

بررسی پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی اجتماعی یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دوره متوسطه

■ الهه نیازی*

■ فرزانه میکائیلی منیع**

■ علی عیسی زادگان***

چکیده:

هدف پژوهش حاضر تبیین و پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی بر اساس الگوی شناختی اجتماعی بندورا بود. نمونه آماری این پژوهش ۳۸۴ نفر دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه شهر ارومیه بودند، که شامل ۲۰۴ نفر پسر و ۱۸۰ نفر دختر بودند که به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد. آزمون‌های عاطفه مثبت، ادراک از جو مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد تحصیلی، اهداف پیشرفت و یادگیری خودتنظیمی اجرا شد. داده‌ها با استفاده از روش معادلات ساختاری تحلیل گردید. نتایج به‌دست آمده نشان داد که الگوی ساختاری یادگیری خودتنظیمی مدلی روا برای جامعه مورد پژوهش است. متغیرها توانستند ۶۵ درصد یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی کنند. بررسی ضرایب مسیر نشان داد که متغیر خودکارآمدی تحصیلی بالاترین اثر را بر یادگیری خودتنظیمی می‌گذارد. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که الگوی یادگیری خودتنظیمی، تبیین مناسبی از تعیین‌کننده‌های شناختی اجتماعی برای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌باشد و می‌توان از آن برای ارتقای سطح خودتنظیمی دانش‌آموزان در یادگیری، افزایش کیفیت یادگیری و عملکرد آن‌ها بهره گرفت.

کلید واژه‌ها:

خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد، اهداف پیشرفت، یادگیری خودتنظیمی

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۳/۱۸ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۷/۱۱ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۳/۸

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه دولتی ارومیه (نویسنده مسئول).....niaz_i.elahe69@gmail.com
** دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه دولتی ارومیه، دکترای روان‌شناسی تربیتی.....f.michaeli.manee@gmail.com
*** دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه دولتی ارومیه، دکترای روان‌شناسی عمومی.....ali_essazadeg@yahoo.com

مقدمه

یکی از مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت معاصر، یادگیری خودتنظیمی است. خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت در زندگی دارد. سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش‌آموزان با توسعه خودتنظیمی یا فرآیندهای مشابه، شناخت، عواطف یا رفتارهای خود را گسترش دهند و تقویت کنند تا بدین وسیله بتوانند به اهدافشان برسند (شانک و زیمرمن^۱، ۱۹۹۷). همچنین در دنیای آموزشی امروز که یادگیری مجازی، الکترونیکی^۲ روبه گسترش است، کاربرد خودتنظیمی در یادگیری بیش‌ازپیش توجه محققان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است (آلن و سیمن^۳، ۲۰۱۳). بنابراین بررسی عوامل مؤثر بر خودتنظیمی می‌تواند نقش تأثیرگذاری در پیشرفت و ارتقای آموزش پرورش حاضر داشته باشد.

یادگیری خودتنظیمی سازه‌ای است که ابتدا توسط بندورا^۴ در قالب نظریه شناختی-اجتماعی مطرح شد. بندورا (۱۹۷۷)، خودتنظیمی در یادگیری را با سه فرآیند مشاهده خود، خودداوری و خودواکنشی توضیح می‌دهد. در این مشاهده، رفتار خود را با توجه به کمیت، کیفیت، اصالت، سرعت و جز این‌ها بررسی می‌کنیم، سپس بر اساس قضاوت‌هایمان، احساس رضایت شخصی یا عدم رضایت می‌کنیم. در واقع به کنترل رفتار و اعمال خود اقدام می‌کنیم (پاجارس^۵، ۲۰۰۲).

به عقیده بندورا فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان به وسیله سه عامل فرآیندهای شخصی، محیطی و رفتاری آن‌ها تعیین می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷). به این معنی که، خودتنظیمی تنها به وسیله فرآیندهای شخصی تعیین نمی‌گردد، بلکه از عناصر محیطی و رفتاری به شیوه تعاملی تأثیر می‌پذیرد (بندورا، ۱۹۸۹؛ به نقل از سامانی و حسنی، ۱۳۹۱).

در رابطه با یادگیری و آموزش، تحقیقات بسیار و مدل‌های نظری فراوانی تحت تأثیر رویکرد شناختی اجتماعی بندورا مطرح و آزمون شده است. یکی از این نظریه‌ها که نیز در دهه اخیر (۲۰۰۶-۲۰۰۸) تحت تأثیر رویکرد بندورا مطرح و آزمون شده است، نظریه حرفه‌ای شناختی-اجتماعی^۶ (SCCT) لنت، براون و هاکت^۷ (۱۹۹۴) است. نظریه حرفه‌ای شناختی اجتماعی (SCCT) شامل مدل‌هایی است که سه بعد علاقه، انتخاب و عملکرد افراد را در محیط‌های آموزشی و شغلی مورد هدف خود قرار داده‌اند (لنت، تاویرا و لوبو^۸، ۲۰۱۱، ص. ۱). مدل‌های نظری SCCT به‌طور کلی از دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۸۶، ۱۹۹۷) اتخاذ شده‌اند که به تدریج و با توجه به مدل‌های نظری دیگر در حوزه بهزیستی و رضایت توسعه پیدا کرده‌اند (ص. ۱). چهارمین مدل از نظریه حرفه‌ای شناختی اجتماعی، مدل لنت و براون (۲۰۰۶) است که توسعه یافته مدل‌های قبلی است. این مدل با تمرکز بر توضیح رضایت و ابعاد آن در محیط‌های آموزشی و حرفه‌ای پیشنهاد شده است. این مدل که گسترش بیشتر مدل کلی لنت از بهزیستی هنجاری در مدرسه و محیط شغلی است، برای ادغام انواع دیدگاه‌ها و سازه‌ها در ادبیات بهزیستی روان‌شناختی و ذهنی تلاش می‌کند (لنت و همکاران، ۲۰۱۱). نظریه حرفه‌ای

شناختی - اجتماعی لنت و بارون (۲۰۰۶، ص. ۲۳۶)، دیدگاه شناختی - اجتماعی به رضایت در شغل و آموزش دارد. در این تحقیق از این مدل استفاده شده است.

با توجه به اینکه یادگیری خودتنظیم یک مؤلفه شناختی - اجتماعی است، بنابراین می‌توان از این مدل نظری (لنت و بارون، ۲۰۰۶ - ۲۰۰۸) برای پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم استفاده کرد. با توجه به اینکه از این مدل در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم که یکی از مهم‌ترین اصول اساسی بهزیستی و موفقیت در مدرسه و به‌طورکلی زندگی است؛ اقدامی صورت نگرفته است، این پژوهش درصدد برآمد که با استفاده از این مدل در قالب یک الگوی ساختاری، یادگیری خودتنظیم را پیش‌بینی کند.

نخستین مؤلفه در این مدل، متغیر عاطفه مثبت است که نوعی صفت شخصیتی به شمار می‌رود. عاطفه مثبت به فعال بودن، اشتیاق، هوشیاری، خوشی و انرژی بالا اشاره دارد (واتسون، کلارک و تلگن^۹، ۱۹۸۸) و یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت‌مندی از زندگی به حساب می‌آید (شیمک، داینر و اویشی^{۱۰}، ۲۰۰۲). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که پیش‌زمینه‌های شخصیتی در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در موقعیت‌های خاص اثر می‌گذارد (بیدجرانو و دای^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ افکلایدز^{۱۲}، ۲۰۱۱؛ کوگینوس، کارجیوتیدیس و مارکوس^{۱۳}، ۲۰۱۵). پاپانتونیو و همکاران^{۱۴} (۲۰۱۲) در تحقیق خود نشان دادند که عاطفه مثبت در پیشرفت درس ریاضی نقش مؤثری دارد. از آنجا که عاطفه مثبت، ظرفیت شناختی را بالا می‌برد و منابع اطلاعاتی بیشتری به‌صورت هم‌زمان در اختیار فرد قرار می‌دهد، دانش‌آموز برای یادگیری بهتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کند و با سازمان‌دهی بهتر، عملکرد بهتری دارد.

