

«اهدا نامه»

تقدیم به روح پدرم که هویت و ریشه‌ی من بود و فقدان او بزرگترین درد زندگی‌م شد.
تقدیم به او که نام و بزرگیش بزرگترین میراث و سرمایه‌ی زندگی‌م هست.
از خداوند منان می‌خواهم که ثواب این فعالیت علمی را به روح پدرم مرحمت فرماید.
«پدرجان! تو که نیستی، دلم که هیچ، دنیا هم تنگ می‌شود.»

و مادرم

به زلالی چشمه

و همسرم

به صمیمیت باران

و فرزندانم «گل‌های زندگی‌ام»

«مطهره و امیر محمد»

فصل اول

۲	مقدمه.....
۳	بیان مسئله.....
۸	اهمیت و ضرورت پژوهش.....
۹	هدف‌های پژوهش.....
۱۰	فرضیه های پژوهش.....
۱۱	تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها.....

فصل دوم

۱۵	پیشینه نظری و مبانی نظری و پژوهشی.....
۱۶	راهبردهای یادگیری در مبانی نظری وینستاین و مایر.....
۱۷	نظریه خود-تنظیمی بندورا.....
۱۸	نظریه پیتریچ و دی گروت.....
۲۲	نظریه خود-تنظیمی کارور و شییر.....
۲۴	نمودار خود-تنظیمی.....
۲۵	نظریه بوکارتس.....
۲۶	الگوی خود-تنظیمی بوکارتس.....
۲۷	مدل سه لایه یادگیری بوکارتس.....
۲۸	راهبردهای یادگیری در نظریه زیمرمن.....
۲۹	تعیین کننده های راهبردهای خود-تنظیمی.....
۳۱	راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی.....

۳۲	..... انگیزش
۳۲	..... انگیزش درونی
۳۳	..... انگیزش بیرونی
۳۳	..... نظریه تولمن در زمینه انگیزش
۳۴	..... نظریه لوین در مورد انگیزش
۳۵	..... نظریه دسی در زمینه انگیزش
۳۶	..... انگیزش پیشرفت
۳۸	..... اهداف پیشرفت
۳۸	..... نظریه های هدفگرایی
۴۰	..... الگوی هدفگرایی نیکولز
۴۱	..... الگوی هدفگرایی اسکالویک
۴۲	..... الگوی هدفگرایی مائهر، میگلی و اوردان
۴۳	..... هدفگرایی دوک
۴۵	..... نظریه هدفگرایی الیوت
۴۶	..... نظریه هدفگرایی اندرو، الیوت، هولی، مک گریگور
۴۷	..... هدفگرایی رایان و هاپکینز
۴۸	..... خودکارآمدی
۵۱	..... خود کارآمدی در مراحل رشد
۵۶	..... منابع باورهای خودکارآمدی
۵۸	..... چگونگی تأثیر گذاری باورهای خودکارآمدی
۵۹	..... ابعاد کارآمدی ادراک شده
۶۰	..... خودکارآمدی در موقعیت های آموزشی

۶۳	ویژگی‌های افراد خودکارآمد
۶۴	عملکرد تحصیلی
۶۵	عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی
۶۷	دیدگاه بلوم در مورد یادگیری و عملکرد تحصیلی
۶۸	پژوهش‌های انجام شده خارجی
۷۰	پژوهش‌های انجام شده داخلی

فصل سوم

۷۳	روش پژوهش
۷۳	جامعه آماری و روش نمونه‌گیری
۷۴	ابزارهای پژوهش
۷۴	پرسشنامه انگیزش درونی
۷۵	پرسشنامه هدف‌گرایی تبحری
۷۷	پرسشنامه کارآمدی تحصیلی
۷۸	شیوه مداخله
۸۰	روش اجرای پژوهش
۸۰	روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

فصل چهارم

۸۲	مقدمه
۸۲	یافته‌های توصیفی
۸۶	بررسی مفروضه‌های تحلیل کوواریانس

خطی بودن	۸۶
همخطی چندگانه	۸۷
همگنی واریانس ها	۸۷
همگنی رگرسیون	۸۹
یافته‌های مربوط به فرضیه ها	۹۰

فصل پنجم

مقدمه	۹۷
تبیین یافته‌ها	۹۸
محدودیت های تحقیق	۱۰۸
پیشنهاد های پژوهشی	۱۰۸
پیشنهاد های کاربردی	۱۰۹
فهرست منابع	۱۱۰

