۷ درصد می باشد. به عبارت دیگر، در پس آزمون ۰/۳۶ و ۰/۳۷ درصد تفاوت های فردی مربوط به تأثیر آموزش خودتنظیمی می باشد.

جدول ۴: خلاصه نتایج آزمون بون فرونی در مورد تفاوت ابعاد انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی دو گروه آزمایش و کنترل در دانش آموزان دختر و پسر

| جنس | متغیرها | شاخص | گروه ۱ (I) | گروه ۲ (II) | تفاوت میانگین ها | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|------|--------------|-----------|------------|-------------|------------------|----------------|--------------|
| دختر | باور انگیزشی | پیش آزمون | آزمایش | کنترل | -۰/۲۰ | ۴/۸۱ | ۰/۹۶ |
| | | پس آزمون | آزمایش | کنترل | ۱۹/۹۳ | ۴/۹۸ | ۰/۰۰۱ |
| پسر | باور انگیزشی | پیش آزمون | آزمایش | کنترل | -۰/۲۰ | ۱/۷۱ | ۰/۹۰ |
| | | پس آزمون | آزمایش | کنترل | ۹/۱۳ | ۲/۲۴ | ۰/۰۰۱ |

نتایج جدول ۴ نشان می دهد، بین میانگین ها گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون ($\mu=-0/20, SE=4/81, p \geq 0/96$) و پس آزمون ($\mu=19/93, SE=4/98, p < 0/001$) دانش آموزان دختر و در دانش آموزان پسر بین میانگین ها گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون ($\mu=-0/20, SE=1/71, p \geq 0/90$) و پس آزمون ($\mu=9/13, SE=2/24, p < 0/001$) در باور تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد. بر این اساس پس از اتمام اجرای مداخله، آموزش خودتنظیمی توانسته است مقدار انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی را به صورت معناداری افزایش دهد.

بحث و نتیجه گیری

نگاهی اجمالی به پیشینه های نظری و پژوهشی در خواهیم یافت که هیچ پژوهش منظمی که در همه زمینه ها اعم از روش، جامعه، هدف و ابزار کاملاً با هدف پژوهش حاضر منطبق باشد، نخواهیم یافت که این مطلب خود، ضرورت و اهمیت انجام پژوهش حاضر را خاطر نشان می سازد. بنابراین، در ادامه به بررسی و تبیین نتایج به دست آمده خواهیم پرداخت. نتایج مرحله پس آزمون نشان داد بین دو گروه

آزمایش و کنترل در دختران و پسران شاهد و ایثارگر در باور انگیزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در نتیجه، میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش، در متغیر انگیزش تحصیلی به طور معنی‌داری بیشتر از گروه کنترل است. نتایج این پژوهش با نتایج رنجرخانمینی و رنجر(۱۴۰۲)، موسوی و دادجو(۱۴۰۲)، مرادی و همکاران(۱۳۹۹)، مقدم(۱۳۹۸)، کیلما و همکاران(۲۰۲۲)، ایلشکینا و همکاران(۲۰۲۲)، التومی(۲۰۲۱) و بختیار و هادوین(۲۰۲۱) هماهنگ می‌باشد.

رنجرخانمینی و رنجر(۱۴۰۲)، موسوی و دادجو(۱۴۰۲)، مرادی و همکاران(۱۳۹۹)، مقدم(۱۳۹۸) و رنجرخانمینی و رنجر(۱۴۰۲) در پژوهشهایی جداگانه به این نتیجه دست یافتند که برنامه آموزش خودتنظیمی باعث افزایش باورهای انگیزشی و ارتباط مستقیم با آن داشته است.