دومین مؤلفه، ادراک دانش‌آموز از جو مدرسه است. جو مدرسه می‌تواند یکی از محیط‌هایی باشد که یادگیری در آن به‌صورت مؤثری نظم داده می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که جو باز مدرسه سطوح بالای خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. به‌طوری‌که جو باز مدرسه و برخورداری معلمان از روحیه و رضایت شغلی بالا منجر به روابط دوستانه با سایر اعضای مدرسه می‌شود، حتی با کنترل اثر میزان انگیزش درونی، جو مدرسه عاملی است که موجب افزایش خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌گردد (مک فرسون و رنویک^{۱۵}، ۲۰۱۰؛ آرسال^{۱۶}، ۲۰۱۰). همچنین بوکارتز و نمی ویرتا^{۱۷}، (۲۰۰۰)، بیان می‌کنند که هر چند بافت و محیط آموزشی به‌عنوان متغیری مجزا مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ اما شایستگی‌های خودتنظیمی از میان تجارب مربوط به سرمشق‌گیری اجتماعی نیز توسعه می‌یابد. بنابراین بافت‌ها می‌توانند نه تنها فرایندهای خودتنظیمی را به شکل مستقیم، با قرار دادن امکانات و محدودیت‌هایی برای انجام فعالیت‌ها متأثر سازند، بلکه نیز می‌توانند با تأثیرگذاری بر ادراکات دانش‌آموزان، به شکل غیرمستقیم، فرایندهای خودتنظیمی را تحت تأثیر قرار دهند.

در راستای این مدل نظری، سومین مؤلفه، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی دومین جنبه

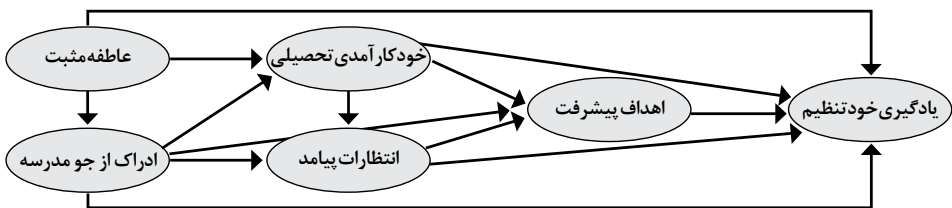
مهم خود یا خویشتن در نظریه بندورا است. به عقیده بندورا خودکارآمدی، ادراک افراد از درجه کنترلی است که بر زندگی دارند (بندورا، ۲۰۰۱). بر این اساس یکی از ابعاد خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی شامل باورهایی درباره قابلیت‌های انجام تکالیف در یک زمینه تحصیلی خاص است (آلتونسوی، سیمن، اکیسی، آتیک و گاکمن^{۱۸}، ۲۰۱۰). توانایی خودنظم‌دهی سبب می‌شود فرد بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشته باشد. شخصی که نتیجه ارزشیابی از خودش مثبت است خود را کارآمد تشخیص می‌دهد و با علاقه و پشتکار به انجام کارها می‌پردازد، همچنین کسی که از نتایج ارزیابی خود خیلی راضی نیست الزاماً سطح خودکارآمدی و انگیزش اش را برای کوشش‌های بیشتر کاهش نمی‌دهد به شرط آنکه بر این باور باشد که توانایی موفق شدن را دارد، اما روشی که تاکنون به کار بسته، نادرست بوده است. این دانش‌آموزان هر چه بیشتر یادگیری خود را نظم دهند، به همان نسبت در انجام کارهای مدرسه موفق‌تر خواهند بود (شانک، ۲۰۰۰). به‌طورکلی خودکارآمدی عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی است (پرلز و دیگناس^{۱۹}، ۲۰۰۹؛ زوفیانو و همکاران^{۲۰}، ۲۰۱۳؛ دیسس^{۲۱}، ۲۰۱۱؛ کوماراجو و نادلر^{۲۲}، ۲۰۱۳؛ لی و یونگ^{۲۳}، ۲۰۱۴).

در کنار خودکارآمدی، عامل کلیدی دیگری که توجه کمی به آن شده «انتظارات پیامد» است. انتظارات پیامد به‌عنوان ارزیابی‌های فردی که رفتار انجام‌شده چه پیامدهای مشخصی را در پی دارد، تعریف می‌شود. درحالی‌که انتظارات خودکارآمدی، باورهایی هستند که بر اساس آنها فرد می‌تواند رفتاری را که لازمه یک پی‌آمد خاص است، انجام دهد. در این تحلیل، انتظارات خودکارآمدی، انتظارات پیامد را مشخص می‌سازند (بندورا، ۱۹۷۷). در واقع انتظارات پیامد بیشتر وابسته به محیط است. اگرچه خودکارآمدی بر روی رفتار بشر به طرق مختلف اثرگذار است اما انتظارات پیامد در این مسئله نیز حائز اهمیت است که افراد، بیشتر به روشی رفتار خواهند کرد که پیامدهای مطلوبی را ایجاد کنند (کوویلون لندری^{۲۴}، ۲۰۰۳). پژوهش‌ها نشان داده است انتظارات پیامد مؤلفه مهم خودتنظیمی است که با اثر بر روی انتخاب راهبردهای خودتنظیمی، منتهی به پیشرفت تحصیلی می‌شود (کوویلون لندری، ۲۰۰۳؛ گائو، اگزینگ، لی و هریسون^{۲۵}، ۲۰۰۸؛ رادریگز^{۲۶}، ۲۰۰۹). علاوه بر این انتظارات پیامد می‌تواند در کنار خودکارآمدی به‌عنوان تعیین‌کننده‌های یک رفتار عمل‌کننده (مارتین، بندر، سامادار و اوکادا^{۲۷}، ۲۰۰۸؛ سامادار، چترجی، میسرا و تاتانو^{۲۸}، ۲۰۱۴).

