

Research Article

The Effectiveness of Training of Self-regulated Learning and Training Help-seeking Strategies Training to Educational Buoyancy of private Schools Procrastinating Students

S. Kabineemoghadam, Ph.D. Student, Islamic Azad University, Zanjan Branch, Zanjan, Iran
G.H. Entesar romani*, Assistant Profesoor, Islamic Azad University, Zanjan Branch, Zanjan, Iran

foumani1397@gmail.com

M. Hejazi, Assistant Professor, Islamic Azad University, Zanjan Branch, Zanjan, Iran

H. Assadzadeh, Associate Professor, Allame Tabatabaee University, Tehran, Iran

Abstract

The purpose of present study was to compare the effectiveness of self-regulated learning instruction and help- seeking instruction on educational buoyancy of procrastinating students at private schools. The method of this study was quasi-experimental with pre-test & post-test and control group. The statistical population of this study was all students of private schools in eleventh schools of Rasht in the academic year of 2017-2018. Out of these, 60 were randomly selected and Accidentally divided into three groups. Educational Buoyancy of Dehghani-Zadeh & Hossein-Chari (2012) completed all of the subjects in the pre-test and post-test phases. Then, one of the experimental groups received 12 sessions of 90 minute under the instruction of help-seeking strategies, and the other experimental group was received 15 sessions of 90 minutes under the instruction of self-regulated learning. While the control group did not receive any interventions during this period collected. Data were analyzed using inferential statistics of covariance analysis and LSD post hoc test. The results showed that Instruction of self-regulated learning and help-seeking strategies increased Educational engagement of who were Procrastinating Students. The results showed that Instruction of self-regulated learning and help-seeking strategies increased Educational buoyancy of who were Procrastinating Students. On the other hand, the results of paired comparisons showed that there was no significant difference between the mean scores of self- regulated learning and self-help learning strategies between the two groups. There was a significant difference between the means of Educational Buoyancy in the two groups of self- regulated learning strategies and the control group. There was a significant difference between the means of Educational Buoyancy in the two groups of help-seeking learning strategies and the control group. Based on the results of this research, it can be concluded that the use of instruction of self-regulated learning and help-seeking strategies is used to reduce of procrastinating students.

Key words: self-regulated learning strategies, help-seeking learning strategies, educational buoyancy, private schools, procrastinating students.

*corresponding

مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش کمک‌خواهی بر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مدارس غیرانتفاعی

سلیمان، کابینی مقدم، دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی زنجان، زنجان، ایران
غلامحسین، انتصار فومنی*، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی زنجان، زنجان، ایران
foumani1397@gmail.com

مسعود حجازی، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی زنجان، زنجان، ایران
حسن اسدزاده، دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش کمک‌خواهی بر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مدارس غیرانتفاعی انجام شده است. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با اجرای پیش‌آزمون-پس‌آزمون و با گروه آزمایش و کنترل بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان اهمال‌کار مدارس غیرانتفاعی پسرانه شاخه نظری پایه یازدهم ناحیه یک شهر رشت در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بوده که از بین آنها تعداد ۶۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب و به صورت تصادفی به ۳ گروه (۲ گروه آزمایش و ۱ گروه کنترل) تقسیم شدند. در این پژوهش دانش‌آموزانی اهمال‌کار شناخته شدند که در پرسشنامه سولومون و راث بلم (۲۰۱۳) نمره بیشتر از خط برش (۸۱) کسب کرده بودند. پرسشنامه پایستگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) را همه آزمودنی‌های سه گروه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. سپس یکی از گروه‌های آزمایش به مدت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت مداخله آموزشی راهبرد یادگیری کمک‌خواهی و گروه آزمایش دیگر نیز 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. داده‌ها با استفاده از آزمون آمار استنباطی تحلیل کوواریانس و آزمون تعقیبی ال.اس.دی تحلیل شدند. نتایج نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی، سبب افزایش پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار شده است. از طرفی، نتایج مقایسه زوجی نشان داد بین میانگین‌های پایستگی تحصیلی دو گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش کمک‌خواهی تفاوت معناداری وجود ندارد. بین میانگین‌های پایستگی تحصیلی دو گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و گروه کنترل و همچنین بین میانگین‌های پایستگی تحصیلی دو گروه آموزش راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت برای کاهش و از بین بردن اهمال‌کاری دانش‌آموزان، استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی مفید و مؤثر است.

واژه‌های کلیدی: آموزش راهبرد یادگیری خودگردان، آموزش راهبرد یادگیری کمک‌خواهی، پایستگی تحصیلی، دانش‌آموزان

اهمال‌کار مدارس غیرانتفاعی.

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 عوامل بسیار مؤثر در این زمینه، 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 (سولومون و راث بلوم،^۲ ۲۰۱۳). توجه به موضوع اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان و تلاش برای درمان آن، به پیامدهای مثبتی می‌انجامد که از آن جمله می‌توان به پایستگی تحصیلی^۳ اشاره کرد. این مفهوم تازه به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی اشاره دارد که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی تجربه می‌شوند (پوتواین^۴ و همکاران، ۲۰۱۱). در واقع پایستگی تحصیلی راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم‌سازی بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است (ساره^۵ و همکاران، ۲۰۱۳). در حیطه تحصیلی، نخستین بار مارتین و مارش^۶ (۲۰۰۶) مفهوم پایستگی تحصیلی را مطرح و آن را توانایی برخورد موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در ارائه واکنش سازنده و مثبت برای انواع چالش‌ها و موانع زندگی تحصیلی یا مدرسه تعریف کردند. پایستگی تحصیلی لازمه زندگی موفق و پیامدهای مثبت تحصیلی است. پایستگی 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 اینکه پایستگی تحصیلی می‌تواند با پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی در ارتباط باشد، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند ناامیدی می‌تواند با عملکرد تحصیلی ضعیف در ارتباط باشد و بر پایستگی تحصیلی به صورت منفی تأثیر بگذارد (شک و لی،^۷ ۲۰۱۶).

