

تدوین و آزمون مدل بهزیستی تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی با نقش واسطه ای درگیری تحصیلی و اثربخشی مدل بر یادگیری خود راهبر دانش آموزان

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۴ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۸

خلاصه

مقدمه: هدف این پژوهش تدوین و آزمون مدل بهزیستی تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی با نقش واسطه ای درگیری تحصیلی و اثربخشی مدل بر یادگیری خود راهبر دانش آموزان بود.

روش کار: این تحقیق از نظر هدف، کاربردی و بر اساس روش، توصیفی و از نوع مدلسازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه ناحیه یک کرمانشاه به تعداد ۱۲۷۶۶ دانش آموز بوده است و حجم نمونه ی ۳۵۰ نفری استفاده شده است. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه استاندارد بهزیستی تحصیلی پیتزین، پرسشنامه راهبردهای فراشناختی کرمی و پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی و استنباطی (روش مدل سازی معادلات ساختاری) استفاده شده است.

نتایج: تحلیل داده ها نشان داد راهبردهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم و مثبت و معنادار دارد، همچنین یافته ها نشان داد که استفاده موفقیت آمیز از راهبردهای فراشناختی منجر به درگیری تحصیلی دانش آموزان در یادگیری دروس شده و رضایتمندی آن‌ها از فعالیت‌های آموزشی افزایش می‌یابد.

نتیجه گیری: با توجه به نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود راهبردهای فراشناختی به دانش آموزان آموزش داده شود تا آنها با افزایش درگیری تحصیلی بتوانند بهزیستی تحصیلی را در خود ارتقاء دهند.

کلمات کلیدی: راهبردهای فراشناختی، بهزیستی تحصیلی، درگیری تحصیلی، یادگیری خود راهبر

اکبر محمدی^۱

شیمیا پرندین*^۲

مریم اکبری^۳

یحیی یاراحمدی^۴

^۱ دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده علوم

انسانی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

^۲ استادیار، گروه روانشناسی، واحد اسلام آباد غرب، دانشگاه

آزاد اسلامی، اسلام آباد غرب، ایران (نویسنده مسئول)

^۳ استادیار، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد

اسلامی، سنندج، ایران

^۴ استادیار، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد

اسلامی، سنندج، ایران

Email: Parandinshima@yahoo.com

مقدمه

آموزش و پرورش فرزندان از مقوله‌های بسیار پر اهمیت در خانواده‌های ایرانی می باشد در همین راستا والدین از همان اوان کودکی به دنبال ارتقاء زمینه تحصیلی فرزندشان دست به هر کاری می زنند آنچه پر واضح است یادگیری و ارتقاء تحصیلی گوهری ناب است، که در فرهنگ ایرانی وجود دارد اما آنچه مهم تر به نظر می رسد بهیستی تحصیلی فرزندان و شناخت عوامل زمینه سازی است که در سلامتی و بهداشت روان افراد ضرورت دارد برای رسیدن به این مهم مؤلفه های زیادی وجود دارد، به عنوان مثال بین بهیستی تحصیلی و محیط مدرسه رابطه محکمی وجود دارد رابطه این دو از پارامترهای مهم در آموزش مثبت می باشد، آنچه در کانون توجه بهیستی مدرسه قرار میگیرد، علایق و تمایلات دانش آموز نسبت به مدرسه و فعالیت‌های تحصیلی، باور وی به تواناییهایش و انطباق و سازگاری با محیط مدرسه است (۱). همچنین پژوهش‌های قبلی میزان احساس امنیت و سلامتی دانش آموزان از محیط آموزشی و احساس آزادی یا نبود ترس و مسائل روان شناختی و روان تنی در موقعیت‌های آموزشی را به عنوان شاخص‌هایی از بهیستی تحصیلی تأیید می کند (۲). بهیستی تحصیلی یک متغیر اثرگذار در فرایند تعلیم و تربیت می باشد که از محیط تأثیر می پذیرد؛ این محیط شامل خانواده و محیط آموزشی دانشگاه می باشد (۳). در سال‌های اخیر علاقه ی زیادی به سیاست‌های آموزشی و ترویج تحقیقات در زمینه ی مشارکت دانش آموزان در مدرسه به منظور جلوگیری از انفعال دانش آموزان و میزان ترک تحصیل به وجود آمده است (۴). به همین ترتیب، ترک تحصیل از دبیرستان عواقبی برای بهیستی دانش آموزان از جمله درآمد کمتر در زندگی، رفتارهای بهداشتی پرخطرتر و سلامت روانی ضعیف تر را به همراه دارد (۴). در سال ۲۰۱۷ میزان ترک تحصیل در ایتالیا ۱۳/۸٪ ایتالیا (با تاثیر بیشتر در مناطق جنوب ایتالیا) بالاتر از میانگین اتحادیه ی اروپا ۱۰٪/۷ بود (۵). بر اساس آموزش مثبت بین محیط و بهیستی دانش آموزان رابطه ی قوی وجود دارد. علاوه بر این کیفیت

درک شده فضای مدرسه توسط دانش آموزان، سبب تعامل بیشتر آنها در فعالیت‌های مدرسه و یادگیری بیشتر دانش آموزان می شود. بدون شک یکی از دغدغه های بشر در طول تاریخ، یادگیری بوده است. تمام پیشرفت‌ها و دستاوردهای بشری نیز محصول یادگیری است. یادگیری یکی از مهمترین زمینه ها در روانشناسی امروز و در عین حال یکی از مشکل ترین مفاهیم برای تعریف کردن است. یادگیری با رویکرد رفتارگرایی به مفهوم تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه می باشد که در نتیجه تمرین تقویت شده رخ می دهد (۶). یکی از ویژگی های بسیار مهم یادگیرنده در محیط‌های یادگیری، آمادگی برای یادگیری خودراهبر و مستقل است. مسأله ای که از زمان‌های دور درخور آموزش و پرورش و روانشناسی تربیتی مطرح بوده و اکنون نیز با اهمیت ویژه ای مطرح میشود این است که چه کار کنیم دانش آموزان در آموختن، مستقل باشند و بتوانند شخصاً یادگیری خود را اداره و رهبری کنند، یعنی مسئولیت یادگیری را مسئولیت شخصی تلقی کنند. شخصاً رفتار خود را کنترل کنند و متکی به معلم بار نیابند. به عبارت دیگر دانش آموزان یاد بگیرند که شخصاً یاد بگیرند، به آموختن خویش اعتماد کنند، خود برانگیخته باشند، آموختن یا مطالعه شان را به کلاس و مطالب کلیشه ای مشخص محدود نکنند (شعاری نژاد، ۱۳۸۰).

لذا لازم است یادگیرندگان درجه بالایی از خودسازماندهی و خود انضباطی که از مشخصات یادگیرندگان خودراهبر است را برای ورود به محیط‌های آموزشی داشته باشند. از این رو، بررسی عوامل تأثیرگذار بر میزان آمادگی برای یادگیری خودراهبر یادگیرندگان برای بهبود برنامه های یادگیری ضروری است (۷). یادگیری خودراهبر یک فرایند هدفمند است که معمولاً به وسیله فعالیت‌های رفتاری درگیر در شناسایی فعالیت‌ها می پذیرد (۸). یادگیری خودراهبر اعتماد به نفس فراگیران و ظرفیت آنان برای یادگیری مستقل در محیط‌ها و موقعیت‌های آموزشی و کاری چالش برانگیز را افزایش می دهد (۹). در

