

بررسی اثربخشی مهارت خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر گناوه

سوسن آقاچان بگلو^۱، محمدرضا بحرانی^۱، زهرا شهبابی^۲

^۱ استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور بوشهر، بوشهر.

^۲ کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور بوشهر، بوشهر.

نام نویسنده مسئول:

سوسن آقاچان بگلو

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت خودتنظیمی بر انگیزش در دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی بود. پژوهش به شیوه‌ی نیمه آزمایشی، طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر گناوه در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود که ۴۰ نفر از طریق شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل هر گروه ۲۰ نفر جایگزین شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر بودند. گروه آزمایش به مدت هفت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش خودتنظیمی مبتنی بر مدل پینتریچ قرار گرفتند و گروه کنترل در این مدت آموزشی ندیدند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-25 و شیوه‌های آمار توصیفی و آزمون تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که آموزش مهارت خودتنظیمی در ارتقای انگیزش درونی و کاهش انگیزش و مؤلفه‌های آن‌ها مؤثر بود. نتیجه گرفته می‌شود که می‌توان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در ارتقاء انگیزش تحصیلی و کاهش مشکلات دانش‌آموزان بهره گرفت.

واژگان کلیدی: انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، آموزش مهارت خودتنظیمی.

مقدمه

امروزه این اتفاق نظر به وجود آمده است که دانش‌آموزان برای آنکه در مدرسه عملکرد خوبی داشته باشند، به مهارت‌های شناختی و تمایلات انگیزشی نیاز دارند. انگیزش تحصیلی^۱ در محیط‌های آموزشی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت مربوط است اطلاق می‌شود (پینتریچ و شانک^۲، ۲۰۰۲) و نقش کلیدی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (گرستنر^۳، ۲۰۱۷). انگیزش می‌تواند درونی یا بیرونی باشد. انگیزش درونی^۴ انجام کار به خاطر خود کار است و انگیزش بیرونی^۵ انجام فعالیت به خاطر یک پاداش بیرونی (زارع، رضایی و مصطفائی، ۱۳۹۵).

دانش‌آموزان از سطوح متفاوتی از انگیزه پیشرفت تحصیلی برخوردارند، به همین علت در زندگی خود به شیوه‌های کاملاً متفاوتی رفتار می‌کنند. به‌عنوان نمونه، اشخاصی که از نظر نیاز به پیشرفت در سطح بالایی قرار دارند، نسبت به افرادی که نیاز به پیشرفت ضعیف‌تری دارند، بیشتر متمایل به تحصیلات دانشگاهی، کسب نمره‌های بالاتر و فعالیت‌های فوق‌برنامه هستند. انگیزش پیشرفت تحصیلی در مدرسه به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می‌شوند (عبیوی، حمید و شهنی ییلاق، ۱۳۹۶).

پرسش اساسی که معلمان و والدین خواستار پاسخگویی به آن از جانب پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت هستند این است که چگونه می‌توان انگیزش دانش‌آموزان را برانگیخت؛ چراکه انگیزش یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی است (مهبانی جمال‌الدین و جناآبادی، ۱۳۹۸). با توجه به اینکه میزان پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان به‌عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی کیفیت و موفقیت نظام‌های آموزشی مورد توجه بوده است بدیهی است که تحقق این امر جز با مشغولیت همه‌جانبه یادگیرندگان در تکالیف تحصیلی و انگیزش تحصیلی بالا میسر نخواهد شد (همتی، نوشادی و نیکدل، ۱۳۹۷).

انگیزش به فعالیت‌هایی نیاز دارد که هم فیزیکی و هم ذهنی باشند. فعالیت‌های فیزیکی شامل تلاش، استقامت و دیگر اقدامات آشکار است. فعالیت‌های ذهنی شامل فعالیت‌های ذهنی مثل برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، نظارت، تصمیم‌گیری، حل مسأله و ارزیابی پیشرفت هستند (شانک، پینتریچ و میک^۶، ۲۰۱۴). در این راستا یادگیری خودتنظیمی^۷ می‌تواند یکی از موارد تأثیرگذار باشد. یادگیری خودتنظیمی یک فرایند فعال و سازنده است که طی آن یادگیرنده برای خود هدف تعیین می‌کند و با توجه به اهداف و شرایط موجود در محیط سعی در ارزیابی، تنظیم و مهارگری فرایندهای شناختی، انگیزه‌ای و رفتاری‌اش می‌کند (سالامونسون^۸ و همکاران، ۲۰۱۶). مفهوم خودتنظیمی برای اولین بار از بطن نظریه شناختی اجتماعی^۹ بندورا^{۱۰} برخاست و بعداً مدل‌های متفاوتی در این زمینه ارائه گردید (زیممرن^{۱۱}، ۲۰۰۰؛ پینتریچ^{۱۲}، ۱۹۹۹).

