

اثربخشی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار

سلیمان کابینی مقدم^۱، غلامحسین انتصار فومنی^۲، مسعود حجازی^۳، حسن اسدزاده^۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۱۶

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۰۳/۲۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار انجام شد. روش این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح گروه کنترل نامعادل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی پسرانه شاخه نظری پایه دوم (یازدهم) دوره متوسطه دوم نواحی یک و دو رشت در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود که از بین آن‌ها تعداد ۴۰ نفر به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی به ۲ گروه (آزمایش و کنترل) تقسیم شدند. آزمودنی‌های دو گروه پرسشنامه‌های وجدان تحصیلی مک آیلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) و سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) را در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. گروه آزمایش به مدت ۱۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت مداخله آموزشی راهبرد یادگیری خودگردان قرار گرفتند در حالی که در طول این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکردند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش راهبرد یادگیری خودگردان سبب افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌شود ($P < 0/001$). به‌طور کلی نتیجه این پژوهش نشان داد برای کاهش اهمال‌کاری در دانش‌آموزان، استفاده از آموزش راهبرد یادگیری خودگردان مؤثر است.

۱. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، ایران

۲. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، ایران (نویسنده مسئول)

Foumani1397@gmail.com

۳. استادیار گروه روان‌شناسی کودکان استثنائی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، ایران

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران

واژگان کلیدی: آموزش راهبرد یادگیری خودگردان، سرزندگی تحصیلی، وجدان تحصیلی، دانش‌آموزان اهمال‌کار.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های آموزش و پرورش امروز، افزایش کیفیت یادگیری در دانش‌آموزان و حل و فصل مشکلات یادگیری در آنان است. یکی از عواملی که می‌تواند در این زمینه تأثیرگذار باشد، اهمال‌کاری^۱ است. اهمال‌کاری به معنی مشکل داشتن در زمینه شروع یا تمام کردن کارهاست یا به عبارتی می‌توان گفت که اهمال‌کاری به معنی کار امروز را به فردا انداختن است. فرد اهمال‌کار دائماً شروع کار را به آینده محول می‌کند. اهمال‌کاری، غاصب زمان است و باعث می‌شود فرد عمدتاً انجام کارها را به تأخیر بیندازد و زمان را از دست بدهد (سولومون و راث بلوم^۲، ۱۹۸۴). اهمال‌کاری به عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، توصیف می‌شود (اینور و همکاران^۳، ۲۰۱۱). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال‌کاری به عنوان مانعی برای موفقیت تحصیلی، کمیت و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (میراو و میرانا^۴، ۲۰۱۲). از مظاهر اهمال‌کاری، پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشگاهی است که اهمال‌کاری تحصیلی نامیده می‌شود. این نوع اهمال‌کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن، آغاز یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۴).

یکی از مفاهیم بسیار تعیین‌کننده که معمولاً در دانش‌آموزان اهمال‌کار کمتر مشاهده می‌شود وجدان تحصیلی^۵ است. وجدان از زیرمجموعه‌های وظیفه‌مداری است که از پنج عامل بزرگ صفات شخصیتی به حساب می‌آید. رفتارگرایان وجدان را با ارزش‌ها و هنجارهای تقویت‌شده مرتبط می‌دانند، اما نظریه پردازان صفت اعتقاد دارند که این رفتارها از یک منبع اساسی پنهان و عمومی نشئت می‌گیرند (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۵). وجدان

-
1. procrastination
 2. Solomon & Rothblum
 3. Aynur & et al
 4. Meirav & Marina
 5. educational conscience

نیرویی است که فرد را متعهد می‌کند یک سری رفتارهای معطوف به هدف را انجام دهد و نیز افکار و سلیقه‌های متفاوت را برای شکل‌دهی یک رفتار سازنده، همگرا سازد. کاستا و مک‌گری^۱ (۱۹۹۹) عامل وجدان را شامل زیر مؤلفه‌های؛ کفایت، نظم، وظیفه‌شناسی، خویش‌داری، متانت، موفقیت‌طلبی و تعمق می‌دانند. افراد با وجدان؛ افرادی مولد، پایمند به اخلاقیات، دارای سطوح بالای اشتیاق، مستقل و مسئولیت‌پذیر هستند (کار و روبرتز^۲، ۲۰۱۴). تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که وجدان بهترین پیش‌بینی کننده شخصیت برای عملکرد شغلی، عملکرد آموزشی و عملکرد تحصیلی است. به‌طور مثال مک‌کراتورو و مانتتا^۳ (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان دادند افرادی که از ویژگی وجدان بالا برخوردارند، سخت‌کار می‌کنند، معدل تحصیلی بالاتر، روابط اجتماعی مثبت‌تر و متعهدانه‌تر دارند و افراد با وجدان پایین، عملکرد ضعیفی در درس و کار دارند. مک‌مولن و فیلیپسن^۴ (۲۰۱۳) نیز در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموز با وجدان بالا، ممکن است به دلیل تمایل بالا به یادگیری یا اهداف مسلطی که دارند، احتمال موفقیت بالاتری داشته باشند و این امر به شایستگی و موفقیت آن‌ها در مدرسه کمک می‌کند (آوشر و همکاران^۵، ۲۰۱۵).

توجه به موضوع اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان و تلاش برای درمان آن، به پیامدهای مثبتی منجر می‌شود که از آن جمله می‌توان به سرزندگی تحصیلی^۶ اشاره کرد. این مفهوم نوین به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند، اشاره دارد (پوتواین و همکاران^۷، ۲۰۱۱). در واقع سرزندگی تحصیلی راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم‌سازی بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است (ساره و همکاران^۸، ۲۰۱۳). در حیطه تحصیلی، اولین بار مارتین و مارش^۹ (۲۰۰۶) مفهوم سرزندگی تحصیلی را مطرح و آن را توانایی برخورد موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در ارائه واکنش سازنده و مثبت برای انواع چالش‌ها و موانع

-
1. Costa & McCrae
 2. Carr & Roberts
 3. Croitoru & Munteanu
 4. McMullen & Philipsen
 5. Osher & et al
 6. educational buoyancy
 7. Putwain & et al
 8. Sarah
 9. Martin & Marsh

زندگی تحصیلی یا مدرسه تعریف کردند. از نظر مارتین و مارش (۲۰۰۶) سرزندگی تحصیلی لازمه زندگی موفق و پیامدهای مثبت تحصیلی است. سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهمی است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد اثر می‌گذارد و تحت تأثیر زمینه‌های هیجانی و ابرازگری هیجانی قرار دارد (مارتین، ۲۰۱۵). با وجود این که سرزندگی تحصیلی می‌تواند با پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی در ارتباط باشد، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ناامیدی می‌تواند با عملکرد تحصیلی پایین در ارتباط باشد و سرزندگی تحصیلی را به‌طور منفی تحت تأثیر قرار دهد (شک و لی، ۲۰۱۶).

