

تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر سبک‌های
اسنادی و ابعاد آن (منبع علیت، ثبات علیت، کلی بودن علیت) در دانش‌آموزان*

The Effect of Self-Regulated learning Strategies (Cognition and Meta Cognition)
the Attribution Styles and Its Dimensions (Source causality, Proof of causality,
general causation) of The Second High School Students

ایرج نیک‌پی^۱، سعید فرحبخش^۲ و لیلیا یوسف‌وند^۳

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۷/۲۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۱۴

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر سبک‌های اسنادی و ابعاد آن (منبع علیت، ثبات علیت، کلی بودن علیت) در دانش‌آموزان انجام گرفت.
روش: طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم مدارس دولتی ناحیه دو شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. حجم نمونه به تعداد ۵۶ نفر (۲۸ نفر گروه آزمایش و ۲۸ نفر گروه گواه) با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب گردید. سپس تنها گروه آزمایش تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) قرار گرفتند، بعد از اتمام جلسات آموزشی، از هر دو گروه آزمایش و گواه پس‌آزمون و مجدداً دو ماه بعد، از هر دو گروه پیگیری به عمل آمد. ابزار اندازه‌گیری این تحقیق، پرسشنامه سبک اسناد سلینگمن و سینگ (۱۹۹۲) بود.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌طور معنی‌داری سبک اسنادی رویدادهای با پیامد خوب را افزایش ($P < 0/05$) و سبک اسنادی رویدادهای با پیامد بد را کاهش داده است ($P < 0/001$). این نتایج در مرحله پیگیری نیز حفظ شد.

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج پژوهش، مشخص می‌گردد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قابل آموزش و یادگیری هستند و آموزش این راهبردها در افزایش سبک اسناد درونی برای رویدادهای مثبت دانش‌آموزان و کاهش سبک اسناد درونی برای رویدادهای منفی تأثیرگذار است.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، سبک‌های اسنادی، دانش‌آموزان، دوره متوسطه دوم.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه لرستان

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه لرستان

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه لرستان

* نویسنده مسئول:

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده سوم مقاله می‌باشد.

۱. مقدمه

رویکرد اسنادی شامل مجموعه‌ی گسترده‌ای از عقاید، قواعد و مفروضه‌هایی است که به چگونگی استنباط افراد از علل رفتار خود و دیگران مربوط است (فوسترلاین^۱، ۲۰۱۰). با توجه به این که در محیط‌های یادگیری جدید از دانش‌آموزان انتظار می‌رود تا مواد یاد گرفته شده را بیشتر پردازش کنند و در مطالعه، مستقل‌تر عمل نمایند، آموزش سبک‌های اسنادی موجب می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند علل موفقیت‌ها و شکست‌های خود را بهتر بشناسند و در درون خود به دنبال تقویت یا تضعیف این علل باشند (کیمیایی و غریب، ۱۳۸۸). لذا، یکی از اهداف مهم معلمان، فراهم ساختن زمینه‌ی سبک اسناد^۲ منطقی و مثبت در دانش‌آموزان است. سبک‌های اسنادی، دربرگیرنده مجموعه‌ی وسیعی از عقاید، قواعد و پیش‌فرض‌هایی است که به چگونگی درک و استنباط افراد از علل رفتار خود و دیگران مربوط است (فوسترلاین، ۲۰۱۰).

از دیدگاه نظریه‌پردازان اسنادی، انسان گرایش به تعبیر و توجیه دنیای پیرامون خود را دارد تا بتواند کنترل بیشتری بر آن داشته باشد (بروین^۳، ۱۳۷۶)؛ زیرا واکنش افراد از موقعیت‌ها تحت تأثیر برداشت‌ها و ارزیابی شناختی آن‌ها از آن موقعیت‌هاست (معدمدی‌شارک و افروز، ۱۳۸۶). پترسون و سلیگمن^۴ معتقدند امروزه سبک‌های اسنادی، سبک‌های تبیینی نامیده می‌شوند، یعنی فرد بر اساس عادات، چگونه عوامل و رویدادها را تفسیر و تبیین می‌کند (به نقل از گروس^۵، ۲۰۰۶). نظریه اسنادی در مطالعات هیدر^۶ (۱۹۴۴، ۱۹۵۸) مطرح شد، بعداً توسط روتر^۷ (۱۹۶۶) و لفقورت^۸ (۱۹۷۶)، توسعه و گسترش یافت و واینر آن را به یادگیری مدرسه‌ای پیوند داد (به نقل از توکلی‌زاده، ۱۳۸۷). سبک اسناد به فرآیندی گفته می‌شود که افراد بر اساس آن در مورد عوامل علی یک حادثه یا رویداد از جمله توانایی، کوشش، سطح دشواری و مسئولیت، تصمیم‌گیری می‌کنند (منسی، پری، استروترز، اسپونوتر، هیچتر و ایچهلز^۹، ۱۹۹۴؛ واینر^{۱۰}، ۲۰۱۳). به اعتقاد هایدرا^{۱۱} (۲۰۱۳) انسان‌ها دارای دو نوع اسناد اصلی یا شیوه تفسیر رفتار، درونی و بیرونی هستند، در اسناد درونی،

1. Forsterline
2. attribution style
3. Brewin
4. Peterson & Seligman
5. Gross
6. Hydra
7. Rotter
8. Lefcourt
9. Menec, Perry, Struthers, Schonwetter, Hechter & Eichholz
10. Weiner
11. Heider