پینتریچ و دی‌گروت^{۱۳} (۱۹۹۰) یادگیری خودتنظیمی را به‌عنوان راهبردهایی که دانش‌آموزان استفاده می‌کنند تا شناخت خود را تنظیم کنند، تعریف می‌کنند. تعاریف بسیاری از یادگیری خودتنظیمی در طول سالیان وجود داشته است. جدیدترین تعاریف در حوزه شناختی-اجتماعی به این موضوع اشاره دارد که یادگیری خودتنظیمی درجه‌ای است که فراگیرندگان به صورت فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرایندهای یادگیری‌شان فعال هستند (زیممرن، ۲۰۱۳، به نقل از گلن^{۱۴}، ۲۰۱۸). راهبردهای خودتنظیمی به طور مؤثری بر تعدادی از استراتژی‌های مختلف، همچون تفکر فراشناختی، ارزیابی خود نظارتی، فرآیند یادگیری و درک نتایج یادگیری در نظر گرفته شده، برای تصمیم‌گیری از نظر عاطفی، شناختی و انگیزشی برای رسیدن به یک هدف است (ساوتل، بولز، هاتی و آریفین^{۱۵}، ۲۰۱۵). در واقع، دانش‌آموزان اغلب با چالش‌های انگیزشی در حین تکمیل فعالیت‌های تحصیلی مواجه هستند. دانش‌آموزان ممکن است تکالیف محوله و مورد انتظار را به‌عنوان بی‌ربط، خسته‌کننده و یا دشوار درک کنند. یک بدنه بزرگ و هنوز رو به رشد شواهد حاکی از آن است که توانایی دانش‌آموزان برای پاسخ به این چالش‌ها می‌تواند تأثیر مهمی بر یادگیری و موفقیت آن‌ها داشته باشد (کیم، برادی و وولترز^{۱۶}، ۲۰۱۸).

1- academic motivation

2- Pintrich, & Schunk

3- Gerstner

4- internal motivation

5- external motivation

6- Meece

7- Self-regulation learning

8- Salamonson

9- Social cognitive theory

10- Bandura

11- Zimmerman

12- Pintrich

13- De Groot

14- Glenn

15- Sautelle, Bowles, Hattie & Arifin

16- Kim, Brady & Wolters

یافته‌های پژوهشی انجام‌گرفته نشان داده‌اند که خودتنظیمی شیوه‌ای مؤثر بر ارتقای انگیزش تحصیلی در نمونه‌های مختلفی چون دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری (مهقانی جمال‌الدین و جنابادی، ۱۳۹۸)، دانشجویان (میرحسینی، لواسانی و حجازی، ۲۰۱۸؛ گرشاسبی، خورسند و تقی زاده، ۱۳۹۶)، دانش‌آموزان اهل کار (نریمانی، محمدامینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴) می‌باشد. علاوه بر این برخی تحقیقات انجام‌گرفته نشان داده‌اند که بین خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی نیز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (آدسولا و لی^{۱۷}، ۲۰۱۸؛ هنریکسون^{۱۸}، ۲۰۱۷؛ احمد^{۱۹}، ۲۰۱۷). با وجود تحقیقاتی که اثربخشی مهارت‌های خودتنظیمی را در بافت تحصیلی بر روی متغیرهای مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند، اما این تحقیقات عمدتاً بر دانشجویان و همچنین دانش‌آموزان دبیرستانی متمرکز بوده‌اند و در ارتباط با دانش‌آموزان مقطع ابتدایی تحقیقات بسیار کمتری وجود دارد. با توجه به آنچه گفته شد مسأله تحقیق حاضر این است که آموزش مهارت خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر گناوه را مورد مطالعه قرار دهد.

