

تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان اسماعیل کاظم پور^۱، ندا قدیری^۲، سهیلا اسلامی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم (کلاس دهم) بخش کلاچای بود. روش پژوهش شبه آزمایشی از نوع طرح آزمون مقدماتی و آزمون نهایی با گروه گواه و بدون استفاده از گزینش تصادفی بود. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل ۱۵۶ نفر از دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم (کلاس دهم) بخش کلاچای می باشد که از این تعداد ۳۰ نفر (دو گروه ۱۵ نفری) به شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. جهت جمع آوری اطلاعات به شیوه میدانی و با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته سنجش میزان مسئولیت پذیری دانش آموزان با پنج مؤلفه‌ی "احساس امنیت، عزت نفس، احساس تعلق، احساس مسئولیت (تعهد بیرونی) و مسئولیت پذیری (تعهد درونی)" انجام شده است که روایی آن تأیید و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۹۰ صدم محاسبه گردید. برای تحلیل داده‌ها از آزمون مانکوا استفاده گردید. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر احساس امنیت، عزت نفس، احساس تعلق، تعهد درونی، تعهد بیرونی دانش آموزان تأثیر مثبت دارد.

کلید واژه‌ها: آموزش خودتنظیمی، مسئولیت پذیری، تعهد.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۸/۱۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۴/۹

^۱ - دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران. (نویسنده‌ی مسئول)

kazempour.edu@gmail.com

^۲ - کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تنکابن، تنکابن، ایران. neda.ghadiri@gmail.com

^۳ - کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، پژوهشگر آموزش و پرورش کلاچای، گیلان، ایران. eslamy.sl@gmail.com

مقدمه

بر اساس مطالعات، یکی از راه‌های بهبود عملکرد فراگیران، استفاده از راهبردهای خود تنظیمی در محیط‌های آموزشی است. به کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد دانش آموزان تأثیر می‌گذارد. مثلاً طبق الگوی زیمرمان^۱ (۱۹۹۶) کاربرد راهبردهای مختلف یادگیری خودتنظیمی باعث می‌شود که دانش آموزان بر چگونگی مطالعه درسی خود اثر گذاشته و عملکرد خود را تسهیل کنند. به نظر شانک^۲ (۲۰۰۵) به طور کلی دانش آموزانی را می‌توان خودتنظیم توصیف کرد که از نظر انگیزشی، شناختی و رفتاری در فرایند یادگیری خود مشارکت فعال داشته باشند. چنین دانش آموزانی شخصاً کوشش‌های خود را برای کسب دانش و مهارت شروع کرده و جهت می‌دهند و بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی کمتر تکیه می‌کنند. این نظریه همچنین بر این نکته تکیه دارد که دانش آموزان چگونه یادگیری خود را اداره می‌کنند و چگونه راهبردهای شناختی، فراشناختی و رفتاری را انتخاب می‌کنند (هیرجی^۳، ۲۰۰۶).

یادگیری خودتنظیم^۴ بدین معنی است که دانش آموزان مهارتهایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود کسب کرده، و برای یادگیری تمایل پیدا کرده و قادر شوند کل فرایند یادگیری خود را ارزیابی^۵ و در مورد آن بیندیشد (درخشان هوره، ۱۳۸۹). برنامه آموزشی خودتنظیم به بیان این امر می‌پردازد که مسئولین مدارس می‌توانند از این برنامه برای توانمند سازی دانش آموزان در مشارکت مثبت و خود انگیزی در امر یادگیری استفاده کنند (کلاری و زیمرمن^۶، ۲۰۰۴: ۵۳۷). نظریه یادگیری خودتنظیمی را پیتریچ و دیگروت^۷ (۱۹۹۰) مطرح کرده‌اند و راهبردهای، شناختی^۸، فراشناختی^۹ و مدیریت منابع^{۱۰} را تحت عنوان مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی معرفی کردند (کجیاف و همکاران، ۱۳۸۲: ۲۸). نظریه یادگیری

1- Zimmerman

2- Schunk

3 - Hirji

4 - Self- Regulated Learning

5 - Evaluation

6 - Kelari and Zimmerman

7 - Pintrich, & De Groot

8- Cognitive

9- Meta-cognitive

10- Resource Management

خودتنظیمی بر این اساس استوار است که دانش آموزان چگونه از نظر فراشناختی، انگیزشی^۱ و رفتاری^۲، یادگیری را در خود سامان می‌بخشند (کجیاف و همکاران، ۱۳۸۲).