یکی دیگر از ویژگی‌های دانش‌آموزان اهمال‌کار، عدم توجه آنان به توانایی‌های خودشان است که آموزش راهبرد یادگیری خودگردان^۲ می‌تواند در این زمینه مؤثر واقع گردد. رویکردهای شناختی رفتار، تأکید بر ترغیب دانش‌آموزان به واری ادراک و تنظیم کردن رفتار خود است تا این که به آن‌ها اجازه دهند به‌وسیله عوامل بیرونی کنترل شوند، این رویکردها سعی می‌کنند خودکنترلی دانش‌آموزان را افزایش دهند، مهارت‌های حل مسئله وی را تقویت نمایند و خودانعکاسی سازنده را تشویق کنند. خودگردانی به فرآیندی اشاره دارد که در آن فراگیر، به‌طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف موردنظر هدایت می‌کند (بمبنتی^۳، ۲۰۱۱). یادگیرندگان خودگردان از راهبردهای یادگیری خودگردان به‌طور مناسب استفاده می‌کنند و از لحاظ انگیزشی در سطح بالایی قرار دارند (زیمرن^۴، ۲۰۰۰). این افراد در موقعیت‌های گوناگون از راهبردهای مختلفی برای حل مسئله خود استفاده می‌کنند که انتخاب راهبردهای مناسب و متناسب با موقعیت مسئله اهمیت زیادی دارد (پری و همکاران^۵، ۲۰۰۶). راهبردهای یادگیری خودگردان عبارتند از؛ راهبردهای شناختی (راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان‌دهی)؛ راهبردهای فراشناختی (راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای کنترل و نظارت و راهبردهای نظم‌دهی) و راهبردهای مدیریت منابع. در جریان این راهبرد، فراگیران باید قادر باشند زمان و محیط‌های مطالعه خود را مدیریت و تنظیم کرده، بر تلاش نظارت کرده و از همسالان و معلمان جهت حل

1. Shek & Li
2. self-regulated learning strategy
3. Bembenutty
4. Zimmerman
5. Perry & et al

مسئله طلب کمک کنند (پنتریچ و دیگروت^۱، ۱۹۹۰). از نظر ماتوکا^۲ (۲۰۰۰) یادگیری خودگردان، ترکیبی از مهارت‌ها و خواسته‌ها است. مهارت‌ها به همان راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع اشاره می‌کند و خواسته‌ها به جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان مانند باورهای خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و ارزش و انتظارات اشاره دارد. وی معتقد است که یادگیری این مهارت‌ها به دانش‌آموزان در حل مسائل و تصمیم‌گیری‌های مناسب می‌تواند کمک کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای مقابله‌ای فعالانه، جستجوی حمایت اجتماعی و حل مسئله با خودگردانی بالا ارتباط دارد (به نقل از از عربزاده و همکاران، ۱۳۹۳).

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که فرآیندهای شخصی، رفتارهای محیطی و فردی معلمان و دانش‌آموزان عواملی هستند که استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای خودگردان را تسهیل می‌کند (هاسند و رایس^۳، ۲۰۰۸). طبق نظر زیمرمن و مارتینز-پونز^۴ (۱۹۹۰) ویژگی اصلی فراگیران خودگردان، مشارکت فعال آن‌ها در فرآیند یادگیری از دیدگاه فراشناختی، انگیزشی و رفتاری است. ویژگی دیگر این دسته از یادگیرندگان، عملکرد مطلوب و بالا و نیز ظرفیت بالای آن‌ها برای یادگیری است که آن‌ها را از فراگیران با عملکرد نامطلوب متمایز می‌سازد (میرافشار و همکاران، ۱۳۹۱). در مجموع مطالعات نشان می‌دهد که فراگیران خودگردان دارای ویژگی‌های زیر هستند: (۱) آن‌ها می‌دانند چگونه از یک سری راهبردهای شناختی (تکرار و تمرین، بسط و تفصیل و سازمان‌دهی) در جهت یادگیری بهتر استفاده کنند، (۲) آن‌ها می‌دانند چگونه برنامه‌ریزی کرده و تمام فرآیندهای ذهنی خود را در راستای دستیابی به اهداف شخصی خود جهت‌دهی نمایند، (۳) آن‌ها یک سری باورهای انگیزشی و عواطف انطباقی (خودباوری و احساس مثبت نسبت به انجام وظایف) را نشان می‌دهند، (۴) آن‌ها برای زمان خود برنامه‌ریزی کرده و از آن در جهت انجام تکلیف استفاده می‌کنند و نشان می‌دهند که چگونه می‌توان محیط‌های یادگیری مطلوبی را سازمان داد، (۵) آن‌ها تلاش زیادی در جهت مشارکت، کنترل و نظم بخشیدن به تکالیف تحصیلی، جو و ساختار کلاس درس از خود نشان می‌دهند و (۶) آن‌ها یک سری راهبردهای آگاهانه‌ای را در راستای

-
1. Pintrich & Degroot
 2. Matuga
 3. Housand & Reis
 4. Zimmerman & Martinez-Pons

اجتناب از عوامل درونی و بیرونی حواس‌پرتی به کار می‌گیرند (زیمرمن و مارتینز-پونز، ۱۹۹۰).