هدف‌گذاری نیز در کنار خودکارآمدی پیش‌نیاز ضروری خودتنظیمی محسوب شده است. به نظر بندورا (۱۹۸۶) چون فرآیند یادگیری، عمل هدفمندانه‌ای است بنابراین رفتار خود نظم یافته نقش بسزایی در کیفیت و ارتقای آن دارد. بدین‌جهت هدفی که فرد در نظر دارد، نشان می‌دهد که فرد، چگونه و به چه علت می‌خواهد یاد بگیرد. در این راستا نظریه‌ها و شواهد جدید، جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان را در دو بعد تبحری (تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش، افزایش سطح کفایت) و عملکردی (دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران) قرار داده‌اند که این دو بعد از نظر اینکه شخص تمایل نزدیک

شدن به تکلیف یا اجتناب از آن را داشته باشد، مورد بررسی قرار گرفته است (کری، الیوت، فونسیکا و مولر^{۲۹}، ۲۰۰۶؛ الیوت و مک گرگور^{۳۰}، ۲۰۰۱). نتایج حاصل از مطالعات نشان داده است که رابطه مثبتی بین پذیرش اهداف تسلط، با تلاش دانش‌آموزان برای مدیریت زمان و تلاش‌هایشان دارد که این خود یک جنبه مهمی از خودتنظیمی رفتار است. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌است اهداف گرایش به عملکرد، پیش‌بینی‌کننده مثبت یادگیری خودتنظیم است. در واقع این می‌تواند به این علت باشد که توجه به شاخص‌های بیرونی «بهتر از دیگران بودن» یا «در کلاس بهترین بودن» منجر به استفاده بیشتر از راهبردهای خودتنظیمی می‌شود (دوپیرات و مارین^{۳۱}، ۲۰۰۵؛ وروگت^{۳۲}، ۲۰۰۸؛ کاپلان، لیختینگر و گوردتسکی^{۳۳}، ۲۰۰۹). با این حال و به‌طور کلی تحقیقات نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که هدفشان بهبود قابلیت فردی (اهداف تبحری) است، بیشتر از دانش‌آموزانی که هدفشان اثبات توانایی (اهداف عملکرد) است، از راهبردهای معنادار و خودنظم‌بخشی استفاده می‌کنند (کاماهالان^{۳۴}، ۲۰۰۶؛ والترز^{۳۵}، ۲۰۱۰، کارک، گالاند و فرنی^{۳۶}، ۲۰۱۳).

در بررسی‌هایی که از متغیرها و مدل‌های شناختی اجتماعی جهت پیش‌بینی رضایت از تحصیل، شغل و زندگی به عمل آمده است، نتایج حاصل بیانگر قدرت و صحت مدل بوده است (میکائیلی منیع، ۱۳۹۲). به‌عنوان مثال در مطالعه‌ای اجدا، فلورس و ناوارو^{۳۷} (۲۰۱۱) مدل را در نمونه‌ای از دانشجویان مکزیکی - آمریکایی آزمودند، آن‌ها دریافتند که مدل در پیش‌بینی رضایت تحصیلی مناسب است. در پژوهشی نیز روایی الگوی شناختی اجتماعی معلمان دوره متوسطه در گروهی از معلمان ایرانی بررسی گردید. نتایج حاصل حاکی از این بود که الگوی شناختی اجتماعی رضایت شغلی الگوی تبیینی مناسبی برای رضایت معلمان به شمار می‌رود (میکائیلی منیع، عاشوری و حسنی، ۱۳۹۱).



شکل ۱. مدل مفهومی یادگیری خودتنظیمی

با توجه به اهمیت یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان متغیری شناختی اجتماعی و تأثیر آن بر کیفیت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، هدف این مطالعه آزمون روایی مدل و متغیرهای شناختی اجتماعی در پیش‌بینی و تبیین یادگیری خودتنظیمی است. از آنجایی که تاکنون این مدل جهت پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی مورد استفاده قرار نگرفته است، نتایج حاصل ضمن فراهم آوردن دانش نظری ارزشمند در خصوص صحت و قدرت پیش‌بینی متغیرهای شناختی اجتماعی، می‌تواند اطلاعات

کاربردی مهمی برای معلمان، مشاوران و پرورش کاران جهت تمهید روش‌ها و برنامه‌های مناسب برای ارتقای مهارت‌های خودتنظیمی و به تبع آن پیشرفت تحصیلی فراهم آورد.

روش

پژوهش حاضر با در نظر گرفتن هدف‌های موجود، در زمره تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی، با استفاده از روش‌های «الگویابی علی» قرار می‌گیرد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه پژوهش تمام دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه بودند که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ در مدارس دولتی شهر ارومیه به تحصیل اشتغال داشتند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان^{۳۸} (۱۹۷۰) استفاده شد که بر مبنای حجم جامعه ($N=10988$) نمونه‌ای ۳۸۴ نفری انتخاب شد. روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای بود. بر این اساس در ابتدا از بین نواحی دوگانه آموزشی شهر ارومیه ۵ مدرسه پسرانه و ۴ مدرسه دخترانه و از میان کلاس‌های سال اول دوره دوم متوسطه در این مدارس، ۱۴ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. برای جلوگیری از ریزش احتمالی ۴۰۰ پرسش‌نامه توزیع گردید که از این تعداد ۱۶ پرسش‌نامه که به‌طور کامل تکمیل نشده بود کنار گذاشته شد و در نهایت تعداد ۲۰۴ نفر پسر و ۱۸۰ نفر دختر ($N=384$) به نسبت جامعه در این پژوهش شرکت کردند.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱. پرسش‌نامه راهبردهای خودتنظیمی (MSLQ)

برای اندازه‌گیری یادگیری خودتنظیمی از پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی یادگیری (MSLQ)^{۳۹} (پیتتریچ و دی گروت^{۴۰}، ۱۹۹۰) استفاده شد. این مقیاس دارای ۴۷ عبارت است که در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تنظیم شده است. خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ جمله است و سه وجه راهبردهای شناختی، کنترل فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. نمره‌گذاری این مقیاس به این صورت است که آزمودنی با استفاده از یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از بیشترین درجه (۵، یعنی کاملاً موافقم) تا کمترین درجه (۱، یعنی کاملاً مخالفم) میزان توافق خود را با هر یک از آیتم‌ها نشان می‌دهد. بررسی‌های پیتتریچ و دی گروت نشان داد که توان اعتبار برای دو عامل راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۸۳٪ و ۷۴٪ بود. با توجه به اینکه سازه یادگیری خودتنظیمی شامل دو عامل زیربنایی شناخت و فراشناخت است، تحلیل عاملی تأییدی دو عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: $AGFI=0/88$; $RMSEA=0/06$; $GFI=0/90$; $df2/X=2/54$. نتایج بیانگر این هستند که ساختار عاملی

این مقیاس برازش مناسبی دارد. بنابراین همسویی سؤالات با سازه یادگیری خودتنظیمی مورد تأیید قرار می‌گیرد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای خرده مقیاس یادگیری خودتنظیمی ۰/۹۱ به دست آمد.

۲. مقیاس اهداف پیشرفت

برای اندازه‌گیری اهداف دانش‌آموزان از پرسش‌نامه اهداف پیشرفت (میگلی، آندرمن و هیکز^{۴۱}، ۱۹۹۵)، استفاده شد. این مقیاس ۱۸ گویه دارد و شامل سه خرده آزمون اهداف تبحری، عملکردی-عملکردی و عملکردی-اجتنابی می‌باشد که به ترتیب ۶ آیتم اول، دوم و سوم مقیاس را شامل می‌شوند. اعتبار خرده-آزمون‌های پرسش‌نامه مزبور بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. اعتبار کلی پرسش‌نامه در اجرای نهایی نیز ۰/۸۷ و اعتبار خرده آزمون‌های آن به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمد (کارشکی، ۱۳۸۷). با توجه به اینکه سازه اهداف پیشرفت شامل سه عامل زیربنایی جهت‌گیری تبحری، عملکردی-عملکردی و عملکردی-اجتناب است، تحلیل عاملی تأییدی سه عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: $df2/X=2/92$ ؛ $AGFI=0/87$ ؛ $GFI=0/90$ ؛ $RMSEA=0/07$. نتایج بیانگر این هستند که ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. بنابراین همسویی سؤالات با سازه اهداف پیشرفت مورد تأیید قرار می‌گیرد. در پژوهش حاضر آلفای به‌دست‌آمده برای کل مقیاس ۰/۸۴ و برای هر یک از خرده آزمون‌ها به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۷۳ بود.