رفتار به خصوصیات فردی، علل درونی، پایدار و کلی و در سبک اسناد بیرونی به فشارهای محیطی و اجتماعی، علل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی نسبت داده می‌شود. افرادی که برای رویدادهای بد، تبیین‌های درونی، ثابت و کلی ارائه می‌دهند، دارای سبک تبیینی بدبینانه هستند. برعکس، افرادی که رویدادهای بد را بر اساس علت‌های بیرونی، متغیر و خاص تبیین می‌کنند، سبک اسناد خوشبینانه دارند (سلیگمن^۱، ۱۹۹۰). با آموزش سبک اسناد مطلوب به دانش‌آموزان، از یک طرف می‌توان رفتار آنان را پیش‌بینی کرد و از طرف دیگر زمینه تغییر رفتار آنان را فراهم نمود (خدمت‌گزار، شاریلی و اصغرنژادفرید، ۱۳۸۷) زیرا سبک‌های اسنادی را می‌توان به کمک برنامه‌های ترکیبی روانی- آموزشی تغییر داد (اصلائی، علی‌زاده، ابراهیمی‌قوام‌آبادی و فرخی، ۱۳۹۱؛ پرودفت، کر و گاست^۲، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، ایجاد سبک اسناد منطقی و مثبت (اسناد درونی، ناپایدار و کنترل‌پذیر) در دانش‌آموزان به منظور افزایش یادگیری (عقیلی و نصیری، ۱۳۹۳)، مسؤلیت‌پذیری در قبال نتایج و پیامد فعالیت‌های آموزشی (مقیمیان و کریمی، ۱۳۹۱)، در پرتو آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی^۳ قابل تحقق است. چرا که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی موجب کاهش سبک اسنادی بدبینانه و افزایش بعد اسناد درونی برای رویدادهای مثبت می‌شود (توکلی‌زاده، ۱۳۸۷).

خودتنظیمی فرایندی گرایش‌گرایانه است که به یادگیرنده کمک می‌کند مهارت‌های آکادمیک از جمله تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی استراتژی‌ها و کنترل اثربخش را کسب کند (فن^۴، ۲۰۱۰). کول، لوگان و والکر^۵ (۲۰۱۱)، خودتنظیمی را به صورت تلاش‌های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها، به منظور دستیابی به اهداف بالاتر تعریف می‌کنند. لذا یادگیرنده‌های خودتنظیم به‌وسیله ویژگی‌هایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خود اسنادی مطلوب، متمایز می‌شوند (زیمرمان^۶، ۲۰۱۵). نظریه یادگیری خودتنظیمی را پینتریچ و دی‌گروت^۷ (۱۹۹۰) عنوان کردند و عصاره این نوع یادگیری را، راهبردهای شناختی و فراشناختی تشکیل می‌دهد. راهبردهای شناختی برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف استفاده می‌شوند و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اطلاعات جدید را برای ترکیب با اطلاعات قبلی فراهم کنند و آن‌ها را در حافظه‌ی بلندمدت ذخیره‌سازی کنند، این راهبردها عبارت‌اند از راهبردهای تکرار یا مرور، بسط

-
1. Seligman
 2. Proudfoot, Corr & Guest
 3. self-regulated learning strategies
 4. Phan
 5. Cole, Logan & Walker
 6. Zimmerman
 7. Pintrich & Degroot

یا گسترش معنایی و سازمان‌دهی (سیفرت^۱، ۱۹۹۱). راهبردهای فراشناختی شامل مهارت‌هایی است که یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا فرایندهای شناختی را کنترل کنند و آن‌ها را بفهمند (ارجی، ۱۳۸۵؛ اسپراو و بروکس^۲، ۲۰۰۱). راهبردهای فراشناختی شامل برنامه‌ریزی، تنظیم و نظارت است که خود نظارتی نقش مؤثری در یادگیری خودتنظیمی ایفا می‌کند (اشمیتز و ویس^۳، ۲۰۰۶).

به اعتقاد آکسان (۲۰۰۹)، مداخلات خودتنظیمی در دانش‌آموزان با کنترل شرایط، یادگیری را افزایش، غیرفعال بودن در یادگیری را کاهش و به‌طور کلی موجب درگیری با تکالیف می‌شود. اصولاً راهبردهای یادگیری فراشناختی، با اسنادهای درونی و کوشش تحصیلی بیشتر مشخص می‌شوند در حالی که راهبردهای شناختی با اسنادهای بیرونی، علل غیرقابل کنترل و موفقیت و تلاش تحصیلی کمتر همراه است. همچنین دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی را به تلاش‌های شخصی (اسناد درونی) نسبت می‌دهند بیشتر از راهبردهای یادگیری فراشناختی استفاده و موضوعات یادگیری را عمیق‌تر پردازش می‌کنند (پری، هلادکیچ، پکران و پلتیر^۴، ۲۰۰۱؛ اسپانک^۵، ۱۹۹۰؛ اسپانک و ارتمر^۶، ۲۰۰۰). در حالی که دانش‌آموزانی که سبک اسنادشان در تحصیل، بر عوامل کنترل‌ناپذیر کارآمدی پایین‌تر و یادگیری سطحی‌تر متمرکز است، بیشتر از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند (ورمانت و ورمانت^۷، ۲۰۰۴).

کیمیایی و غریب (۱۳۸۸)، در پژوهش خود تحت عنوان رابطه بین راهبردهای یادگیری و سبک اسناد دانش‌آموزان به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان دارای سبک اسناد مطلوب و درونی بیشتر از راهبردهای فراشناختی یادگیری استفاده می‌کنند. توکلی‌زاده (۱۳۸۷) در پژوهش خود با عنوان اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر وضعیت سلامت روان، سبک اسناد و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر، به این نتیجه دست یافت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تأثیر معنی‌داری بر کاهش سبک اسناد بدبینانه و افزایش بُعد اسناد درونی برای رویدادهای مثبت داشته است. شهرآرا و سلیمان‌نژاد (۱۳۸۰) مطالعه‌ای در زمینه رابطه منبع کنترل و خودتنظیمی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان در دروس شیمی و ریاضی انجام داده است. در این پژوهش بین خودتنظیمی دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی آنان همبستگی مثبت معناداری وجود داشت. از آن‌جا که نظریه یادگیری خودتنظیمی یک پایه نظری برای بررسی تلاش‌های

-
1. Seyfert
 2. Schraw & Brooks
 3. Schmitz & Wiese
 4. Perry, Hladkyj, Pekrun, Pelletier
 5. Schunk
 6. Schunk, Ertmer
 7. Vermunt & Vermunt