راهبرد خودگردانی برای فرآیند یادگیری ضروری است (جارولا و جارونوجا، ۲۰۱۱). این امر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عادات یادگیری بهتری را در خود به وجود بیاورند، مهارت‌های مطالعه خود را بهبود بخشند، راهبردهای یادگیری را برای تقویت نتایج تحصیلی به کار گیرند (ولترز^۲، ۲۰۱۰)، عملکرد خود را مورد بازبینی قرار دهند (هاریس و همکاران^۳، ۲۰۰۵) و پیشرفت تحصیلی خود را ارزیابی نمایند (به نقل از دبروین و همکاران^۴، ۲۰۱۱). از این رو معلمان باید با عوامل مؤثر بر توانایی فراگیر برای خودگردانی و راهبردهایی که می‌توانند برای شناسایی و ارتقای خودگردان در کلاس درس مورد استفاده قرار دهند، آشنا باشند. زومبران و همکاران^۵ (۲۰۱۱) در تحقیقی نشان دادند که با استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان، دانش‌آموزان می‌توانند بدون مداخله مستقیم معلم، بر موضوعات درسی مسلط شوند. همچنین شواهد تجربی حکایت از پیشرفت درسی دانش‌آموزان، پس از آشنایی با راهبردهای یادگیری خودگردان دارد. با این وجود، بسیاری از دانش‌آموزان در استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان ناتوان هستند یا اگر هم استفاده کنند باز هم ممکن است عملکرد تحصیلی مناسبی نداشته باشند.

با توجه به توضیحات شرح بالا در این پژوهش هم این سؤال مطرح است که آیا آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار تأثیر دارد؟

پژوهش‌های مختلفی پیرامون اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان با سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی انجام شده است که در شرح زیر به تعدادی از آنها اشاره می‌شود:

صدری دمیچی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی بر اساس یادگیری خودگردان و باورهای معرفت‌شناختی در دانشجویان» نتیجه گرفتند که؛ بین باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی و بین یادگیری

-
1. Jarvela & Jarvenoja
 2. Wolters
 3. Harris & et al
 4. De Bruin & et al
 5. Zumbrunn & et al

خودگردان و مؤلفه‌های آن با تفکر انتقادی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی ۴۱ درصد و یادگیری خودگردان ۴۵ درصد قدرت پیش‌بینی را داشت. بازیاری و توفیقی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان با وجدان تحصیلی و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دختران» نتیجه گرفتند که؛ بین میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی با وجدان تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه ضعیف و مستقیمی وجود دارد. همچنین بین راهبردهای فراشناختی، وجدان تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر برحسب سن آنان تفاوت معناداری وجود نداشت. سعادت‌ی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان» نتیجه گرفتند که؛ مداخله آزمایشی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان معنی‌دار بود، یعنی دانش‌آموزانی که از مهارت بهینه شناختی استفاده می‌کردند و در کنار آن اطلاعاتی مناسب در مورد خودشان، تکلیف و راهبردهای یادگیری داشتند می‌توانستند اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان خود را کاهش دهند. باقری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان» نتیجه گرفتند که؛ پس از آموزش، بین پیشرفت تحصیلی گروه آزمایشی و گروه کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. پورمحمد و اسماعیل‌پور (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر هنرستانی» نتیجه گرفتند که؛ از نظر پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی‌داری بین گروه‌های آموزش و کنترل وجود داشت. نمره تعدیل‌شده پیشرفت تحصیلی گروه آزمایشی، پس از آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بالاتر از گروه کنترل بود. سعیدی‌پور و میرمعینی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی اثربخشی آموزش مؤلفه‌های یادگیری خودگردان مبتنی بر الگوی پینتریچ بر ارزش‌گذاری درونی و میزان نمره درس ریاضی» نتیجه گرفتند که؛ آموزش مؤلفه‌های یادگیری خودگردان مبتنی بر الگوی پینتریچ ۱۷ درصد بر ارزش‌گذاری درونی دانش‌آموزان تیزهوش تأثیر داشت ولی بر میزان نمره درس ریاضی تأثیری نداشت. نریمانی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار» نتیجه گرفتند

که؛ آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و حل مسئله در مقایسه با گروه کنترل بر انگیزش تحصیلی آزمودنی‌ها تأثیر داشت. به‌علاوه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در مقایسه با آموزش حل مسئله تأثیر بیشتری بر انگیزش تحصیلی آزمودنی‌ها داشت. عربزاده، کدیور و دلاور (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان» نتیجه گرفتند که؛ آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در افزایش مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان گروه آزمایش مؤثر بود. همچنین میزان مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان گروه آزمایش در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار بود. بیرامی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر کارکردهای اجرایی و عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان» نتیجه گرفتند که؛ آزمودنی‌ها در عملکرد خواندن و کارکردهای اجرایی پیشرفت داشتند و این پیشرفت در پیگیری دو هفته‌ای پایدار بود. پیوسته گر و موسوی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر شادکامی، راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان» نتیجه گرفتند که؛ بین دو گروه (در نمره شادکامی) تفاوت معنی‌داری وجود داشت. بدین‌صورت که آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، میزان شادکامی دانش‌آموزان را افزایش داده و این حالت بعد از گذشت یک ماه نیز حفظ شده بود. همچنین، گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، عملکرد بهتری در باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نشان دادند. محمدی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و اضطراب آزمون)» نتیجه گرفتند که؛ آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان سبب ارتقای انگیزش درونی، احساس خودکارآمدی شده و اضطراب آزمون را کاهش می‌دهد. جعفرطباطبایی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند» نتیجه گرفتند که؛ پس از ارائه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، میزان اضطراب گروه آزمایش از ۱۸/۲۶ به ۷/۸۳ کاهش معنی‌داری نشان داد. درحالی‌که میانگین میزان اضطراب گروه کنترل ثابت بود و میانگین نمره پیشرفت تحصیلی پس از مداخله، از نظر آماری در گروه آزمایش معنی‌دار نبود.

میرافشار و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر یزد» نتیجه گرفتند که؛ بین میانگین نمرات آزمون‌های گرفته شده از دانش‌آموزان در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل، تفاوت معنی‌داری وجود داشت.