از ویژگی‌های بارز دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌توان به بی‌میلی آنان به کمک گرفتن از همکاری و تخصص اطرافیان اشاره کرد (سعادت و همکاران، ۱۳۹۶). آموزش راهبردهای کمک‌خواهی^۸ در این زمینه مؤثر است. این راهبرد آموزشی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است؛ آن‌گونه که در قالب این راهبرد، روند تحقق اهداف آموزشی در حوزه‌های عملکرد تحصیلی، انگیزش تحصیلی و تسلط بر موقعیت‌های تنش‌زای آموزشگاهی تبیین شده و در کنار آن، چالش‌های نظری و عملی جدیدی را به ارمغان آورده است (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۶). بنابر چالش‌های موجود، چگونگی مواجهه فراگیران با دشواری‌های تحصیلی در هاله‌ای از ابهام باقی مانده است؛ به طوری که برخی نظریه‌پردازان (شانک^۹؛ ۲۰۰۶) بر فرایندهای کمک‌خواهی در قالب تنظیم یادگیری آموزشگاهی تأکید کرده‌اند و برخی نیز به استناد دیدگاه‌های اجتماعی ویگوتسکی^{۱۰} (۱۹۶۰) رویکردهای اکتشافی برونر^{۱۱} (۱۹۷۴) بر موضوع یاری‌گری در فرایند آموزش توجه ویژه نشان داده‌اند. از طرفی، منتقدان دیدگاه عاملیت انسانی در فرایندهای

1 procrastination
2 Solomon & Rothblum
3 educational buoyancy
4 Putwain
5 Sarah
6 Martin & Marsh
7 Shek & Li
8 help-seeking strategies training
9 Schunk
10 Vygotsky
11 Bruner

یادگیری آموزشی، تضعیف جایگاه مربیان در عرصه‌های آموزشی برنارد^۱ (۲۰۰۷) و نامشخص بودن پیامدهای احتمالی فرایندهای خودتنظیمی کمک‌خواهی ادوارد^۲ (۲۰۰۸) را از مهم‌ترین چالش‌های تغییر روندهای سنتی آموزش به مدرن می‌دانند. با توسعه دانش روان‌شناختی، امروزه بر نقش راهبردهای کمک‌خواهی در فرایندهای تحصیلی تأکید ویژه می‌شود. توضیح اینکه دانش آموزان در طی دوران تحصیلی با مشکلات متنوعی روبه‌رو می‌شوند که نمی‌توانند آنها را به تنهایی حل کنند و گاهی اوقات، خود را در رفع مشکلات آنها ناکارآمد احساس می‌کنند. در چنین مواقعی، برخی از دانش آموزان ممکن است برای رفع مشکلات تحصیلی خود از کمک دیگران استفاده کنند یا با مطالعه و تلاش بیشتر، عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. تحقیقات زیادی استفاده مؤثر و مناسب از دیگران را روشی از حل مسئله و یادگیری دانسته و بر آن تأکید کرده‌اند (نیومن، ۲۰۱۰).

با تأکید می‌توان گفت آموزش کمک‌خواهی یکی از مهم‌ترین راهبردهای تنظیم منابع است. این راهبرد به دانش آموزان کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و اداره کنند (دامبو، ۱۹۹۴). کمک‌خواهی تحصیلی، راهبردی برای غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف شده است. از این رو، کمک‌خواهی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آنها برآیند. آنها از این راهبرد می‌توانند برای تسلط بر مهارت‌ها در رسیدن به یادگیری بهتر استفاده کنند. در واقع کمک‌خواهی تحصیلی شامل رفتارهایی از قبیل سؤال کردن از معلمان، والدین و همکلاسی‌ها و تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه حل‌های مسئله و سایر کمک‌های درسی است. این نوع کمک‌خواهی، راهبردی برای جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند. از طریق کمک گرفتن، نه تنها مشکلات تحصیلی دانش آموزان کاهش می‌یابد، آنان آگاهی و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در موقعیت‌های دیگر، همچون روشی از حل مسئله و یادگیری تبحری عمل می‌کند (ریان و شین، ۲۰۱۱). دانش آموزان به موجب استفاده از چنین راهبردی می‌توانند بسیاری از موانع موجود در فرایند یادگیری‌شان را برطرف کنند و به یادگیری و عملکرد تحصیلی بهتری دست یابند (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد کمک‌خواهی یک راهبرد یادگیری خودتنظیمی مهم و یک ویژگی مهم فراگیران قوی است که باعث برانگیخته شدن بیشتر دانش آموزان و عملکرد تحصیلی بهتر آنان می‌شود (کارابنیک، ۲۰۱۱). این دیدگاه که کمک‌خواهی می‌تواند راهبردی انطباقی باشد، باعث شده است پژوهشگران به والدین پیشنهاد دهند تا از طریق آموزش کمک گرفتن مؤثر به هنگام نیاز، انگیزش تحصیلی و یادگیری دانش آموزان را افزایش دهند (ادواردز، ۲۰۱۳). با این حال کمک‌خواهی تحصیلی با اشکال مختلفی صورت می‌گیرد که همه آنها به پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد منجر نمی‌شوند. براساس مشاهدات کلاسی (باتلر، ۲۰۰۷) طبقه‌بندی رفتار کمک‌خواهی