استناد به نظریه کنترل-ارزش، شکل های یادگیری که در آنها دانش آموزان دارای تجربیات کنترلی نیرومندی هستند و قراردادهای ارزشی را توسعه می دهند، احساسات مثبت را افزایش می دهند (۱۶). احساسات مثبت مؤلفه های مهم روانشناختی هستند که انگیزه، فراشناخت و شناخت را تحریک می کنند و از این طریق بر رفتار یادگیری تأثیر می گذارند (۱۶-۱۸). یکی از فاکتورهای مهم در پیش بینی بهزیستی تحصیلی و عملکرد آموزشی و علمی عبارت از متغیرهای شناختی سنتی مثل تست های پذیرش دانش آموزان از یک طرف و عوامل پیش بینی کننده روانی و غیر شناختی مثل متغیرهای انگیزشی از طرف دیگر است (۱۹). توانایی عمومی شناختی ویژگی است که در تحقیقات روان شناختی بسیار مورد بررسی قرار گرفته است. به هر حال توانایی عمومی شناختی تا حدودی ثابت است (۲۰) و از مهم ترین عوامل مورد توجه در آموزش است که علاوه بر درک علمی باعث بهبود پروسه موفقیت است (۲۱). از سوی دیگر فراشناخت در بین افرادی که مایل به درک بهتر یادگیری دانش آموزان هستند، به موضوعی محبوب تبدیل شده است (۲۲)، مبدع اصطلاح فراشناخت، آن را "عمل تفکر در مورد تفکر" توصیف کرد. به عبارت دیگر، این توانایی ما است که بتوانیم آنچه را می دانیم و چه چیزی را نمی دانیم، چگونه فکر می کنیم و چه چیزی به ما کمک می کند تا یاد بگیریم. علاوه بر این، در کتاب چگونه مردم یاد می گیرند (۲۳). آکادمی ملی علوم در مورد تأثیر رویکرد فراشناختی به آموزش استدلال می کند (۲۴). راهبردهای شناختی و فراشناختی از زیر مولفه های درگیری تحصیلی هستند و در اکثر پژوهش ها بر الگوی دو یا سه بعدی درگیری تحصیلی تأکید شده است (۲۵). اما در تحقیقات اخیر درگیری به عنوان سازه ای انگیزشی معرفی شده که پویا، تعاملی و قابل تغییر در طول زمان است و تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد و از نتایج درگیری تحصیلی به بهزیستی تحصیلی دانش آموزان می توان اشاره نمود. بهزیستی تحصیلی و لذت مدرسه از جنبه های مختلفی چون ارزش ها، مهارت های خواندن و نوشتن، انتظارات از بستر اجتماعی (یعنی همسالان، معلمان و خانواده ها) تحت تأثیر قرار می گیرد

ارتباط با راهبردهای یادگیری به طور کلی به دو نوع راهبرد شناختی و راهبرد فراشناختی تأکید شده است؛ راهبردهای شناختی و فراشناختی تدابیری هستند که به یادگیری و یادآوری کمک خواهند کرد (۱۰). در پایان قرن نوزدهم در زمینه مبانی نظری شناخت و فراشناخت تصور می شد که ذهن شبیه عضله است. نظریه ای به نام روانشناسی قوای ذهنی، معتقد بود که نیروی ذهن به نیروی حافظه، نیروی استدلال و چند نیروی دیگر تقسیم شده است. نظریه ی دیگری که به این نظریه مربوط می شد، نظریه ی انضباط رسمی ۲ بود که برطبق آن اگر یادگیرنده ای مجبور به اجرای تمرینات ذهنی شدید می شد که مستلزم داشتن یکی از این قوای ذهنی بود، آن قوه ی ذهنی قوی می شد و پرورش می یافت. استدلال این نظریه این بود که اگر کودکی روزی پنجاه نوبت شنا کند، عضلاتش نیرومند می شود و همین طور، اگر فردی روزی پنجاه بیت از شعر هومر را حفظ کند، به حافظه ی خوبی دست می یابد (۱۱). مشکلات مربوط به یادگیری و پیشرفت تحصیلی یا ریشه درون فردی و یا ریشه برون فردی دارند. مشکلات درون فردی از ویژگیهای شخصیتی و ویژگیهای روانشناختی فراگیران نشأت می گیرد، از مهمترین مشکلات درون فردی مؤثر در پیشرفت تحصیلی و یادگیری می توان به راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی اشاره کرد؛ لذا یکی از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی است (۱۲). پژوهش ها نشان داده اند یادگیرندگان که از راهبردهای شناختی سطح بالا یا راهبردهای فراشناختی استفاده میکنند در فعالیت های یادگیری خود به پیشرفت بالاتری دست می یابند (۱۳). همچنین یافته ها در پژوهش دیگری نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر تقویت آمادگی یادگیری خود راهبر در دانشجویان مؤثر است و بیشترین تأثیر آموزش این راهبردها بر مؤلفه مهارت های مطالعه و حل مشکل و در مرحله بعد، استقلال یادگیری در دانشجویان بود (۱۴). مطالعات انجام شده در این خصوص نیز نشان دادند که استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی منجر به بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش آموزان می گردد (۱۵). با

که بخش عمده ای از واریانس مشارکت دانش آموزان را با فضای درک شده مدرسه توضیح می داد. بنابراین آنچه گفته شد یکی از اصلی ترین چالش هایی که تحقیقات قبلی با آن مواجه بوده اند بهبود سطح پیش بینی بهزیستی تحصیلی دانش آموزان از طریق تعیین فاکتورهای توصیف کننده واریانس فزاینده نسبت به توانایی عمومی شناختی است تا پیش بینی بهزیستی تحصیلی به صورت پیشرفته و متمایز مشخص شود (۳۲). در این مطالعه، تحقیقاتی برای شناسایی و حمایت از همه ی عواملی که می توانند کسالت و انفعال را در بین نوجوانان کاهش دهند و منجر به بهزیستی تحصیلی شوند لازم است. بدیهی است که با توجه به اهمیت و پیامدهای یادگیری خود اهر، کنترل آن در دانش آموزان مقطع دوم متوسطه با شرایط خاص این دانش آموزان به هنگام ورود به دوران دبیرستان، گذران دوران بلوغ و اشتیاق به کسب موفقیت و مورد توجه و تایید واقع شدن، فراهم نمودن بهزیستی تحصیلی در آنها مسأله اساسی است. بنابراین شناسایی متغیرهای اثرگذار بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان مقطع دوم متوسطه و نیز نحوه اثر آن بر یادگیری خود اهر، از کارهای مهم روانشناسان تربیتی است که امروزه می تواند یکی از دغدغه اساسی برای پژوهشگران و مسئولین آموزشی کشورمان باشد. به طوری که امروزه پژوهش های زیادی درخصوص متغیرهایی که بر یادگیری خود اهر اثر می گذارند، انجام شده است و نظریه ها و مدل های شناختی-اجتماعی متعددی را در این خصوص مطرح کرده اند. نکته مهم در استفاده از نتایج بیشتر این مطالعات آن است که وقتی درباره پدیده ای مانند یادگیری خود اهر بحث می شود، توجه به نقش مجموعه ای از عوامل بسیار ضروری و اساسی می باشد و باید توجه داشت که یک متغیر به تنهایی اثری را بر متغیر دیگری دارد که اگر اثر آن با سایر متغیرها به طور همزمان مطالعه گردد، ممکن است نتایج متفاوتی به دست آید و تا کنون تحقیقاتی که درباره یادگیری خود اهر در میان دانش آموزان انجام شده نتوانسته به همه ی این عوامل و متغیرهای ذکر شده در کنار هم و در ارتباط با هم پردازد و این موضوعی است که پژوهش حاضر مد نظر قرار داده و ارتباط متغیرهای راهبردهای شناختی و