دانش‌آموزان در زمینه‌ی موفقیت در محیط‌های یادگیری فراهم می‌آورد (بیانکا^۱، ۲۰۱۳) و از آنجایی که حمایت از فرایندهای خودتنظیمی، پیش‌بینی‌کننده خوبی برای موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه است (زیمرمان، ۲۰۱۵) و نیز با توجه به نقشی که دانش‌آموزان در یادگیری خود دارند و آن را نظم می‌دهند، عدم آگاهی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و سبک‌های شناختی دانش‌آموزان، بی‌شک مانعی در جهت آموزش مؤثر است (سلیمان‌نژاد و حسینی‌نسب، ۱۳۹۱). لذا معلمان باید با استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، زمینه‌ی آموزش مؤثر برای دانش‌آموزان را فراهم نمایند. همچنین با توجه به وظیفه‌ی معلمان در آموزش سبک اسناد مطلوب به دانش‌آموزان و پیش‌بینی و تغییر رفتار آنان و با عنایت به این‌که در زمینه‌ی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و با در نظر گرفتن چنین ترکیبی از متغیرها در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره دوم متوسطه چندان پژوهشی صورت نگرفته است، لذا به منظور تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در جنس‌های مختلف، پژوهش حاضر در صدد بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد است.

۲. روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه می‌باشد. جامعه آماری، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به تعداد ۹۰۵ است. با توجه به این‌که طرح پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی است و با عنایت به این‌که حجم نمونه در طرح‌های نیمه‌آزمایشی حداقل ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و گواه توصیه می‌شود (دلاور، ۱۳۸۶) و نیز با توجه به تعداد افراد هر کلاس، حجم نمونه برابر با ۵۶ نفر انتخاب شد. از نمونه مذکور ۲۸ نفر در قالب گروه آزمایش و ۲۸ نفر در قالب گروه گواه به صورت تصادفی انتخاب گردید. روش نمونه‌گیری این‌گونه بود که با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ابتدا از میان دو ناحیه‌ی شهر خرم‌آباد، ناحیه ۲ به‌طور تصادفی انتخاب شد و از بین مدارس متوسطه برخوردار از چند کلاس ناحیه انتخاب‌شده، یک مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب و از بین کلاس‌های پایه دوم مدرسه انتخاب‌شده، به‌صورت تصادفی یک کلاس به‌عنوان گروه آزمایشی و یک کلاس دیگر به‌عنوان گروه گواه انتخاب شد.

۳. ابزار پژوهش

پرسشنامه سبک اسناد سلیگمن و سینگ: برای سنجش سبک اسناد دانش‌آموزان از پرسشنامه سبک اسناد سلیگمن استفاده شد. آخرین فرم تجدیدنظر شده این پرسشنامه در سال ۱۹۹۲ توسط سلیگمن و سینگ ارائه شد (شهریابی، ۱۳۷۰). این پرسشنامه دارای ۱۲ موقعیت فرضی (۶ رویداد با پیامد خوب و ۶ رویداد با پیامد بد) است. در هریک از ۱۲ موقعیت فرضی آزمودنی به یک سؤال باز و سه سؤال بسته پاسخ می‌دهد. در سؤال باز پاسخ، اسنادهای علی آزمودنی به سه سؤال به ترتیب معرف ابعاد سه‌گانه علی (درونی- بیرونی، پایدار- ناپایدار، کلی- اختصاصی) است که آزمودنی در هر سه سؤال بسته پاسخ باید دور عددی از مقیاس ۷ درجه‌ای را خط بکشد. انتخاب عدد ۱ بیانگر استناد آزمودنی به علل کاملاً بیرونی، ناپایدار و اختصاصی است و انتخاب عدد ۷ نیز استناد آزمودنی به علل کاملاً درونی، پایدار و کلی است. در این پرسشنامه سؤالات ۲، ۶، ۱۰، ۱۴، ۱۸، ۲۲، ۲۶، ۳۰، ۳۴، ۳۸، ۴۲، ۴۶ بعد منبع علیت (دونی- بیرونی) پرسشنامه و اسناد را می‌سنجد. سؤالات ۳، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۲۷، ۳۱، ۳۵، ۳۹، ۴۳، ۴۷ بُعد ثبات علیت (پایدار- ناپایدار) و سؤالات ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰، ۲۴، ۲۸، ۳۲، ۳۶، ۴۰، ۴۴، ۴۸ بُعد کلی بودن علیت (کلی- اختصاصی) را می‌سنجد. روش اعتباریابی این آزمون از طریق ضریب آلفای کرونباخ، به ترتیب برای منبع علیت، ثبات علیت و کلی بودن علیت به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۹ و ۰/۹۰ است (کیمیایی و غریب، ۱۳۸۸).

۴. روش اجرا

در شرایط یکسان و همزمان، از هر دو گروه آزمایش و گواه، پیش‌آزمون مربوط به پرسشنامه سبک اسناد به عمل آمد. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش با بهره‌گیری از بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قرار گرفتند که این آموزش طی ۸ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه با حضور در مدرسه توسط پژوهشگر صورت گرفت. در این زمان دانش‌آموزان گروه گواه از هیچ‌گونه آموزشی بهره‌مند نشدند. پس از آن، از دانش‌آموزان هر دو گروه، پس‌آزمون و مجدداً دو ماه بعد پیگیری به عمل آمد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-18 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (Mancova) استفاده شد. جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به صورت زیر می‌باشد:

جدول ۱: خلاصه محتوای جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

جلسه	محتوا
اول	در این جلسه دانش‌آموزان ضمن معرفی خود و آشنایی با مدرس دوره به‌طور خلاصه با مفهوم یادگیری، انواع حافظه و ساختار آن و علل فراموشی آشنا شدند. در ادامه راهبرد تکرار و مرور ویژه مطالب ساده با مثال‌های متنوع و با استفاده از پاورپوینت آموزش داده شد. لازم به ذکر است قبل از شروع جلسه در دانش‌آموزان ایجاد انگیزه شد.
دوم	در این جلسه راهبرد تکرار، ویژه موضوع‌های پیچیده آموزش داده شد، در ادامه راهبردهای کلمه کلیدی، سرواژه، تصویرسازی ذهنی، استفاده از واسطه‌ها و روش مکان‌ها آموزش داده شد. از دانش‌آموزان خواستیم مثال‌هایی در مورد هرکدام از این راهبردها بیان کنند.
سوم	در این جلسه راهبردهای گسترش ویژه مطالب پیچیده مثل یادداشت‌برداری، خلاصه کردن، بازگو کردن مطالب به زبان خود آموزش داده شد، به‌طور تصادفی هرکدام از دانش‌آموزان فصلی از کتاب را باز کردند و موظف بودند پاراگرافی را خلاصه کنند، به همین ترتیب در کلاس، راهبردهای دیگر نیز توسط دانش‌آموزان تمرین داده شد.
چهارم	در این جلسه شرح و تفسیر و تحلیل روابط، استفاده از اطلاعات آموخته‌شده برای حل مسائل، قیاس‌گری به شیوه جلسات قبل آموزش داده شد. نهایتاً تکالیفی برای جلسه آینده به دانش‌آموزان داده شد.
پنجم	راهبرد سازمان‌دهی شامل دسته‌بندی اطلاعات جدید بر اساس مقوله‌های آشنا، تهیه فهرست عناوین، تبدیل متن درس به نقشه و ترسیم طرح درختی و تهیه نمودار، نقشه مفهومی و الگوی مفهومی در این جلسه آموزش داده شد. برای آموزش نقشه مفهومی مثال‌هایی برای دانش‌آموزان آورده شد. در پایان جلسه پنجم نیز جمع‌بندی راهبردهای شناختی انجام گرفت.
ششم	دانش‌آموزان با راهبردهای برنامه‌ریزی از زیرمجموعه راهبردهای فراشناختی شامل تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مطالعه و انتخاب راهبردهای شناختی مناسب آشنا شدند.
هفتم	راهبردهای نظارت و ارزشیابی از زیرمجموعه راهبردهای فراشناختی شامل ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه و طرح سؤال در زمان مطالعه آموزش داده شد. هدف استفاده از این راهبردها آگاهی یافتن فراگیر از چگونگی پیشرفت خود و زیر نظر گرفتن و هدایت آن بود.
هشتم	در این جلسه راهبردهای نظم‌دهی که عبارت است از سازگاری‌های فراشناختی پایدار و بهسازی‌هایی که از سوی فراگیر در برابر بازخوردهای مربوط به خطاها انجام گرفت، آموزش داده شد و مروری بر آنچه آموزش داده شده، انجام گرفت.

۵. یافته‌های پژوهش

پس از اجرای آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، از هر دو گروه آزمایش و گواه پس‌آزمون و پیگیری به عمل آمد و سپس داده‌های مرتبط با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استخراج شد. در جدول ۲، نتایج مربوط به آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) دو گروه آزمایش و گواه در شرایط پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان داده شده است. جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمرات سبک‌های اسنادی (رویداد خوب و رویداد بد) را به تفکیک گروه‌ها و مراحل نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، میانگین نمرات سبک‌های اسنادی رویداد خوب در گروه آزمایش در

پس‌آزمون نسبت به گروه گواه افزایش معناداری داشته است. در مقابل میانگین نمرات سبک‌های اسنادی رویداد بد در گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به گروه گواه کاهش داشته است. به‌علاوه بعد از گذشت دو ماه از اجرای آموزش، مشخص شد که افزایش و کاهش این متغیرها در اعضای گروه آزمایش در مرحله پیگیری نیز به‌صورت معنی‌داری ادامه داشته است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی نمرات سبک‌های اسنادی (رویداد خوب و رویداد بد) آزمودنی‌ها بر حسب مرحله و عضویت گروهی

مرحله	عضویت گروهی		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	
گروه	رویداد خوب	۳۸/۷۵	۳/۱۷	۷۹۵۰	۵/۱۱	۵۱/۸۷	۵/۶۱
آزمایش	رویداد بد	۷۸/۰۷	۴/۸۷	۶۸/۲۶	۶/۰۶	۶۱/۰۴	۶/۶۷
گروه	رویداد خوب	۳۷/۶۴	۳/۴۴	۴۵/۲۶	۳/۷۷	۴۴/۰۷	۴/۴۰
گواه	رویداد بد	۷۸/۵۱	۴/۸۲	۷۴/۲۲	۴/۵۸	۷۱/۴۴	۴/۵۶

جدول ۳ میانگین و انحراف معیار نمرات ابعاد سبک‌های اسنادی (رویداد خوب و رویداد بد) را به تفکیک گروه‌ها و مراحل نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، میانگین نمرات ابعاد سبک‌های اسنادی رویداد خوب در گروه آزمایش در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه گواه افزایش معناداری داشته است. در مقابل میانگین ابعاد نمرات سبک‌های اسنادی رویداد بد در گروه آزمایش در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه گواه کاهش معناداری داشته است. به‌علاوه بعد از گذشت دو ماه از اجرای آموزش و پس از پیگیری، مشخص شد که افزایش و کاهش این متغیرها در اعضای گروه آزمایش در مرحله پیگیری نیز به‌صورت معنی‌داری ادامه داشته است.

جدول ۳: شاخص‌های توصیفی نمرات ابعاد سبک‌های اسنادی (رویداد خوب و رویداد بد) آزمودنی‌ها بر حسب مرحله و عضویت گروهی

عضویت گروهی	مرحله	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
گروه آزمایش	درونی-بیرونی	۱۱/۳۹	۱/۸۶	۱۴/۷۷	۲/۳۷	۲/۲۶
	سبک‌های اسنادی رویداد خوب	۱۲/۶۷	۱/۸۸	۱۵/۹۷	۲/۰۷	۲/۳۴
	پایدار- ناپایدار	۱۱/۱۳	۱/۲۶	۱۵/۲۵	۲	۲/۴۰
	کلی- اختصاصی	۲۳/۴۵	۲/۸۲	۲۰/۸۳	۲/۹۲	۳/۱۷
	درونی-بیرونی	۲۲/۹۵	۲/۸۲	۲۰/۷۱	۲/۳۶	۲/۴۳
	پایدار- ناپایدار	۲۵	۲/۶۲	۲۰/۴۸	۲/۴۶	۲/۷۹
گروه گواه	کلی- اختصاصی	۱۱/۶۳	۱/۸۵	۱۳/۷۱	۱/۷۴	۱/۸۶
	درونی-بیرونی	۱۱/۳۷	۱/۴۵	۱۳/۷۸	۱/۶۶	۲/۴۳
	سبک‌های اسنادی رویداد خوب	۱۱/۲۵	۱/۲۰	۱۳/۵۴	۱/۸۲	۲/۱۹
	پایدار- ناپایدار	۲۳/۷۰	۲/۷۳	۲۲/۲۸	۲/۳۲	۲/۲۹
	درونی-بیرونی	۲۳/۴۸	۲/۰۱	۲۲/۷۰	۲/۴۸	۲/۴۳
	پایدار- ناپایدار	۲۴/۹۴	۲/۳۶	۲۳/۱۴	۲/۲۴	۲/۴۴