سان و همکاران^۱ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «تأثیر یادگیری خودگردان در موفقیت دانشجویان دوره کارشناسی در درس ریاضی» نتیجه گرفتند که؛ آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در یادگیری درس ریاضی دانشجویان مؤثر بود. به طوری که بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون آن‌ها تفاوت مثبت معنی‌داری وجود داشت. علاوه بر این، خودکارآمدی دانشجویان پس از آموزش راهبردهای خودگردان به طور چشمگیری افزایش یافت. دورنباچر و پرلز^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی مداخله آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان» نتیجه گرفتند که؛ دانش‌آموزانی (گروه آزمایش) که مداخله آموزشی را دریافت کردند نسبت به سایر دانش‌آموزان (گروه کنترل) دارای میانگین نمره بالاتری در موفقیت تحصیلی بودند. برودبنت و پون^۳ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در پیشرفت تحصیلی دانشجویان در کلاس‌های آموزشی آنلاین» نتیجه گرفتند که؛ آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان؛ مطالعه استراتژی مدیریت زمان، فراشناخت، تنظیم تلاش و تفکر انتقادی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤثر بود. درحالی که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان؛ تمرین، تعریف و سازمان‌کمتترین تأثیر را در پیشرفت آنان داشت. دوهونگ و همکاران^۴ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی ارتباط بین آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان با خودکارآمدی تحصیلی زبان‌آموزان انگلیسی» نتیجه گرفتند که؛ دانش‌آموزانی که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان را دریافت کرده بودند از خودکارآمدی بالا و متوسط برخوردار بودند. درحالی که نمره خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان گروه کنترل

-
1. Sun & et al
 2. Dorrenbacher & Perels
 3. Broadbent & Poon
 4. Do-Hong & et al

در حد پایین بود. لی و اورسیلو^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان به عنوان مکانیسم بالقوه ذهن آگاهی در اختلال اضطراب عمومی» نتیجه گرفتند که؛ آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان موجب کاهش اختلال اضطراب عمومی در بین آزمودنی‌های گروه آزمایش شد. الکسی و پاراسکیوا^۲ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر باورهای خودکارآمدی و انگیزش دانش‌آموزان» نتیجه گرفتند که در نتیجه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، میانگین نمره پس‌آزمون باورهای خودکارآمدی و انگیزش دانش‌آموزان در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل بود. ایفنتالر^۳ (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» نتیجه گرفت که؛ بین آموزش خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود داشت و مداخلات آموزشی مؤثر برای آموزش خودتنظیمی در فرایند حل مسئله منجر به کشف و ارزیابی عوامل یادگیری و تجزیه و تحلیل خودکار برای تعیین کیفیت یادگیری توسط فرد شد. مک‌ل نرنی و همکاران^۴ (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان «رابطه خودپنداره تحصیلی و آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان با عملکرد تحصیلی» نتیجه گرفتند که؛ رابطه معنی‌داری بین خودپنداره تحصیلی، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و عملکرد تحصیلی وجود داشت. همچنین رابطه مثبت معنی‌داری بین آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و خودپنداره وجود داشت. والکر^۵ (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان «مطالعه پیش‌بینی‌کننده‌های حل مسئله اجتماعی و رابطه آن با آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در دانش‌آموزان دوره ابتدایی» نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای خودگردانی به دانش‌آموزان کمک کرد توانایی حل مسائل اجتماعی را بهبود بخشند و از این طریق احساس شرم آنان را کاهش داد. ولترز (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در افزایش مهارت مطالعه دانش‌آموزان» نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عادات یادگیری بهتری را در خود به وجود

-
1. Lee
 2. Alexiou & Paraskeva
 3. Ifenthaler
 4. McInerney
 5. Walker

بیاورند و مهارت‌های مطالعه خود را بهبود بخشند. بربرینا^۱ (۲۰۱۱)؛ به نقل از عربزاده و همکاران، (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودگردان با ابعاد کمال‌گرایی تحصیلی در دانش‌آموزان» نتیجه گرفت که حل مسئله اجتماعی شامل به‌کارگیری مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی و فراشناختی با کمال‌گرایی تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌دار داشت.

روش

این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح گروه کنترل نامعادل بود. در این پژوهش، جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی پسرانه شاخه نظری پایه دوم (یازدهم) دوره متوسطه دوم نواحی یک و دو رشت در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بودند که از طریق پرسشنامه سولومون و راث‌بلوم^۲ (۱۹۸۴) اهمال‌کار تحصیلی تشخیص داده شدند. برابر اطلاعات موجود در کارشناسی آمار و بودجه اداره کل آموزش و پرورش استان گیلان، تعداد این مدارس ۲۹ واحد آموزشی و تعداد دانش‌آموزان مذکور نیز ۵۹۳ نفر بودند. نمونه آزمایشی پژوهش حاضر شامل گروهی از دانش‌آموزان مدارس مذکور بودند. در همین رابطه ابتدا تعداد ۹۴ نفر از دانش‌آموزانی که نمره اهمال‌کاری تحصیلی آنان بالاتر از خط برش (۸۱) بودند شناسایی و مشخص شدند و بعد از بررسی دقیق و کنترل متغیرهای جمعیت شناختی، تعداد آنان به ۷۵ نفر کاهش پیدا کرد. سپس تعداد ۴۰ نفر از بین آنان که در هر دو پرسشنامه‌های سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی کمترین نمره را گرفته و به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند بر اساس نمرات، سن، رشته تحصیلی، مدرسه محل تحصیل و نمرات پیش‌آزمون هم‌تراز شده و به‌صورت تصادفی به دو گروه ۲۰ نفری (آزمایش و کنترل) تقسیم شدند. در ادامه، گروه آزمایش به مدت ۱۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت مداخله آموزشی راهبرد یادگیری خودگردان قرار گرفتند؛ درحالی‌که در طول این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکردند. در پایان مجدداً پرسشنامه‌های وجدان تحصیلی و سرزندگی تحصیلی برای هر دو گروه به‌عنوان پس‌آزمون اجرا شد. جزئیات بسته آموزشی و پرسشنامه‌ها به شرح زیر است:

1. Berberena
2. Solomon & Rothblum

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی: این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) با تعداد ۲۷ گویه تدوین نمودند. پرسشنامه مذکور دارای سه خرده‌مقیاس شامل؛ آماده شدن برای امتحان (شامل سؤالات ۱ تا ۸)، آماده کردن تکالیف تحصیلی (شامل سؤالات ۹ تا ۱۹)، آماده کردن مقالات پایان‌نیمسال تحصیلی (شامل سؤالات ۲۰ تا ۲۷) است. پاسخ‌گویه‌های پرسشنامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی می‌شود. حداقل نمره این پرسشنامه ۲۷، حداکثر نمره آن ۱۳۵ و خط‌برش آن نیز ۸۱ است. همچنین در این پرسشنامه، سؤال‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سولومون (۱۹۸۴) برای همسانی درونی این پرسشنامه، ضریب ۰/۸۴ را گزارش داده است. مطیعی نیز در پژوهشی (۱۳۹۱) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ برآورد کرده است. در این مطالعه هم پایایی پرسشنامه مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: این پرسشنامه توسط دهقانی زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) ساخته شده است. این مقیاس بر اساس نسخه انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، ایجاد شده است. مارتین و مارش (۲۰۰۶) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آوردند. نسخه فارسی این مقیاس توسط دهقانی زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) در ۹ گویه و بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً ۷) ساخته شده است. حداقل نمره این پرسشنامه ۹، حداکثر نمره آن ۶۳ و خط‌برش آن نیز ۳۶ است. دهقانی زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. در این مطالعه هم پایایی پرسشنامه مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه وجدان تحصیلی: این پرسشنامه توسط مک ایلروی و بانتینگ^۱ (۲۰۰۲) در قالب ۹ گویه ساخته شده و در طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) نمره‌گذاری می‌شود. سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷ و ۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره این پرسشنامه ۹، حداکثر نمره آن ۶۳ و خط‌برش آن نیز ۳۶ است. مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) جهت تعیین اعتبار این مقیاس از روش آلفای

کرونباخ استفاده کردند و ضریب آلفای مربوطه را $0/89$ به دست آوردند. نوروزی و همکاران (۱۳۹۵) نیز همسانی درونی این پرسشنامه را با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ، $0/78$ به دست آوردند. در این مطالعه هم پایایی پرسشنامه مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/80$ به دست آمد.

آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان: این بسته آموزشی از منابع گوناگون به‌خصوص یافته‌های پینتریچ (۱۹۹۵) در ۱۵ جلسه ساخته شده و در پژوهش عزیزاده و همکاران (۱۳۹۳) مورد استفاده قرار گرفته است. هر یک از این جلسات به مدت ۹۰ دقیقه بوده و شامل محورهای جدول زیر است:

جدول ۱. مراحل جلسات آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان بر اساس پروتکل پینتریچ (۱۹۹۵)

جلسات	محتوا
اول	معارفه اعضاء،
دوم	معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش،
سوم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد تکرار و تمرین،
چهارم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد بسط و گسترش معنایی،
پنجم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد سازمان‌دهی،
ششم	آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد برنامه‌ریزی،
هفتم	آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد کنترل و نظارت،
هشتم	آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد خود نظم‌دهی،
نهم	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد مدیریت زمان،
دهم	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد سازمان‌دهی محیط،
یازدهم	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد کمک خواستن و تنظیم تلاش‌ها،
دوازدهم	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان- خودکارآمدی،
سیزدهم	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان- جهت‌گیری هدف،
چهاردهم	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان- تأخیر ارضاء تحصیلی و
پانزدهم	انجام پس‌آزمون.

پس از اتمام این مراحل نیز با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری^۱، نسبت به تجزیه و تحلیل آماری اقدام شد.

یافته‌ها

یافته‌های مربوط به میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
سرزندگی تحصیلی	آزمایش	۲۴/۷۰	۱/۱۳	۴۳/۰۵	۶/۴۰
	کنترل	۳۲/۲۹	۱/۱۳	۳۳/۲۰	۶/۲۴
وجدان تحصیلی	آزمایش	۲۲/۰۶	۱/۲۰	۴۲/۷۵	۶/۶۶
	کنترل	۲۶/۷۰	۱/۲۰	۲۸/۶۸	۶/۴۹

یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش در سرزندگی تحصیلی ($M=43/05$ و $SD=6/40$) نسبت به پیش‌آزمون ($M=24/70$ و $SD=1/13$) افزایش یافت. میانگین نمرات پس‌آزمون گروه کنترل در سرزندگی تحصیلی ($M=33/20$ و $SD=6/24$) نیز نسبت به پیش‌آزمون ($M=32/29$ و $SD=1/13$) افزایش بسیار اندکی پیدا کرد. همچنین میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش در وجدان تحصیلی ($M=42/75$ و $SD=6/66$) نسبت به پیش‌آزمون ($M=22/06$ و $SD=1/20$) افزایش یافت. همین‌طور، میانگین نمرات پس‌آزمون گروه کنترل در وجدان تحصیلی ($M=28/68$ و $SD=6/49$) نیز نسبت به پیش‌آزمون ($M=26/70$ و $SD=1/21$) افزایش بسیار اندکی پیدا کرد.

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چندمتغیری جهت رعایت فرض‌های آن از آزمون‌های شاپیرو-ویلک، باکس و لوین استفاده شده است. فرض صفر برای نرمال بودن توزیع نمره متغیرهای سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر سطح عدم معنی‌داری شاخص شاپیرو-ویلک بیانگر نرمال بودن توزیع نمره برای متغیرهای سرزندگی تحصیلی ($P=0/461$) و وجدان تحصیلی ($P=0/312$) است. بر اساس آزمون باکس که برای هیچ‌یک از متغیرها معنادار نبوده است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس / کوواریانس به‌درستی رعایت شده است ($F=0/025$, $P=0/995$). بر اساس آزمون لوین و عدم معناداری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. نتایج آزمون لامبدای ویلکز نیز نشان داد که اثر

گروه بر ترکیب متغیرهای سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی معنادار است ($P < 0/001$)، $F = 11/598$ ، $\lambda = 0/370$ (لامبدای ویلکز). مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی) نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنی‌دار است و میزان این تفاوت $0/392$ است؛ یعنی $39/2$ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از متغیرهای وابسته است.