۳. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی

پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی در سال ۱۹۸۸ توسط اوئن و فرامن^{۴۲} تهیه شد. این آزمون دارای ۳۲ عبارت و شامل دو خرده آزمون لذت بردن از هر تکلیف و فراوانی انجام هر تکلیف می‌باشد. در این پرسش‌نامه هر ماده در مقیاس ۵ نمره‌ای لیکرت ارزیابی می‌شود. این آزمون نیز میزان اعتماد فرد را در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر و غیره می‌سنجد. در مطالعه اخیر پایایی این مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد. به دلیل اینکه عبارت ۲۸ مربوط به آزمایشگاه می‌شد و همه، درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخه فارسی این سؤال حذف شده است. بر این اساس تعداد عبارات به ۳۲ سؤال تقلیل یافته است (فولادوند، بشارت، فرزاد، شهرآرا و حشمتی، ۱۳۸۹). اوئن و فرامن پایایی این مقیاس را ۰/۹۰ به دست آوردند. در جامعه ایران، فولادوند و همکاران (۱۳۸۹)، همسانی درونی برای کل آزمون ۰/۹۱، مردان ۰/۹۰ و برای زنان ۰/۹۱ به دست آوردند. با توجه به اینکه سازه خودکارآمدی تحصیلی شامل دو عامل زیربنایی لذت بردن از انجام تکلیف و فراوانی انجام تکلیف است، تحلیل عاملی تأییدی دو عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: $df2/X=1/87$ ؛ $AGFI=0/95$ ؛ $GFI=0/90$ ؛ $RMSEA=0/04$. نتایج بیانگر این هستند که ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. بنابراین همسویی سؤالات با سازه

خودکارآمدی تحصیلی مورد تأیید قرار می‌گیرد. در پژوهش حاضر آلفای به‌دست‌آمده برای کل مقیاس ۰/۹۳ بود.

۴. مقیاس انتظارات پیامد تحصیلی

برای اندازه‌گیری انتظارات پیامد از مقیاس محقق ساخته استفاده شد. این مقیاس دارای ۹ ماده است که در آن نتایج مثبت و منفی تحصیلی ناشی از اتمام سال اول دبیرستان مورد سؤال قرار گرفته است. در این مقیاس، پاسخگو، در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت، از صفر تا ۵، اطمینان خود را تعیین می‌کند. این مقیاس دارای دو مؤلفه تحصیلی (به‌عنوان مثال: تحصیل در سال اول دبیرستان و اتمام آن این امکان را به من می‌دهد که در پایه‌های بالاتر رشته تحصیلی مناسب‌تری انتخاب نمایم) و اجتماعی (به‌عنوان مثال: تحصیل در پایه اول دبیرستان و اتمام آن این امکان را به من می‌دهد که رضایت والدینم را به دست آورم) است که هر یک به ترتیب دارای ۵ و ۴ سؤال است. برای مشخص کردن مؤلفه‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان دادند سؤالات روی دو عامل بار می‌گیرند و سؤال ۱۰ به دلیل اینکه با هیچ‌یک از عامل‌ها همبستگی نداشت، حذف شد. شاخص آماری آزمون کرویت (KMO = ۰/۸۵۵) از نظر آماری ($P < ۰/۰۰۱$) معنادار بود. سپس، روایی آن نیز توسط تحلیل عاملی تأییدی مورد آزمون قرار گرفت که شاخص‌های ($X^2/df = ۱/۲۳$)، ($RMSEA = ۰/۹۸$)، ($GFI = ۰/۹۸$) و ($AGFI = ۰/۹۷$) نشان می‌دهند، سؤالات با سازه انتظارات پیامد همسویی مناسبی دارد و این مقیاس دارای روایی مطلوبی در جامعه مورد پژوهش است. آلفای کرونباخ نیز پایایی ۰/۷۹ را برای این آزمون نشان می‌دهد.

۵. مقیاس ادراک از جوّ مدرسه

برای سنجش این متغیر از پرسش‌نامه ادراک از جوّ مدرسه استفاده شد که بر اساس مقیاس محیط کلاس تریکت و موس^{۳۳} (۱۹۷۳) ساخته شده است (وی، ردی و رودس^{۳۴}، ۲۰۰۷). این پرسش‌نامه دارای چهار خرده مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین می‌باشد. خرده مقیاس حمایت همسالان خود شامل دو مؤلفه تعامل با همسالان و وابستگی به مدرسه و خرده مقیاس وضوح و ثبات قوانین نیز دارای دو مؤلفه ساختار مدرسه و سختی قوانین است. این مقیاس پایایی خوبی در سنجش ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه داشته است (وی و همکاران، ۲۰۰۷). با توجه به اینکه سازه ادراک از جوّ مدرسه شامل چهار عامل زیربنایی حمایت معلم، حمایت همسالان، ثبات قوانین و خودمختاری است، تحلیل عاملی تأییدی چهار عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: $X^2/df = 22/2$ ؛ $AGFI = 05/0$ ؛ $GFI = 88/0$ ؛ $RMSEA = 93/0$. نتایج بیانگر این هستند که ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. بنابراین همسویی سؤالات با سازه ادراک از جوّ مدرسه مورد تأیید قرار می‌گیرد. پایایی این آزمون در جامعه پژوهش برابر با ۰/۷۴ بود.

۶. مقیاس عاطفه مثبت و منفی (PANAS)^{۴۵}

برای سنجش مؤلفه عاطفه دانش‌آموزان از مقیاس عاطفه مثبت و منفی استفاده شد که توسط واتسون، کلاک و تلگن (۱۹۸۸) ساخت و اعتباریابی شده است. این مقیاس ۲۰ عاطفه (۱۰ عاطفه مثبت و ۱۰ عاطفه منفی) را دربرمی‌گیرد. پاسخگویان بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای (همیشه = ۵ تا هرگز = ۱) میزان احساسات خود را بیان می‌کنند. این پرسش‌نامه در پژوهش‌های مختلفی استفاده و شواهد پایایی آن قابل قبول است. ضریب پایایی این پرسش‌نامه را ۰/۵۹ و گل پرور و عریضی (۱۳۸۹) برای عاطفه منفی ۰/۹۰ گزارش کردند (گل پرور و عریضی، ۱۳۸۹). با توجه به اینکه سازه ادراک از جو مدرسه شامل دو عامل زیربنایی آگاهی هیجانی و شور و شوق است، تحلیل عاملی تأییدی دو عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: $RMSEA = 0.096$ ، $GFI = 0.94$ ، $AGFI = 0.06$ ، $X^2/df = 5/2$ ؛ عاملی این مقیاس برآزش مناسبی دارد. بنابراین همسویی سؤالات با سازه ادراک از جو مدرسه مورد تأیید قرار می‌گیرد. در پژوهش حاضر پایایی عاطفه مثبت برابر با ۰/۷۱ بود.