روش

روش پژوهش، جامعه‌ی آماری و نمونه: این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی و از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل^{۲۰} بود. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهر گناوه تشکیل دادند که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۸-۹۷ در مدارس این شهر مشغول به تحصیل بودند. با توجه به روش تحقیق که نیمه آزمایشی می‌باشد و نیاز به مداخله دارد؛ بنابراین امکان انتخاب نمونه با حجم زیاد امکان‌پذیر نمی‌باشد. به همین دلیل بین مدارس مختلف به صورت تصادفی ساده یک مدرسه انتخاب شدند و دو پایه ششم این مدرسه به عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند که ۴۰ نفر بودند. این تعداد به نسبت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. هر دو گروه پیش و پس از آموزش گروه آزمایش به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. سپس میانگین و انحراف معیار تفاوت نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش که تحت آموزش قرارگرفته بودند و میانگین و انحراف معیار تفاوت نمرات گروه کنترل که آموزش ندیده بودند، با یکدیگر مقایسه شدند تا تأثیر آموزش، مشخص گردد.

ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌های موردنیاز از پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر^{۲۱} (۱۹۸۱) استفاده شد. پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان می‌باشد. این ابزار شکل اصلاح‌شده مقیاس هارتر (۱۹۸۰، ۱۹۸۱) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (هیچ‌وقت، ۱؛ به‌ندرت، ۲؛ گاهی اوقات، ۳؛ اکثر اوقات، ۴؛ تقریباً همیشه، ۵) می‌باشد. لپر و همکاران (۲۰۰۵) مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می‌گیرد. البته این شیوه نمره‌گذاری در سؤال‌های ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۱، ۲۷ و ۳۱ معکوس خواهد شد. همان‌گونه که بیان شد مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربرداشته باشد. از آنجاکه در بسیاری موضوع‌های تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند. این مقیاس در بعد انگیزش درونی شامل سه مؤلفه ترجیح چالش‌انگیز بودن مسائل درسی (گویه‌های ۶، ۷، ۱۲، ۱۸، ۲۴، ۲۹، ۲۵، ۳۰ و ۳۳)، تمرکز بر کنجکاوی (گویه‌های ۱، ۱۳ و ۱۹)، تمایل به تسلط مستقلانه (گویه‌های ۲، ۸، ۱۴، ۲۰ و ۲۶) و ابعاد انگیزش بیرونی نیز شامل ترجیح کار آسان (گویه‌های ۳، ۹، ۱۵، ۲۱، ۲۷ و ۳۱)، تمرکز بر خوشایندی معلم (گویه‌های ۴، ۱۰، ۱۶ و ۲۲)، وابستگی به قضاوت معلم (گویه‌های ۵، ۱۱، ۱۷، ۲۳ و ۲۸) و ۳۲) است. این مقیاس از روایی و پایایی خوبی برخوردار است. هارتر (۱۹۸۱) ضریب اعتبار این مقیاس را با استفاده از فرمول ۲۰ کورد ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ و ضریب بازآزمایی آن را در یک نمونه طی دوره‌ای نه‌ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه‌ی دیگری به مدت پنج ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش نموده است. پایایی این پرسشنامه توسط ظهیری و رجبی (۱۳۸۸) ۰/۹۲ محاسبه گردید. در پژوهش خالق خواه و همکاران (۱۳۹۴) میزان پایایی مقیاس با استفاده از بازآزمایی در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو کلاس سنتی و جیگ ساو اجرا گردید که میزان آن ۰/۸۷ محاسبه گردید. در پژوهش حاضر میزان پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید که در دامنه‌ای از ۰/۶۴ تا ۰/۸۵ بود؛ و میزان پایایی مقیاس کلی نیز ۰/۸۹ بود.