عنوان صفحه

فهرست جدولها

جدول ۱-۳: طرح آزمایشی پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل	۷۳
جدول ۲-۳: مراحل آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی	۷۹
جدول ۱-۴: میانگین و انحراف معیار نمره های انگیزش درونی، هدف گرایی تبحری، کارآمدی و عملکرد تحصیلی	
گروه های آزمایش و گواه	۸۲
جدول ۲-۴: نتایج آزمون همگنی های واریانس لوین بین هر سه متغیر وابسته (انگیزش درونی، هدف گرایی تبحری، کارآمدی و عملکرد تحصیلی) در گروه های آزمایش و گواه	۸۸

- جدول ۳-۴. تعامل پیش آزمون و پس آزمون انگیزش درونی، هدفگرایی تبحری، کارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی را در سطوح عامل (گروههای آزمایش و گواه) ۹۰
- جدول ۴-۴. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مقایسه نمره های پس آزمون با کنترل پیش آزمون (انگیزش درونی، هدف گرایی تبحری، کارآمدی و عملکرد تحصیلی) ۹۱ های متغیرهای وابسته
- جدول ۴-۵. نتایج تحلیل کوواریانس یکراهه در متن مانکوا روی نمره های پس آزمون با کنترل پیش آزمون های های آزمایش و (انگیزش درونی، هدف گرایی تبحری، کارآمدی و عملکرد تحصیلی) در گروه هر سه متغیر وابسته گواه ۹۲

فهرست نمودارها

- شکل (۲-۱): مدل خودتنظیمی کارور و شییر (۱۹۹۰، به نقل از طلایی، ۱۳۷۹) ۲۴
- شکل (۲-۲): الگوی شش مؤلفه ای یادگیری خودتنظیم بوکارتس (۱۹۹۷) ۲۶
- شکل (۲-۳): مدل سه لایه یادگیری خودتنظیم بوکارتس (۱۹۹۹) (به نقل از غلامی، ۱۳۸۲) ۲۷
- نمودار ۴-۱. میانگین های پیش آزمون و پس آزمون انگیزش درونی گروه های آزمایش و گواه ۸۳
- نمودار ۴-۲. میانگین های پیش آزمون و پس آزمون هدف گرایی تبحری گروه های آزمایش و گواه ۸۴
- نمودار ۴-۳. میانگین های پیش آزمون و پس آزمون کارآمدی تحصیلی گروه های آزمایش و گواه ۸۵
- نمودار ۴-۴. میانگین های پیش آزمون و پس آزمون عملکرد تحصیلی گروه های آزمایش و گواه ۸۵
- نمودار ۴-۵. میانگین های پیش آزمون و پس آزمون انگیزش درونی گروه های آزمایش و گواه ۹۳
- نمودار ۴-۶. میانگین های پیش آزمون و پس آزمون هدف گرایی تبحری گروه های آزمایش و گواه ۹۴
- نمودار ۴-۷. میانگین های پیش آزمون و پس آزمون کارآمدی تحصیلی گروه های آزمایش و گواه ۹۴
- نمودار ۴-۸. میانگین های پیش آزمون و پس آزمون عملکرد تحصیلی گروه های آزمایش و گواه ۹۵

نام خانوادگی : صالحی	نام: علی صالح	شماره دانشجویی : ۹۱۵۵۳۶۲۰۵
۱- عنوان پایان نامه : تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی بر انگیزش درونی، هدف گرایی تبحری، کارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای شهر اهواز		
استاد راهنما: دکتر علیرضا حاجی یخچالی		
استاد مشاور: دکتر سیروس عالیپور بیرگانی		
درجه تحصیلی: کارشناسی ارشد	رشته: روانشناسی تربیتی	گرایش: روانشناسی تربیتی
دانشگاه: شهید چمران اهواز	دانشکده: علوم تربیتی و روانشناسی	گروه: روانشناسی
تاریخ فارغ التحصیلی :		تعداد صفحه :
کلید واژه‌ها : راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی ، انگیزش درونی، هدفگرایی تبحری، کارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی.		
<p>چکیده</p> <p>هدف از انجام این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی بر افزایش انگیزش درونی، هدفگرایی تبحری، کارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان سال اول دبیرستانهای اهواز بود. آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی (با استفاده از چهارده تکنیک راهبرد در دو حیطه شناختی، فراشناختی و انگیزشی) به عنوان متغیر مستقل و انگیزش درونی، هدفگرایی تبحری، کارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیرهای وابسته بودند. پژوهش حاضر یک طرح آزمایش میدانی با پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه بود. ابزارهای این پژوهش شامل پرسشنامه های انگیزش درونی لپر و همکاران، هدفگرایی تبحری، کارآمدی تحصیلی بودند. نمونه پژوهش شامل ۴۰ دانش آموز پسر سال اول دبیرستانهای اهواز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود که با روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب و به دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. قبل از آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی از هر دو گروه آزمایش و گواه پیش آزمون های انگیزش درونی، هدفگرایی تبحری، کارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی گرفته شد. سپس، به گروه آزمایش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی آموزش داده شد و به گروه گواه هیچ آموزشی ارائه نشد. پس از اتمام دوره آموزشی بلافاصله از هر دو گروه پس آزمون ها گرفته شد. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) ویکراهه (آنکوا) نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی باعث افزایش معنی دار انگیزش درونی، هدفگرایی تبحری، کارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان شد.</p>		