به نظر اسکراو و بروکس^۳ (۲۰۰۰) خود تنظیمی در یادگیری برای موفقیت دانش آموزان بسیار مهم است و آنها را به دانش آموزانی موفق و کارآمد تبدیل می‌کند. راهبرد یادگیری خود تنظیم، آموزش این موضوع به دانش آموزان است که رفتار، آموختنی است و می‌تواند اثرهای رفتاری خود را چنان سازمان دهند که رفتارها و تلاش‌هایشان بازدهی بیشتری داشته باشد (درخشان هوره، ۱۳۸۹). از نظر فراشناختی، فراگیران خودتنظیم افرادی هستند که به طراحی^۴، سازماندهی^۵، خودآموزی^۶، خودگردانی^۷ و خودارزیابی می‌پردازند. از نظر انگیزشی، فراگیران خودتنظیم در تمام مراحل متفاوت یادگیری خود را افرادی لایق، کارآمد و مستقل می‌بینند و بالاخره از نظر رفتاری، فراگیران خودتنظیم به انتخاب، سازماندهی و خلق محیط‌هایی می‌پردازند که موجب افزایش بازده یادگیری می‌شود. مطابق رویکرد شناختی-اجتماعی این دانش آموزان از ارتباط کنشی بین الگوهای تفکر و عمل خود و نیز از نتایج محیطی و اجتماعی آن، مطلع‌اند. استفاده مؤثر از راهبردهای خودتنظیمی، ادراکات خودتعیین‌کنندگی و اطمینان مثبت نسبت به خود را افزایش می‌دهد و همین خود پنداره‌های^۸ مثبت پایه‌ی انگیزشی برای یادگیری - خود تنظیم است (محمودی، ۱۳۷۷). از جمله اهدافی که در فرایند تعلیم و تربیت دانش آموزان حائز اهمیت است تبدیل آنها به افرادی خودتنظیم‌گر است، یکی از ویژگی‌های مهم افراد خود تنظیم، مسئولیت‌پذیری بالای آنان است. یادگیرنده خودتنظیم برای خود اهدافی انتخاب می‌کند، برنامه ریزی می‌کند و تلاش‌هایش را معطوف رسیدن به آن اهداف و برنامه‌ها می‌کند، در موقع ضروری از کمک دیگران بهره‌مند می‌گردد، جریان یادگیری خود را نظارت و ارزیابی و در صورت ضرورت، اصلاح می‌کند (کارشکی، ۱۳۸۷: ۱۱). این قبیل افراد معمولاً در انجام امور مختلف فعال هستند و مسئولیت آن امور را شخصاً بر عهده می‌گیرند آنها قادرند با استفاده از

^۱ - Motivational

^۲ - Behavioral

^۳ - Eskera and Broks

^۴ - Designing

^۵ - Organizing

^۶ - Self-Tutorial

^۷ - Autonomy

^۸ - Self - Fancy

راهبردهای شناختی و فراشناختی، امور خود را هدایت و کنترل کنند و به پیشرفت بیشتری دست یابند (درخشان هوره، ۱۳۸۹: ۲۹). در مقابل، افراد غیر خود تنظیم گر^۱، افرادی هستند که معمولاً وابسته‌اند، قادر به ارتباط میان اجزای گوناگون موقعیت نیستند، به اهمیت درک و روشهای رسیدن به آن آگاهی ندارند و با هر موقعیت یادگیری به عنوان یک موقعیت جدید برخورد می‌کنند و قادر به کاربرد تجربیات خود در موقعیتهای جدید نیستند و برخوردشان با موقعیتهای کلیشه‌ای است (کججاف و همکاران، ۱۳۸۲). در کنار راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یکی از مسائلی که در عملکرد و روحیه دانش آموزان نقش تعیین کننده‌ای دارد اصل مسئولیت پذیری است. مسئول با عملکرد اثربخش خویش، به عنوان فردی کارآمد که در او امکان اقدام به رفتارهای منفی کاهش می‌یابد، شناخته می‌شود. گلاسر انسان مسئولیت پذیر را به عنوان انسان سالم معرفی می‌کند (کردلو، ۱۳۸۷). ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در دانش آموزان به عنوان یکی از اهداف اساسی در آموزش و پرورش همواره مورد توجه محققان و روانشناسان تربیتی بوده است. به دلیل اهمیت مسئولیت‌پذیری افراد در سراسر زندگی فردی و کاری‌شان و فواید فراوان این خصیصه، و احساس کمبود آموزش این موارد در مدارس، انجام پژوهش حاضر مورد توجه قرار گرفته است زیرا کودکان، نوجوانان، جوانان مسئولیت‌پذیر، با شاغل شدن و همکاری در پیشبرد اهداف سازمان کمک خواهند نمود و مدرسه در کنار والدین نقش مهمی در آموزش خود تنظیمی و مسئولیت‌پذیری دانش آموزان ایفا می‌کند.

صمدی (۱۳۸۳) در پژوهش خود با عنوان بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان و والدین: مطالعه‌ی نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی به این نتیجه دست یافت که، بین راهبردهای خود تنظیمی در یادگیری دانش آموزان دختر و پسر و هم‌منطور بین رفتارهای خودتنظیم‌گرانه والدینشان تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. ولی بین راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان قوی و متوسط با دانش آموزان ضعیف و هم‌منطور بین رفتارهای خودتنظیم‌گرانه والدین دانش آموزان قوی و متوسط با دانش آموزان ضعیف تفاوت معنی‌داری وجود دارد. فرهادی (۱۳۸۳) در پژوهش خود با عنوان بررسی تأثیر فعالیت در شورای دانش آموزی بر عزت نفس و مسئولیت‌پذیری دانش آموزان مدارس راهنمایی (عادی- دولتی) شهرستان کرج در سال