برای مشخص نمودن معناداری تفاوت بین متغیرهای فوق از تحلیل کوواریانس استفاده شد و برای بررسی تفاوت‌های مشاهده شده در نمرات سبک‌های اسنادی و ابعاد آن، ابتدا مفروضه‌های لازم جهت انجام تحلیل کوواریانس بررسی شد. بررسی همگنی واریانس‌ها نشان می‌دهد که معناداری آزمون لون در نمره‌های سبک‌های اسنادی و ابعاد آن، در هر سه زمان اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)، برقرار بود ($p > 0/05$). با توجه به این امر دلیلی برای ناهمگن فرض کردن واریانس‌ها وجود ندارد. بررسی همگنی رگرسیون نیز از معنادار نبودن شرایط و پیش‌آزمون حمایت می‌کند. همچنین قبل از انجام آزمون کوواریانس با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف نرمال بودن توزیع نمونه‌ها مورد بررسی قرار گرفت؛ بنابراین از تحلیل کوواریانس برای تحلیل آماری استفاده شد.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره با اندازه‌گیری مکرر برای اثرات بین گروهی و تعامل

منبع	آزمون	ارزش	F	فرضیه df	خطا df	معناداری	مجذور اتا	توان آماری
گروه	اثر پیلایی	۰/۳۹۱	۱۶/۳۶۰	۲	۵۱	۰/۰۰۱	۰/۳۹	۰/۹۹
	لامبدای ویلکز	۰/۶۰۹	۱۶/۳۶۰	۲	۵۱	۰/۰۰۱	۰/۳۹	۰/۹۹
	اثر هنتلینگ	۰/۶۴۲	۱۶/۳۶۰	۲	۵۱	۰/۰۰۱	۰/۳۹	۰/۹۹
	بزرگ‌ترین ریشه خطا	۰/۶۴۲	۱۶/۳۶۰	۲	۵۱	۰/۰۰۱	۰/۳۹	۰/۹۹

جدول ۴ نشان می‌دهد، بین نمره‌های سبک‌های اسنادی رویداد خوب و رویداد بد (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری) در بین دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/001$). به‌طوری‌که بر اساس نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر سبک‌های اسنادی رویداد خوب و رویداد بد مؤثر است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس عضویت گروهی بر نمرات سبک‌های اسنادی رویداد خوب و رویداد بد در پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مراحل	منبع تغییرات	F	معناداری	مجذور اتا	توان آماری
رویداد خوب	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۶/۴۴	۰/۰۵	۰/۱۱۰	۰/۷۰۲
	پیگیری	عضویت گروهی	۱۸/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۲۶۶	۰/۹۸۹
		پیش‌آزمون	۵/۴۶	۰/۰۵	۰/۰۹۵	۰/۶۳۱
رویداد بد	پس‌آزمون	عضویت گروهی	۳۰/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۳۷۲	۱
		پیش‌آزمون	۴۴/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۴۶۱	۱
	پیگیری	عضویت گروهی	۲۶/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۳۳۵	۰/۹۹
		پیش‌آزمون	۲۰/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۲۷۸	۰/۹۹۳
		عضویت گروهی	۵۵/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۵۱۷	۱

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراشی (متغیر کمکی)، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) به تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایش و گواه در سطح $p < 0/001$ در سبک‌های اسنادی رویداد خوب و در سطح $p < 0/001$ در سبک‌های اسنادی رویداد بد، هم در مرحله پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری

منجر شده است. این موضوع نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر سبک‌های اسنادی رویداد خوب و سبک‌های اسنادی رویداد بد دانش‌آموزان تأثیر دارد.

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره با اندازه‌گیری مکرر برای اثرات بین گروهی و تعامل

منبع	آزمون	ارزش	F	فرضیه df	خطا df	معناداری	مجذور اتا	توان آماري
گروه	اثر پیلایی	۰/۳۶۷	۹/۴۶۲	۳	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۰/۹۹
	لامبدای ویلکز	۰/۶۳۳	۹/۴۶۲	۳	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۰/۹۹
	اثر هتلینگ	۰/۵۷۹	۹/۴۶۲	۳	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۰/۹۹
	بزرگ‌ترین ریشه خطا	۰/۵۷۹	۹/۴۶۲	۳	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۰/۹۹

جدول ۶ نشان می‌دهد، بین نمره‌های ابعاد سبک‌های اسنادی رویداد خوب (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری) در بین دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/001$). به طوری که بر اساس نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر ابعاد سبک‌های اسنادی رویداد خوب مؤثر است.

جدول ۷: نتایج تحلیل کوواریانس عضویت گروهی بر نمرات ابعاد سبک‌های اسنادی رویداد خوب در

پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مراحل	منبع تغییرات	F	معناداری	مجذور اتا	توان آماري
درونی-بیرونی	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۱۰/۴۰	۰/۰۱	۰/۱۶۹	۰/۸۸۶
	پیگیری	عضویت گروهی	۴/۹۵	۰/۰۵	۰/۰۸۹	۰/۵۸۸
		پیش‌آزمون	۹/۳۴	۰/۰۱	۰/۱۵۵	۰/۸۵۱
	پس‌آزمون	عضویت گروهی	۱۰/۸۶	۰/۰۱	۰/۱۷۶	۰/۸۹۹
پیش‌آزمون		۰/۵۶۳	۰/۴۵	۰/۰۱۱	۰/۱۱۴	
پایدار-ناپایدار	پس‌آزمون	عضویت گروهی	۱۵/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۲۳۳	۰/۹۷۱
	پیگیری	پیش‌آزمون	۰/۰۹۹	۰/۷۵	۰/۰۰۲	۰/۰۶۱
		عضویت گروهی	۱۴/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۲۲۲	۰/۹۶۳
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۳/۱۵	۰/۰۸	۰/۰۵۸	۰/۴۱۵
کلی-اختصاصی	پس‌آزمون	عضویت گروهی	۱۱/۸۹	۰/۰۱	۰/۱۸۹	۰/۹۲۳
	پیگیری	پیش‌آزمون	۲/۳۱	۰/۱۳	۰/۰۴۳	۰/۳۲۱
		عضویت گروهی	۱۹/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۲۸۱	۰/۹۹۲