مقدمه

در سال های اخیر یادگیری خود-تنظیمی^۱ به طور وسیع در موقعیت های یادگیری و تحصیلی به کار برده شده و بر اساس آن چندین مدل برای تبیین یادگیری و انگیزش مطرح شده اند. یکی از نظریه های که مقوله شناخت، یادگیری و انگیزش را به صورت تعاملی مورد بررسی قرار داده است، مدل یادگیری خود-تنظیمی زیمرمن^۲ (۱۹۸۶) می باشد. چارچوب اصلی این نظریه بر این اساس استوار است که یادگیرندگان چگونه از نظر شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری یادگیری خود را سامان می بخشند (زیمرمن و مارتینز- پونز^۳، ۱۹۹۰). دومین نظریه مدل یادگیری خود-تنظیمی پینتریچ^۴ و دی گروت^۵ (۱۹۹۰) می باشد که به سه جزء مهم عملکرد کلاسی اشاره دارد. اول خود-تنظیمی شامل راهبردهای فراشناختی جهت طراحی، نظارت و اصلاح شناخت است. دوم راهبردهای مدیریتی است که در برگزیده کنترل یادگیرنده بر روی تلاش هایش در وظایف و تکالیف تحصیلی است. سوم، راهبردهای شناختی است که یادگیرندگان در مواقعی مثل یادگیری، یادآوری و فهم مطالب استفاده می کنند. بالاخره، سومین نظریه مدل یادگیری خود-تنظیمی بوکارتس^۶ (۱۹۹۷) می باشد، که شش مؤلفه خود-تنظیمی انگیزشی، خود-تنظیمی شناختی، راهبردهای انگیزشی، راهبردها شناختی، دانش فراشناختی و محتوای دانش دارد. الگوی شش مؤلفه ای می تواند به عنوان چارچوب تشریح کننده یادگیری خود-تنظیمی در سه سطح اهداف، راهبردها (انگیزشی، شناختی و فراشناختی) و دانش خاص در نظر گرفته شوند

^۱- Self- regulated learning

^۲- Zimmerman

^۳- Martinez- Pons

^۴- Pintrich

^۵- DeGroot

^۶- Boekaerts

(بوکارتس، ۱۹۹۶). تحقیقات مربوط به یادگیری خود-تنظیمی در ابتدا به صورت غیر آزمایشی بود ولی از سال (۲۰۰۵) راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی به عنوان یک مداخله قومی و تأثیر گذار بر رشد و اصلاح انگیزش و یادگیری دانش آموزان مطرح شده است (شانک^۱، ۲۰۰۵).

از سوی دیگر، در مدارس و دانشگاه ها مشکلات بسیاری در زمینه انگیزش نحوه یادگیری، مطالعه دروس در یادگیرندگان به چشم می خورد. یادگیری خود-تنظیمی یک فرایند آموزشی فعال است که یادگیرندگان برای یادگیری بهتر خود هدف هایی گذاشته و از طریق سازمان دهی، مرور ذهنی و بسط مطالب بر انگیزش و یادگیری خود نظارت می کنند (پیتریچ، ۲۰۰۰).