علاوه بر این یافته‌های پژوهشی مطالعه کیلما و همکاران(۲۰۲۲) نشان داد که آموزش یادگیری خودتنظیمی، یادگیری شایستگی‌های شخصی، انگیزش، باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی بالا، آگاهی در زمینه نقاط قوت و ضعف خود در یادگیری، مدیریت زمان تلاش برای مطالعه را افزایش میدهد. ایلشکینا و همکاران(۲۰۲۲) در پژوهشی به بررسی به بررسی رابطه بین باورهای انگیزشی و آموزش خودتنظیمی هیجانی پرداخته و دریافته‌اند که آموزش خودتنظیمی در دانش‌آموزان دبیرستانی باعث افزایش باورهای انگیزشی قوی در زمینه تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد. التومی(۲۰۲۱) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که آموزش خودتنظیمی هیجانی در دانشجویان باعث افزایش باورهای انگیزشی می‌گردد. یافته‌های پژوهشی بختیار و هادوین(۲۰۲۱) نشان داد که آموزش تنظیم هیجانات به دانش‌آموزان مدارس باعث افزایش انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی مطلوب می‌گردد.

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان بیان نمود که آموزش خودتنظیمی با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی همراه با راهبردهای مدیریت منابع مناسب به دنبال افزایش یادگیری، درک و تمرکز دانش‌آموزان است و در نتیجه انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. علاوه بر این، مهارت‌های تکالیف دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و توانمند می‌سازد. آنها به دنبال تکالیف و مسائل مربوط به آن باشند. از این رو در حل مشکلات موفق می‌شوند، اعتماد به نفس دارند و در نهایت احساس کفایت، دارای انگیزه بالای تحصیل، یادگیری و خودکارآمدی بالایی می‌کنند. به عبارت دیگر، یادگیرندگان خودتنظیمی به مشارکت فعال در یادگیری تبدیل می‌شوند. برای پیگیری اهداف یادگیری، دانش‌آموزان خودتنظیمی از راهبردهای یادگیری متنوعی پیروی می‌کنند تا دائماً پیشرفت خود را زیر نظر داشته باشند و استراتژی خود را در صورت نیاز تغییر دهند.

دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی حداکثر استفاده را می‌کنند، به دنبال تولید اطلاعات معنادار، کنترل فرآیند یادگیری و ایجاد یک محیط یادگیری مساعد برای توسعه و افزایش کارایی تحصیلی خود هستند. رامداس و زیمرمن(۲۰۰۸) دریافته‌اند که انگیزه در پاسخ به تغییرات در محیط و پیامدهای آن تغییر می‌کند. با توجه به اینکه خودارزیابی‌های منفی و غیرواقعی بینانه اصلی‌ترین عوامل مؤثر بر دانش‌آموزان برای اجتناب از انجام تکالیف به چالش کشیدن هستند و به دلیل حساسیت و متغیر بودن خودارزیابی‌ها نسبت به عوامل محیطی، انتظار می‌رود در صورت انطباق راهبردهای خاص برای کاهش آنها، انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یابد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر که تعمیم‌پذیری نتایج آن را محدود می‌سازد تعداد نمونه مورد مطالعه و محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر مقطع متوسطه شهرستان زاهدان می‌باشد. همچنین وجود بیماری کرونا که باعث مجازی بودن کلاسها و دوره‌ها گردید و همچنین به دلیل شرایط سخت دست‌یابی به دانش‌آموزان دوره‌ی پیگیری انجام نگردید.

پیشنهاد می‌گردد به معلمان و مربیان تعلیم و تربیت سفارش شود تا با فراهم آوردن شرایط مناسب برای رشد باورهای انگیزشی و با آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، به دانش‌آموزان فرصت بیشتری برای یادگیری بدهند. همچنین با ارائه مطالب درسی به گونه‌ای که جزو ساخت شناختی دانش‌آموزان قرار گیرد، همراه با آموزش راهبردهای فراشناختی به این دسته از دانش‌آموزان، محیط یادگیری مناسب تری ایجاد کنند.