و تحت تاثیر مدرسه و هم خارج از زمینه های مدرسه است. ثابت شده است که این جنبه ها بر نتایج یادگیری و تعامل دانش آموزان تاثیر می گذارد (۲۶) مورد دوم یک عامل اصلی برای ارتقاء کامل سازی مدرسه و جلوگیری از ترک تحصیل در نظر گرفته شده است (۲۷). مطالعات طولی نشان داد که مشغول شدن در دبیرستان با نتایج تحصیلی و شغلی در بزرگسالی همراه است، زیرا نه تنها پیشرفت تحصیلی را پیش بینی میکند بلکه بر مفهوم خویشتن شناسی در کنار موفقیت تحصیلی و شغلی بزرگسالان صرف نظر از عوامل اجتماعی اقتصادی و ویژگیهای شخصیتی نیز تاثیر می گذارد (۲۸). از این نظر مشارکت دانش آموزان در فعالیت های مدرسه عامل مهمی در برابر خطر ترک تحصیل است. ترک مدرسه قبل از اتمام تحصیلات در دبیرستان اغلب نتیجه ی مشکلاتی است که می تواند به کمبود حمایت در محدوده ی مدرسه یا به مشکلات سلامتی، شخصی یا عاطفی جوانان مربوط باشد، همچنین می تواند با پدیده های اقتصاد اجتماعی به عنوان مثال بحران اقتصادی همراه باشد که تاثیرات زیادی بر زمینه ی خانوادگی دارند (۲۹). در مدرسه یک وضعیت منفی به عنوان مثال عدم بهزیستی تحصیلی یا ارتباط ضعیف بین دانش آموزان و معلمان می تواند موجب انفعال یا ترک تحصیل شود. علاوه بر این ترک تحصیل در اوایل مدرسه، عواقب اجتماعی و فردی مهمی دارد از جمله: افزایش خطر بیکاری، فقر، بهداشت پایین و محرومیت اجتماعی (۳۰). مطالعه ی مولفه های فردی و زمینه ساز موثر بر مشارکت در فعالیت های مطالعه می تواند نشانه های مفیدی را برای مواجهه با مشکلات عظیم اجتماعی ارائه دهد. مطالعات بسیار اندکی مشارکت دانشجویی را به عنوان ساختار چندبعدی در نظر گرفته اند. اخیراً یک مطالعه ی بزرگ توسط فاتو و کویسوسزسکی (۳۱) با دانش آموزان دبیرستانی ثبت نام شده با نمرات ۱۰، ۱۱ و ۱۲ با هدف بررسی ارتباطات احتمالی بین تعامل دانش آموزان و فضای درک شده ی مدرسه توسط دانش آموزان انجام شد. نتیجه ی اصلی این کار این بود که مشارکت دانش آموزان به فضای ادراک شده ی مدرسه وابسته بود. محققان به طور خاص مدلی را ارائه دادند

لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم)، با سؤالاتی مانند: (اصلاً علاقه‌ای برای رفتن به دانشگاه ندارم) بهزیستی را می‌سنجد.

جدول ۱- نمره گذاری پرسشنامه

کاملاً موافقم	موافقم	نه مخالف	مخ	کاملاً مخالف
۵	۴	۳	۲	۱

مولفه های پرسشنامه :

پرسشنامه تک مولفه ای است.

روایی و پایایی این پرسشنامه به شرح ذیل است :

در پژوهش (مهنا و طالع پسند، ۱۳۹۵) روایی پرسشنامه توسط متخصصان تأیید شده است.

در پژوهش (مهنا و طالع پسند، ۱۳۹۵) پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ به ترتیب زیر به دست آمده است.

متغیر	ضریب پایایی
بهزیستی تحصیلی	۰/۷۰

ب)- پرسشنامه راهبردهای فراشناختی توسط کرمی (۱۳۸۱) ساخته شد که راهبردهای فراشناختی را می‌سنجد. این پرسشنامه از ۳۷ ماده تشکیل شده است. شیوه پاسخگویی به ماده ها به صورت پیوستاری از صفر تا ۹ است. راهبردهای فراشناختی به دو مجموعه دانش و کنترل خود و دانش و کنترل فرایند تقسیم شده‌اند. زیر مجموعه‌های راهبردهای فراشناختی، دانش و کنترل خود به گروه‌های کوچک تقسیم نشده‌اند ولی راهبردهای دانش و کنترل فرایند به سه دسته شامل برنامه‌ریزی، کنترل و ارزشیابی و نظم‌دهی تقسیم شده است.

روایی و پایایی پرسشنامه این پرسشنامه به شرح زیر است:

پایایی این پرسشنامه از طریق روش باز آزمایی و ضریب آلفا بدست آمده است. ثبات پرسشنامه راهبردهای یادگیری با فاصله سه هفته روی ۶۳ نفر از دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان ۳۲ نفر

فراشناختی و درگیری تحصیلی را نه تنها با بهزیستی تحصیلی، بلکه در ارتباط با یکدیگر در قالب مدل علی و نیز اثربخشی برنامه مستخرج از مدل علی بر یادگیری خود راهبر را مورد بررسی قرار می‌دهد. بنابراین این پژوهش در صدد پاسخگویی به این سؤالات است که آیا مدل مفهومی بهزیستی تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی با مدل تجربی برازش دارد؟ و آیا برنامه آموزشی مستخرج از مدل بر یادگیری خودراهبر تأثیر دارد؟

روش کار

پژوهش حاضر از حیث جهت گیری، از نوع کاربردی است از نظر هدف شناختی از نوع تبیینی و از نظر استراتژی توصیفی از نوع معادلات ساختاری است

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان ناحیه یک کرمانشاه هستند. جامعه آماری این تحقیق شامل ۱۲۷۶۶ نفر است، برای تعیین حجم نمونه این مطالعه از نرم افزار $G^* Power$ استفاده شد و تعداد ۲۲۵ نفر دانش‌آموز محاسبه شد و در این پژوهش برای بالا بردن ضریب اطمینان و اینکه نمونه، معرف بهتری از جامعه باشد نمونه ۳۰۰ نفری استفاده شد و نمونه گیری با استفاده از روش تصادفی خوشه ای چند مرحله ای از جامعه آماری برآورد گردید. در این پژوهش جهت کسب اطلاعات در خصوص موضوع تحقیق از مطالعات کتابخانه ای و جستجوی اینترنت برای دست یابی به پایان نامه ها، مقالات و کتب مرتبط با موضوع انجام شد.

ابزارهای پژوهش

۱- پرسشنامه استاندارد بهزیستی تحصیلی پیتارین و همکاران (۲۰۱۴)

این مقیاس توسط پیتارین و همکاران در سال ۲۰۱۴ تدوین شد. این پرسشنامه دارای یازده ماده است و با یک مقیاس

- (۲) درگیری عاملی ۵ تا ۹
 (۳) درگیری شناختی ۱۰ تا ۱۳
 (۴) درگیری عاطفی ۱۴ تا ۱۷

روایی ابزار جمع آوری داده ها

در پروژش رضانی و خامسان (۱۳۹۶) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است.

پایایی ابزارهای جمع آوری داده ها

نتایج پژوهش رضانی و خامسان (1396) نشان داد که پرسشنامه درگیری تحصیلی از پایایی مطلوبی ۰/۹۲ برخوردار است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی این پژوهشگران نشان داد ساختار پرسشنامه، برازش قابل قبولی با داده ها داشته و کلیه شاخص های نیکویی برازش برای الگوی چهار عاملی زیربنای پرسشنامه تأیید شد.

پایایی پرسشنامه

پرسشنامه	ضریب آلفا کرونباخ
درگیری تحصیلی	۰/۹۲

پرسشنامه یادگیری خود راهبر

برای سنجش یادگیری خودراهبر از پرسشنامه فیشر و همکاران (۲۰۱۳) ترجمه نادی و سجادیان استفاده گردید. این ابزار دارای ۴۱ گویه بوده. این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت: ۱: کاملاً مخالفم تا ۵: کاملاً موافقم طراحی شده است. ابزار مذکور مؤلفه های سه گانه یادگیری خودراهبر (خودمدیریتی، خودکنترلی، انگیزش در یادگیری) را مورد ارزیابی قرار می دهد. در جدول زیر تعداد و همچنین گویه های مربوط به مؤلفه های مورد نظر درج گردیده است.

جدول ۲- تطبیق سؤالات پرسشنامه یادگیری خود راهبر

به همراه مؤلفه های آن

مؤلفه ها	گویه ها	جمع گویه
خودمدیریتی	۱-۱۶	۱۶
انگیزش در یادگیری	۱۷-۲۶	۱۱
خودکنترلی	۲۸-۴۱	۱۴
کل	۱-۴۱	۴۱

دختر و ۳۰ نفر پسر به دست آمد؛ ضریب همبستگی بین نمره های اجرای اول و دوم نشان دهنده ثبات بالا برای کل راهبردها و راهبردهای فرعی است. راهبردهای فرعی بین حداقل ۰/۸۵ و حداکثر ۰/۹۱ بوده است و پایایی بازآزمایی کل ۰/۹۸ بوده است. همچنین در این پژوهش پایایی این ابزار با روش آلفای کرونباخ محاسبه و میزان آن برابر با ۰/۸۲ شده است.