^۱ -Non-self-Regulation

تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ به این نتایج دست یافت که: بین عزت نفس و مسئولیت پذیری دانش آموزان که در فعالیت شورای دانش آموزی شرکت می کنند و آنهایی که شرکت نمی کنند تفاوت معنی دار آماری مشاهده گردید. و بین عزت نفس دانش آموزان دختر و پسر شرکت کننده در فعالیت شورای دانش آموزی تفاوت معنی دار آماری مشاهده گردید ولی از لحاظ مسئولیت پذیری بین آنها تفاوت معنی دار آماری مشاهده نگردید. صمدی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر راهبردهای خودتنظیمی والدین و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان بر عزت نفس دانش آموزان دختر دوره‌ی راهنمایی شهر تهران به این نتیجه دست یافت که، بین روش‌های ارائه راهبردهای خودتنظیمی والدین و خودتنظیمی در یادگیری و عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد و قوی‌ترین متغیر پیش‌بینی کننده عزت نفس دانش آموزان راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری است. آزودو و گروملی^۱ (۲۰۰۴) در پژوهش خود با عنوان آیا یادگیری خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان را در چند رسانه‌ای‌ها تسهیل می‌بخشد؟ به بررسی اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی در تسهیل یادگیری به کمک رسانه‌ها در دانش آموزان می پردازد. نتایج تحقیق نشان داد که شرایط یادگیری خود تنظیم، تغییرات در مدل های ذهنی دانش آموزان را، بیش از گروه کنترل که آموزشی ندیده بودند تسهیل کرد. داده‌های تحقیق نشان می‌دهد که این امر وابسته به استفاده از متغیرهای یادگیری خودتنظیمی تعلیم داده شده در طی روند آموزش است. سبحانی نژاد و عابدی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه‌ی بین راهبردهای یادگیری خود - تنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره‌ی متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی به این نتایج دست یافتند که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی با عملکرد تحصیلی ریاضی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش محمد امینی (۱۳۸۷) با عنوان راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نشان داد که، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و همه‌ی مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارد. خدابخشی و عابدی (۱۳۸۸) در پژوهش خود با عنوان بررسی روشهای افزایش مسئولیت‌پذیری در دانش آموزان دوره‌ی

^۱ - Azevedo & Cromley

راهنمایی شهرضا در سال تحصیلی ۸۴-۸۵ به این نتیجه دست یافت که، آموزش مسئولیت‌پذیری به شیوه‌ی انضباط مثبت و واقعیت‌درمانی در پسران و دختران در هر سه نوع سنجش (والد، دبیر و خودارزیابی) و در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری مؤثر بوده است. برنامه آموزشی یادگیری مبتنی بر خود، در افزایش مسئولیت‌پذیری پسران در هر دو نوع سنجش والد و دبیر در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری معنادار بوده است، ولی در نوع سنجش خود ارزیابی معنادار نبوده است. مهدوی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان بررسی اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری بر عزت‌نفس دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه به این نتیجه دست یافت که، آموزش مسئولیت‌پذیری (به شیوه‌ی گلاسِر) باعث افزایش عزت‌نفس در گروه آزمایش می‌شود. مفاخری و معتمدی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان بررسی میزان یادگیری خودتنظیمی در بین حافظان قرآن و غیر حافظان قرآن به این نتایج دست یافتند که میزان مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی در بین حافظان قرآن و غیر حافظان به طور معناداری متفاوت بوده است؛ یعنی حافظان قرآن در مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی، عملکرد بهتری در مقایسه با غیر حافظان داشته‌اند. چانگ^۱ (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان نقش یادگیری خودتنظیمی در ارتقای عملکرد یادگیری به بیان رابطه توانایی خودتنظیمی دانش‌آموز و عملکرد یادگیری وی می‌پردازد. در این مقاله خودتنظیمی در چهار بعد مفهوم‌سازی می‌شود: انگیزش‌یادگیری، هدف‌گذاری، کنترل عمل و استراتژی‌های یادگیری. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که انگیزش‌یادگیری دانش‌آموز، هدف‌گذاری، کنترل عمل و استراتژی‌های یادگیری نقش قابل توجهی را در عملکرد یادگیری ایفا می‌کنند. رامداس و زیمرمن^۲ (۲۰۱۱) در تحقیق خود با عنوان توسعه مهارت‌های خودتنظیمی با تأکید بر اهمیت نقش تکلیف در منزل، به بررسی رابطه میان تکلیف دانش‌آموزان و خودتنظیمی آنها از دوران دبستان تا دانشگاه پرداختند. مشخص شده است که سنجش‌های کیفی تکلیف دانش‌آموزان همچون کنترل بازیگوشی‌ها، خود اکتفایی و مسئولیت در برابر یادگیری، ایجاد هدف، تعمق، مدیریت زمان و ایجاد فضایی برای تکمیل تکالیف مؤثرتر از سنجش مقدار زمان صرف شده بر تکلیف می‌باشد. در نتیجه خودتنظیمی و انجام تکالیف در ارتباط هستند و یافته‌ها نشان می‌دهند که از دوران دبستان تا دانشگاه، یادگیرندگان ماهر با