1 Bernard

2 Edward

3 Newman

4 Dambo

5 Ryan & Shin

6 Ryan & Pintrich

7 Karabenick

8 Edwards

9 Butler

شامل تقاضاهای کلاسی دانش‌آموزان برای دریافت اطلاعات مرتبط با فرایند (سرنخ‌ها)، تأیید عملکرد قبلی و دریافت پاسخ درست مسئله از فردی دیگر است.

یافته‌های پژوهشی دیگر نشان می‌دهد کمک‌خواهی تحصیلی با بسیاری از فرایندهای تحصیلی از جمله باورهای خودکارآمدی و استرس‌های تحصیلی رابطه دارد. همچنین نتایج تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده است که راهبرد کمک‌خواهی قادر است در فرایند حل مسئله و مشکلات تحصیلی، تغییرات مثبت و چشمگیر به وجود آورد و مجهز کردن دانش‌آموزان به راهبرد کمک‌خواهی می‌تواند نتایج سودمندی در تمامی موقعیت‌های تحصیلی داشته باشد و این نتایج از طریق افزایش توانمندی‌های کارآمدی دانش‌آموزان و کنترل منابع استرس ناشی می‌شود (اسکینر و سالوین، ۲۰۱۵).

علاوه بر موارد یادشده، تحقیقات متعددی نشان داده‌اند بسیاری از دانش‌آموزان هنگام روبه‌رویی با تکالیف دشوار تحصیلی، فعالانه به جستجوی کمک نمی‌پردازند (نیومن، ۲۰۱۰). همچنین دانش‌آموزانی هستند که در یک موقعیت برای رفع ابهام، از دیگران کمک می‌خواهند و در موقعیتی دیگر از کمک خواستن اجتناب می‌ورزند؛ از این رو پژوهشگران به دنبال فهم این مسئله بر آمده‌اند که چرا دانش‌آموزان در چنین مواردی از کمک خواستن اجتناب می‌کنند و چه می‌توان کرد تا دانش‌آموزان نقش فعال‌تری در فرایند یادگیری به عهده بگیرند. لنین برینک^۲ (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان داد آموزش راهبردهای کمک‌خواهی، با در نظر گرفتن اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری بر بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی ندارد. همچنین ریان و ریان^۳ (۲۰۰۵) دریافتند آموزش راهبردهای کمک‌خواهی، به دلیل پیچیدگی فرایند کمک‌خواهی و کمک‌دهی و با توجه به جنسیت دانش‌آموزان اثرات مثبت بر بهبود عملکرد تحصیلی آنان ندارد. بنابر مطالب بیان‌شده، چنین بر می‌آید که راهبردهای کمک‌خواهی به ادعای شواهد پژوهشی و نظری، تأثیرات مثبتی بر بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی داشته و برای از بین احوال کاری در دانش‌آموزان می‌تواند مفید باشد.

علاوه بر راهبرد کمک‌خواهی، دانش‌آموزان احوال‌کار قادر به استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان^۴ نیستند. رویکردهای شناختی رفتار، تأکید بر ترغیب دانش‌آموزان به واری ادراک و تنظیم کردن رفتار خود است تا اینکه به آنها اجازه دهند به وسیله عوامل بیرونی کنترل شوند؛ این رویکردها سعی می‌کنند خودکنترلی دانش‌آموزان را افزایش دهند، مهارت‌های حل مسئله وی را تقویت و خودانعکاسی سازنده را تشویق کنند. خودگردانی به فرایندی اشاره دارد که در آن فراگیر، به‌طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف مدنظر هدایت می‌کند (بمبنتی^۵؛ ۲۰۱۱). یادگیرندگان خودگردان از راهبردهای یادگیری خودگردان به‌طور مناسب استفاده می‌کنند و از لحاظ انگیزشی در سطح بالایی قرار دارند (زیممن^۶؛ ۲۰۰۲). این افراد در موقعیت‌های گوناگون از راهبردهای مختلفی برای حل مسئله خود استفاده می‌کنند که انتخاب راهبردهای

1 Skinner & Slavin

2 Linnenbrink

3 Ryan & Ryan

4 self-regulated learning strategy

5 Bembenutty

6 Zimmerman

مناسب و متناسب با موقعیت مسئله اهمیت زیادی دارد (پری^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). راهبردهای یادگیری خودگردان عبارت‌اند 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. فراگیران، باید بتوانند زمان و محیط‌های مطالعه خود را مدیریت و تنظیم کنند، بر تلاش‌ها نظارت کرده و از همسالان و معلمان برای حل مسئله طلب کمک کنند (پینتریچ و دگورت^۲؛ ۱۹۹۰). از نظر ماتیکا^۳ (۲۰۰۹) به‌طور کلی، یادگیری خودگردان، ترکیبی از مهارت‌ها و خواسته‌هاست. 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 کمک می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای مقابله‌ای فعالانه، جست‌وجوی حمایت اجتماعی و حل مسئله با خودگردانی محکمی ارتباط دارد (کاوانا^۴؛ ۲۰۱۴).