17- Adesola & Li

18- Henriksson

19- Ahmed

20- Pretest- post test control group design

21- Harter motivation scale

آموزش خودتنظیمی: آموزش خودتنظیمی در این پژوهش نیز برنامه آموزشی است که برگرفته از مدل پینتریچ می‌باشد. این برنامه آموزشی به دانش‌آموزان گروه آزمایش ارائه شد و هر جلسه ۹۰ دقیقه به طول انجامید؛ درحالی‌که گروه کنترل در این مدت آموزشی ندید. محتوای جلسات در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش مهارت خودتنظیمی

جلسه	عنوان جلسه	خلاصه جلسات
اول	برقراری ارتباط و بحث در معرفی انگیزش و علاقه	معرفی انگیزش و علاقه به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل پیشرفت و آموزش چند روش جهت افزایش انگیزش از جمله تعیین هدف، نظام‌های خود تقویتی، تفکر مثبت و راهکارهایی جهت تبدیل انگیزش درونی به بیرونی
دوم	آشنایی با تعیین هدف مطالعه و راهبرد توجه و تمرکز	آشنا کردن دانش‌آموزان با تعیین هدف به عنوان یک چارچوب ذهنی برای مطالعه و توضیح اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت، بررسی ویژگی‌های محیط مناسب برای درس خواندن
سوم	برنامه‌ریزی و مدیریت زمان	آموزش برنامه‌ریزی و تنظیم زمان با استفاده از جدول زمان‌بندی و تعیین اولویت‌ها
چهارم	تکرار و مرور	آموزش تکرار به عنوان اولین راهبرد شناختی
پنجم	بسط و گسترش معنایی	تعریف بسط و ارائه مثال‌هایی به دانش‌آموزان جهت بسط دادن و اطمینان از یادگیری این مفهوم
ششم	سازمان‌دهی	معرفی انواع روش‌های سازمان‌دهی (دسته‌بندی، تهیه فهرست و استفاده از نقشه و نمودار)
هفتم	آموزش پس ختام و آشنایی با راهبردهای خودتنظیمی	توضیح مراحل مختلف پس ختام (پیش‌خوانی، سؤال کردن، خواندن، تفکر، از حفظ گفتن، مرور) و بیان این نکته که یک خواننده خودتنظیم همواره از راه نظارت به کار خود به نقایص کارش پی می‌برد و آن را اصلاح می‌کند

پس از آموزش داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-25 و شیوه آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

تعداد دانش‌آموزان در این پژوهش شامل ۴۰ نفر بودند که به صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفره جایگزین شدند. میانگین سنی (انحراف معیار) گروه آزمایش ۱۱/۶۳ (۰/۳۷)، گروه کنترل ۱۱/۶۸ (۰/۳۲) و میانگین کلی نیز ۱۱/۶۵ (۰/۳۴) بود. شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار مربوط به مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی

گروه کنترل		گروه آزمایش		متغیر			
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین				
۵/۰۳	۳۲/۵۰	۴/۷۵	۳۲/۶	پیش‌آزمون	ترجیح چالش‌انگیز	انگیزش درونی	انگیزش تحصیلی
۶/۰۶	۳۳/۰۵	۴/۱۰	۳۶/۲۵	پس‌آزمون			
۱/۸۸	۸/۹۵	۲/۰۶	۸/۸۵	پیش‌آزمون	تمرکز بر کنجکاوی		
۱/۹۳	۸/۸۰	۲/۱۶	۱۰/۱۵	پس‌آزمون			
۳/۳۹	۱۶/۴۵	۳/۱۶	۱۶/۷۵	پیش‌آزمون	تمایل به تسلط مستقلانه		
۳/۵۳	۱۷/۲۰	۳/۱۲	۱۹/۱۵	پس‌آزمون			
۷/۷۴	۵۷/۹۰	۷/۱۹	۵۸/۲۰	پیش‌آزمون	انگیزش درونی		
۸/۳۱	۵۹/۰۵	۶/۳۶	۶۵/۵۵	پس‌آزمون			
۳/۴۱	۱۵/۲۰	۴/۳۴	۱۵/۲۵	پیش‌آزمون	ترجیح کار آسان	انگیزش بیرونی	
۳/۹۱	۱۶/۰۵	۳/۹۸	۱۳/۵۰	پس‌آزمون			

۲/۷۱	۱۱	۲/۲۵	۱۱/۷	پیش‌آزمون	تمرکز بر خوشایندی معلم
۲/۸۳	۱۱/۴۰	۲/۵۲	۹/۵۵	پس‌آزمون	
۴/۹۴	۱۹/۴۰	۴/۴۹	۱۹/۳۵	پیش‌آزمون	وابستگی به قضاوت معلم
۲/۶۶	۱۹/۵۵	۲/۵۲	۱۷/۶۵	پس‌آزمون	
۶/۰۹	۴۵/۶۰	۵/۲۱	۴۶/۳۰	پیش‌آزمون	انگیزش بیرونی
۴/۸۷	۴۷	۵/۳۹	۴۰/۷۰	پس‌آزمون	