بیان مسأله

از زمانی که راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی توسط زیمرمن و مارتینز-پونز (۱۹۸۶) مطرح شد، پژوهش های پیشنهادی در این زمینه اتمام شده است. محققین بسیاری از بعد انگیزشی، شناختی و فراشناختی دانش آموزان و دانشجویان را در فرایند یادگیری شرکت کنندگان فعال می دانند (پیتریچ، ۲۰۰۰). پژوهش مؤید آن است که بین راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی و متغیرهای متنوع و متعدد، از جمله خود-کارآمدی (زیمرمن و بندورا^۲، ۱۹۹۴)، هدف گرایی (بوفارد^۳، وزیو^۴ و بوردیلو^۵، ۱۹۹۴ و ۱۹۹۵)، انگیزش (پیتریچ، ۱۹۹۹)، پیشرفت تحصیلی (آشر^۶

^۱-Schunk

^۲- Bandura

^۳- Bouffard

^۴- Vezeau

^۵- Bordeleau

(آشر^۱ و پاژره^۲، ۲۰۰۶، زیمرمن، ۱۹۹۰) و حالت های عاطفی (زیمرمن، ۱۹۹۸) ارتباط وجود دارد.

بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) با اقتباس از الگوهای موجود سه مؤلفه شناختی، فراشناختی و انگیزشی را برای یادگیری خود-تنظیمی در نظر گرفتند. در این مدل، فرا شناخت شامل طرح و برنامه ریزی هنگام درس خواندن است (از قبیل به کار گیری راهبردهایی جهت زمان بندی مطالعه، خلاصه برداری و سازمان دهی مطالب)؛ مؤلفه شناخت در برگیرنده راهبردهایی برای به خاطر سپردن و درک بهتر مطالب است؛ و بالاخره مؤلفه انگیزش شامل میزان علاقه، تداوم و پیگیری یادگیرنده در ارتباط با مطالب درسی است.

پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) در زمینه تعامل عوامل شناختی و انگیزشی به تحقیقاتی اشاره می کنند که حاکی از نوعی ارتباط خطی بین عوامل انگیزشی (خود-کارمدی و ارزش درونی) و مؤلفه های خود-تنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) می باشد، به این معنی که با افزایش احساس کار آمدی و ارزش درونی، میزان استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی افزایش می یابد و بالعکس.

واین^۳ (۱۹۹۵) بیان می دارد که از مداخله های مهم دیگر یادگیری خود-تنظیمی، تلاش مداوم و بازبینی است. وقتی یادگیرندگان خود-نظم دهنده شروع به مطالعه می کنند، برای توسعه دانش و تقویت انگیزش، از آنچه می دانند و آنچه اعتقاد دارند اهدافی انتخاب می کنند. آن ها از تفاوت میان انواع دانشی که برای انجام تکالیف به کار می بردند، آگاهند و درکی از انگیزش خود

¹- Usher

²- Pajares

³- Winne

دارند. آن‌ها از علائق خود آگاهند و در حین درگیری با تکلیف، برنامه ریزی می‌کنند. همه تحقیقات نام برده شده، غیر آزمایشی و بدون مداخله انجام شده است. اخیراً تحقیقات متعددی اثرهای مداخله‌های طراحی شده در زمینه تأثیر مهارت‌های خود-تنظیمی بر بهبود انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان را مورد بررسی قرار داده‌اند (شانک، ۲۰۰۵).

پرلز^۱، رتلر^۲ و اشمیتز^۳ (۲۰۰۵) مداخله‌ای برای بهبود حل مسأله و خود-تنظیمی ریاضی طراحی کردند. دانش‌آموزان قبل و بعد از چهار هفته آزمون‌های حل مسأله و خود-تنظیمی را کامل کردند. مداخله در طی ۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای انجام شد. دانش‌آموزان در چهار وضعیت زیر قرار گرفتند:

- ۱- وضعیت خود-تنظیمی: به دانش‌آموزان آموزش مؤلفه‌های خود-تنظیمی ریاضی (هدف‌گذاری، انگیزش، راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و خوداندیشی) ارائه گردید.
- ۲- وضعیت حل مسئله: آموزش راهبردهای حل مسأله ریاضی (کار رو به جلو، کار رو به عقب و اصل پراکندگی) را دریافت کردند.
- ۳- وضعیت ترکیبی: آن‌ها هر دو نوع مداخله را دریافت کردند.
- ۴- گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد.