یافته‌ها

در این بخش نخست شاخص‌های توصیفی و سپس نتایج مربوط به آزمون مدل ارائه خواهد شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای درون‌زا و برون‌زا

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
عاطفه مثبت	۶۱/۵۹	۹/۸۵	۰/۲۴۸	۱/۵۴۱
ادراک از جو مدرسه	۸۰/۱۳	۹/۷۸	-۰/۰۰۳	-۰/۰۹۳
خودکارآمدی تحصیلی	۱۱۱/۲۸	۱۹/۳۱	-۰/۲۹۸	-۰/۲۵۰
انتظارات پیامد	۴۵/۴۰	۸/۱۴	-۱/۳۵	۲/۱۷
اهداف پیشرفت	۹۳/۶۳	۱۹/۳۷	-۰/۳۷۰	-۰/۱۷۴
یادگیری خودتنظیم	۷۹/۲۴	۱۲/۸۸	-۰/۲۱۹	۰/۳۶۴

ابتدا شاخص‌های توصیفی برای کل نمونه (۳۸۴ نفر) بررسی و در جدول ۱ گزارش شد. شاخص‌های میانگین و انحراف معیار متغیرها نشان‌گر پراکندگی مناسب داده‌ها و شاخص‌های چولگی و کشیدگی حاکی از طبیعی بودن توزیع متغیرهای برون‌زا و درون‌زا بودند. همچنین روابط خطی که از مفروضه‌های اصلی (کارشکی، ۱۳۹۱) روابط ساختاری است در بین متغیرهای پژوهش صادق بود. سپس در جدول شماره ۲ به بررسی همبستگی بین متغیرها پرداخته شد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای برون‌زا و درون‌زا

شماره	متغیر	۶	۵	۴	۳	۲	۱
۱	عاطفه مثبت						
۲	ادراک از جو مدرسه	۰/۲۲۳**					
۳	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۹۲**	۰/۴۷۲**				
۴	انتظارات پیامد	۰/۰۶۷	۰/۱۹۰**	۰/۴۲۵**			
۵	اهداف پیشرفت	۰/۰۳۴	۰/۲۹۹**	۰/۴۹۳**	۰/۳۴۰**		
۶	یادگیری خودتنظیمی	۰/۱۰	۰/۳۹۰**	۰/۷۱۴**	۰/۴۴۴**	۰/۵۱۱**	

** $p < 0/01$

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که به جز عاطفه مثبت که با دیگر متغیرها همبستگی ندارد، بین تمامی متغیرها همبستگی معنادار ($p < 0/01$) وجود دارد. بالاترین ضریب همبستگی بین خودکارآمدی تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی (۰/۷۱۴)، اهداف پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی (۰/۵۱۱) و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی (۰/۴۷۲) است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش کلی مدل آزمون شده یادگیری خودتنظیمی

RMSEA	AGFI	GFI	X ² /df	Df	X ²
۰/۰۵۵	۰/۹۲	۰/۹۵	۲/۱۵	۷۷	۱۶۵/۶۵

با توجه به جدول ۳، نتایج زیر به دست آمد: شاخص نسبت مجذور خبی دو به درجه آزادی (X^2/df) که مقدار آن برابر با ۲/۱۵ است. شاخص برازش تطبیقی^{۴۶} (GFI) برابر با ۰/۹۵ و شاخص نکویی برازش تعدیل‌شده^{۴۷} (AGFI) برابر با ۰/۹۲ است. مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^{۴۸} (RMSEA) که مقدار آن برابر با ۰/۰۵۵ است که با توجه به معیارهای مطرح‌شده، مدل آزمون، برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت مدل نظری آزمون شده، مدلی روا و معتبر در جامعه و نمونه استفاده‌شده در این پژوهش است.

با توجه به مناسب بودن شاخص‌های برازش معناداری ضرایب مسیر هر یک از متغیرهای برون‌زا و درون‌زا ارائه شده است.

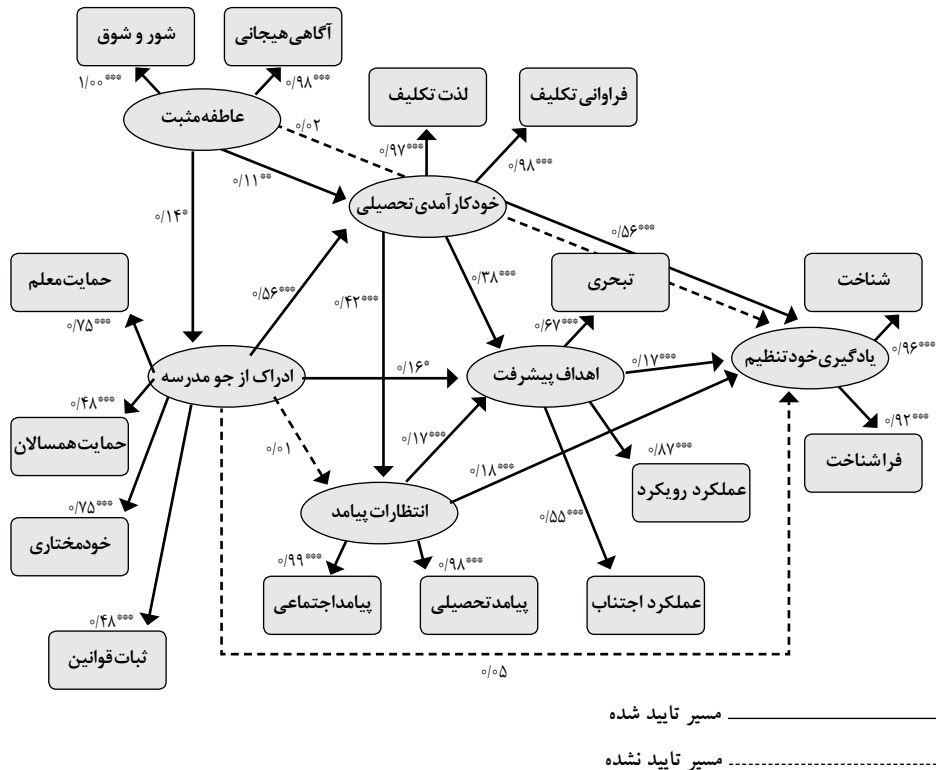
جدول ۴. ضرایب رگرسیون، خطای معیار و مقدار t برآورد شده مدل یادگیری خودتنظیم

T	Se	B	β	مسیرهای مستقیم
۰/۶	۰/۰۴	۰/۰۲	۰/۰۲	عاطفه مثبت
۱/۰۴	۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۰۵	ادراک از جو مدرسه
۱۱/۲۱	۰/۰۶	۰/۵۸	۰/۵۶	خودکارآمدی تحصیلی
۴/۵۷	۰/۰۴	۰/۱۸	۰/۱۸	انتظارات پیامد
۳/۷۰	۰/۰۵	۰/۲۰	۰/۱۷	اهداف پیشرفت
۲/۴۷	۰/۱۱	۰/۲۸	۰/۱۶	ادراک از جو مدرسه
۵/۶۱	۰/۰۷	۰/۳۹	۰/۳۸	خودکارآمدی تحصیلی
۳/۳۰	۰/۰۵	۰/۱۵	۰/۱۷	انتظارات پیامد
۰/۱۹	۰/۱۳	۰/۰۲	۰/۰۱	ادراک از جو مدرسه
۶/۷۶	۰/۰۷	۰/۵۰	۰/۴۲	خودکارآمدی تحصیلی
۲/۵۸	۰/۰۴	۰/۱۰	۰/۱۱	عاطفه مثبت
۱۰/۴۴	۰/۰۹	۰/۹۴	۰/۵۶	ادراک از جو مدرسه
۲/۵۷	۰/۰۳	۰/۰۷	۰/۱۴	عاطفه مثبت

در جدول ۴ ضرایب رگرسیون استاندارد شده (β) و استاندارد نشده (B)، خطای معیار (Se) و معناداری t مدل ساختاری، که نشان‌دهنده مسیرهای مستقیم بین متغیرهای برون‌زا و درون‌زاست، گزارش شده است.