روایی: در یک پژوهش کرمی برای بررسی اعتبار پرسشنامه، این ابزار را در اختیار ۳۰ نفر از اساتید و دانشجویان دوره دکترا که با روانشناسی تربیتی و یادگیری سروکار داشتند قرار داده شد و نظر آنها نسبت به تک تک سؤالها در رابطه با حیطة مورد سنجش خواسته شد. از ۲۶ پرسشنامه اعاده شده کلیه اساتید هر ۳۷ سؤال را تأیید نموده منتهی برای برخی از سؤالها پیشنهاد اصلاحی داشتند که این پیشنهادات در تهیه پرسشنامه نهایی اعمال گردید.

در این پرسشنامه کرمی با توجه به مبانی نظری تحقیق در آغاز تعریف دقیقی از حیطة رفتار مورد اندازه گیری ارائه کرده و راهبردهای اصلی را به بعد از اصلاحاتی که صاحب نظران متذکر شده بودند در نظر گرفته و آنگاه تعیین می کنند که آیا پرسشنامه حیطة مورد نظر را اندازه گیری می کند یا نه. بین سؤال های تحت پوشش هر حیطة همسانی دورنی محاسبه شده و ضریب آلفای محاسبه شده برای حیطة های فرعی بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۸ بود که هر کدام در سطح بالایی قرار داشتند و بیانگر آن است که سؤال های طرح شده حیطة مورد نظر را اندازه گیری می کنند.

(ج) - پرسشنامه درگیری تحصیلی:

پرسشنامه درگیری تحصیلی در سال (2013) توسط ریو برای سنجش درگیری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای 17 سوال و 4 مولفه درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی می باشد و بر اساس طیف هفت گزینه ای لیکرت به سنجش درگیری تحصیلی می پردازد.

مولفه های پرسشنامه و پرسشنامه

(۱) درگیری رفتاری ۱ تا ۴

جدول ۳ - شیوه نمره گذاری پرسشنامه یادگیری

خودراهبر

کاملاً مخالفم	کاملاً موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً موافقم
۱	۲	۳	۴	۵

روایی پرسشنامه

نتایج نشان داد که در دانشجویان ایرانی از سوالات پرسشنامه خودراهبری ۳ عامل خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری، و خود کنترلی قابل استخراج است که ۲۷/۱۶ درصد کل واریانس را تبیین می کرد و آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و عامل های مذکور به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۶۶ به دست آمد. از نظر روایی این مقیاس به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی در حد مطلوب گزارش شده است (مورای و همکاران، ۲۰۰۱).

در پژوهش نادى و سجادیان (۱۳۸۵) ضریب پایایی ۰/۸۲ برای پرسشنامه خود راهبری یادگیری به دست آمد. فیشر و همکاران (۲۰۰۱) ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آوردند و این ضریب برای خرده مقیاس های خود مدیریتی، رغبت برای یادگیری و خود کنترلی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش بهروزی و همکاران (۱۳۹۰)، برای محاسبه ی ضرایب پایایی مقیاس سنجش خود راهبری در یادگیری از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که نتایج آن در جدول زیر آورده شده است. جدول ضرایب پایایی مقیاس سنجش خود راهبری در یادگیری با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پژوهش بهروزی و همکاران (۱۳۹۰).

جدول ۴- پایایی پرسشنامه یادگیری خود راهبر

شاخص آماری	خودمدیریتی	رغبت برای یادگیری	خود کنترلی	کل مقیاس
آلفای کرونباخ	۰/۷۶	۰/۸۴	۰/۳۱	۰/۸۵

در این پژوهش، در جلسه ی مقدماتی ۳۵۰ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ابتدا پرسشنامه راهبردهای شناختی و فراشناختی، درگیری تحصیلی، بهزیستی تحصیلی، را تکمیل می کنند و در مرحله دوم پرسشنامه یادگیری خود راهبر در بین ۶۰ نفر از دانش آموزان توزیع شد که حجم نمونه این پژوهش را تشکیل دادند بطوریکه ۳۰ نفر از دانش آموزان که نمره بالایی از یادگیری خود راهبر را کسب کرده بودند در گروه آزمایش و ۳۰ نفر دیگر نیز در گروه کنترل جای می گیرند و گروه آزمایش مورد آموزش پروتکل الحاقی قرار گرفت و مداخله ی روش آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی، درگیری تحصیلی، بهزیستی تحصیلی به مدت ۸ جلسه ی گروهی (هر هفته دو جلسه) به صورت جلسات ۹۰ دقیقه ای بر روی گروه آزمایش اجرا شد. پس از اتمام جلسات از دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل، پس آزمون اخذ خواهد گردید و نتایج گردآوری شده مورد تحلیل قرار می گیرند لازم بذکر است که محتوای جلسات آموزش به شرح زیر بود:

جلسه اول: آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، بیان هدف، ماهیت گروه و قوانین، عنوان کردن اصل رازداری، آگاهی از هدایت خودکار و اجرای پیش آزمون.

جلسه دوم: آموزش راهبردهای شناختی از جمله تکرار، مرور، آموزش راهبردهای بسط و گسترش معانی و آموزش راهبردهای سازماندهی

جلسه سوم: آموزش راهبردهای فراشناختی شامل راهبردهای کنترل و نظارت و هم چنین ارزشیابی از پیشرفت و هدایت خود، آموزش راهبردهای نظم دهی شامل اصلاح و تغییر راهبرد شناختی و آموزش راهبردهای گوش دادن فعال و تمرکز.

جلسه چهارم: ادامه آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی (آموزش راهبردهای مدیریت زمان و انتخاب محیط مطالعه، آموزش راهبردهای مدیریت منابع شامل خود دستوردهی و خود تقویت دهی و آموزش راهبردهای مدیریت

نفر (۲,۳ درصد) رشته انسانی تحصیل می کنند، در دانش آموزان پایه یازدهم، ۱۲۰ نفر (۳,۳ درصد) در رشته تجربی، ۲۳ نفر (۶,۶ درصد) رشته ریاضی و ۲۱ نفر (۶ درصد) رشته انسانی تحصیل می کنند و در دانش آموزان پایه دوازدهم، ۹۷ نفر (۷,۷ درصد) در رشته تجربی، ۲۲ نفر (۳,۶ درصد) رشته ریاضی و ۱۰ نفر (۲,۹ درصد) رشته انسانی تحصیل می کنند. معدل تحصیلی پاسخگویان بین ۱۹,۹۷-۱۰,۲۷ با میانگین و انحراف معیار $14,78 \pm 2,29$ است. بهزیستی تحصیلی پاسخگویان بین ۴۹-۳۵ با میانگین و انحراف معیار $40,82 \pm 2,42$ است. درگیری تحصیلی پاسخگویان بین ۱۱۳-۷۸ با میانگین و انحراف معیار $92,6 \pm 4,71$ است. راهبردهای شناختی پاسخگویان بین ۳۲۰-۲۵۵ با میانگین و انحراف معیار $12,13 \pm 281,83$ است. راهبردهای فراشناختی پاسخگویان بین ۲۰۴-۲۶۰ با میانگین و انحراف معیار $226,87 \pm 8,35$ است. بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه بین راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی (۰/۴۶۱) و پایین ترین همبستگی بین بهزیستی تحصیلی و راهبردهای فراشناختی (۰/۳۲۵) است.