دانش‌آموزان گروه آموزش دیده ترکیبی بهبود معنی‌داری در اندازه‌گیری خود-تنظیمی و نمره‌های ریاضی بالاتری از دیگر گروه‌ها نشان دادند. در آموزش حل مسئله، دانش‌آموزان نمره

¹- Perels

²- Retler

³- Schmitz

های بالاتری در اندازه گیری حل مسئله نشان دادند، اما تفاوت معنی داری بین گروه ها وجود نداشت.

به طور کلی گروه های آزمایشی به طور معنی داری عملکرد ریاضی بالاتری نسبت به گروه کنترل نشان دادند. ارزیابی پیگیری (چهار هفته بعد از مداخله) نشان داد که اثرهای مداخله باقی ماند. محققان پیشنهاد می کنند، مؤثرترین بازده تحصیلی وقتی است که از راهبردهای خود-تنظیمی به صورت مداخله های آموزشی استفاده می شود.

همچنین، نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خود-تنظیمی باعث افزایش خود-اثر بخشی ریاضی شد. این مطالعه مفاهیم مهمی برای آموزش دارد و نشان دهنده اثربخشی آموزش راهبردهای خود-تنظیمی به صورت مداخله های کوتاه مدت است و احتیاج به راهنمایی مداوم معلم ندارد.

روزندال^۱، مینارت^۲ و بوکارتس (۲۰۰۵) تحقیقی برای بررسی تأثیر آموزش خود-تنظیمی انگیزشی و شناختی بر یادگیری و انگیزش دانش آموزان طراحی کردند. آزمودنی ها و مداخله روش یادگیری تعاملی (انگیزشی و شناختی) بود. قبل و بعد از مداخله دانش آموزان کاربرد راهبردهای پردازش عمیق و مؤلفه های انگیزشی (اضطراب، علائق و پایداری) تکمیل کردند. نتایج نشان داد که کاربرد روش یادگیری تعاملی افزایش معنی داری بر روی پردازش عمیق اطلاعات و انگیزش دانش آموزان دارد. همانند مطالعه پرلز و همکاران (۲۰۰۵) این مطالعه نشان داد که توانایی های خود-تنظیمی دانش آموزان می تواند تحت تأثیر مداخله های کوتاه مدت قرار

^۱ - Rozendaal

^۲ - Minnaret

گیرد. این مطالعه، همچنین، فرضیه ارتباط بین خود-تنظیمی انگیزشی و شناختی پینتریچ (۲۰۰۰) را مورد حمایت قرار داد.

در مطالعه‌ای، دیگر سویگنر^۱ و مخلص گرامی^۲ (۲۰۰۶) اثرهای آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی (انگیزشی، شناختی و فراشناختی) بر افزایش درک مطلب دانش آموزان را مورد بررسی قرار دادند. دانش آموزان قبل و بعد از مداخله آموزشی آزمون های دانش، درک مطلب، خود-کارآمدی و هدف گرایی تبحری را تکمیل کردند. نتایج نشان داد که گروهی که مداخله آموزشی راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی (انگیزشی، شناختی و فراشناختی) را دریافت کردند، افزایش معنی داری در درک مطلب، خودکارآمدی، هدف گرایی تبحری نشان دادند.

در مطالعه ای دیگر اشمیتز و وایس^۳ (۲۰۰۶) اثرهای آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی (هدف گذاری، مدیریت زمان، برنامه ریزی، خود انگیزشی و تمرکز) بر عاطفه مثبت و منفی، انگیزش درونی و بیرونی، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی دانش آموزان را مورد بررسی قرار دادند. دانش آموزان که مداخله آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی دریافت کردند، پیشرفت معنی داری در انگیزش درونی، عاطفه مثبت، استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و کاهش معنی داری در عاطفه منفی نشان دادند.

در مطالعه ای دیگر تورنس^۴، فیدالگو^۵ و گارسیا^۶ (۲۰۰۷) اثرهای آموزش راهبرد خود-تنظیمی شناختی را بر نوشتن، خواندن و تفکر دانش آموزان بررسی کردند. دانش آموزانی که

^۱- Souvignier

^۲- Mokhlesgerami

^۳- Wiese

^۴- Torrance

^۵- Fidalgo

^۶- Garcia

مداخله خود-تنظیمی شناختی دریافت کردند، افزایش معنی داری در نوشتن متن، خواندن و تفکر داشتند.