جدول ۳. خطی بودن و همگنی شیب‌های رگرسیون

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
۱۰۶۸/۹۳۷	۱	۱۰۶۸/۹۳۷	۲۸/۴۳۸	۰/۰۹۸
۱۳۹۰/۷۶۸	۳۷	۳۷/۵۸۸		
۲۳۸۸/۲۱۱	۱	۲۳۸۸/۲۱۱	۴۹/۰۱۹	۰/۲۱۰
۱۸۰۲/۶۴۱	۳۷	۴۸/۷۲۰		

یکی از مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس، بررسی همگونی شیب‌خط رگرسیون است. جهت بررسی این پیش‌فرض، از نمودار پراکنش خط رگرسیون بهره گرفته شد. مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد شیب‌های خطوط رگرسیون موازی هستند و به عبارت دیگر معادله همگنی شیب رگرسیون معنادار نیست ($P > 0/05$). از این رو می‌توان گفت که فرض همگنی رگرسیون در همه متغیرها برقرار است؛ بنابراین استفاده از روش تحلیل کوواریانس مجاز است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره جهت تعیین اثربخشی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا	توان آماری
سرزندگی تحصیلی		۱۴۱۳/۲۹۵	۱	۱۴۱۳/۲۹۵	۵۰/۰۹۱	۰/۰۰۱	۰/۵۷۵	۱/۰۰۰
وجدان تحصیلی		۲۶۱۴/۶۷۵	۱	۲۶۱۴/۶۷۵	۹۰/۳۷۰	۰/۰۰۱	۰/۷۱۰	۱/۰۰۰

همان‌طوری که داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد با کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین نمره سرزندگی تحصیلی ($P < 0/001$ ، $F = 50/091$ و $\lambda = 0/575$) در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده شد؛ یعنی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان باعث

افزایش نمره سرزندگی تحصیلی در پس‌آزمون گروه آزمایش شده و توانسته است ۵۷ درصد واریانس متغیر وابسته را تبیین کند؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر است. برابر نتایج به‌دست‌آمده فرضیه اول تأیید می‌شود. از طرفی داده‌های جدول مذکور نشان می‌دهد با کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین نمره وجدان تحصیلی ($F=90/370, P<0/001$) و $F=0/710$ (اندازه اثر) در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده شد؛ یعنی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان باعث افزایش نمره وجدان تحصیلی در پس‌آزمون گروه آزمایش شده و توانسته است ۷۱ درصد واریانس متغیر وابسته را تبیین کند؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر است. برابر نتایج به‌دست‌آمده فرضیه دوم نیز تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار انجام شد. برای این منظور تعداد دو فرضیه مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج بحث و بررسی فرضیه‌های مذکور به شرح زیر است.

در فرضیه اول؛ نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد با کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین نمره سرزندگی تحصیلی ($F=50/091, P<0/001$) و $F=0/575$ (اندازه اثر) در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده شد؛ یعنی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان باعث افزایش نمره سرزندگی تحصیلی در پس‌آزمون گروه آزمایش شده و می‌توان گفت آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر است؛ بنابراین فرضیه اول تأیید می‌شود. این نتیجه با یافته پژوهش‌های هاشمی و همکاران (۱۳۹۶)، پیرانی و همکاران (۱۳۹۵)، پیوسته‌گر و موسوی (۱۳۹۲)، لی و اورسیلو (۲۰۱۴) و کارابنیک (۲۰۱۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت اگر دانش‌آموزان راهبردهای خودگردان را یاد بگیرند امید خود را در هر شرایطی حفظ می‌کنند، به آسانی دست از تلاش نکشیده و امیدوارانه به فعالیت و تحصیل خود ادامه می‌دهند. همین احساس موجب سرزندگی در آنان می‌گردد. نشاط، انبساط و سرزندگی نیز موجب شکوفایی استعدادها

می‌شود و دانش‌آموزان شاداب، پویا و پرتحرک به زندگی امیدوار شده و برای رسیدن به اهداف خود سرسختانه تلاش می‌کنند. از طرفی سرزندگی تحصیلی باعث می‌شود تا دانش‌آموزان اعتقاداتی پیدا کنند که باعث توانایی شخصی شده و از مدرسه و محیط آن ارزیابی‌های مثبتی داشته باشند و در نتیجه انتظار نتایج مثبت را خواهند داشت. این امر موجب قوی شدن آنان در مقابل شرایط ناگوار می‌شود. در همین رابطه پوتوین و همکاران (۲۰۱۱) معتقدند سرزندگی تحصیلی یک مفهوم نوین به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند، اشاره دارد. همچنین ساره و همکاران (۲۰۱۳) بیان می‌کنند که سرزندگی تحصیلی راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم‌سازی بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است.

سرزندگی تحصیلی به شکل صحیح آن سبب پیشرفت تحصیلی و افزایش خودکارآمدی خلاق شده، دانش‌آموزان را به سمت جلو سوق می‌دهد، زیرا دانش‌آموزان دارای عاطفه مثبت تحصیلی بعد از درک مشکل، از آن عبور کرده، به راه‌حل متمرکز می‌شوند. به همین جهت، نگرش خوش‌بینانه و مثبت، طبیعتاً با موفقیت همراه خواهد بود. از طرفی اگر دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودگردان استفاده کنند، می‌توانند به‌طور مؤثرتری مطالعه کنند و بر چگونگی مطالب درسی خود نظارت کنند. در این راهبرد آموزشی یادگیرندگان، بر روند آموزش کنترل شخصی خواهند داشت و علاوه بر سرعت و دقت بیشتر در یادگیری، مسائل پرورشی نظیر اتکای به نفس بیشتر و خودکارآمدی و همچنین مسئولیت‌پذیری بیشتری نیز در دانش‌آموزان ایجاد خواهد شد. دانش‌آموزان دارای توانایی درونی برای چگونگی یادگیری خویش آگاه هستند که می‌توان آن را در قالب نظریه یادگیری خودتنظیمی توصیف کرد و عوامل تسهیل‌کننده و محدودکننده آن را شناخت. اگر دانش‌آموزان از توانایی‌های شناختی و انگیزشی خود آگاه شوند، در حقیقت تبدیل به فراگیرانی خودتنظیم خواهند شد در چنین شرایطی رفتارهای اهمال‌کارانه کمتری از آنان سر خواهد زد. از طرف دیگر، الگوهای نظری و یافته‌های تجربی نیز نشان داده‌اند که توانایی‌های یادگیری خودگردان در خلال کودکی و نوجوانی ظاهر و ثابت می‌شوند.