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراشی (متغیر کمکی)، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) به تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایش و گواه در سطح $p < 0/05$ ، در بُعد درونی-بیرونی در مرحله پس‌آزمون و در سطح $p < 0/01$ ، در مرحله پیگیری، در سطح $p < 0/001$ در بُعد پایدار-ناپایدار هم در مرحله پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری، در سطح $p < 0/01$ ، در بُعد کلی-اختصاصی در مرحله پس‌آزمون و در سطح $p < 0/001$ در مرحله پیگیری، منجر شده است. این موضوع نشان می‌دهد که آموزش

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر ابعاد سبک‌های اسنادی رویداد خوب دانش‌آموزان تأثیر دارد.

جدول ۸: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره با اندازه‌گیری مکرر برای اثرات بین گروهی و تعامل

منبع	آزمون	ارزش	F	فرضیه df	خطا df	معناداری	مجذور اتا	توان آماری
گروه	اثر پیلایی	۰/۳۸۵	۱۰/۲۱	۳	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۹
	لامبدای ویلکز	۰/۶۱۵	۱۰/۲۱	۳	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۹
	اثر هتلینگ	۰/۶۲۶	۱۰/۲۱	۳	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۹
	بزرگ‌ترین ریشه خطا	۰/۶۲۶	۱۰/۲۱	۳	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۹

همان‌طور که اطلاعات جدول ۸ نشان می‌دهد، بین نمره‌های ابعاد سبک‌های اسنادی رویداد بد (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری) در بین دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/001$). به‌طوری‌که بر اساس نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر ابعاد سبک‌های اسنادی رویداد بد مؤثر است.

جدول ۹: نتایج تحلیل کوواریانس عضویت گروهی بر نمرات ابعاد سبک‌های اسنادی رویداد بد در

پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مراحل	منبع تغییرات	F	معناداری	مجذور اتا	توان آماری
درونی - بیرونی	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۵۵/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۵۱۹	۱
	پیگیری	عضویت گروهی	۶/۳۵	۰/۰۵	۰/۱۱۱	۰/۶۹۶
پایدار - ناپایدار	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۲۳/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۳۱۹	۰/۹۹۸
	پیگیری	عضویت گروهی	۳۰/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۳۷۱	۱
کلی - اختصاصی	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۶۲/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۴۵۵	۱
	پیگیری	عضویت گروهی	۱۱/۵۸	۰/۰۱	۰/۱۸۵	۰/۹۱۶
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۲۸/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۳۵۶	۰/۹۹۹
	پیگیری	عضویت گروهی	۲۳/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۱۵	۰/۹۹۷
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۱۲/۳۲	۰/۰۱	۰/۱۹۵	۰/۹۳۱
	پیگیری	عضویت گروهی	۲۱/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۲۹۳	۰/۹۹۵
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۱۲/۸۳	۰/۰۱	۰/۲۰۱	۰/۹۴۰
	پیگیری	عضویت گروهی	۲۹/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۳۷۰	۱

همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراشی (متغیر کمکی)، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) به تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایش و گواه در سطح $p < 0/05$ ، در بعد درونی - بیرونی در مرحله پس‌آزمون و در سطح $p < 0/001$ ، در مرحله پیگیری، در سطح $p < 0/01$ در بُعد پایدار - ناپایدار در مرحله پس‌آزمون و در سطح $p < 0/001$ ، در مرحله پیگیری، در سطح $p < 0/001$ ، در بُعد کلی - اختصاصی هم در مرحله پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری، منجر شده است. این موضوع نشان می‌دهد که آموزش

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر ابعاد سبک‌های اسنادی رویداد بد دانش‌آموزان تأثیر دارد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه‌ی حاضر به‌دنبال بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر سبک‌های اسنادی و ابعاد آن (منبع‌علیت، ثبات‌علیت، کلی بودن‌علیت) در دانش‌آموزان بود. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره حاکی از آن بود که بین سبک‌های اسنادی رویداد خوب و رویداد بد دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری هم در مرحله پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های توکلی‌زاده و ابراهیمی‌قوام‌آبادی (۱۳۹۰)، پترسون (۱۹۹۰) و لاینس (۲۰۱۱) هماهنگ و همسو است. نتایج این یافته حاکی از آن است که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) به‌طور معنی‌داری سبک‌های اسنادی رویدادهای خوب را در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه افزایش و در مقابل به‌طور معنی‌داری سبک‌های اسنادی رویدادهای بد را در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش داده است، کاهش سبک‌های اسنادی رویدادهای بد، با این نظر زیمرمن (۲۰۰۰) هماهنگ است که یادگیرنده در مرحله خودقضاوتی از یادگیری خودتنظیمی به تفسیرهای اسنادی و اصلاح اسنادهای منفی اقدام نموده است. همچنین سبک‌های اسنادی منفی به نمرات پایین، عدم جستجوی کمک، اهداف مبهم و استفاده ضعیف از راهبردهای شناختی و فراشناختی مربوط می‌باشد. در واقع نتایج بیانگر آن است که آموزش، تأثیر قابل‌توجهی روی افزایش سبک‌های اسنادی رویدادهای خوب و کاهش سبک‌های اسنادی رویدادهای بد گروه‌های آزمایش گذاشته است، به‌گونه‌ای که این نتیجه در دو مقطع زمانی پس از مداخله و دو ماه بعد از پایان مداخله، قابل‌مشاهده است. در تبیین این مسئله می‌توان به این مورد اشاره داشت، دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، دارای سبک اسناد درونی، پایدار و کلی برای رویدادهای خوب و سبک اسناد بیرونی، ناپایدار و اختصاصی برای رویدادهای بد هستند؛ بنابراین، آگاهی و اطلاع دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و به‌کارگیری آن‌ها در امر مطالعه و یادگیری و در اسناددهی آنان اثربخش می‌باشد.