نهایتاً در مطالعه مارتین^۱ (زیر چاپ) اثرهای پسخوراند و غنی سازی محیط بر یادگیری و انگیزش دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفت. دانش آموزانی که پسخوراند دریافت کرده و محیط آموزشی آن ها نیز غنی سازی شده بود، افزایش معنی داری در استفاده از راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی، خودکارآمدی، هدف گرایی تبحری و کاهش معنی داری در خود ناتوان سازی، ترس از شکست و اضطراب نشان دادند.

با توجه به اینکه پیشرفت و ترقی کشور و تربیت نسل آینده بر عهده دانش آموزان است، باید بتوانند با انگیزش درونی و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی مهارت های مهم تحصیلی و شغلی را به نحو شایسته ای در دانشگاه کسب کنند. از سوی دیگر، با توجه به کمبود تحقیقات آزمایشی و مداخله ای آموزش در زمینه راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی، این پژوهش در صدد است تا تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی را بر انگیزش درونی، هدف گرایی تبحری، کارآمدی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان مورد بررسی قرار دهد.

اهمیت و ضرورت پژوهش

در سال های اخیر یادگیری خود-تنظیمی به طور وسیع در موقعیت های یادگیری و تحصیلی به کار برده شده است (بوکارتس، ۲۰۰۰؛ زیمرمن و شانک، ۲۰۰۱). یادگیری خود-تنظیمی یک فرایند آموزشی فعال است که دانش آموزان و دانشجویان مؤثرترین هدف ها را برای یادگیری

^۱ - Martin

خود در نظر گرفته، سپس برای نظارت، تنظیم، کنترل شناخت و انگیزش، تلاش می کنند (پیتتریچ، ۲۰۰۰).

یکی از عوامل مؤثر بر یادگیری، انگیزش دانش آموزان و دانشجویان است که مؤلفه اثر بخش و ضروری یادگیری خود-تنظیمی به شمار می آید. انگیزش بر رفتارهای پیشرفت از قبیل انتخاب تکلیف، توجه، تلاش گسترده، کنجکاوی، چالش انگیزی، تبحر و پایداری تأکید دارد (زیمرمن، ۲۰۰۱). عامل مؤثر دیگر در یادگیری دانش آموزان و دانشجویان استفاده از راهبردهای شناختی است که مؤلفه اصلی و مرکزی یادگیری خود-تنظیمی محسوب می شود. راهبردهای شناختی بر روش هایی از قبیل مرور ذهنی، سازماندهی و بسط هنگام مطالعه تأکید می کنند (بوکارتس، ۱۹۹۷ و ۱۹۹۹). در نهایت عامل مؤثر دیگر بر یادگیری دانش آموزان و دانشجویان استفاده از راهبردهای فراشناختی می باشد که مؤلفه اثر بخش و ضروری یادگیری خود-تنظیمی به شمار می آید. راهبردهای فراشناختی بر روش هایی از قبیل برنامه ریزی، نظارت و ارزیابی هنگام مطالعه تأکید می کنند (بامرت^۱، ۱۹۹۹). شانک (۲۰۰۵) بیان می دارد، مداخله هایی برای بهبود یادگیری خود-تنظیمی دانش آموزان و دانشجویان طراحی شده است که هدف آن ها اصلاح انگیزش و یادگیری دانش آموزان و دانشجویان می باشد.

با توجه به اینکه یادگیری خود-تنظیمی پیش نیاز درک مطالب درسی دانش آموزان است و برنامه آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی بر روی دانش آموزان، دانشجویان حتی معلمان در کشورهای پیشرفته اجرا می شود (روزندال و همکاران، ۲۰۰۵؛ پرلز و همکاران، ۲۰۰۵) اجرای برنامه های آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی در مقاطع مختلف تحصیلی ضروری است.

^۱ - Baumert

از سوی دیگر، دانش آموزان بعد از ورود به مدرسه دارای مشکلات انگیزشی و یادگیری بوده و اصلاح انگیزش و یادگیری آن‌ها امری ضروری به نظر می‌رسد.

راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی (انگیزشی، شناختی و فراشناختی) نقش به‌سزایی در پویایی فرایند آموزشی داشته و دانش آموزان نقش فعال‌تری در فرایند یادگیری ایفا می‌کنند. این امر باعث ایجاد انگیزه درونی، افزایش شایستگی، یادگیری سطح بالا و پردازش عمیق مطالب شده و در نهایت باعث افزایش درک، فهم، تجزیه و تحلیل مطالب درسی توسط دانش آموزان می‌شود.