^۱ - Chang

^۲ - Ramdas and Zimmerman

رفتارهای خود تنظیمی دخیل هستند. لوودویگ و همکاران^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان تأثیرات شایستگی استراتژی‌های یادگیری در یادگیری خود تنظیمی، به رابطه میان استفاده از استراتژی‌های برتر و موفقیت تحصیلی پرداختند. این تحقیق به بررسی کیفیت فعالیت‌های استراتژیک یادگیری با رتبه بندی شایستگی استراتژی‌های یادگیری در سطح میکرو - آنالیز می‌پردازد. نتیجه کار نشان می‌دهد که شایستگی فعالیت‌های استراتژیک قدرت اصلی و پیش بینی کننده‌ای است که دارای تأثیرات قابل توجه بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان می‌باشد. افنیا و همکاران^۲ (۲۰۱۳) در تحقیق یادگیری خود تنظیمی با بررسی استراتژی‌های کلیدی و منابع آنها در میان نوجوانان به مصاحبه با افراد مشارکت کننده و والدینشان مبتنی بر استراتژی‌های یادگیری خود تنظیمی پرداختند. نتیجه تحقیق نشان داد که معلمان در دسترس ترین منبع استراتژی‌های یادگیری خود تنظیمی با تجربه‌های سازنده در طی سالهای دبیرستان هستند.

بنابراین، آنچه در نظامهای تعلیم و تربیت از جمله نظام آموزشی کشور ما باید مورد توجه قرار گیرد، گسترش و به کارگیری راهبردهای جدید به عنوان راهبردهای دانش آموز محور است. این نیاز احساس می‌شود که آموزش خودتنظیمی امری ضروری است، برای تبدیل شدن دانش آموزان به افرادی مسئول و مستقل در زندگی‌شان (درخشان هوره، ۱۳۸۹: ۲۹). با توجه به اطلاعات فوق و نبود تحقیقی که تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان را بسنجد این تحقیق بر آن است که نشان دهد آیا آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم (کلاس دهم) بخش کلاچای تأثیر دارد؟

فرضیه‌های تحقیق

فرضیه اصلی:

آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مسئولیت‌پذیری دانش آموزان تأثیر دارد.

فرضیه‌های ویژه:

- ۱) آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر احساس امنیت دانش آموزان تأثیر دارد.
- ۲) آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر عزت‌نفس دانش آموزان تأثیر دارد.
- ۳) آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر احساس تعلق دانش آموزان تأثیر دارد.

^۱ - Ludwig et al

^۲ - Effeneya et al

۴) آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تعهد بیرونی دانش آموزان تأثیر دارد.

۵) آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تعهد درونی دانش آموزان تأثیر دارد.

روش تحقیق

این پژوهش به روش شبه آزمایشی، طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه‌ی آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم (کلاس دهم) بخش کلاچای به تعداد ۱۵۶ نفر هستند و از این تعداد ۳۰ نفر (۲ گروه ۱۵ نفری) به عنوان حجم نمونه و به روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای تعیین گردید. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه مسئولیت پذیری دانش آموزان (کردلو، ۱۳۸۹) استفاده شد که پنج مؤلفه‌ی (احساس امنیت، عزت نفس، احساس تعلق، احساس مسئولیت (تعهد بیرونی) و مسئولیت پذیری (تعهد درونی) را مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه شامل ۷۹ سؤال چهار گزینه‌ای می‌باشد. روایی آن تأیید و پایایی آن به کمک آلفای کرونباخ برابر ۹۰ صدم است که بیانگر اعتبار بالای این آزمون است (کردلو، ۱۳۸۹). جهت اجرای طرح به گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای راهبردهای خودتنظیمی، شامل هدف گذاری، برنامه ریزی، سازماندهی اطلاعات، ساخت دهی محیط، مرور مطالب و تطبیق مطالب جدید با اطلاعات ذخیره شده در حافظه و خودارزیابی آموزش داده شد. سپس مجدداً از دو گروه آزمون گرفته شد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، فراوانی میانگین، انحراف استاندارد، ترسیم نمودارها و تدوین جداول در بخش آمار استنباطی از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج تحلیل کوواریانس برای اندازه متغیر ترکیبی گروه در جدول ۱ نمایش داده شده است.

جدول ۱. آزمون لامبدای ویلکز در تحلیل کوواریانس چند متغیره نسبت F برای اندازه متغیر ترکیبی

| منبع | ارزش | F (۵، ۱۹) | Sig | Eta |
|---------------------|-------|-----------|-------|-------|
| متغیر ترکیبی (گروه) | ۲۸۹/۰ | ۹/۳۴ | ۰/۰۰۰ | ۰/۷۱۱ |

توجه: نسبت F چند متغیری از تقریب لامبدای ویلکز به دست آمده است

مقادیر مجذور Eta که در جدول فوق دیده می‌شود سهمی از واریانس است که مربوط به متغیر ترکیبی جدید می‌شود. قاعده کلی چنین است که اگر این مقدار بزرگ تر از ۰/۱۴ باشد میزان اثر زیاد است. همچنین نتایج آزمون لامبدای ویلکز در مورد متغیر ترکیبی معنی دار است. معنی

داری به این معنی است که نمرات شرکت کنندگان در دو گروه با هم متفاوت هستند و میانگین‌های گروه‌ها تحت تأثیر متغیر مستقل (آموزش گروهی) معنی دار است.