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد فرایندهای شخصی، رفتارهای محیطی و فردی معلمان و دانش‌آموزان عواملی هستند که استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای خودگردان را تسهیل می‌کند (هانسن^۵ و رایس^۶؛ ۲۰۱۲). براساس نظر زیمرمن (۲۰۰۲) ویژگی اصلی فراگیران خودگردان، مشارکت فعال آنها در فرایند یادگیری از دیدگاه فراشناختی، انگیزشی و رفتاری است. ویژگی دیگر این دسته از یادگیرندگان، عملکرد مطلوب و عالی و نیز ظرفیت وسیع آنها برای یادگیری است که آنها را از فراگیران با عملکرد نامطلوب متمایز می‌سازد (میرافشار و همکاران، ۱۳۹۱). در مجموع مطالعات نشان می‌دهد فراگیران خودگردان دارای ویژگی‌های زیر هستند: ۱) آنها می‌دانند چگونه از مجموعه راهبردهای شناختی (تکرار و تمرین، بسط و تفصیل و سازمان‌دهی) برای یادگیری بهتر استفاده کنند؛ ۲) آنها می‌دانند چگونه برنامه‌ریزی کرده و تمام فرایندهای ذهنی خود را در راستای دستیابی به اهداف شخصی خود جهت‌دهی کنند؛ ۳) آنها دارای باورهای انگیزشی و عواطف انطباقی (خودباوری و احساس مثبت برای انجام وظایف) هستند؛ ۴) آنها برای زمان خود برنامه‌ریزی کرده‌اند و از آن در برای انجام تکلیف استفاده می‌کنند و نشان می‌دهند که چگونه می‌توان محیط‌های یادگیری مطلوبی را سازمان داد؛ ۵) آنها تلاش زیادی برای مشارکت، کنترل و نظم بخشیدن به تکالیف تحصیلی، جو و ساختار کلاس درس از خود نشان می‌دهند و ۶) آنها مجموعه راهبردهای آگاهانه‌ای را در راستای اجتناب از عوامل درونی و بیرونی حواس‌پرتی به کار می‌گیرند (زیمرمن، ۲۰۰۲).

راهبرد خودگردانی برای فرایند یادگیری ضروری است (جارولا و جارونوجا^۷؛ ۲۰۱۳). این امر به دانش‌آموزان کمک می‌کند 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^۸؛ ۲۰۱۱)، عملکرد خود را بازبینی (هاریس^۹ و همکاران، ۲۰۱۵) و پیشرفت تحصیلی خود را ارزیابی کنند (دی بران^۹ و همکاران، ۲۰۱۱)؛ از این رو معلمان باید با

1 Perry

2 Pintrich & De Groot

3 Matika

4 Kavanagh

5 Hosand & Reis

6 Jarvela & Jarvenoja

7 Wolters

8 Harris

9 De Bruin

عوامل مؤثر بر توانایی فراگیر برای خودگردانی و راهبردهایی آشنا باشند که برای شناسایی و ارتقای خودگردان در کلاس درس مفید و کاربردی است. در همین زمینه، نتایج تحقیقی نشان داد 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 حال، بسیاری از دانش‌آموزان در استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان ناتوانند یا اگر هم استفاده کنند، باز هم ممکن است عملکرد تحصیلی مناسبی نداشته باشند که این موضوع به شکل‌گیری اهمال‌کاری در آنان منجر می‌شود (زومبران و همکاران، ۲۰۱۵). با توجه به توضیحات پیشین، فرضیه‌های این پژوهش به شرح زیر است:

- ۱- بین میانگین‌های پایستگی تحصیلی دو گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش کمک‌خواهی تفاوت وجود دارد.
- ۲- بین میانگین‌های پایستگی تحصیلی دو گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و گروه کنترل تفاوت وجود دارد.
- ۳- بین میانگین‌های پایستگی تحصیلی دو گروه آموزش راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی و گروه کنترل تفاوت وجود دارد.

روش

روش این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با اجرای پیش‌آزمون-پس‌آزمون و با گروه آزمایش و کنترل بوده است. در این پژوهش، جامعه آماری شامل آن دسته از دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی پسرانه شاخه نظری پایه یازدهم ناحیه یک شهر رشت در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بوده که از طریق پرسشنامه سولومون و راث بلوم (۲۰۱۳) 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 مزبور نیز ۵۹۳ نفر بودند. در این تحقیق، نمونه آزمایشی شامل گروهی از دانش‌آموزان مدارس مزبور بودند. در همین زمینه، نخست پرسشنامه اهمال‌کاری در اختیار همه ۵۹۳ نفر از دانش‌آموزان قرار گرفت و آنان به صورت انفرادی پرسشنامه را تکمیل کردند. سپس تعداد ۹۴ نفر از دانش‌آموزانی که نمره اهمال‌کاری تحصیلی آنان بیشتر از خط برش (۸۱) بود، شناسایی و مشخص شدند و بعد از بررسی دقیق و کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی، تعداد آنان به ۷۵ نفر کاهش یافت. سپس تعداد ۶۰ نفر از بین آنان که در پرسشنامه پایستگی تحصیلی کمترین نمره را گرفتند، براساس نمرات، سن، رشته تحصیلی، مدرسه محل تحصیل و نمرات پیش‌آزمون هم‌تراز شده و به صورت تصادفی به سه گروه ۲۰ نفری (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) تقسیم شدند. در ادامه، یکی از گروه‌های آزمایش به مدت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت مداخله آموزشی راهبرد یادگیری کمک‌خواهی و گروه آزمایش دیگر نیز 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. برای ترغیب آزمودنی‌ها برای شرکت در این مطالعه با تک‌تک اولیای آنان تماس تلفنی برقرار شد و اهمیت