هدف های پژوهش

هدف کلی پژوهش عبارتند از:

تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی را بر انگیزش درونی، هدف‌گرایی تبحری، کارآمدی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز

هدف های جزئی پژوهش عبارتند از:

۱- تعیین تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی بر افزایش انگیزش درونی (و مؤلفه

های آن) در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز

۲- تعیین تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی بر افزایش هدف‌گرایی تبحری در

دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز

۳- تعیین تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی بر افزایش کارآمدی تحصیلی در

دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز

۴- تعیین تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود- تنظیمی بر افزایش عملکرد تحصیلی در

دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز

فرضیه های پژوهش

۱- آموزش راهبردهای یادگیری خود- تنظیمی باعث افزایش انگیزش درونی، هدف گرایی

تبحری، کارآمدی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز می شود.

۱-۱- آموزش راهبردهای یادگیری خود- تنظیمی باعث افزایش انگیزش درونی (و مؤلفه های

آن) در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز می شود.

۱-۲- آموزش راهبردهای یادگیری خود- تنظیمی باعث افزایش هدف گرایی تبحری در

دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز می شود.

۱-۳- آموزش راهبردهای یادگیری خود- تنظیمی باعث افزایش کار آمدی تحصیلی دانش

آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز می شود.

۱-۴- آموزش راهبردهای یادگیری خود- تنظیمی بر افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان

پسر سال اول دبیرستانهای اهواز می شود.

تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

تعریف مفهومی انگیزش درونی

انگیزش درونی عبارت است از انجام فعالیت به خاطر لذت، علاقه، رضایت و ارضای حس

کنجکاوی (رایان^۱ و دسی^۲، ۲۰۰۰).

^۱- Ryan

^۲- Deci

تعریف عملیاتی انگیزش درونی

منظور از انگیزش درونی نمره ای است که فرد از آزمون انگیزش درونی لپر^۱، کورپاس^۲ و اینگر^۳ (۲۰۰۵) کسب می کند.

تعریف مفهومی هدف گرایی تبحری

هدف گرایی تبحری عبارت است از گزارش خود دانش آموزان از هدف های خود در زمینه فهم مفاهیم، کسب مهارت ها و دانش جدید، بهبود دانش و اطلاعات، تمرکز بر یادگیری مطالب و در نظر گرفتن خطاهای یادگیری به عنوان بخشی از یادگیری (ولترز^۴، ۲۰۰۴).

تعریف عملیاتی هدف گرایی تبحری

منظور از هدف گرایی تبحری نمره ای است که فرد از آزمون هدف گرایی تبحری میگلی^۵ (۲۰۰۰) کسب می کند.

تعریف مفهومی کار آمدی تحصیلی

کارآمدی تحصیلی عبارت است از گزارش خود دانش آموزان از میزان توانایی برای یادگیری در حوزه های مختلف درسی (اشر و پاچاره، ۲۰۰۶).

تعریف عملیاتی کار آمدی تحصیلی

منظور از کارآمدی تحصیلی نمره ای است که فرد از آزمون کارآمدی تحصیلی میدگلی (۲۰۰۰) کسب می کنند.

¹- Lepper
²- Corpus
³- Iyenger
⁴- Wolters
⁵- Midgely

تعریف مفهومی عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی عبارت است از عملکرد دانش آموزان در حوزه های مختلف درسی.

تعریف عملیاتی عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی عبارت است از میانگین نمرات دروس ترم قبلی دانش آموزان (سال

تحصیلی ۹۲-۹۳) و میانگین ترم بعدی (۹۳-۹۲) آن ها.

تعریف مفهومی راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی

راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی عبارت است از کوشش هایی که دانش آموزان برای کسب

دانش و مهارت شروع کرده و درفرایند یادگیری از هدف های چالش انگیز، انگیزه درونی و

راهبردهای مناسب مطالعه به طور خود جوش استفاده می نمایند (زیمرمن و مارتینز- پونز،

۱۹۹۰).

تعریف عملیاتی راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی

راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی عبارت است از ارائه آموزش راهبردهای یادگیری خود-

تنظیمی بر اساس مدل بوکارتس (۱۹۹۷ و ۱۹۹۹) در مؤلفه های هدف گذاری، اسنادهای مفید

انگیزشی، راهبردهای شناختی و فراشناختی.