جدول ۲. میانگین تعدیل یافته، خطای استاندارد و نتایج تحلیل مانکوا

| متغیر | گروه آزمایش | | گروه کنترل | | کوواریانس | |
|---------------|-------------|----------------|------------|----------------|-----------|-------|
| | میانگین | خطای استاندارد | میانگین | خطای استاندارد | F(۱، ۲۳) | p |
| مسئولیت پذیری | ۲۳۱/۷۲ | ۳/۷ | ۲۱۰/۰۷ | ۳/۷ | ۱۴/۵۷ | /.۰۰۱ |
| احساس امنیت | ۴۳/۹ | ۱/۱۸ | ۳۹/۷ | ۱/۱۸ | ۵/۵۹ | /.۰۲ |
| عزت نفس | ۴۳/۱ | ۱/۷ | ۳۶/۳ | ۱/۷ | ۶/۶۷ | /.۰۱ |
| احساس تعلق | ۸۴/۲ | ۱/۹ | ۷۲/۶ | ۱/۹ | ۱۶/۱ | /.۰۰۱ |
| تعهد بیرونی | ۳۲/۴ | ۱/۹ | ۲۴/۵ | ۱/۹ | ۷/۳۱ | /.۰۱ |
| تعهد درونی | ۳۵/۷ | ۱/۰۹ | ۲۸/۹ | ۱/۰۹ | ۱۷/۰۱ | /.۰۰۰ |

در جدول فوق میانگین‌های تعدیل یافته متغیرهای وابسته را می‌بینیم. اثر متغیرهای تصادفی کمکی به صورت آماری حذف شده است این میانگین‌ها حاکی از آن است که میانگین گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در سطح بالاتری قرار دارد. همچنین نتایج تحلیل مانکوا نشان داده شده است سطح معنی داری مشاهده شده در پنج متغیر کم‌تر از $.۰۵$ است ($\text{sig} < .۰۵$). مقدار Eta نشان می‌دهد که تقریباً ۳۸ درصد واریانس مسئولیت پذیری، ۱۹/۶ درصد واریانس احساس امنیت، ۲۲/۵ درصد واریانس عزت نفس، ۴۱/۲ درصد واریانس احساس تعلق، ۲۴/۱ درصد واریانس تعهد بیرونی، ۴۲/۵ درصد واریانس تعهد درونی، را می‌توان به نقش آموزش گروه نسبت داد.

فرضیه اصلی: آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان تأثیر دارد. نتایج جدول فوق نشان می‌دهد بین گروه آزمایش که تحت تأثیر آموزش راهبرد خود تنظیمی بوده‌اند و گروه کنترل که تحت این نوع آموزش قرار نگرفتند تفاوت معنی داری وجود دارد.

$$F = (۵، ۱۹) = ۹/۳۴، p = .۰۰، \text{Eta} = .۷۱۱$$

به منظور روشن شدن مطالب بالا اطلاعات مربوط به مقایسه میانگین در جدول ۳ نمایش داده شده است:

جدول ۳. مقایسه چندگانه میانگین میزان مسئولیت پذیری در گروه آموزش و گروه کنترل

| گروه‌ها | تفاوت میانگین (M.D) | خطای استاندارد | sig |
|----------------|---------------------|----------------|-------|
| کنترل * آزمایش | ۲۱/۶ | ۵/۶ | ۰/۰۰۰ |

نتایج جدول فوق به خوبی نشان می‌دهد که با اجرای آموزش راهبرد خود تنظیمی، میزان مسئولیت پذیری بیش تری نسبت به گروه کنترل وجود دارد. این تفاوت در سطح 0.1 / معنی دار است ($sig < 0.1$ و $M.D=21/6$)

فرضیه ویژه اول: آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر احساس امنیت دانش آموزان تأثیر دارد.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین گروه آزمایش که تحت تأثیر آموزش راهبرد خود تنظیمی بوده‌اند و گروه کنترل که تحت این نوع آموزش قرار نگرفتند تفاوت معنی داری وجود دارد. ($F = (1, 23) = 5/59, p = 0.02, Eta = 0.196$)

به منظور روشن شدن مطالب بالا اطلاعات مربوط به مقایسه میانگین در جدول ۴ نمایش داده شده است:

| گروهها | تفاوت میانگین (M.D) | خطای استاندارد | sig |
|----------------|---------------------|----------------|------|
| کنترل * آزمایش | ۲۳/۴ | ۱/۷ | ۰/۰۲ |

نتایج جدول فوق به خوبی نشان می‌دهد که با اجرای آموزش راهبرد خود تنظیمی، میزان احساس امنیت بیش تری نسبت به گروه کنترل وجود دارد. این تفاوت در سطح 0.05 / معنی دار است ($M.D=-4/23$ و $sig < 0.05$).