و پیامدهای مثبت پژوهش توضیح داده شد. علاوه بر این برابر اعلام قبلی، در جلسه پایانی به همه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در کلاس‌های آموزشی هدایای فرهنگی تقدیم شد. در پایان دوباره، پرسشنامه پایستگی تحصیلی برای هر سه گروه برای پس‌آزمون اجرا شد. جزئیات بسته‌های آموزشی و پرسشنامه‌ها به شرح زیر بودند:

- **پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی:** این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم (۲۰۱۳) با تعداد ۲۷ گویه تدوین کردند. 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 شدن برای امتحانات پایان نیم‌سال تحصیلی (شامل سؤالات ۲۰ تا ۲۷) است. پاسخ گویه‌های پرسشنامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (۱)، تا همیشه (۵) درجه‌بندی می‌شود. حداقل نمره این پرسشنامه ۲۷، حداکثر نمره آن ۱۳۵ و خط برش 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 و راث بلوم (۲۰۱۳) برای همسانی درونی این پرسشنامه، ضریب $0/84$ را گزارش کرده است. مطیعی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/86$ برآورد کرده است. سه نمونه از سؤالات پرسشنامه به این صورت است:

۱) سازمان دادن مطالب قبل از امتحان برایم دشوار است.

۲) تمایل دارم که انجام تکالیفم را تا دقیقه آخر به تأخیر بیندازم.

۳) هنگامی که برای امتحانات پایان نیم‌سال آماده می‌شوم، نمی‌توانم روی آن تمرکز کنم و مدام رؤیاپردازی می‌کنم.

- **پرسشنامه پایستگی تحصیلی:** این پرسشنامه را دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) ساخته‌اند. این مقیاس براساس نسخه انگلیسی مقیاس پایستگی 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 $0/80$ به دست آوردند. دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) نسخه فارسی این مقیاس را در ۹ گویه و براساس مقیاس هفت‌درجه‌ای در طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) ساختند. حداقل نمره این پرسشنامه ۹، حداکثر نمره آن ۶۳ و خط برش آن نیز ۳۶ است. دهقانی‌زاده و حسین‌چاری در مطالعه‌ای پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/73$ به دست آوردند. سه نمونه از سؤالات پرسشنامه به این صورت است: ۱) اگر روزی در مدرسه نمره بدی بگیرم، باز هم می‌دانم که روز خوب و خوشی خواهم داشت؛ ۲) اجازه نمی‌دهم استرس درس خواندن خوشی‌هایم را از بین ببرد و ۳) اگر وقت کافی برای درس خواندن نداشته باشم، باز هم سعی می‌کنم اعتماد به نفسم را حفظ کنم.

- **آموزش راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی:** این بسته آموزشی براساس نظریه‌های موجود در کمک‌خواهی به خصوص الگوهای نیومن (۲۰۱۰) و ویگوتسکی (۱۹۶۰) در ۱۲ جلسه ساخته شده و در پژوهش هاشمی و همکاران (۱۳۹۶) استفاده شده است. هر یک از این جلسات به مدت ۹۰ دقیقه بوده و شامل محورهای زیر بودند:

اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش کمک‌خواهی بر ... / سلیمان کابینی مقدم و همکاران / ۴۰

جدول ۱: محورهای آموزش راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی

ردیف	خلاصه محتوا
۱	آشنایی با دانش آموزان، اجرای پیش‌آزمون‌ها، تعریف و ماهیت کمک‌خواهی
۲	توانایی‌های شناختی و آشنایی با ضرورت کمک‌خواهی
۳	توانایی‌های اجتماعی و شناسایی منابع در دسترس
۴	شیوه بررسی مسئله و تشخیص مشکل
۵	خودباوری و تقویت خود برای دوری از ادراکات منفی
۶	آموزش تبیین مهارت‌ها
۷	اشارات تبیینی
۸	سؤال پرسیدن دو جانبه
۹	تخصصی کردن نقش‌ها
۱۰	بازبینی درک مطلب
۱۱	درخواست کمک انطباقی یا راهبردی
۱۲	کمک‌دهی مناسب و ارزیابی نهایی

- آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان: این بسته آموزشی از منابع گوناگون به خصوص یافته‌های پنتریچ و دیگورت (۱۹۹۰) در ۱۵ جلسه ساخته شده و در پژوهش عزیززاده و همکاران (۱۳۹۳) استفاده شده است. هریک از این جلسات به مدت ۹۰ دقیقه بوده و شامل محورهای زیر است:

جدول ۲: محورهای آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان

ردیف	خلاصه محتوا
۱	معارفه اعضا
۲	معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش
۳	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد تکرار و تمرین
۴	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد بسط و گسترش معنایی
۵	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد سازماندهی
۶	آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد برنامه‌ریزی
۷	آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد کنترل و نظارت
۸	آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد خودنظم‌دهی
۹	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد مدیریت زمان
۱۰	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد سازماندهی محیط
۱۱	آموزش راهبردهای مدیریت مؤثر بر یادگیری خودگردان- راهبرد تنظیم تلاش‌ها
۱۲	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان- خودکارآمدی
۱۳	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان- جهت‌گیری هدف
۱۴	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان- تأخیر ارضای تحصیلی
۱۵	انجام پس‌آزمون

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس و آزمون تعقیبی ال.اس.دی استفاده شد.