برای انجام تحلیل کوواریانس در ابتدا برخی مفروضات مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که سطح معناداری برای مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی در دامنه‌ای از ۰/۰۸ تا ۰/۹۰ بود که نشان‌دهنده تأیید این مفروضه بود. پیش‌فرض بعدی نرمال بودن توزیع داده‌ها بود که با استفاده از آزمون ناپارامتریک کالموگراف-اسمیرنوف بررسی شد که سطح معناداری آن در دامنه‌ای از ۰/۰۷ تا ۰/۸۷ بود. با توجه به عدم معناداری، این پیش‌فرض نیز مورد تأیید قرار گرفت. مفروضه خطی بودن رابطه پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از خطی بودن بررسی شد که رد نشد. در پایان نیز همگنی شیب رگرسیون نیز مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که این پیش‌فرض نیز مورد تأیید قرار گرفت. در واقع با توجه به عدم معناداری مؤلفه‌ها، این پیش‌فرض نیز تأیید شد. با توجه به تأیید این مفروضه‌ها، از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس استفاده شد.

در جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره تفاوت میانگین انگیزش تحصیلی در دو گروه در پس‌آزمون پس از حذف اثر پیش‌آزمون نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
اثر پیلایی	۰/۷۱	۵/۸۰	۹	۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱
ویلکز لامبدا	۰/۲۹	۵/۸۰	۹	۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱
اثر هاتلینگ	۲/۴۹	۵/۸۰	۹	۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۲/۴۹	۵/۸۰	۹	۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایشی و گواه از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد (لامبدا ویلکز=۰/۲۹ با سطح معناداری ۰/۰۰۰۱)؛ در ادامه این موضوع به صورت دقیق‌تر مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات آموزش بر مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی

منبع	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	مجذور اتا
گروه	ترجیح چالش‌انگیز بودن مسائل درسی	۸۰/۹۶	۱	۸۰/۹۶	۴/۰۲	۰/۰۵	۰/۱۲
	تمرکز بر کنجکاوی	۱۸/۵۶	۱	۱۸/۵۶	۴/۸۲	۰/۰۴	۰/۱۴
	تمایل به تسلط مستقلانه	۲۵/۴۵	۱	۲۵/۴۵	۴/۰۲	۰/۰۵	۰/۱۲
	مقیاس کلی انگیزش درونی	۳۳۶/۸۷	۱	۳۳۶/۸۷	۱۱/۵۴	۰/۰۰۲	۰/۲۸
	ترجیح کار آسان	۷۰/۹۸	۱	۷۰/۹۸	۴/۹۸	۰/۰۳	۰/۱۵
	تمرکز بر خوشایندی معلم	۵۰/۴۰	۱	۵۰/۴۰	۸/۰۸	۰/۰۰۸	۰/۲۲
	وابستگی به قضاوت معلم	۳۱/۵۴	۱	۳۱/۵۴	۴/۷۵	۰/۰۴	۰/۱۴
مقیاس کلی انگیزش بیرونی	۴۴۶/۹۲	۱	۴۴۶/۹۲	۱۶/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۳۶	

در جدول ۴ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس پس‌آزمون پس از برداشتن اثر پیش‌آزمون دو گروه مورد مطالعه ارائه شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، با توجه به سطح معناداری به‌دست‌آمده در مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی که کمتر از ۰/۰۵ است، فرض صفر رد و فرض پژوهش با اطمینان ۹۵ درصد تأیید می‌شود. بر این اساس میانگین گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در انگیزش درونی بالاتر و در