فرضیه ویژه دوم: آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر عزت نفس دانش آموزان تأثیر دارد. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین گروه آزمایش که تحت تأثیر آموزش راهبرد خود تنظیمی بوده‌اند و گروه کنترل که تحت این نوع آموزش قرار نگرفتند تفاوت معنی داری وجود دارد. ($F = (1, 23) = 6/67, p = 0.01, Eta = 0.225$)

به منظور روشن شدن مطالب بالا اطلاعات مربوط به مقایسه میانگین در جدول ۵ نمایش داده شده است:

| گروهها | تفاوت میانگین (M.D) | خطای استاندارد | sig |
|----------------|---------------------|----------------|------|
| کنترل * آزمایش | ۶/۷۵ | ۲/۶ | ۰/۰۱ |

نتایج جدول فوق به خوبی نشان می‌دهد که با اجرای آموزش راهبرد خود تنظیمی، میزان عزت نفس بیش تری نسبت به گروه کنترل وجود دارد. این تفاوت در سطح 0.05 / معنی دار است ($M.D=6/75$ و $sig < 0.05$).

فرضیه ویژه سوم: آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر احساس تعلق دانش آموزان تأثیر

دارد.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین گروه آزمایش که تحت تأثیر آموزش راهبرد خود تنظیمی بوده‌اند و گروه کنترل که تحت این نوع آموزش قرار نگرفتند تفاوت معنی داری وجود دارد.

$$(F = (1, 23) = 16/1, p = .01, \text{Eta} = .412)$$

به منظور روشن شدن مطالب بالا اطلاعات مربوط به مقایسه میانگین در جدول ۶ نمایش داده شده است:

| گروه‌ها | تفاوت میانگین (M.D) | خطای استاندارد | sig |
|----------------|---------------------|----------------|------|
| کنترل * آزمایش | ۱۱/۶ | ۲/۹ | ۰/۰۱ |

نتایج جدول فوق به خوبی نشان می‌دهد که با اجرای آموزش راهبرد خود تنظیمی، میزان احساس تعلق بیش تری نسبت به گروه کنترل وجود دارد. این تفاوت در سطح ۰/۰۵ معنی دار است ($M.D=11/6$ و $sig < .05$)

فرضیه ویژه چهارم: آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر تعهد بیرونی دانش آموزان تأثیر

دارد.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین گروه آزمایش که تحت تأثیر آموزش راهبرد خود تنظیمی بوده‌اند و گروه کنترل که تحت این نوع آموزش قرار نگرفتند تفاوت معنی داری وجود دارد.

$$(F = (1, 23) = 7/31, p = .01, \text{Eta} = .241)$$

به منظور روشن شدن مطالب بالا اطلاعات مربوط به مقایسه میانگین در جدول ۷ نمایش داده شده است:

| گروه‌ها | تفاوت میانگین (M.D) | خطای استاندارد | sig |
|----------------|---------------------|----------------|------|
| کنترل * آزمایش | ۷/۸ | ۲/۸ | ۰/۰۱ |

نتایج جدول فوق به خوبی نشان می‌دهد که با اجرای آموزش راهبرد خود تنظیمی، میزان تعهد بیرونی بیش تری نسبت به گروه کنترل وجود دارد. این تفاوت در سطح ۰/۰۵ معنی دار است ($M.D=7/8$ و $sig < .05$).

فرضیه ویژه پنجم: آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر تعهد درونی دانش آموزان تأثیر

دارد.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین گروه آزمایش که تحت تأثیر آموزش راهبرد خود تنظیمی بوده‌اند و گروه کنترل که تحت این نوع آموزش قرار نگرفتند تفاوت معنی داری وجود دارد.

$$(F = (1, 23) = 17/01, p = .00, \text{Eta} = .425)$$

به منظور روشن شدن مطالب بالا اطلاعات مربوط به مقایسه میانگین در جدول ۸ نمایش داده شده است:

جدول ۸. مقایسه چندگانه میانگین میزان تعهد درونی در گروه آموزش و گروه کنترل

| گروه‌ها | تفاوت میانگین (M.D) | خطای استاندارد | sig |
|----------------|---------------------|----------------|------|
| کنترل * آزمایش | ۶/۸ | ۱/۶ | ۰/۰۰ |

نتایج جدول فوق به خوبی نشان می‌دهد که با اجرای آموزش راهبرد خود تنظیمی، میزان تعهد درونی بیش‌تری نسبت به گروه کنترل وجود دارد. این تفاوت در سطح ۰/۰۵ معنی دار است (M.D=۶/۸ و sig < ۰/۰۵).

بحث و نتیجه گیری

پرورش مسئولیت پذیری در دانش آموزان یکی از هدف‌های مهم نظام آموزشی است. انسان‌ها امروز بیش از پیش نیازمند پذیرش مسئولیت برای زندگی و آینده خود هستند و این امر میسر نمی‌شود مگر اینکه آموزش و پرورش آنها، مبتنی بر افزایش حس مسئولیت پذیری آنان و پذیرفتن عواقب فعالیت‌های خود باشند و برای رسیدن به این هدف، سعی و کوشش و برنامه ریزی دقیق لازم است.