یافته‌های تحقیق

قبل از تحلیل استنباطی داده‌ها، محاسبه میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش محاسبه شد. نتایج به دست آمده به شرح زیر است:

جدول ۳: محاسبه میانگین و انحراف استاندارد متغیر پژوهش

گروه کنترل	آموزش راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی		آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان		متغیرها
	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۵/۸۰۲	۳۳/۹۰۰	۶/۵۴۷	۴۸/۳۵۰	۶/۰۰۰	۵۱/۳۰۰
پایستگی تحصیلی					

نتایج جدول ۳، میانگین و انحراف استاندارد متغیر پایستگی تحصیلی را در گروه‌های آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، کمک‌خواهی و کنترل نشان می‌دهد. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیر پژوهش از آزمون شاپیرو استفاده شد.

جدول ۴: نتایج آزمون شاپیرو برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیر پژوهش

متغیر	وضعیت	گروه	آماره شاپیرو	سطح معنی‌داری
پایستگی تحصیلی	پیش‌آزمون	راهبردهای یادگیری خودگردان	۰/۹۵۱	۰/۹۴۹
		راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	۰/۹۶۲	۰/۲۰۹
		کنترل	۰/۹۱۷	۰/۶۸۹

نتایج جدول ۴، نشان می‌دهد آماره شاپیرو برای متغیر پژوهش در دو گروه آزمایش و گروه کنترل معنی‌دار نیست ($P > 0/05$). با توجه به این نتایج می‌توان نتیجه گرفت که نرمال بودن توزیع‌ها رد نشد. بنابراین می‌توان برای این متغیرها از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس استفاده کرد.

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس برای رعایت فرض‌های آن از آزمون‌های لوین استفاده شد. نتایج آزمون لوین نشان می‌دهد آماره F آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌های خطای متغیر در گروه‌های پژوهش برای متغیر پایستگی تحصیلی (۰/۰۵۹) معنی‌دار نیست. این یافته‌ها نشان می‌دهد واریانس‌های خطای این متغیر در گروه‌های همگن رد نشد.

اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش کمک‌خواهی بر ... / سلیمان کابینی مقدم و همکاران / ۴۲

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌ها در متغیر پایداری تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	ضریب اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۹۱/۸۰۷	۱	۲/۵۱۲	۰/۱۱۹	۰/۰۴۳	۲/۵۱۲	۰/۳۴۴
گروه	۳۰۰۵/۶۱۱	۲	۱۵۰۲/۸۰۶	۴۱/۱۱۸	۰/۰۰۱	۰/۵۹۵	۱/۰۰۰
خطا	۲۰۴۶/۷۴۳	۵۶	۳۶/۵۴۹				
کل	۱۲۴۵۱۱/۰۰۰	۶۰					

همان‌گونه که در جدول ۵ نمایان است، با توجه به کنترل اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون، تفاوت میان گروه‌ها در پس‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است ($\text{Sig.} = ۰/۰۰۱$). بنابراین نتایج نشان‌دهنده تفاوت در بین گروه‌هاست. برای آگاهی از اینکه بین کدام گروه‌ها تفاوت معنادار است یا به عبارتی آیا تفاوت ناشی از تأثیر دو روش بر پایداری تحصیلی از لحاظ آماری معنادار است، از آزمون ال.اس.دی استفاده شد.

جدول ۶: آزمون تعقیبی ال.اس.دی به منظور تعیین تأثیر روش مؤثرتر بر پایداری تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار

گروه I	گروه J	تفاوت میانگین‌های I-J	انحراف استاندارد	سطح معنی داری
خودگردان	کمک‌خواهی	۲/۱۲۰	۱/۹۸۲	۰/۲۹۰
	گروه کنترل	۱۶/۴۰۶	۲/۰۱۲	۰/۰۰۱
کمک‌خواهی	خودگردان	-۲/۱۲۰	۱/۹۸۲	۰/۲۹۰
	گروه کنترل	۱۴/۲۸۶	۱/۹۱۵	۰/۰۰۱
گروه کنترل	خودگردان	-۱۶/۴۰۶	۲/۰۱۲	۰/۰۰۱
	کمک‌خواهی	-۱۴/۲۸۶	۱/۹۱۵	۰/۰۰۱

در جدول ۶، نتایج آزمون ال.اس.دی نشان می‌دهد که بین میانگین‌های پایداری تحصیلی دو گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش کمک‌خواهی تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین فرضیه اول تأیید نمی‌شود. بین میانگین‌های پایداری تحصیلی دو گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بر همین اساس فرضیه دوم تأیید می‌شود. بین میانگین‌های پایداری تحصیلی دو گروه آموزش راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابر این نتیجه، فرضیه سوم نیز تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش کمک‌خواهی بر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مدارس غیرانتفاعی بوده است. نتایج بحث و بررسی فرضیه‌های مذکور به شرح زیر است.

نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد با توجه به کنترل اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون، تفاوت میان گروه‌ها در پس‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است ($Sig.=0/001$). بنابراین نتایج نشان‌دهنده تفاوت در بین گروه‌هاست. برای آگاهی از این که بین کدام گروه‌ها تفاوت معنادار است یا به عبارتی آیا تفاوت ناشی از تأثیر دو روش بر پایستگی تحصیلی از لحاظ آماری معنادار است، از آزمون ال.اس.دی استفاده شد. نتایج مربوطه نشان داد بین میانگین‌های پایستگی تحصیلی دو گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش کمک‌خواهی تفاوت معناداری وجود ندارد. بین میانگین‌های پایستگی تحصیلی دو گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و گروه کنترل و همچنین بین میانگین‌های پایستگی تحصیلی دو گروه آموزش راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. این نتیجه با یافته پژوهش‌های هاشمی و همکاران (۱۳۹۶)، پیرانی و همکاران (۱۳۹۵)، پیوسته‌گر و موسوی (۱۳۹۲)، لی و اورسیلو (۲۰۱۴) و کارابنیک (۲۰۱۱) همسوست.

در تبیین این یافته می‌توان گفت اگر دانش‌آموزان راهبردهای خودگردان و کمک‌خواهی را یاد گیرند، امید خود را در هر شرایطی حفظ می‌کنند، به آسانی دست از تلاش نمی‌کشند و امیدوارانه به فعالیت و تحصیل خود ادامه می‌دهند. همین احساس موجب پایستگی در آنان می‌شود. در این زمینه، رادمس و زیمرمن^۲ (۲۰۱۱) معتقدند آن دسته از دانش‌آموزانی که با راهبردهای خودگردان و کمک‌خواهی و کنترل شرایط یادگیری، بر عملکرد خود نظارت دارند، کمتر امور تحصیلیشان را به تعویق می‌اندازند. دانش‌آموزان غیراهمال‌کار با استفاده از راهبردهای خودگردان و کمک‌خواهی بر چگونگی یادگیری خود آگاهند؛ درحالی که دانش‌آموزان اهمال‌کار کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند. از طرفی پایستگی تحصیلی باعث می‌شود 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. پایستگی تحصیلی به شکل صحیح آن سبب پیشرفت تحصیلی و افزایش خودکارآمدی خلاق می‌شود و دانش‌آموز را به جلو سوق می‌دهد؛ زیرا دانش‌آموزان دارای عاطفه مثبت تحصیلی بعد از درک مشکل، از آن عبور می‌کنند و بر راه حل متمرکز می‌شوند. به همین دلیل، نگرش خوش‌بینانه و مثبت، طبیعتاً با موفقیت همراه است.

همچنین نتایج نشان داد بین دو گروه آزمایش (راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی) از نظر اثربخشی بر پایستگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی استفاده می‌کنند، می‌توانند به‌طور مؤثرتری مطالعه کنند و بر چگونگی مطالب درسی خود نظارت کنند. در هر دو راهبرد مذکور، روش‌های مشخصی وجود دارد که هدف آنها

1 Lee & Orsillo

2 Ramdass & Zimmerman

دستیابی به دانش و مهارت است. این راهبردها، دیدگاه نسبتاً جدیدی برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی هستند؛ زیرا به این نکته توجه داشته‌اند که چگونه دانش‌آموزان شخصاً فرایند یادگیری خود را فعال کرده، تغییر می‌دهند و تنظیم می‌کنند. همچنین دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی استفاده می‌کنند، همزمان با تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند با معنی‌دار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، مهار چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. از طرفی، هر دو راهبرد یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی به دانش‌آموزان کمک می‌کنند که خودشان بتوانند به کنترل و نظارت بر آموخته‌هایشان بپردازند و با گزینش اهداف شخصی و راهکارهای مناسب بتوانند به هدف‌های درسی برسند و به این باور دست یابند که نتیجه به دست آمده وابسته به عملکرد آنهاست.

باتوجه به نتایج این تحقیق، پیشنهاد می‌شود: (۱) موضوع اهمال‌کاری دانش‌آموزان در اولین فرصت و در سنین پایین (به علت اینکه اهمال‌کاری هنوز به طور کامل شکل نگرفته و تثبیت نشده) اساس توجه قرار گرفته و در این زمینه مداخله لازم از سوی روان‌شناسان و مشاوران انجام گیرد. (۲) باتوجه به تأثیر مثبت متغیر پذیرش رفتارهای کمک‌طلبی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توان آنها را به جستجوی کمک از معلم، همکلاسی‌ها و گرفتن سرخ‌هنگام مواجهه با مشکلات یادگیری تشویق کرده و اثرات مثبت این فعالیت‌ها را به طور مشروح بیان کرد تا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یابد. (۳) محیط آموزشی طوری آماده شود تا دانش‌آموزان با احساس آرامش، به راحتی در بحث‌های کلاسی شرکت کنند و اشکالات درسی خود را با کمک گرفتن از دیگران رفع کنند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود؛ از آن جمله می‌توان به محدود بودن آن به گروهی از دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه مدارس غیرانتفاعی شهر رشت اشاره کرد. بنابراین در تعمیم نتایج باید جانب احتیاط رعایت شود. همچنین به نظر می‌رسد کمک‌طلبی 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 در نظر گرفته و بررسی شوند.