در فرضیه دوم؛ نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد با کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین نمره وجدان تحصیلی ($F=90/370, P<0/001$) و $F=0/710$ (اندازه اثر) در دو گروه آزمایش

و کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده شد؛ یعنی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان باعث افزایش نمره وجدان تحصیلی در پس‌آزمون گروه آزمایش شده و می‌توان گفت آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر است؛ بنابراین فرضیه دوم نیز تأیید می‌شود. این نتیجه با یافته پژوهش‌های بازیاری و توفیقی (۱۳۹۵) و والکر (۲۰۱۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از راهبرد یادگیری خودگردان استفاده می‌کنند به واری ادراک و تنظیم کردن رفتار خود می‌پردازند و به واسطه آن به وسیله عوامل درونی کنترل می‌شوند، این رویکردها سعی می‌کنند خودکنترلی دانش‌آموزان را افزایش دهند، مهارت‌های حل مسئله آنان را تقویت نمایند و خودانعکاسی سازنده را تشویق کنند. از طرفی وجدان تحصیلی مجموعه‌ای از انگیزه‌های تحصیلی، مفاهیم، آرا و معتقداتی که شخص را به رهبری و تشخیص رفتار تحصیلی، احساسات و منظورهایش متمایل و متوجه می‌سازد. از آنجایی که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان موجب هدایت دانش‌آموزان به رهبری و تشخیص رفتار تحصیلی می‌شود بنابراین می‌توان گفت که یادگیری راهبردهای خودگردان در افزایش وجدان تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد. از طرفی آموزش‌های راهبردهای یادگیری خودگردان با داشتن منبع غنی از تمرینات رفتاری، این پتانسیل را دارد که با تقویت و آموزش ویژگی‌های مثبت و بالقوه دانش‌آموزان، نیروی درونی وجدان را در آنان ارتقاء بخشد. ضمن اینکه این رویکرد با خودآگاهی‌بخشی ضمنی که در کنار تمرینات رفتاری گنجانده شده است، این توانایی را دارد که هم‌زمان هم ذخیره رفتاری افراد را افزایش داده و هم خودآگاهی مرتبط با خودکنترلی را تقویت کند.

عامل وجدان به‌عنوان یکی از پنج عامل بزرگ شخصیتی در هر فردی به‌صورت قوی یا ضعیف وجود دارد، این امکان وجود دارد که دانش‌آموزان با یادگیری مهارت‌های مرتبط با خودکنترلی هر چه بیشتر بتوانند در جهت تقویت و ارتقاء این صفت شخصیتی گام‌هایی مؤثر بردارند. همچنین می‌توان گفت وجدان نیرویی است که دانش‌آموز را متعهد می‌کند تا یک سری رفتارهای معطوف به هدف را در مدرسه انجام دهد و نیز افکار و سلیقه‌های متفاوت را برای شکل‌دهی یک رفتار سازنده همگرا سازد. شخصی که از تعهد و وجدان بالایی برخوردار است، بر اهمیت، ارزش و معنای این که چه کسی است و چه فعالیت‌هایی انجام می‌دهد، باور دارد و بر همین مبنا قادر است در مورد هر آنچه انجام می‌دهد، معنایی

بباید و کنجکاوی خود را برانگیزد. دانش‌آموزانی که از وجدان و تعهد بالایی برخوردار هستند، با علاقه و آفری در فعالیت درسی خود غوطه‌ور شده و این موقعیت را به‌عنوان بهترین شیوه، برای نیل به اهداف آموزشی خود تلقی می‌کنند. چنین نگرشی باعث می‌شود که دانش‌آموز، به دور از هرگونه اهمال‌کاری، دوره تحصیلی را به‌عنوان موقعیتی مهم، ارزشمند و جالب ارزیابی نموده و زمان بیشتری را به آن اختصاص دهد. در همین رابطه رستم اوغلی و خشنودنای (۱۳۹۲) در پژوهشی اعلام کردند که در نظریه‌های شخصیت، وجدان نقش مرکزی ایفا می‌کند و با پیشرفت تحصیلی در مطالعات تجربی ارتباط دارد. وجدان تحصیلی بهترین پیش‌بینی‌کننده شخصیت برای عملکرد آموزشی و عملکرد تحصیلی است. دانش‌آموزانی که از ویژگی وجدان تحصیلی بالایی برخوردارند تکالیف مدرسه را کامل و با جدیت انجام می‌دهند و این ویژگی با پیشرفت تحصیلی مرتبط است. همچنین وجدان تحصیلی می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از این تحقیق، پیشنهاد می‌شود؛ (۱) موضوع اهمال‌کاری دانش‌آموزان در اولین فرصت و در سنین اولیه مورد توجه قرار گرفته و در این زمینه مداخله لازم از سوی روانشناسان و مشاوران صورت گیرد، (۲) با توجه به تأثیر مثبت راهبرد یادگیری خودگردان در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان، آموزش و استفاده از راهبردهایی نظیر تکرار و تمرین، بسط و تفصیل، سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی برای آنان توصیه می‌شود. (۳) در قالب جلسات و کارگاه‌های آموزشی، باورهای انگیزشی و عواطف انطباقی نظیر خودباوری و احساس مثبت نسبت به انجام وظایف در دانش‌آموزان اهمال‌کار تقویت شود، (۴) از سوی مربیان و اولیاء، آموزش‌های لازم جهت مشارکت، کنترل و نظم بخشیدن به تکالیف تحصیلی، جو و ساختار کلاس درس برای دانش‌آموزان اهمال‌کار ارائه گردد و (۵) از سوی مشاوران و روانشناسان راهبردهایی در راستای اجتناب از عوامل درونی و بیرونی حواس‌پرتی در اختیار دانش‌آموزان اهمال‌کار قرار گیرد. این پژوهش با محدودیت‌هایی روبرو بود. از آن جمله می‌توان به محدود بودن آن به گروهی از دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی شهر رشت اشاره کرد. بنابراین در تعمیم نتایج به‌دست‌آمده باید جانب احتیاط صورت گیرد. همچنین راهبرد یادگیری خودگردان رفتاری است که از ویژگی‌های فردی متعددی از قبیل کم‌رویی، جرئت‌ورزی، فرهنگ محیط اجتماعی و امثال آن‌ها تأثیر می‌پذیرد، از این رو پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده چنین متغیرهایی مورد توجه و بررسی قرار گیرد.