برای آزمون این فرضیه از آزمون مانکوا استفاده شده است که نتایج نشان داد: آموزش‌های راهبردهای خود تنظیمی بر مؤلفه‌های مسئولیت پذیری تأثیر دارد و از بین مؤلفه‌های مسئولیت پذیری (احساس امنیت، عزت نفس، احساس تعلق، تعهد بیرونی، تعهد درونی) میزان تعهد درونی گروه آزمایش نسبت به گروه آموزش بیشتر بوده است؛ و هر کدام به ترتیب ۰/۱۹۶، ۰/۲۲۵، ۰/۴۱۲، ۰/۲۴۱، ۰/۴۲۵ بوده است. این نتیجه با نتایج حاصل شده توسط کردلو (۱۳۸۷)، مهدوی و همکاران (۱۳۸۹)، صمدی (۱۳۸۳)، محمد امینی (۱۳۸۷)، لودوینگ و همکاران (۲۰۱۳)، افنیا و همکاران (۲۰۱۳) همسو بوده است. بر اساس نتیجه‌ای که از این فرضیه به دست آمد، مؤلفه تعهد درونی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان بسیار حائز اهمیت است.

نتایج آزمون مانکوا نشان می‌دهد که Eta=۰/۱۹۶ آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر احساس امنیت دانش آموزان تأثیر دارد و این تأثیر در سطح ۰/۰۵ مثبت و معنادار است. این یافته‌ها با

یافته‌ها و نتایج پژوهش کردلو (۱۳۸۷)، محمد امینی (۱۳۸۷)، لودوینگ و همکاران (۲۰۱۳)، افنیا و همکاران (۲۰۱۳) همسو بوده است. نتایج آزمون مانکوا نشان داد که میزان $\text{Eta} = 0/225$ آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر عزت نفس دانش آموزان تأثیر دارد و این رابطه در سطح $0/05$ معنی دار است. این یافته‌ها و نتایج با پژوهش فرهادی (۱۳۸۳)، صمدی (۱۳۸۶)، کردلو (۱۳۸۷)، مهدوی و همکاران (۱۳۸۹) همسو بوده است. نتایج آزمون مانکوا نشان داد که به میزان $\text{Eta} = 0/412$ آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر احساس تعلق دانش آموزان تأثیر دارد و این رابطه در سطح $0/05$ معنی دار است. نتایج این تحقیق با تحقیق کردلو (۱۳۸۷) و صمدی (۱۳۸۶) همسو است. نتایج آزمون مانکوا نشان داد که $\text{Eta} = 0/241$ آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تعهد درونی دانش آموزان تأثیر دارد و این تأثیر در سطح $0/05$ مثبت و معنادار است. این نتیجه با نتایج مهدوی و همکاران (۱۳۸۹)، صمدی (۱۳۸۶)، محمد امینی (۱۳۸۷)، افنیا و همکاران (۲۰۱۳) همسو بوده است. نتایج آزمون مانکوا نشان داد که $\text{Eta} = 0/425$ آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تعهد درونی دانش آموزان تأثیر دارد و این رابطه در سطح $0/05$ معنی دار است. نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش خدابخشی و عابدی (۱۳۸۸) همسو بوده است.

با توجه به فرضیه اصلی در این پژوهش مشخص شد مؤلفه‌های آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان تأثیر مثبت دارد و لذا به مسئولین آموزش و پرورش پیشنهاد می‌گردد به این مؤلفه‌ها بر اساس نقش آنها بر مسئولیت پذیری توجه نمایند و زمینه‌های مناسبی برای پیاده سازی این مؤلفه‌ها و تبدیل دانش آموزان به دانش آموزانی خودتنظیم و مسئولیت پذیر را فراهم آورند. با توجه به فرضیه‌های ویژه اول تا پنجم پیشنهاد می‌شود که مدیران و دبیران با توجه به شرایط و زمان از کودکی محیطی را مهیا کنند که کودکان با احساس امنیت بالا رشد کرده و بزرگ شوند و همواره برای بالا رفتن عزت نفس دانش آموزان با آنان برخورد مناسب‌تر داشته و سعی کنند که آنان همواره با نظریات مثبت نسبت به خود پرورش یابند و با ایجاد فضایی ایمن و سرشار از شوق احساس تعلق دانش آموزان را فراهم آورند و بر حسن اجرای فعالیت‌های محوله به دانش آموزان توجه ویژه داشته و آنان را تشویق و ترغیب نمایند که در حضور یا عدم حضورشان کارهای خود را به نحو احسن انجام دهند و فعالیت‌هایی را طراحی کنند که بیشتر وظایفش را دانش آموزان به طور مستقل بر عهده گرفته و در قبال کار و اعمالشان مسئول باشند و محیط خوبی برای مطالعه دانش آموزان به وجود آورده و با تشویق و پشتیبانی و

همکاری و کسب تجربه‌های خوشایند و مستقل و موفقیت آمیز و دادن مسئولیت در حد و اندازه و توان آنان و همچنین آموزش برنامه ریزی و کنترل و نظارت و نظر دادن بر کارهای خود، خودتنظیمی و مسئولیت آنان را افزایش دهیم.