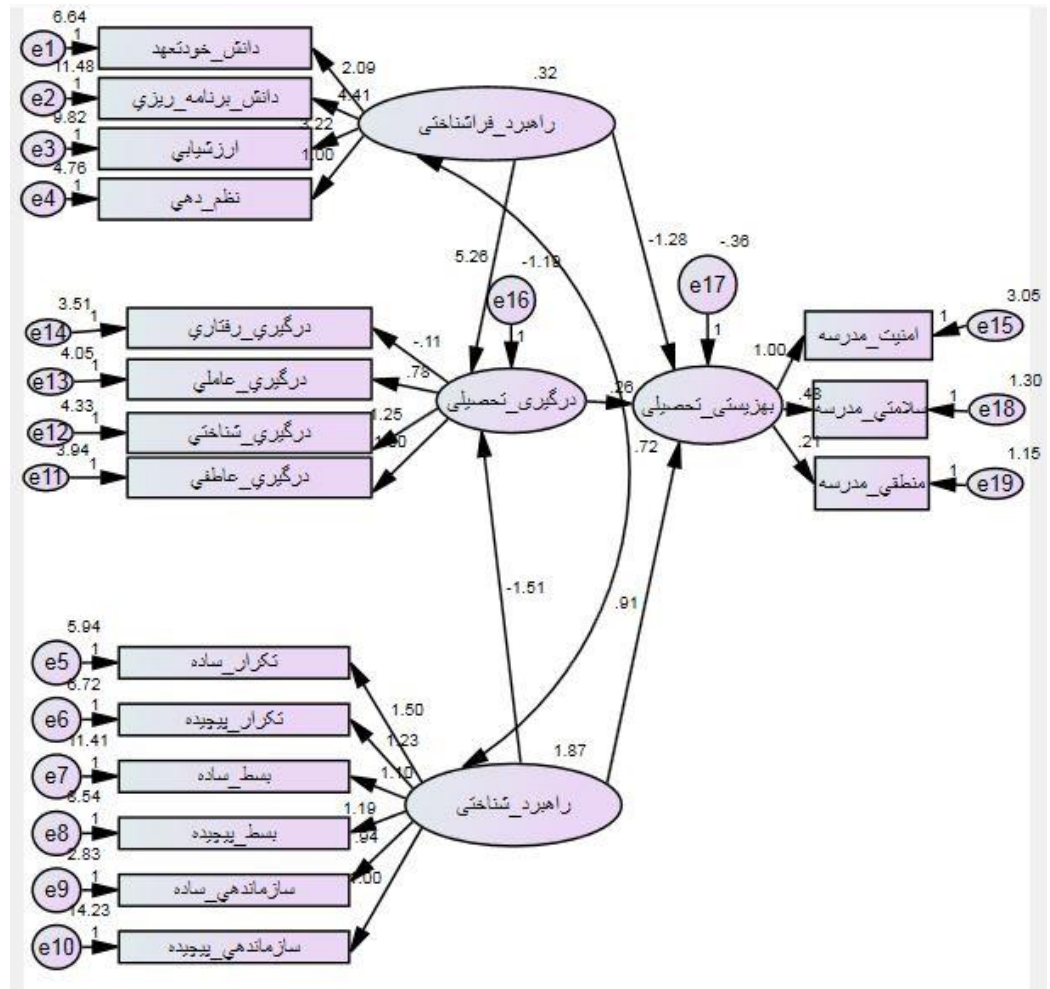
منابع از جمله جستجوی کمک همسالان، معلمان و بزرگسالان) جلسه پنجم: آموزش درگیری تحصیلی (آشنایی با ابعاد درگیری تحصیلی رفتاری) جلسه ششم: ادامه آموزش درگیری تحصیلی (آشنایی با ابعاد درگیری تحصیلی شناختی و عاطفی) جلسه هفتم: ادامه آموزش درگیری تحصیلی (آشنایی با ابعاد درگیری تحصیلی عاملی) جلسه هشتم: تقدیر و تشکر از شرکت کنندگان - مرور عملکرد جلسات گذشته و سنجش میزان رضایت اعضا جهت انجام تکالیف و ارائه بازخوردهایی به اعضای گروه اخذ تعهد جهت انجام تکالیف پس از یک هفته، اخذ پس آزمون. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌ها، نرم افزارهای آماری *Spss* و *Amos* مورد استفاده قرار گرفته است. از شاخص‌های آمار توصیفی برای بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. فرضیه‌ها نیز در مرحله اول (مدل‌سازی) با استفاده از تکنیک مدل‌سازی معادلات ساختاری و در مرحله دوم (اثربخشی مدل) با استفاده از روش تحلیل کوواریانس، مورد آزمون قرار گرفت.

نتایج

سن پاسخگویان بین ۱۷-۱۵ سال با میانگین و انحراف معیار $16,2 \pm 0,7$ سال است. ۷۶,۶ درصد پاسخگویان دختر و ۲۳,۴ درصد دیگر هم‌پسر می باشند. ۵۷ نفر (۱۶,۲ درصد) پایه ال، ۱۶۴ نفر (۴۶,۹ درصد) پایه دوم و ۱۲۹ نفر (۳۶,۹ درصد) پایه سوم می باشند. ۲۵۵ نفر (۷۲,۹ درصد) در رشته تجربی، ۵۶ نفر (۱۶ درصد) رشته ریاضی و ۳۹ نفر (۱۱,۱ درصد) رشته انسانی تحصیل می کنند. در دانش آموزان پایه دهم، ۳۸ نفر (۱۰,۹ درصد) در رشته تجربی، ۱۱ نفر (۳,۱ درصد) رشته ریاضی و ۸

جدول ۵- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴
	بهزیستی تحصیلی	۱			
۱	درگیری تحصیلی	۰/۰۷۳	۱		
۲	راهبردهای شناختی	۰/۳۴**	۰/۳۲۶**	۱	
۳	راهبردهای فراشناختی	۰/ ۳۲۵**	۰/ ۴۲۴**	۰/ ۴۶۱**	۱



نمودار ۱-مدل ساختاری تحقیق

پیش از این پیرامون آنها صحبت کردیم. همچنین با توجه به مدل تحلیل عاملی، شاخص هایی که بار معناداری ایجاد نکنند از مدل حذف می شوند و جهت ایجاد روایی همگرا سازه ها باید شاخص هایی که بار عاملی آنها کمتر از ۰,۵ است را از مدل حذف نماییم.

هم در مدل اندازه گیری و هم ساختاری مدل را از بعد تناسب و برازندگی توسط شاخص های بیان شده ارزیابی می کنیم. به طور کلی در کار با برنامه هر یک از شاخص های به دست آمده برای مدل به تنهایی دلیل برازندگی مدل یا عدم برازندگی آن نیستند، بلکه این شاخص ها را باید در کنار یکدیگر و با هم تفسیر کرد. جدول ۵ بیانگر مهمترین این شاخص ها می باشد که

جدول ۶- شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل ساختاری بهزیستی تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی

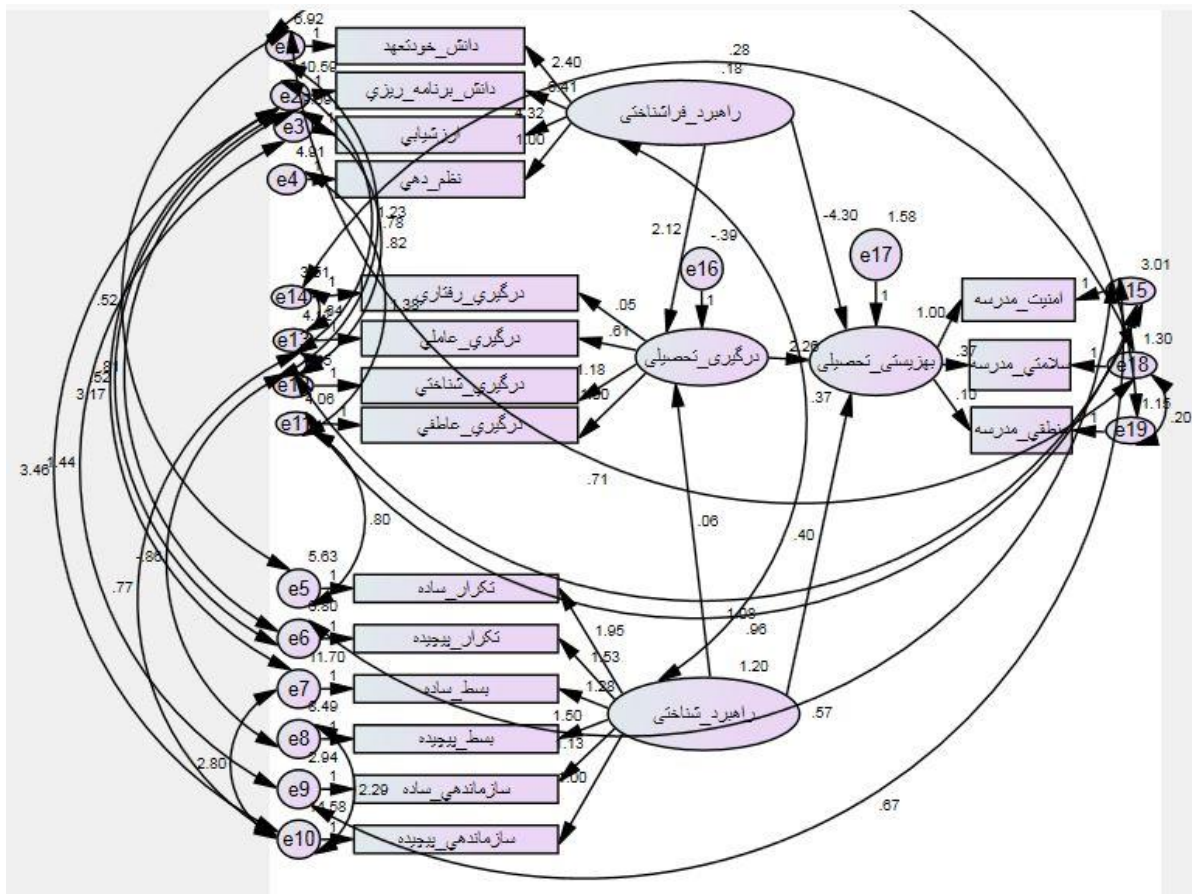
نوع شاخص	نام شاخص	اختصار	مقدار	دامنه قابل قبول
برازش مطلق	شاخص نیکویی برازش	GFI	۰/۸۵۸	بزرگتر از ۰/۸
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	AGFI	۰/۸۰۸	بزرگتر از ۰/۸
برازش تطبیقی	شاخص برازش هنجار شده	NFI	۰/۶۰۲	بزرگتر از ۰/۹
	شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۶۵۷	بزرگتر از ۰/۹
	شاخص برازش نسبی	RFI	۰/۵۲۱	بزرگتر از ۰/۹
	شاخص برازش افزایشی	IFI	۰/۵۱۶	بزرگتر از ۰/۹
برازش مقتصد	شاخص برازش مقتصد هنجار شده	PNFI	۰/۵	بالاتر از ۰/۵
	میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰/۰۹۶	کمتر از ۰/۱
	کای اسکوئر هنجار شده به درجه آزادی	CMIN/DF	۴/۲۳	کمتر از ۰/۵

هستند. سایر شاخص‌ها نیز نامناسب هستند. بنابراین مدل نیاز به اصلاحاتی دارد.

مدل اصلاحی پژوهش

به این ترتیب در شکل (۲) مدل نهایی بهزیستی تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی به دست آمد.

آزمون نیکویی برازش مدل پژوهش، ۴ تا ۸ شاخص از شاخص‌های جدول بالا کفایت می‌کند. اما براساس نتایج جدول بالا، مقدار CMIN/DF به دست آمده مقدار ۴,۲۳ می‌باشد که با توجه به مقدار استاندارد ۵ که حد مطلوب این شاخص می‌باشد، مدل با توجه به این شاخص از برآزش مطلوبی برخوردار است. اما، شاخص‌های تطبیقی همگی کمتر از ۹۰ درصد و نامناسب



نمودار ۲- مدل اصلاحی تحقیق

جدول ۷- شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل ساختاری اصلاحی بهزیستی تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی				
نوع شاخص	نام شاخص	اختصار	مقدار	دامنه قابل قبول
برازش مطلق	شاخص نیکویی برازش	GFI	۰/۹۴۱	بزرگتر از ۰/۸
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	AGFI	۰/۸۹۷	بزرگتر از ۰/۸
برازش تطبیقی	شاخص برازش هنجار شده	NFI	۰/۸۴۱	بزرگتر از ۰/۹
	شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۰۳	بزرگتر از ۰/۹
	شاخص برازش نسبی	RFI	۰/۷۵۴	بزرگتر از ۰/۹
برازش مقتصد	شاخص برازش افزایشی	IFI	۰/۹۰۷	بزرگتر از ۰/۹
	شاخص برازش مقتصد هنجار شده	PNFI	۰/۵۴۴	بالتر از ۰/۵
	میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰/۰۵۸	کمتر از ۰/۱
	کای اسکور هنجار شده به درجه آزادی	CMIN/DF	۲/۱۷	کمتر از ۰/۵

طبق داده‌های شکل (۱)، اثر مستقیم متغیر راهبرد فراشناختی بر درگیری تحصیلی (۲,۱۱) مثبت و معنادار است. اثر مستقیم متغیر درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی (۲,۲۶) مثبت و معنادار است. جدول (۸) ضرایب مسیر و معناداری آنها را برای اثرات مستقیم و غیرمستقیم الگو نشان می‌دهد.

آزمون نیکویی برازش مدل پژوهش، ۴ تا ۸ شاخص از شاخص‌های جدول بالا کفایت می‌کند. اما براساس نتایج جدول بالا، مقدار CMIN/DF به دست آمده مقدار ۲,۱۷ می‌باشد که با توجه به مقدار استاندارد ۵ که حد مطلوب این شاخص می‌باشد، مدل با توجه به این شاخص از برارزش مطلوبی برخوردار است. همچنین، شاخص‌های تطبیقی همگی مناسب هستند. سایر شاخص‌ها نیز مناسب هستند.

جدول ۸- اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

اثرات کل	اثرات غیر مستقیم	اثرات مستقیم	برآوردها
۰/۵۵	-	۰/۵۵	راهبرد شناختی ← درگیری تحصیلی
۲/۱۱*	-	۲/۱۱*	راهبرد فراشناختی ← درگیری تحصیلی
۱/۲۶**	-	۱/۲۶**	درگیری تحصیلی ← بهزیستی تحصیلی
۰/۳۹۷	-	۰/۳۹۷	راهبرد شناختی ← بهزیستی تحصیلی
-۴/۲۹	-	-۴/۲۹	راهبرد فراشناختی ← بهزیستی تحصیلی
۱/۲۴	۱/۲۴	-	راهبرد شناختی ← بهزیستی تحصیلی
۴/۷۶*	۴/۴۷**	-	راهبرد فراشناختی ← بهزیستی تحصیلی

۶- آیا راهبرد شناختی بر بهزیستی تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد؟ نتایج جدول (۸) و نمودار (۲) نشان می‌دهد که راهبرد شناختی از طریق درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر غیرمستقیم و مثبت دارد. اما، این اثر به اندازه ۱,۲۴ و در سطح ۰,۰۵ معنی دار نیست.

۷- آیا راهبرد فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد؟ نتایج جدول (۸) و نمودار (۲) نشان می‌دهد که راهبرد فراشناختی از طریق درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر غیرمستقیم و مثبت دارد. این اثر به اندازه ۴,۷۶ و در سطح ۰,۰۵ معنی دار است.

۸- آیا مدل مفروض بهزیستی تحصیلی بر اساس راهبرد شناختی و راهبرد فراشناختی با میانجی‌گری از طریق درگیری تحصیلی با مدل تجربی برازش دارد؟ همان‌گونه که در جدول (۷) مشاهده می‌شود، کلیه شاخص‌های نیکویی برازش مدل در سطح مطلوبی هستند، این مقادیر نشان می‌دهند که این مدل با داده‌های تجربی برازش بسیار خوبی دارد. به عبارت دیگر درگیری تحصیلی در رابطه بین راهبرد فراشناختی و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند.