انگیزش بیرونی پایین تر بوده است و آموزش مهارت خودتنظیمی بر افزایش انگیزش درونی ($F=11/54$ و $p=0/02$) و مؤلفه‌های آن شامل ترجیح چالش انگیز بودن مسائل درسی ($F=4/02$ و $p=0/05$)، تمرکز بر کنجکاوی ($F=4/82$ و $p=0/04$) و تمایل به تسلط مستقلانه ($F=4/02$) و همچنین کاهش انگیزش بیرونی ($F=16/35$ و $p=0/001$) و مؤلفه‌های آن شامل ترجیح کار آسان ($F=4/98$ و $p=0/03$)، تمرکز بر خوشایندی معلم ($F=8/08$ و $p=0/008$) و وابستگی به قضاوت معلم ($F=4/75$ و $p=0/04$) مؤثر بوده است. علاوه بر این، شاخص اثر (مجذور اتا) به دست آمده نیز حاکی از این است که ۰/۲۸ درصد از تغییر در مقیاس کلی انگیزش درونی، ۰/۱۲ درصد از تغییر در ترجیح چالش انگیز بودن مسائل درسی، ۰/۱۴ درصد از تغییر در تمرکز بر کنجکاوی، ۰/۱۲ درصد از تغییر در تمایل به تسلط مستقلانه، ۰/۳۶ درصد از تغییر در مقیاس کلی انگیزش بیرونی، ۰/۱۵ درصد از تغییر در ترجیح کار آسان، ۰/۲۲ درصد از تغییر در تمرکز بر خوشایندی معلم و ۰/۱۴ درصد از تغییر در وابستگی به قضاوت معلم را می‌توان به آموزش مهارت‌های خودتنظیمی نسبت داد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، مطالعه‌ی اثربخشی مهارت خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر گناوه بود. نتایج نشان داد که آموزش خودتنظیمی بر افزایش انگیزش درونی و بیرونی و مؤلفه‌های آن‌ها مؤثر بوده است. این یافته با نتایج تحقیقات مهفانی جمال‌الدین و جنابادی (۱۳۹۸)، جلیل زاده و زارعی (۱۳۹۷)، میرحسینی و همکاران (۲۰۱۸)، گرشاسبی و همکاران (۱۳۹۶)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۴)، دوستیان و همکاران (۲۰۱۴)، یاسمی نژاد و همکاران (۱۳۹۲)، محمدی درویش بقال و همکاران (۱۳۹۲)، آدسولا و لی (۲۰۱۸)، هنریکسون (۲۰۱۷) و احمد (۲۰۱۷) همسو بود و تحقیق ناهمسویی یافت نشد.

انگیزش تحصیلی یکی از مهم‌ترین مفاهیم مورد بررسی در روانشناسی تربیتی است. مشخص شده است هنگامی که دانش‌آموزان انگیزش پیشرفت بالاتری داشته باشند وظایف کلاسی را معنادارتر، مرتبط‌تر و جذاب‌تر تصور خواهند کرد. یکی از مواردی که با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان همبسته است، خودتنظیمی است. در تبیین اثربخشی آموزش مهارت خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان این را مطرح نمود که با آموزش راهبردهای خودتنظیمی (مانند نظارت و تغییر شناخت) به دانش‌آموزان می‌توان آنان را در علت‌یابی شکست و یا موفقیت کمک کرد تا دانش‌آموزان موقعیت را به عوامل درونی و شکست را به عوامل بیرونی نسبت دهند و با ایجاد احساس غرور و عزت‌نفس از موفقیت به انگیزش بالاتر دست‌یافته و با بروز شکست، تلاششان را برای موفقیت‌های بعدی بیشتر نمایند و حائز اهمیت است که مدارس به مسائل و مشکلات انگیزشی دانش‌آموزان توجه کنند و محیط‌های آموزشی را به گونه‌ای فراهم سازند که دانش‌آموزان به جای نشان دادن برتری و توانایی‌های خود به دیگران و نهایتاً رسیدن به امتیازهای اجتماعی، برای یادگیری احساس شایستگی و انگیزش درونی داشته باشند. چراکه با ایجاد چنین تغییراتی در محیط یادگیری، تلاش برای کسب یادگیری عمیق جایگزین یادگیری‌های سطحی و رقابتی (تلاش برای کسب نمره بهتر) می‌شود. با وجود چنین جوی است که دانش‌آموزان برای رسیدن به یادگیری واقعی از راهبردهای مختلف از جمله راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند (گنجی، ۱۳۹۴).