منابع

- خدابخشی، مهدی، عابدی، محمد رضا. (۱۳۸۸). بررسی روشهای افزایش مسئولیت پذیری در دانش آموزان دوره‌ی راهنمایی شهرضا در سال تحصیلی ۸۴-۸۵. **فصلنامه مطالعات روانشناختی**. دوره‌ی پنجم، شماره‌ی یکم، صص ۱۳۷-۱۱۳.
- درخشان هوره، خدیجه. (۱۳۸۹). یادگیری خود تنظیم. **مجله تکنولوژی آموزشی**. شماره‌ی دوم، دوره‌ی بیست و ششم، صص ۲۹-۲۷.
- سبحانی نژاد، مهدی، عابدی، احمد. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره‌ی متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی. **فصلنامه علمی پژوهش روانشناسی دانشگاه تبریز**. سال اول، شماره‌ی یکم. صص ۲۰-۱.
- صمدی، معصومه. (۱۳۸۳). بررسی خود تنظیمی یادگیری دانش آموزان و والدین: مطالعه‌ی نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی. **مجله روانشناسی و علوم تربیتی**. سال سی و چهارم، شماره‌ی یکم، صص ۱۷۵-۱۵۷.
- صمدی، معصومه. (۱۳۸۳). بررسی نقش راهبردهای خودتنظیمی در حل مسأله ریاضی دانش آموزان. **فصلنامه نوآوری آموزشی**. سال سوم، شماره‌ی هشتم، صص ۹۷-۷۹.
- صمدی، معصومه. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر راهبردهای خودتنظیمی والدین و راهبردهای خود تنظیمی در یادگیری دانش آموزان بر عزت نفس دانش آموزان دختر دوره‌ی راهنمایی شهر تهران. **فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی**. دوره‌ی دوم، شماره‌ی یکم و دوم، صص ۱۵۳-۱۳۷.
- فرهادی، شهریار. (۱۳۸۳). **بررسی تأثیر فعالیت در شورای دانش آموزان بر عزت نفس و مسئولیت پذیری دانش آموزان مدارس راهنمایی (عادی- دولتی) شهرستان کرج در سال تحصیلی ۸۳-۸۲**. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). **نقش خود تنظیمی در یادگیری غیر رسمی. اولین همایش آموزش و یادگیری غیررسمی**. مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد، اردیبهشت، ۱۲-۱۰، صص ۶۲۷-۶۱۱.
- کجباف، محمد باقر، مولوی، حسین، شیرازی تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. **فصلنامه تازه‌های علوم شناختی**. سال پنجم، شماره یک، صص ۳۳-۲۷.
- کردلو، منیره. (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت پذیری نوجوانان دبیرستانی در خانه و مدرسه. **فصلنامه رشد مشاور مدرسه**. دوره‌ی چهارم، شماره‌ی یکم، صص ۱۱-۴.
- کردلو، منیره. (۱۳۸۹). **پرسشنامه سنجش میزان مسئولیت پذیری دانش آموزان**. موسسه آزمون یار پویا.

- محمدامینی، زرار. (۱۳۸۷). راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. **فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی**. دوره‌ی چهارم، شماره‌ی چهارم. صص ۱۳۶-۱۲۳.
- محمودی، زهرا. (۱۳۷۷). **بررسی رابطه‌ی خود پنداره، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوم راهنمایی شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۱۳۷۵-۷۶**. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.
- مفاخری، عبدالله و معتمدی، عبدالله. (۱۳۹۰). بررسی میزان یادگیری خودتنظیمی در بین حافظان قرآن و غیر حافظان قرآن. **فصلنامه روان شناسی و دین**. سال چهارم، شماره دوم، صص ۹۹-۱۱۲.
- مهدوی، اسماعیل، عنایتی، میر صالح الدین و نیسی، عبدالکاظم. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مسئولیت پذیری بر عزت نفس دانش آموزان پسر مقطع متوسطه. **فصلنامه یافته‌های نو در روانشناسی**. صص ۱۳۱-۱۱۸.

- Azevedo, Roger Jennifer & G. Cromley. (2004). Does Training on Self-Regulated Learning Facilitate Students' Learning with Hypermedia? **Journal of Educational Psychology**, vol 96, no 3, PP 523-535
- Cheng, Eric C. K. (2011). The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance. **The International Journal of Research and Review**, Vol 6, Issue 1, PP 9-16.
- Cleary, Timothy J & Zimmerman, Barry J. (2004). Self-Regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulation and self-motivated cycles of student learning. **Journal Psychology in the school**, vol 42(5), PP. 537-550.
- Hirji, N. K. (2006). It's self regulation, but not as we knew it. **Contact Lens & Anterior Eye**, 29, 57-58.
- Hafezi, F, Eftwkhari, Zahra, Seyednejad, M .2010. Comparison of motivational beliefs self-regulated learning strategies and normal personality traits of gifted high school students in Ahvaz, **The Journal of New Results in Psychology**.
- Pintrich, Paul R & De Groot, Elisabeth V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology** vol 82, no 1, PP33-40.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-Regulation in school contexts, **Learning and Instruction**, 11, 173 – 177.
- Zimmerman, B. J. (1986). A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, 81(3), 322-339.