در مرحله دوم پژوهش (بررسی اثر بخشی مدل) در دو بخش استخراج شاخص‌های توصیفی و آزمون فرض از نرم افزار Spss استفاده شد. آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های متغیر یادگیری خود راهبر به تفکیک گروه و نوع آزمون در جدول (۹) ارائه شده است.

همانگونه که در جدول (۸) مشاهده می‌شود، اثر غیر مستقیم راهبرد فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی (۴,۷۶) مثبت و معنادار است.

بررسی سئوالات پژوهش

۱- آیا راهبرد شناختی بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم دارد؟ نتایج جدول (۸) و نمودار (۲) نشان می‌دهد که راهبرد شناختی بر درگیری تحصیلی تأثیر مستقیم و مثبت دارد. اما، این اثر به اندازه ۰,۵۵ و در سطح ۰,۰۵ معنی دار نیست.

۲- آیا راهبرد فراشناختی بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم دارد؟ نتایج جدول (۸) و نمودار (۲) نشان می‌دهد که راهبرد فراشناختی بر درگیری تحصیلی تأثیر مستقیم و مثبت دارد. این اثر به اندازه ۲,۱۱ و در سطح ۰,۰۵ معنی دار است.

۳- آیا درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی اثر مستقیم دارد؟ نتایج جدول (۸) و نمودار (۲) نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مستقیم و مثبت دارد. این اثر به اندازه ۲,۲۶ و در سطح ۰,۰۵ معنی دار است.

۴- آیا راهبرد شناختی بر بهزیستی تحصیلی اثر مستقیم دارد؟ نتایج جدول (۸) و نمودار (۲) نشان می‌دهد که راهبرد شناختی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مستقیم و مثبت دارد. اما، این اثر به اندازه ۰,۳۹۷ و در سطح ۰,۰۵ معنی دار نیست.

۵- آیا راهبرد فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی اثر مستقیم دارد؟ نتایج جدول (۸) و نمودار (۲) نشان می‌دهد که راهبرد فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مستقیم و منفی دارد. اما، این اثر به اندازه ۴,۲۹- و در سطح ۰,۰۵ معنی دار نیست.

جدول ۹- آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های متغیر یادگیری خود راهبر به تفکیک گروه و نوع آزمون

متغیرها	گروه	نوبت اجرای آزمایش	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	سطح معناداری
خودمدیریتی	آزمایش	پیش آزمون	۱۵	۶۴,۸	۹,۶۷	۰,۴۲۱
		پس آزمون	۱۵	۶۸,۲۶	۱۰,۸	
	گواه	پیش آزمون	۱۵	۶۵,۸۶	۱۱,۰۷	۰,۹۲۳
		پس آزمون	۱۵	۶۵,۴	۹,۹۶	
انگیزش در یادگیری	آزمایش	پیش آزمون	۱۵	۴۵,۴۶	۷,۴۴	۰,۵۳۷
		پس آزمون	۱۵	۴۷,۴۶	۷,۹۸	

۰٫۸۹	۷٫۸۷	۴۵٫۹۳	۱۵	پیش آزمون	گواه
	۷٫۶۹	۴۵٫۴۶	۱۵	پس آزمون	
۰٫۴۹۳	۷٫۷	۵۹٫۲	۱۵	پیش آزمون	آزمایش
	۶٫۷۴	۶۱٫۱۳	۱۵	پس آزمون	
۰٫۴۸۷	۸٫۸۳	۶۰٫۶۰	۱۵	پیش آزمون	گواه
	۸٫۸۵	۵۸٫۰۶	۱۵	پس آزمون	
۰٫۴۵۷	۲۳٫۰۳	۱۶۹٫۴۶	۱۵	پیش آزمون	آزمایش
	۲۴٫۱۳	۱۷۶٫۸۶	۱۵	پس آزمون	
۰٫۷۶۵	۲۴٫۷۸	۱۷۲٫۴	۱۵	پیش آزمون	گواه
	۲۵٫۱۶	۱۶۸٫۹۳	۱۵	پس آزمون	

جدول مذکور مقادیر میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه آزمایشی و کنترل نشان می‌دهد.

برای بررسی تأثیر برنامه آموزشی بر یادگیری خود راهبر از تحلیل کواریانس استفاده شد. یکی از پیش شرط‌های این آزمون عدم وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات پیش

آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل است. برای بررسی تفاوت اولیه بین میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون دو گروه آزمایش و کنترل از آزمون t برای دو گروه مستقل استفاده شد. نتایج آزمون در جدول شماره (۱۰) ارائه شده است.

جدول ۱۰- آزمون t مستقل برای بررسی تفاوت میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون یادگیری خود راهبر گروه آزمایش و گواه

نوبت اجرای آزمایش	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	t آماره	سطح معناداری
پیش آزمون	آزمایش	۱۶۹/۴۶	۲۳/۰۳	۰/۳۳۶	۰/۷۴
	گواه	۱۷۲/۴	۲۴/۷۸	۵	۰/۰۵
پس آزمون	آزمایش	۱۷۶/۸۶	۲۴/۱۳	۰/۸۸۱	۰/۳۸۶
	گواه	۱۶۸/۹۳	۲۵/۱۶	۵	۰/۰۵

همانگونه که در جدول بالا مشاهده می‌گردد مقدار سطح معناداری (sig) برابر ۰٫۷۴ و از ۰٫۰۵ بزرگتر است. بنابراین فرص صفر مبنی بر عدم تفاوت معنادار بین میانگین نمرات پیش آزمون یادگیری خود راهبر دو گروه (آزمایش و گواه) تأیید می‌شود.

جدول ۱۱- آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌های خطا

آزمون	آماره	درجه	آزادی ۱	درجه	آزادی ۲	سطح معناداری
لون	۰/۰۰۷	۱	۴۶	۱	۴۶	۹۳۵۰

بر اساس جدول (۱۱)، شاخص آماری لوین به لحاظ آماری معنی دار نیست ($p > 0.05$)، که یکسانی واریانس‌های متغیر وابسته (پس آزمون) را در بین گروه‌ها نشان می‌دهد. لازم به ذکر است زمانی

یکسانی واریانس‌ها تایید می‌شود که سطح معنی داری بیشتر از ۰٫۰۵ باشد. همچنین نمودار پراکنندگی متغیر کمکی (پیش آزمون) و متغیر وابسته (پس آزمون) نشان داد که بین این متغیرها رابطه خطی وجود دارد.

یکسانی واریانس‌ها تایید می‌شود که سطح معنی داری بیشتر از ۰٫۰۵ باشد. همچنین نمودار پراکنندگی متغیر کمکی (پیش آزمون) و متغیر وابسته (پس آزمون) نشان داد که بین این متغیرها رابطه خطی وجود دارد.

به عبارتی مفروضه همگنی رگرسیون‌ها رعایت شده است. برای بررسی تفاوت میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و جدول ۱۲- نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره بر روی میانگین پس‌آزمون نمرات مؤلفه‌های یادگیری خود راهبر گروه آزمایش و کنترل با کنترل

پیش‌آزمون

نام آزمون	مقدار	df فرضیه	df خطا	f	سطح معناداری	مجذور اتا	توان
اثر پیلایی	۰/۷۰۶	۳	۲۵	۱۹/۹۸	<۰/۰۰۱	۰/۷۰۶	۱
لامبدای ویکلز	۰/۲۹۴	۳	۲۵	۱۹/۹۸	<۰/۰۰۱	۰/۷۰۶	۱
اثر هتلینگ	۲/۳۹۹	۳	۲۵	۱۹/۹۸	<۰/۰۰۱	۰/۷۰۶	۱
بزرگترین ریشه روی	۲/۳۹۹	۳	۲۵	۱۹/۹۸	<۰/۰۰۱	۰/۷۰۶	۱

همان‌طوری که در جدول (۱۲) می‌شود با کنترل پیش‌آزمون سطوح معناداری همه آزمون‌ها بیانگر آن هستند که بین آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های یادگیری خود راهبر) تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0,05$ و $f = 19,98$). برای پی بردن به این مسئله که از لحاظ کدام متغیر بین دو گروه تفاوت وجود دارد، ۵ تحلیل کوواریانس یک راه در متن مانوا انجام گرفت که نتایج

حاصل در جدول (۱۳) ارائه شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر ۰/۱۹۹ است، یعنی ۱۹,۹ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های یادگیری خود راهبر مربوط به تأثیر برنامه آموزشی بر یادگیری خود راهبر است. توان آماری برابر ۱ است بدین معنی که امکان خطای نوع دوم وجود نداشته است.