منابع

- بازیاری، مرضیه و بهمن توفیقی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان با وجدان تحصیلی دختران پایه دوم مقطع متوسطه شهر بوشهر، کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز، پژوهش شرکت ایده بازار صنعت سبز.
- باقری، سیده نفیسه؛ محمدی فر، محمدعلی و مهدی نژاد، گلین. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش یادگیری خودگردان در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان. پایان نامه دکتری روانشناسی تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان.
- بیرامی، منصور. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش یادگیری خودگردان بر کارکردهای اجرایی و عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۸(۲۹)، ۴۸-۷۱.
- پورمحمد، ژیلا و اسماعیل پور، خلیل. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش یادگیری خودگردان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر هنرستانی. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۸(۳۱)، ۱۰۲-۹۳.
- پیوسته گر، مهرانگیز و موسوی، سیده افروز. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش یادگیری خودگردان بر شادکامی، راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی دانش آموزان. پایان‌نامه دکتری روانشناسی عمومی دانشگاه امام رضا (ع).
- جعفرطباطبایی، سمانه سادات؛ بنی جمالی، شکوه سادات؛ احدی، حسن و خامسان؛ احمد. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش یادگیری خودگردان بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند. پایان‌نامه دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
- رستم اوغلی، زهرا و خشنودنیای، بهنام. (۱۳۹۲). مقایسه وجدان تحصیلی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۳)، ۳۷-۱۸.
- سعادت، ابوطالب؛ طاهرغلامی، راحله و جلالی، شهربانو. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۳۴، ۱۰۲-۸۹.

سعیدی پور، بهمنی و میرمعینی، فاطمه سادات. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش مؤلفه‌های یادگیری خودگردان مبتنی بر الگوی پینتریک بر ارزش‌گذاری درونی و میزان نمره درس ریاضی. فصلنامه علمی-پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۷)، ۶۴-۵۳.

صدری دمیرچی، اسماعیل؛ جعفری، کریم؛ کیانی، عارفه و بالاخانی، آذر. (۱۳۹۷). پیش‌بینی گرایش به تفکر انتقادی بر اساس یادگیری خودگردان و باورهای معرفت‌شناختی در دانشجویان. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۳(۲)، ۱۱۳-۱۰۱.

عربزاده، مهدی؛ کدیور، پروین و دلاور، علی. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان. دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ویژه‌نامه زمستان ۹۳.

محمدی، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ اسدزاده، حسن و احدی، حسن. (۱۳۹۲). بررسی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اضطراب آزمون) دانش‌آموزان دبیرستان. پایان‌نامه دکتری روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

میرافشار، سحر؛ خان‌آبادی، مهدی؛ آزادنی، ابوالفضل و سلطانی، سمیه. (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر یزد. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹(۷)، ۱۱۷-۱۰۵.

نریمانی، محمد؛ محمدامینی، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار. مجله روانشناسی مدرسه، ۴(۱)، ۱۵۵-۱۳۹.

نوروزی، سوده؛ حکیم‌زاده، رضوان؛ داورنیا، رضا؛ محمودی، محمد جلال و براتیان، امین. (۱۳۹۵). تأثیر مداخله شناختی رفتاری به شیوه گروهی در ارتقاء وجدان تحصیلی دانش‌آموزان. مجله پیشگیری و سلامت، ۲، ۱۹-۱۱.

Alexiou, A., & Paraskeva, F. (2013, June). Exploiting motivation and self-efficacy through the implementation of a self-regulated oriented

- eportfolio. In *International Conference on E-Learning in the Workplace, NY, USA*.
- Bembenutty, H. (2010). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*.
- Bogg, T., & Roberts, B. W. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: a meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological bulletin*, 130(6), 887.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- de Bruin, A. B., Thiede, K. W., Camp, G., & Redford, J. (2011). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 294-310.
- Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2016). Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 51, 229-241.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological reports*, 68(2), 455-458.
- Housand, A., & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 108-136.
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 38-52.
- Järvelä, S., & Järvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-374.
- Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 38, 136-142.
- Lee, J. K., & Orsillo, S. M. (2014). Investigating cognitive flexibility as a potential mechanism of mindfulness in generalized anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45(1), 208-216.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83.
- McInerney, D. M., Cheng, R. W. Y., Mok, M. M. C., & Lam, A. K. H. (2012). Academic self-concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269.
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.

- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 297-309.
- Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *The elementary school journal*, 106(3), 237-254.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.
- Shek, D. T., & Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: A 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. *Social indicators research*, 126(2), 921-934.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L. H. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53.
- Vianello, M., Robusto, E., & Anselmi, P. (2010). Implicit conscientiousness predicts academic performance. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 452-457.
- Walker, O.L. (2011). *Preschool predictors of social problem-solving and their relations to social and academic adjustment in early elementary school*. Electronic Theses and Dissertations, University of Miami.
- Wolters, C.A. (2010). *Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies*. Department of Education Psychology of Houston.
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*. Handbook of self-regulation, 13-39.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.