پینتریچ و شانک (۲۰۰۲) خودتنظیمی را یک فرایند فعال و سازمان‌یافته می‌داند که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده و تلاش می‌کنند بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل مهارت‌های خودآموزی، سؤال پرسیدن از خود، خود بازبینی و تقویت خود است که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا با استفاده از فرایندهای شناختی، یادگیری‌شان تسهیل شود. از آنجایی که دانش‌آموزان خودتنظیم، در فرایند یادگیری‌شان فعال هستند، مجهز به راهبردهای خودتنظیمی متعددی هستند که این به آن‌ها امکان را می‌دهد که تکالیف چالش‌برانگیز را انتخاب کنند و از آن لذت ببرند؛ زیرا آن‌ها موفقیتشان را به خودشان و به استفاده درست از راهبردهای فراشناختی نسبت می‌دهند، نه به عوامل غیرقابل مهار مانند شانس و آسانی تکلیف. این گروه از دانش‌آموزان در بیشتر موارد تکلیف را به‌عنوان یک تکلیف چالش‌برانگیز و جالب در نظر می‌گیرند و از آن به‌عنوان فرصتی برای کاربرد راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان تحت آموزش راهبردهای خودتنظیمی ضمن استفاده مناسب از راهبردهای شناختی موجبات ارتقاء یادگیری خود را فراهم می‌نمایند. با در نظر گرفتن این‌که خودارزیابی‌های منفی و غیرواقعی از عوامل اصلی اجتناب دانش‌آموزان از تکالیف چالش‌انگیز هستند و توجه حساسیت و قابلیت تغییرپذیری این خودارزیابی‌ها به عوامل محیطی، اگر بتوان با بهره‌گیری از راهبردهایی خاص، ارزیابی‌های غیرواقعی و منفی دانش‌آموزان را کاهش داد می‌توان تا حد زیادی انگیزش درونی را در آن‌ها ارتقا بخشید.

درنهایت می‌توان گفت دانش‌آموزانی که در فرایند یادگیری خودتنظیم ترند، پیش از دیگران ارزش‌های خود را شناخته و توانایی‌هایشان را باور دارند، کمتر خود را با دیگران مقایسه می‌کنند؛ کمتر به قضاوت معلم خود وابسته‌اند، بلکه با ارجاع به توانمندی‌ها و معیارهای خود به داوری در مورد یادگیری‌شان می‌پردازند و یادگیری را اصل در نظر می‌گیرند نه خوشایندی معلم. البته خوشایندی معلم موضوع بدی نیست، ولی این خوشایندی در صورتی مفید است که دانش‌آموزان از انگیزش تحصیلی بالایی برخوردار باشند.

با توجه به نتایج پژوهش می‌توان آموزش خودتنظیمی را به‌عنوان تسهیل‌کننده در امر یادگیری و عاملی مؤثر در ارتقای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان برای مجریان امر تعلیم و تربیت پیشنهاد داد. علاوه بر این با عنایت به اینکه در تحقیقات متعدد اثرات مثبت راهبردهای خودتنظیمی در زمینه‌های مختلف تحصیلی تأیید شده است؛ بنابراین لازم است برای آگاهی دانش‌آموزان، آموزش این راهبردها در کتاب‌های درسی گنجانده شود. پیشنهاد می‌شود راهبرد یادگیری خودتنظیمی در برنامه‌های درسی دوره‌ی تربیت‌معلم و همچنین با توجه به تعداد زیاد استخدامی ماده ۲۸ (استخدام دانش‌آموختگان سایر رشته‌ها) این راهبردها برای آشنایی هرچه بیشتر آن‌ها گنجانده شود. از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به مواردی چون انجام تحقیق تنها روی دانش‌آموزان دختر بود که لازم است تأثیر مداخلات در گروه پسرها نیز ارزیابی شود. محدودیت دیگر تحقیق استفاده از پرسشنامه بود که ممکن است تحت سوگیری دانش‌آموزان قرار گرفته باشد. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش که مربوط به محدودیت جغرافیایی است، انجام تحقیق تنها در شهر گناوه بود؛ پس در تعمیم نتایج باید این مورد در نظر گرفته شود.