از جهت دیگر نتایج نشان می‌دهد که بین ابعاد سبک‌های اسنادی رویداد خوب و رویداد بد گروه آزمایش و گواه، هم در مرحله پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش، مشخص می‌شود که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) در شکل‌گیری و افزایش ابعاد سبک‌های اسنادی رویداد خوب دانش‌آموزان اثر قابل‌توجهی داشته است؛ یعنی آموزش این راهبردها موجب می‌شود که دانش‌آموزان سبک اسنادی درونی موفق‌تری داشته باشند. این یافته‌ها با این نظر زیمرمن و کیت سانتاس (۱۹۹۷) هماهنگی و همسویی دارد که یادگیرندگان خودتنظیم گرایش دارند موفقیت را به شایستگی اسناد دهند (به نقل از توکلی‌زاده، ۱۳۸۷). در تبیین این یافته، مشخص می‌شود، دانش‌آموزانی که راهبردهای شناختی و فراشناختی را به کار می‌گیرند، زمینه پیشرفت تحصیلی بیشتری را برای خود فراهم آورده و با ارزیابی پیشرفت در زمینه اهداف از قبل تعیین‌شده، موفقیت را به عوامل درونی نسبت می‌دهند. لذا، تغییر در اسنادهای

دانش‌آموزان عامل مهمی در انگیزه آموختن و رفتار معطوف به موفقیت آنها به شمار می‌رود و بازآموزی در زمینه اسناددهی نه تنها منجر به تغییراتی در باورهای منفی دانش‌آموزان می‌شود بلکه انتظار توفیق، کارایی خود، پشتکار در انجام تکلیف، عملکرد در تکلیف و پیشرفت تحصیلی آنان را نیز افزایش می‌دهد (فورسترلینگ، ۱۹۸۵، به نقل از توکلی‌زاده، ۱۳۸۷). لذا، بر اساس نتایج پژوهش حاضر، چنین به نظر می‌رسد که خودتنظیمی عاملی مهم در امر تحصیل و یادگیری است و بر سبک‌ها اسنادی دانش‌آموزان به‌عنوان یک متغیر شناختی که نحوه تبیین رویدادها را نشان می‌دهد، تأثیر دارد، به همین دلیل دانش‌آموزانی که دارای خودتنظیمی بالاتری هستند، در زمینه‌ی تحصیل از وقت و انرژی خود به‌درستی استفاده می‌کنند و یادگیری عمیق‌تر دارند، همچنین مسؤلیت‌پذیرند و نتایج و پیامد فعالیت‌های آموزشی خود را می‌پذیرند. با وجود میزان مشارکت دانش‌آموزان در این مطالعه که شاهد خوبی برای پذیرش و اقبال عمومی و از همه مهم‌تر، توانمندی پژوهشگران برای اداره جلسات گروهی است. معلمان می‌توانند با اتخاذ شیوه‌های آموزشی صحیح در برخورد با یادگیرندگان به خودتنظیم‌گر نمودن آنها در فرایند یادگیری بپردازند و یادگیرندگان را در فرایند یادگیری راهبردی بارآورند؛ اما به‌طور کلی مزیت عمده‌ی مطالعه حاضر، انجام و تکرار یک روش آموزش بدون دخالت و حضور ابداع‌کنندگان روش آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. محدودیت‌هایی در مطالعه وجود داشت که لازم است در تفسیر و برداشت یافته‌ها مدنظر باشد. از محدودیت‌های عمده‌ی این پژوهش، انجام آن بر روی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم در شهر خرم‌آباد بود که امکان تعمیم نتایج به سایر مقاطع سنی و دیگر مناطق جغرافیایی را دشوار می‌سازد. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر روی هر دو جنس دختر و پسر و سایر مقاطع سنی و به‌صورت گسترده‌تر در سایر مناطق جغرافیایی انجام گیرد و از آن‌جا که خودتنظیم‌گر نمودن فراگیران در فرایند یادگیری منوط به درک اهمیت و ضرورت و همچنین آگاهی معلمان از چگونگی استفاده از راهبردهای خودتنظیمی است. لذا توصیه می‌شود، نظام تربیت نیروی انسانی در آموزش و پرورش و در دانشگاه‌ها، خودتنظیم‌گر نمودن معلمان را جزء اهداف کلان خود در تربیت معلم و ارتقاء دانش حرفه‌ای آنها قرار دهد، توصیه می‌شود در خصوص تغییر سبک اسناد با پیامد بد دانش‌آموزان تدابیر آموزشی و مدیریتی توسط مدرسان و معلمان اتخاذ شود و زمینه‌هایی برای سبک اسناد درونی دانش‌آموزان اتخاذ گردد و با انجام پژوهش‌های طولی، تأثیر برنامه مداخله‌ای خودتنظیمی در دوره متوسطه دوم بر سبک‌های اسنادی سال‌های تحصیلی بعدی بررسی شود که می‌تواند زمینه‌ساز بستری مناسب برای مقایسه بهتر و افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج شود.

۷. تشکر و قدردانی:

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دانشجویی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی مصوب در دانشگاه لرستان است؛ لذا از مساعدت‌های تمامی عوامل به‌ویژه مسؤولین محترم دانشگاه، مدیریت آموزش و - پرورش، مدارس شهر خرم‌آباد و تمامی دانش‌آموزان عزیزی که در این پژوهش ما را یاری نمودند، صمیمانه سپاسگزاری می‌گردد.