منابع

- تاوشی و همکاران.(۱۳۹۷). نقش میانجی راهبردهای خودتنظیمی در رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و عواطف مثبت و منفی در دانش آموزان دبیرستانی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۲(۳)، ۵۳-۷۰.
- رضویه و همکاران.(۱۳۸۵). بررسی مقایسه ای تأثیر آموزش مهارت های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر کارکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. مجله اندیشه های نوین تربیتی، ۳ (۴)، ۲۵-۷.
- رنجبر خانمینی، طاهره و رنجبر، فاطمه.(۱۴۰۲). بررسی ارتباط راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی دانش آموزان مدارس مقطع ابتدایی شهر کامفیروز. شانزدهمین همایش ملی علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی.
- مرادی و همکاران.(۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی، برنامه ریزی عصبی کلامی و راهبرد تلفیقی، بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه در استان همدان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۳(۳)، ۲۱-۷۷.
- ۶۲
- مرادی و همکاران.(۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خودگردانی بر باورای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان با اختلال یادگیری نوشتاری. مجله ناتوانی یادگیری، ۱۰(۱/۱۶۹)، ۱۵۱-۱۶۹.
- مقدم، زینب.(۱۳۹۸). بررسی مقایسه ای باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان دوره های کارشناسی ارشد دانشگاه های دولتی و پیام نور استان همدان. پژوهش های آموزش و یادگیری، ۱۶(۱/۲۹)، ۹۱-۱۱۰.
- موسوی، فرانک و دادجو، لیلی.(۱۴۰۲). پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس باورهای انگیزشی، راهبردهای خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان. مدیریت تعالی آموزشی، ۱(۱)، ۱-۱۰.
- Alotumi, M. (2021). EFL college junior and senior students' self-regulated motivation for improving English speaking: A survey study. National Library of Medicine, 7(4), e06664.
- Bakhtiar, A., Hadwin, A.F. (2021). Motivation From a Self-Regulated Learning Perspective: Application to School Psychology. Canadian Journal of School Psychology, 37(1), 93-116.
- Bidjerano, T., Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big five model of personality and self-regulated learning strategies. Learning and Individual Differences, 17, 69-81.
- DeSmul, M., Heirweg, S., VanKeer, H., Devos, G., Vandeveld, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. Teaching and Teacher Education, 71, 214-225.
- Ilishkina, D. I., Bruina, A., Podolskiyc, A. I.; VolkdJeroen, M.I.; Merriënboera, J.G.V. (2022). Understanding self-regulated learning through the lens of motivation: Motivational regulation strategies vary with students' motives. International Journal of Educational Research, 113, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101956>.
- King, N; Bunce, L. (2020). "Academics' perceptions of students' motivation for learning and their own motivation for teaching in a marketized higher education context," British Journal of Educational Psychology, 90(3), 790-808, Dec. 2020, doi:10.1111/bjep.12332.
- Klimova, B., Zamborova, K., Cierniak-Emerych, A., Dziuba, S. (2022). University Students and Their Ability to Perform Self-Regulated Online Learning Under the COVID-19 Pandemic. Front Psychol. 2022; 13: 781715. doi: 10.3389/fpsyg.2022.78171
- Li, G.; Luo, H.; Lei, J.; Xu, S.; Chen, T. (2022). Effects of First-Time Experiences and Self-Regulation on College Students' Online Learning Motivation: Based on a National Survey during COVID-19. Educ. Sci. 12, 245. <https://doi.org/10.3390/educsci12040245>.

- Pintrich. P. R ., Degroot. E. (1990). Motivational and selfregulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 33-40.
- Pourmousa Bzanjani, H; Mohammadifar, M.A; Talehpasand, S; Rezaei ,A.M. (2022).Structural relationships of metacognitive and motivational beliefs with students' procrastination based on the mediating role of learning strategies. *J of Psychological Science*, 20(108): 2211-2224.
- Ramdass, D; Zimmerman, B.J. (2008).Effects of Self-Correction Strategy Training on Middle School Students' Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Mathematics Division Learning. *Journal of Advanced Academics*,20(1),18-41. doi: 10.4219/jaa-2008-869.
- Tulyakul, S; Werathummo, A; Khun-inkeeree, H; Rotsuwan, W.(2022). The motivation and teaching strategies in pre-service physical education teachers. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16(2):156-163.
- Van Knippenberg, D; Giessner, S. R; Sleebos, E; Van Ginkel W. P.(2021). “A motivated information processing perspective on the antecedents of empowering leadership,” *Journal of Applied Social Psychology*, 51(2), 79–89, Oct. 2021, doi:10.1111/jasp.12718.