منابع و مراجع

- [۱] جلیل زاده، حکیمه و زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۲)، ۱۳-۳۶.
- [۲] خالق خواه علی؛ رضایی شریف، علی؛ زاهد بابلان، عادل؛ هاشمی، سیده زهرا. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی از نوع جیگ ساو بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۲)، ۱۵۴-۱۸۲.
- [۳] زارع، حسین؛ رضایی، اکبر و مصطفائی، علی. (۱۳۹۵). *روانشناسی تربیتی*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام‌نور.
- [۴] ظهیری ناو، بیژن و رحبی، سوران. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی. *مجله دانشور رفتار*، ۱۵(۳۶)، ۴۵-۶۵.
- [۵] عیابوی، ایمان؛ حمید، نجمه و شهنی ییلاق، منیجه. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی معنا درمانی مذهب محور بر افزایش انگیزش تحصیلی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان مبتلا به افسردگی. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴(۱)، ۲۲۳-۲۴۶.
- [۶] گرشاسبی، ایوب؛ خورسند، الهام؛ و تقی زاده، علی. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های خودتنظیمی بر انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان پرستاری در درس زبان انگلیسی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰(۱)، ۱-۹.
- [۷] گنجی، زهرا. (۱۳۹۴). *اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر بهبود خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی در دانش‌آموزان دختر مقطع دوم متوسطه دوره دوم شهرستان یزد*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه یزد.
- [۸] محمدی درویش بقال، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ اسدزاده، حسن و احدی، حسن. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اضطراب آزمون) دانش‌آموزان دبیرستان. *مجله روانشناسی تربیتی*، ۹(۲۷)، ۴۹-۶۶.
- [۹] مهقانی جمال‌الدین، سعید و جناآبادی، حسین. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۱-۱۵.
- [۱۰] نیرمانی، محمد؛ محمدامین، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهل‌کار. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۴(۱)، ۱۵۵-۱۳۹.
- [۱۱] همتی، نگین؛ نوشادی، ناصر و نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۷). ارائه مدل ساختاری اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی: میانجیگری هیجان‌های پیشرفت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰(۲)، ۳۳-۵۳.
- [۱۲] یاسمی نژاد، پریسا؛ طاهری، مرضیه؛ گل محمدیان، محسن و احدی، حسن. (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۰(۳)، ۳۳۸-۳۲۵.
- [13] Adesola, S. A. & Li, Y. (2018). The Relationship between Self-regulation, Self-efficacy, Test Anxiety and Motivation. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(10).
- [14] Ahmed, W. (2017). Motivation and Self-Regulated Learning: A Multivariate Multilevel Analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4 (3), 1-11.
- [15] Doostian, Y., Fattahi, S., Goudini, A. A., Azami, Y., Massah, O., & Daneshmand, R. (2014). The Effectiveness of self-regulation in students' academic achievement motivation. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 2(4), 261-70.
- [16] Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 1035-1046.
- [17] Gerstner, G. M. (2017). Motivation: The Value of Developing Intrinsic Motivation in Elementary School Students in Grades Four Through Six (Doctoral dissertation, Concordia University Irvine).
- [18] Glenn, I. (2018). *The Role of Self-efficacy in Self-regulation Learning in Online College Courses* (Doctoral dissertation, Northcentral University).

- [19] Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300.
- [20] Henriksson, J. (2017). *Self-regulation and the motivation to achieve: A quantitative study on the effects of self-regulation strategies and motivation on learning English at an upper secondary school in Sweden*.
- [21] Kim, Y. E., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2018). Development and validation of the brief regulation of motivation scale. *Learning and Individual Differences*, 67, 259-265.
- [22] Mirhosseini, F. S., Lavasani, M. G., & Hejazi, E. (2018). The effectiveness of self-regulation learning skills on motivational and academic variables among students. *Middle East Journal of Family Medicine*, 7(10), 68.
- [23] Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- [24] 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.
- [25] Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, Research, and Applications*, Second Edition, Merrill Prentice Hall, Columbus, Ohio.
- [26] Salamonson, Y., Ramjan, L. M., van den Nieuwenhuizen, S., Metcalfe, L., Chang, S., & Everett, B. (2016). Sense of coherence, self-regulated learning and academic performance in first year nursing students: A cluster analysis approach. *Nurse education in practice*, 17, 208-213.
- [27] Sautelle, E., Bowles, T., Hattie, J., & Arifin, D. N. (2015). Personality, resilience, self-regulation and cognitive ability relevant to teacher selection. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 4.
- [28] Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32(4), 195-208.
- [29] Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. (2014). Motivation defined. Retrieved from.
- [30] Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.