منابع

- ارجی، رقیه. (۱۳۸۵). هنجاریابی پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان صلاحیت میان برنامه‌های بین دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- اصلانی، جلیل؛ علی‌زاده، حمید؛ ابراهیمی‌قوام‌آبادی، صغری و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۱). «اثربخشی برنامه تلفیقی روانی- آموزشی بر سبک اسناد تبیین بدبینانه دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری». *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۲): ۲۴-۶.
- بروین، کریم. (۱۳۷۶). *بنیادهای شناختی روانشناسی بالینی*، ترجمه: مجید محمود علیلو، عباس بخشی‌پور رودسری و حسن صبوری مقدم، تبریز: روان پویا.
- توکلی‌زاده، جهانشیر. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر وضعیت سلامت روان، سبک اسناد و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر سال دوم راهنمایی، پایان‌نامه دکتری تخصصی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- خدمتگزار، حسین؛ شاره؛ وکیلی، یعقوب و اصغرزادفرید، علی‌اصغر. (۱۳۸۷). «سبک اسنادی بزهکاران دارای اختلال سلوک و مراقبان کانون اصلاح و تربیت». *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۴(۱): ۲۳-۱۷.
- دلور، علی. (۱۳۸۶). *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران: نشر ویرایش.
- سلیمان‌نژاد، اکبر و حسینی‌نسب، سید داوود. (۱۳۹۱). «تأثیر تعاملی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و سبک‌های شناختی دانش‌آموزان بر عملکرد حل مسئله ریاضی». *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲): ۱۱۵-۸۲.
- شهرآرا، مهرناز و سلیمان‌نژاد، اکبر. (۱۳۸۰). «ارتباط منبع کنترل و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی». *مجله روانشناسی*، ۳۱(۲): ۱۹۸-۱۷۵.
- شهربابکی، حیدر. (۱۳۷۰). بررسی رابطه سبک تبیین و افسردگی در بیماران افسرده یک‌قطبی و دوقطبی و مقایسه آن با افراد غیر افسرده، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: انستیتو روانپزشکی ایران.
- عقیلی، سید مجتبی و نصیری، الهه سادات. (۱۳۹۲). «رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با مسؤولیت‌پذیری». *دو فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی*، دوره ۳، ویژه‌نامه: ۱۲۵-۱۰۹.
- کیمیایی، سید علی و غریب، سمیه. (۱۳۸۸). «رابطه بین راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد در دانش‌آموزان». *مجله علوم رفتاری*، ۳(۲): ۱۰۴-۹۹.
- معمدی‌شارک، فرزانه و افروز، غلامعلی. (۱۳۸۶). «بررسی رابطه‌ی سبک‌های اسنادی و سلامت روان در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی». *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۳(۲): ۱۷۳-۱۸۱.
- مقیمیان، مریم و کریمی، طیبه. (۱۳۹۱). «ارتباط صفات شخصیت و انگیزش تحصیلی در دانشجویان پرستاری». *نشریه پرستاری ایران*، جلد ۲۵، شماره ۷۵: ۲۰-۹.
- Aksan, N. (2009). "A descriptive study: epistemological beliefs and self- regulated learning". *Journal of procedia and Behavioral sciences*. Vol. 1: 896-909.
- Bianca, C. and Rowden, Q. (2013). The Effects of self- regulated learning strategy instruction and structured- diary use on student's self- regulated learning conduct and academic success in online community- college general education courses. The university of san Francisco, USF scholarship repository.

- Cole, J.; Logan, T. K. and Walker, R. (2011). "Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance Abuse Treatment clients". *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.
- Forsterline, G. F. (2010). Attribution retraining. *A review Psychological Bulletin*, 495-685.
- Gross, James, J. (2006). *Handbook of Emotion*. Guilford press Hamilton Nancy A.
- Heider, F. (2013). *The Psychology of interpersonal relations*: psychology press.
- Leins, J. E. (2011). Self-regulated strategy instruction with the self-regulation micro-analytic assessment and attribution training in high school students with learning disabilities. (Unpublished master's thesis). George mason university, Fairfax, us.
- Menes, V. H.; Perry, R. P.; Struthers, C. W.; Schonwetter, D. J.; Hechter, F. J. and Eichhlz, B. L. (1994). "Assisting At-Risk college students with attributional Retraining and effective teaching 1". *Journal Applesauce Psychology*; 24(8): 675-710.
- Perry, R.P.; Hladkyj, S.; Pekrun, R. and Pelletier, S. T. (2001). "Perceived control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study". *Journal of Educational psychology*; 93(4): 776-890.
- Peterson, C. (1990). Explanatory style on the classroom and on the playing field. In S. Graham and V. Folkes(Eds), *Attribution theory: Appllcattions to achievement, mental health, and Interpersonal conflict*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: 53-75.
- Phan, H.P. (2010). "Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning". *Psicothema*; 22(2): 284- 920.
- Pintrich, P. R. and DeGroot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational psychology*, 82: 33-40.
- Proudfoot, J. G.; Corr, P. J.; Guest, D. E. and et al. (2009). Cognitive – behavioral training to change attributional style improves employee well-being, job satisfaction, productivity, and turnover. *Peers Indiv differences*. 46: 147-153.
- Schmitz, B. and Wiese, B. S. (2006). "New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: time-series analyses of diary data". *Journal of contemporary Educational psychology*. Vol. 31: 64-96.
- Schraw, G. and Brooks, D. W. (2001). Helping students self-regulated in match and sciences courses. University of Nebraska. *Con-temporary Educational psychology*, 20: 359-368.
- Schunk, D. H. (1990). Socialization and the development of self-regulated learning: the role of attributions. Boston: Annual meeting of the American Educational Research Association; April.
- Schunk, D. H. and Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In: *Handbook of self-regulation*. Boekaerts M, -pintrich P.R, Zeidner, M, editors. New York; Academic press: 631-650.
- Seligman, M. E. R. (1990). *Learned optimistic*. New York: Bcket Books.
- Vermunt, J. D. and Vermunt, Y. (2004). "Patterns in student learning: Relationship between learning strategies, conceptions of learning and learning orientations". *Educational psychology Review*; 16(4): 359- 384.
- Weiner, B. (2013). *An attribution theory of motivation and emotion*: springer-Verlag New York.
- Zimmerman, B. J. (2000). "Construct validation of A strategy Model of student self-Regulated learning". *Journal of Educational psychology*.
- Zimmerman, B. J. (2015). *Self-regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*, city university of New York Graduate center, NY, USA.