همان‌گونه که نتایج به دست آمده از جدول ۴ نشان می‌دهد، از بین ضرایب مسیر به دست آمده، بالاترین ضریب استاندارد شده مربوط به اثر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۵۶) بر روی یادگیری خودتنظیمی، ادراک از جو مدرسه (۰/۵۶) بر روی خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی (۰/۴۲) بر روی انتظارات پیامد و خودکارآمدی تحصیلی (۰/۳۸) بر روی اهداف پیشرفت است. کمترین آن مربوط به ادراک از جو مدرسه (۰/۰۱) بر روی انتظارات پیامد و عاطفه مثبت (۰/۰۲) بر روی یادگیری خودتنظیمی می‌باشد.

مقادیر t (بزرگ‌تر از ۱/۹۶ \pm) محاسبه شده نشان می‌دهد که کلیه ضرایب مسیر مستقیم معنادار می‌باشد، به جز مسیرهای عاطفه مثبت (۰/۰۶)، ادراک از جو مدرسه (۱/۰۴) بر روی یادگیری خودتنظیمی و ادراک از جو مدرسه (۰/۱۹) بر روی انتظارات پیامد که مقدار t آن‌ها کمتر از ۱/۹۶ \pm است.



شکل ۲. مدل آزمون شده یادگیری خودتنظیمی

در شکل ۲ نتایج به دست آمده مربوط به ضرایب مسیر نشان می‌دهند که تمام مسیرها به جز عاطفه مثبت و ادراک از جو مدرسه به یادگیری خودتنظیمی معنا دار نیستند. به طور کلی متغیرها توانستند ۶۵ درصد یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به منظور بررسی قدرت پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی اجتماعی و عاطفی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی با در نظر گرفتن نظریه شناختی اجتماعی بندورا و مدل شناختی اجتماعی لنت و همکاران (۲۰۰۷)، مبانی نظری و تحقیقات انجام شده، مدلی مرکب از متغیرهای مرتبط با یادگیری خودتنظیمی (از قبیل: عاطفه مثبت، ادراک از جو مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد و اهداف پیشرفت) طراحی و آزمون شد. نتایج حاصل، نشان از برازش مناسب داده‌ها با مدل فرضی و تأیید مدل بود.

پس از برازش مناسب داده‌ها در قالب یک الگوی علی نتایج معناداری هر یک از مسیرهای مستقیم به یادگیری خودتنظیمی قابل تبیین بود. بررسی مسیرهای مستقیم نشان داد که عاطفه مثبت نتوانست یادگیری خودتنظیمی را به صورت معناداری پیش‌بینی کند. از این یافته می‌توان این‌گونه استدلال کرد که رابطه عاطفه مثبت با یادگیری خودتنظیمی در محیط‌های مختلف می‌تواند تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار گیرد. افرادی که عاطفه مثبت بالایی دارند تمایل به فعالیت‌های اجتماعی زیاد و روابط اجتماعی جذب‌کننده‌ای دارند. تجربه عاطفه مثبت موجب می‌شود افراد در محیطشان مؤثر واقع شوند، فعال باشند و با هم نوعان خود تعامل مثبت داشته باشند (فردریکسون^{۴۹}، ۲۰۰۱). پژوهش‌ها نشان داده که برون‌گرایی با عاطفه مثبت همبستگی بالایی دارد (اشپنگلر و پارلفا^{۵۰}، ۲۰۰۴؛ کامارو-پریموزیک، بنت و فرنام^{۵۱}، ۲۰۰۷). در واقع این افراد بیشتر تمایل دارند که قابلیت اجتماعی بالایی نسبت به قابلیت تحصیلی بالا داشته باشند. علاوه بر این برخی مطالعات نشان داده‌اند که برون‌گرایی با توانایی هوشی^{۵۲} و پیامدهای دانشگاه، خروجی دانشگاه^{۵۳} هیچ رابطه‌ای ندارد (کالدول و برگر^{۵۴}، ۱۹۹۸؛ فرسید و وودفیلد^{۵۵}، ۲۰۰۳)، در حالی که برخی مطالعات نشان داده‌اند که برون‌گرایی با توانایی هوشی رابطه مثبت (برادر^{۵۶}، ۲۰۰۴؛ ولف و آکرمن^{۵۷}، ۲۰۰۵) و یا حتی رابطه منفی (فرنام، کامارو پریموزیک و مک دوگال^{۵۸}، ۲۰۰۳؛ فرنام و کامارو پریموزیک، ۲۰۰۴) دارد. بنابراین این امکان وجود دارد که در یک محیط یا موقعیت کاملاً متفاوت، فردی که دارای عاطفه مثبت است نتواند مهارت‌های خودتنظیمی را به‌طور مطلوبی تقویت ببخشد.

همچنین در مسیر بعدی، نیز ادراک از جوّ مدرسه نتوانست یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی کند. در واقع این می‌تواند به علت تأثیرات محیط‌های متفاوت بر یادگیری باشد. بوکارتز و نمی ویرتا (۲۰۰۰) بیان می‌کنند که هرچند بافت و محیط آموزشی به‌عنوان متغیری مجزاً مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد اما صلاحیت‌های خودتنظیمی از خلال تجارب مربوط به سرمشق‌گیری اجتماعی نیز توسعه می‌یابد. بنابراین اگر در نظام آموزشی فقط بر حجم مطالب درسی و شیوه‌های ارزیابی و نمره دهی تأکید شود و یادگیری عمقی و انسجام‌یافته و آفرینشی ترغیب نشود، این سبب می‌شود که دانش‌آموزان توجه بیشتری به پیامدهای یادگیری (تا خود یادگیری) داشته باشند (کاماهالان، ۲۰۰۶).

مسیری که معناداری آن تأیید شد، مسیر خودکارآمدی تحصیلی به یادگیری خودتنظیمی بود. نتیجه به‌دست‌آمده با مطالعه پرلز و دیگناس (۲۰۰۹)، زوفیانو و همکاران

(۲۰۱۳) همسو است. بندورا معتقد است توانایی خودسامانی به فرد امکان می‌دهد تا بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشته باشد. شخصی که نتیجه ارزشیابی از خودش مثبت است خود را کارآمد تشخیص می‌دهد و با علاقه و پشتکار به انجام کارها می‌پردازد، همچنین کسی که از نتایج خودسنجی اش خیلی راضی نیست الزاماً سطح خودکارآمدی و انگیزش اش را برای کوشش‌های بیشتر کاهش نمی‌دهد به شرط آنکه بر این باور باشد که توانایی موفق شدن را دارد، اما روشی که تاکنون به کار بسته نادرست بوده است. این دانش‌آموزان هر چه بیشتر یادگیری خود را نظم دهند، به همان نسبت در انجام کارهای مدرسه موفق‌تر خواهند بود (شانک، ۲۰۰۰). همچنین نظریه خودتنظیمی یادگیری پینترچ و دی گروت، یکی از باورهای مؤثر در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را خودکارآمدی می‌داند. دانش‌آموزانی که باور دارند می‌توانند یاد بگیرند و به مهارت‌هایشان اعتماد دارند از راهبردهای خودنظم‌بخشی بیشتری استفاده می‌کنند و با هدف قرار دادن تعمیق یادگیری و پیشرفت خود، فعالیت‌های مختلف شناختی و فراشناختی بیشتری انجام می‌دهند (پینترچ، ۱۹۹۹).