سپاسگزاری: این مقاله حاصل رساله دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان است؛ نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از تمامی عزیزانی که در اجرای این رساله همکاری داشتند، تشکر و قدردانی کنند.

منابع

پیرانی، ذبیح الله؛ تقوایی، داوود و میرزایی، محمدطاهر. (۱۳۹۵). بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی و سرزندگی با انگیزه پیشرفت در دانش آموزان نابینای شهر اراک. **چهارمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مؤسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.**

پیوسته‌گر، مهرانگیز و موسوی، سیده‌افروز. (۱۳۹۲). **تأثیر آموزش یادگیری خودگردان بر شادکامی، راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی دانش آموزان.** رساله دکتری روان‌شناسی عمومی دانشگاه امام رضا(ع).

دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. **مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۲)، ۴۷-۲۱.**

سعادت، ابوطالب؛ طاهرغلامی، راحله و جلالی، شهربانو. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان. **فصل‌نامه خانواده و پژوهش، ۳۴، ۱۰۲-۸۹.**
عربزاده، مهدی؛ کدیور، پروین و دلاور، علی. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسئله اجتماعی دانش آموزان. **دو فصل‌نامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ویژه‌نامه زمستان ۹۳، ۸۲-۷۱.**

مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره‌السادات. (۱۳۹۱). پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. **فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۴، ۷۰-۴۹.**

میرافشار، سحر؛ خان‌آبادی، مهدی؛ آزادنی، ابوالفضل و سلطانی، سمیه. (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر یزد. **مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹ (۲)، ۱۱۷-۱۰۵.**

هاشمی، تورج؛ بیرامی، منصور؛ واحدی، شهرام و بیرامی، ناصر. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل‌گری سبک‌های اسنادی در دانش آموزان. **دو فصل‌نامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵ (۴)، ۱۵۸-۱۳۹.**

Bembenuity, H. (2011). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-Regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6(1), 1-20.

Bernard, J. (2007). *Gender effects in schooling. In C.F. Diaz(Ed.), Multicultural education for the 21 st century.* New Yourk: Longman.

Bruner, J. (1974). From communication to language. *Journal of Cognition*, 3, 255-287.

- Butler, R. (2007). Teachers achievement goal orientations and association's with teacher's helpseeking: Ex animation of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Education psychology*, 99, 241-252.
- Dambo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. Copyright by Longman publishing group.
- De Bruin, A. B., Thiede, K.W., & Camp, G. (2011). Generation keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 294-31.
- Edward, C. S. (2008). *On the self- regulation of behavior*. NY: Cambridge university press.
- Edwards, M. (2013). *Increasing your child's motivation to learn Little Rock*, AR: Center for effective parenting.
- Harris, B., Glennie, E.J., Dalton, B.W., Lennon, J.M., & Bozick, R.N. (2015). Self-regulation and online developmental student success, *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(4), 852-857.
- Hosand, A. & Reis, S.M. (2012). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional setting. *Journal of Advanced Academics*, 20, 103-136.
- Jarvela, S., & Jarvenoja, H. (2013). Socially constructed self-regulated learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-374.
- Karabenick, S.A. (2011). Perceived achievement goal structure and college student help-seeking. *Journal of Educational psychology*, 96, 569-580.
- Kavanagh, D. (2014). *Self-efficacy and depression*. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington DC: Hemisphere.
- 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, 208-216.
- Linnenbrink, E. A. (2011). The Dilemma of Performance Approach Goals: The use of multiple goal contexts to promote students, motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Martin, A. (2015). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- Newman, R. S. (2010). *What do I need to do to succeed when I don't understand what I am doing? Developmental influences on student's adaptive helpseeking*. In wig field

- & J.S. Eccles (Eds), Development of achievement motivation (pp, 283-309). San Diego, CA: Academic press.
- Perry, N.E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2016). Mentoring student teachers to support selfregulated learning. *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, 33-40.
- Putwain, D.V., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn. E. (2011). *Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?*, Anxiety, Stress & Coping, 1-10.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. (2011). Developing self-regulation skills. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218.
- Ryan, K. E., & Ryan, A.M. (2005). Psychological processes underlying stereotype threat and standardized math test performance. *Educational psychologist*, 40(1), 53-63.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P.R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2011). Help seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for a achievement. *Learning and instruction*, 21, 247-256.
- Sarah, M., Paul, C., & Lisa. K. M. (2013). Well-being, academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Schafeli. W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma,V., & Baker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schunk, D. H. (2006). *Self- regulation and learning*. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds), Handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology, 59-78.
- 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.
- Skinner, E., & Slavin, R. (2015). Teaching science problem solving: An overview of experimental work. *Journal of Research in science Teaching*, 38, 442-488.
- Solomon, C., & Rothblum, F. (2013). Patterns of academic procrastination. *Journal of Josotl Indian Education*, 30, 120-134.

اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش کمک‌خواهی بر ... / سلیمان کابینی مقدم و همکاران / ۴۸

Vygotsky, L. S. (1960). *The developmental of higher mental functions, quoted in J.V. wertsch*. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, Mass: Harvard university press.

Wolters, C. (2011). Self-Regulated learning and the 21st century competencies. *Journal of Educational Psychology*, 122, 171-186.

Zimmerman, B. J. (2002). 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.

Zumbrunn, Sh., Tadlock, J., & Roberts, E.D. (2015). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Virginia: Metropolitan Educational Research Consortium. Virginia Commonwealth University, October 2011.