از دیگر مسیرهای معنادار، مسیر انتظارات پیامد به یادگیری خودتنظیمی بود. نتیجه به‌دست‌آمده با مطالعه سامادار و اوکادا (۲۰۰۸)، سامادار و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. بندورا اظهار داشته است که انتظارات پیامد بر پایه انتظارات خودکارآمدی قرار دارند بنابراین اثر پیش‌بینی‌کنندگی زیادی بر رفتار ندارند. باوجود این انتظارات پیامد تاندازه‌ای از انتظارات خودکارآمدی قابل تمیز هستند، به‌ویژه زمانی که پیامدهای بیرونی تغییرناپذیرند. همچنین ممکن است نوجوانان باور داشته باشند که توانایی انجام رفتار مشخصی را دارند اما معتقد نباشند که نتایج رفتارشان سودمند باشد (رزنیک، زیمرمن، دنیز ارویگ، فرستنبرگ و مگزینر^{۵۹}، ۲۰۰۰). خودکارآمدی و انتظارات پیامد با هم می‌توانند به‌عنوان پیشایندهای رفتار ظهور یابند. بنابراین این دو سازه به‌عنوان تعیین‌کننده‌های رفتار واقعی یا قصد و منظور انجام رفتار می‌توانند عمل کنند (گائو و همکاران، ۲۰۰۸؛ والترز، ۲۰۱۰). همچنین بندورا (۱۹۹۷) سه نوع انتظارات را از هم متمایز می‌کند: جسمانی، اجتماعی و خودارزیابانه. در هر یک از این مجموعه از انتظارات، عوامل مثبت به‌عنوان مشوق‌ها و عوامل منفی به‌عنوان بازدارنده‌ها هستند (گائو و همکاران، ۲۰۰۸). انتظارات پی‌آمد خود ارزیابانه باورهایی را شامل می‌شود که بیشتر جنبه درونی دارد و در عملکرد فرد نقش بیشتری ایفا می‌کند. بنابراین در این راستا، اگر مشوق‌هایی با ارزش‌گذاری درونی، بیشتر فراهم شود، انتظارات و انگیزه فرد نیز بالاتر می‌رود، و به‌تبع آن یادگیری و عملکرد

خود را در مسیر مناسب‌تری تغییر جهت می‌دهد.

آخرین مسیر در این مدل، مسیر اهداف پیشرفت به یادگیری خودتنظیمی بود که معناداری آن تأیید شد. نتیجه به دست آمده با مطالعه والترز (۲۰۱۰) و کلارک و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. بندورا معتقد است که برای اجرای فرآیندهای خودتنظیمی، داشتن یک هدف مشخص ضروری است (سانسون و هاراکیوکیکو، ۲۰۰۰). فرآیند خودتنظیمی یادگیری با تعیین هدف آغاز می‌شود و با مشاهده، ارزیابی و واکنش به خود کامل می‌یابد. همچنین بر اساس نظریه یادگیری خودتنظیمی پیترپیچ و دی گروت (۱۹۹۰)، یادگیری خودتنظیمی، فعالیت و فرآیند سازنده‌ای است که به موجب آن، یادگیرنده مجموعه‌ای از اهداف را برای یادگیری انتخاب کرده و سپس در جهت بازبینی و تنظیم شناخت خویش تلاش می‌کند. در این بین انگیزش و رفتار از طریق اهداف و موقعیت یادگیرنده مشخص می‌شوند (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). در این راستا نوع جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان موجب برانگیختن الگوهای انگیزشی متفاوتی می‌شود و به همین دلیل با فرآیند یادگیری آنان (خودنظم‌بخشی یا خودناتوان‌سازی) مرتبط است. نتایج حاصل از مطالعات نشان داده است که اهداف تسلط با الگوهای سازش یافته یادگیری از قبیل خودکارآمدی (والترز، یو^{۶۲} و پیترپیچ، ۱۹۹۶؛ اسکالویک^{۶۳}، ۱۹۹۷)، بهره‌گیری از راهبردهای پردازش عمیق (فاینی، پایپر و بارون^{۶۴}، ۲۰۰۴) و پایداری در انجام تکالیف درسی (وان پیرن^{۶۵}، الیوت و انسپیل^{۶۶}، ۲۰۰۹) مرتبط است.

مجموع نتایج نشان داد که مدل شناختی اجتماعی لنت و همکاران (۲۰۰۷) برای پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مدلی روا بود، این یافته‌ها حاکی از وجود عوامل تأثیرگذار چندگانه بر یادگیری خودتنظیمی است که توجه به این عوامل می‌تواند زمینه‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم سازد. همچنین به این علت که مدل آزمون شده برآزش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد، یافته‌های این پژوهش می‌تواند دانش نظری ارزشمندی را در رابطه با مدل شناختی اجتماعی در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی فراهم کند و همچنین دانش کاربردی برای دست‌اندرکاران و محققان تعلیم و تربیت فراهم آورد. در ضمن، با عنایت به اینکه پژوهش‌های اندکی در این زمینه صورت گرفته است، این مطالعه می‌تواند زمینه‌ساز پژوهش‌های آتی در این خصوص باشد. در پایان باید اشاره نمود که نمونه مورد استفاده در این پژوهش شامل دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه بوده است، بنابراین تعمیم یافته‌های آن به سایر پایه‌ها با محدودیت مواجه است.

منابع

- فولادوند، خدیجه؛ بشارت، محمدعلی؛ فرزاد، ولی‌الله؛ شهرآرا، مه‌ناز و حشمتی، رسول. (۱۳۸۹). بررسی ویژگی‌های سنجشی پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۹(۳۴)، ۱۶۸-۱۵۳.
- حسینی، میترا و سامانی، سیامک. (۱۳۹۱). ارتباط ابعاد کارکرد خانواده و خودتنظیمی فرزندان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۸(۳۱)، ۳۰۵-۳۱۷.
- کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). *روابط ساختاری خطی در تحقیقات علوم انسانی: مبانی و راهنمای آسان کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران: انتشارات آوای نور.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی. *فصلنامه تازه‌های روان‌شناختی*، ۱۰(۳)، ۲۱-۱۳.
- گل‌پرور، محسن و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۹). رابطه بهزیستی معلمان با باور به دنیای عادلانه و رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مقابل آن‌ها. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۳(۳)، ۳۵-۲۵.
- میکائیلی‌منیع، فرزانه. (۱۳۹۲). آزمون مدل شناختی اجتماعی رضایت از تحصیل در دانشجویان دوره کارشناسی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۷(۲)، ۲۱۹-۲۰۱.
- میکائیلی‌منیع، فرزانه؛ عاشوری، مجتبی و حسینی، محمد. (۱۳۹۱). آزمون الگوی شناختی اجتماعی رضایت شغلی معلمان دوره متوسطه شهر ارومیه. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۴)، ۳۱-۷.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Retrieved July 24, 2013, from http://sloanconsortium.org/publications/survey/changing_course_2012.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A.D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
- Arsal, Z. (2010). The Effects of Diaries on Self-regulation Strategies of Pre service Science Teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1), 85-103.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Stanford, CA, USA: Stanford University.
- Bidjeranom, T., & Yun Dai, D. (2007). The Relationship between the Big-Five Model of Personality and Self-regulated Learning Strategies. *Journal of Learning and Individual Differences*, 17, 69-81.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated Learning, Finding aBalance between learning Goals and Ego-protective Goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450), San Diego, CA: Academic press.
- Broder, J. L. (2004). *An investigation of the role of motivational processes, personality factors, the use of learning strategies, and scholastic aptitude in academic achievement* (Doctoral dissertation, Tample University, 2003). Dissertation Abstracts International, 65(04), 1246B (Publication NO. AAT 3129120). Retrieved from Dissertation Abstracts Online.
- Brown, S.D., & Lent, R.W. (Eds.). (2008). *Handbook of counseling psychology* (4th ed.). New York: Wiley.
- Caldwell, D.F., & Burger, J.M. (1998). Personality characteristics of job applicants and success in screening interviews. *Personnel Psychology*, 51, 119-136.
- Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children. *Journal of instruction psychology*, 33(3), 194-205.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A. (2007). The happy personality: Mediational role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42, 1633-1639.
- Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2013). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 4-13.
- Couvillon landry, C. (2003). *Self-efficacy, Motivation, and Outcome Expectation correlates of college students intention certainty*. (Doctoral dissertation). The Department of Education's Leadership, Research and Counseling.
- Cury, F.O., Elliot, A.J., Fonseca, D.D., & Moller, A.C. (2006). The social cognitive model of Achievement motivation and the 2_2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666-676.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality,

- intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243.
- Finny, S., Pieper, S., & Barron, K. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 365-382.
 - Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
 - Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.
 - Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943-955.
 - McPherson, Gary. E., & Renwick, James. M. (2010). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Journal of Music Education Research*, 3(2), 169-186.
 - Gao, Z., Xiang, P., Lee, A.M., & Harrison, L. (2008). Self- efficacy and outcome Expectance in Beginning Weight Training class: Their Relations to Students Behavioral Intention and actual Behavior. *Physical Education, Recreation and Dance*, 79(1), 1-9.
 - Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
 - Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 51-69.
 - Kokkinos, C. M., Kargiotidis, A., & Markos, A. (2015). The relationship between learning and study strategies and big five personality traits among junior university student teachers. *Learning and Individual Differences*, 43, 39-47.
 - Komaraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Journal of Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
 - Lee, W., Lee, M., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99.
 - Lent, R.W & Brown. S. D. (2006). Integrating and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
 - Lent, R. W., & Brown, S.D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6-21.
 - Lent, R. W., Taveira, M.D.C., & Lobo, C. (2011). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 1-10.
 - Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school Teachers and students: A goal theory approach. *Journal of early adolescence*, 15, 90-113.
 - Ojeda, L., Flores, L.Y. & Navarro, R. L. (2011). *Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction*. Retrieved from: <http://www.google scholar.com>. Accessed Jul, 2013.
 - Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved from www.Emory.edu/Education/mfp/eff.Html.
 - Papantoniou, G., Moraitou, D., Kaldrimidou, M., Plakitsi, K., Filippidou, D., & Katsadima, E. (2012). Affect and Cognitive Interference: An Examination of Their Effect on Self-Regulated Learning. *Education Research Internationa*, Article ID, 57959, 1-11.
 - Perels, F., Dignath, C. (2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self- regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 17-31.
 - Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational research*, 31, 456-479.
 - Pintrich, P.R., & Degroot, E.V. (1990). Motivational self- regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 33- 40.
 - Ramdass, D., & Zimmerman, B.L. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academic*, 20, 18-41.
 - Reddy, R., Rhodes, J.E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119- 138.
 - Resnick. B, Zimmerman. S.L, Denise Orwig. D. D.O, Furstenberg. A.L & Magaziner. J. (2000). Outcome Expectations for Exercise Scale: Utility and Psychometrics. *Journal of Gerontology: Series B*, 55(6), S352- S356.
 - Samaddar, S., Chatterjee, R., Misra, B., & Tatano, H. (2014). Outcome-expectancy and self-efficacy: Reasons or results of flood preparedness intention? *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 8, 91-99.
 - Samaddar, S., & Okada, N. (2008, October). Modelling and analysis of rainwater harvesting technology disseminating

- process based on social networks threshold approach. In *Systems, Man and Cybernetics, 2008. SMC 2008. IEEE International Conference on* (pp. 2494-2501). IEEE.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. (Eds.). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. London: Academic Press.
 - Schimmack, U., Diener, E., & Oishi, S. (2002). Life satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality, 70*, 345-385.
 - Schunk, D.H. (2000). Self-regulation. Through goal setting. *Journal of educational psychology, 104*(1), 123-148.
 - Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of regulatory competence. *Educational Psychologists, 32*, 195-201.
 - Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-78.
 - Spangler, W.D., & Palrecha, R. (2004). The relative contributions of extraversion, neuroticism, and personal strivings to happiness. *Personality and Individual Differences, 37*, 1193-1203.
 - Van Yperen, N.W., Elliot, A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology, 39*, 932-943.
 - Vrugt, A. F.J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition Learning, 30*, 123- 148.
 - Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6) 1063- 1070.
 - Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate During the Middle School years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *Am J Community Psychol, 40*(3-4), 194- 213.
 - Wolf, M.B., & Ackerman, P.L. (2005). Extraversion and intelligence: A meta-analytic investigation. *Personality and Individual Differences, 39*, 531-542.
 - Wolters, C. (2010). Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies. *Journal of Educational Psychology, 122*, 171-186.
 - Wolters, C. A., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational belief and self regulated learning. *Learning and individual Differences, 8*, 211-238.
 - Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences, 23*, 158-162.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Schunk & Zimmerman | 25. Gao, Xiang, Lee & Harrison | 47. Adjusted Goodness of Fit Index |
| 2. Online learning | 26. Rodriguez | 48. Root Mean Square Error of Approximation |
| 3. Allen & Seaman | 27. Samadar & Ocada | 49. Fredrickson |
| 4. Bandura | 28. Samaddar, Chatterjee, Misra, & Tatano | 50. Spangler & Palrecha |
| 5. Pajares | 29. Cury, Elliot, Fonseca & Moller | 51. Chamorro-Premuzic, Bennett & Furnham |
| 6. Social- cognitive career theory | 30. Elliot & McGregor | 52. Intellectual ability |
| 7. Lent, Brown & Hacket | 31. Dupeyrat & Marin | 53. College outcomes |
| 8. Taveira & Lobo | 32. Vrugt | 54. Caldwell & Burger |
| 9. Watson, Clark & Tellegen | 33. Kaplan, Lichtinger & Gorodetsky | 55. Farsides & Woodfield |
| 10. Schimmack, Diener & Oishi | 34. Camahalan, F. M. G. | 56. Broder |
| 11. Bidjerano & Dai | 35. Wolters | 57. Wolf & Ackerman |
| 12. Efklides | 36. Clercq, Galand & Frenay | 58. Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall |
| 13. Kokkinos, Kargiotidis & Marcos | 37. Ojeda, Flores & Navarro | 59. Resnick, Zimmerman, Denise Orwig, Furstenberg & Magaziner |
| 14. Papanтониou, & et al | 38. Kerjcie & Morgan | 60. Sansone & Harackiewicz |
| 15. McPherson & Renwick | 39. Motivated Strategies for Learning Questionnaire | 61. Howel & Watson |
| 16. Aarsal | 40. Pintrich & Degroot | 62. Yu |
| 17. Boekaerts & Niemivirta | 41. Midgley, Anderman & Hicks | 63. Skaalvik |
| 18. Altunsoy, Cimen, Ekici, Atik & Gökmen | 42. Owen & Framan | 64. Finny, Pieper & Barron |
| 19. Perels & Dignath | 43. Tricket & Mous | 65. Van Yepern |
| 20. Zuffiano & et al | 44. Way, Reddy & Rhodes | 66. Anseel |
| 21. Diseth | 45. Schale of positive and negative affect | |
| 22. Komarraju & Nadler | 46. Comparative Fit Index | |
| 23. Lee, Lee & Bong | | |
| 24. Couvillion landry | | |