جدول ۱۳- نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی الگوهای تفاوت میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های یادگیری خود راهبر

متغیر	مجموع مجذورات	میانگین تعدیل شده	f آماره	معناداری	اندازه اثر
خودمدیریتی	۶۶۹/۴۱۳	۳۳۴/۷۰۷	۳/۷۳۹	۰/۰۳۷	۰/۲۱۷
انگیزش در یادگیری	۳۴۲/۷۶۵	۱۷۱/۳۸۳	۳/۲۸	۰/۰۵۳	۰/۱۹۵
خودکنترلی	۲۲۸/۹۱۲	۱۱۴/۴۶۵	۱/۹۵۸	۰/۱۶۱	۰/۱۲۷
یادگیری خود راهبر	۳۴۸۸/۵۹۵	۱۷۴۴/۲۹۸	۳/۳۶۳	۰/۰۴۹	۰/۱۹۹

(کل)

همان‌گونه که در جدول (۱۳) مشاهده می‌شود با کنترل پیش‌آزمون، بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ خودمدیریتی تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0,05$ و $f = 3,739$). بنابراین فرضیه تأیید می‌گردد. به عبارتی، برنامه آموزشی با توجه به میانگین خودمدیریتی گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب افزایش خودمدیریتی گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر ۰,۲۱۷ است. یعنی ۲۱,۷ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون خودمدیریتی مربوط به برنامه آموزشی است.

همان‌گونه که در جدول (۱۳) مشاهده می‌شود با کنترل پیش‌آزمون، بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ انگیزش در یادگیری تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0,05$ و $f = 3,363$). بنابراین فرضیه تأیید می‌گردد. به عبارتی، برنامه آموزشی با توجه به میانگین یادگیری خود راهبر گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب افزایش یادگیری خود راهبر گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر ۰,۱۹۹ است. یعنی ۱۹,۹ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون یادگیری خود راهبر مربوط به برنامه آموزشی است.

با کنترل پیش‌آزمون، بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ انگیزش در یادگیری تفاوت معنی داری وجود

و این راهبردها باعث افزایش مهارت خودآموزی، ارتقای استقلال یادگیرنده و تسهیل تواناییهای یادگیری و درگیری تحصیلی دانشجویان می شود (۳۳).

در تحقیقی نشان داده شد که آنچه دانش آموزان در مدرسه احساس (احساسات تحصیلی) می کنند بر راهبردهایی (شناختی/ فراشناختی) که برای یادگیری استفاده می کنند تأثیر می گذارد (۳۴) این نتایج موید یافته های پژوهشی است.

از سوی دیگر پالوس و همکاران (35) به بررسی ارتباط بین عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی دانش آموزان و فرسودگی تحصیلی پرداختند. در این مطالعه ۱۴۲ دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی مورد مطالعه قرار گرفتند. مدل تجزیه و تحلیل مسیر نشان داد که بین عملکرد تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و نتیجه کلی پژوهش های فوق در تائید یافته های این پژوهش است.

در تبیین این نتایج می توان گفت که گاهی هدف از درگیر شدن با یک تکلیف رشد توانایی است. دانش آموزانی که دارای انگیزش درونی هستند، برای تکالیف ارزش بالایی قائلند، برای انجام تکالیف تلاش زیادی دارند و بیشتر از راهبردهای فراشناختی و سطح بالا استفاده می کنند. در نتیجه درگیری تحصیلی آنان در سطح مطلوبی است.

یافته های تحقیق نشان می دهد که درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مستقیم و مثبت دارد. در خصوص رابطه بین درگیری تحصیلی با بهزیستی، عاملی که میتواند بین جوانی اجتماعی کلاس درس و بهزیستی تحصیلی میانجیگری کند، اشتیاق تحصیلی است (۳۶). در واقع زمانی که جو کلاس درس حمایت کننده باشد، اشتیاق دانش آموزان نسبت به تحصیل افزایش پیدا خواهد کرد و این اشتیاق منجر به افزایش رضایت، درگیری تحصیلی و ارزش مدرسه می شود.

یافته های تحقیق نشان می دهد که راهبردهای شناختی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مستقیم و مثبت دارد که با یافته های میوان و همکاران (۳۷)، هکیا و همکاران (۳۸) همراستا می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت: علاوه بر این، به نظر میرسد برخورداری از آگاهی های سطوح بالا که منجر به

ندارد ($f=3,28$ و $p=0,053$). بنابراین تأثیر برنامه آموزشی در زمینه انگیزش در یادگیری تأیید نمی شود. به بیانی دیگر، برنامه آموزشی با توجه به میانگین انگیزش در یادگیری گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب افزایش انگیزش در یادگیری گروه آزمایش نشده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر ۱۹,۵ است. یعنی ۱۹,۵ درصد تفاوت های فردی در نمرات پس از آزمون انگیزش در یادگیری مربوط به برنامه آموزشی است.

با کنترل پیش آزمون، بین آزمودنی های گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ خودکنترلی تفاوت معنی داری وجود ندارد ($f=1,958$ و $p=0,161$). بنابراین تأثیر برنامه آموزشی در زمینه خودکنترلی تأیید نمی شود. به بیانی دیگر، برنامه آموزشی با توجه به میانگین خودکنترلی گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب افزایش خودکنترلی گروه آزمایش نشده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر ۰,۱۲۷ است. یعنی ۱۲,۷ درصد تفاوت های فردی در نمرات پس از آزمون خودکنترلی مربوط به برنامه آموزشی است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر تدوین مدل ساختاری بهزیستی تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی با میانجیگری درگیری تحصیلی و بررسی اثر بخشی مدل بر یادگیری خود راهبر دانش آموزان بود. برای نیل به این هدف با توجه به پیشینه نظری و تجربی، الگوی مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش تحلیل مدل معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد الگوی پیشنهادی با داده های این تحقیق برازش خوبی دارد.

یافته ها نشان داد که متغیر راهبرد شناختی بر درگیری تحصیلی تأثیر مستقیم و مثبت دارد؛ همچنین راهبرد فراشناختی نیز بر درگیری تحصیلی تأثیر مستقیم و مثبت و معنادار دارد.

مطالعات انجام شده در این خصوص نیز نشان دادند که استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی منجر به بهبود انگیزش و درگیری تحصیلی دانش آموزان می گردد (۱۵).

راهبردهای شناختی و فراشناختی ابزاری قدرتمند برای آشکار کردن چگونگی توسعه فرایند یادگیری به شمار می آیند

یافته های تحقیق نشان می‌دهد که راهبرد شناختی از طریق درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر غیرمستقیم و مثبت دارد. همچنین راهبرد فراشناختی از طریق درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر غیرمستقیم و مثبت و معنادار دارد که با یافته های کینگ و آریاتمانیل (۳۴) همراستا می باشد. استفاده از راهبردهای شناختی با هیجانهای مثبت تحصیلی در دانش آموزان مرتبط است و هیجانهای مثبت به طور مؤثر می تواند به درگیری تحصیلی، شرکت فعال در ترم تحصیلی، خودگردانی تحصیلی و دل بستگی به محیط آموزشی شود، اثر مستقیم و مثبت هیجان تحصیلی لذت از کلاس بر بهزیستی مدرسه همسو و هماهنگ با پژوهشهای اشاره شده در سطرهای قبلی و همچنین مبانی نظری و مدل های پکران و همکاران (۱۶) است؛ این نتایج مؤید یافته های پژوهشی است.

در تأیید این یافته برگر و کارابنیک (۴۱)، معتقدند که استفاده موفقیت آمیز از راهبردهای شناختی و فراشناختی منجر به بالارفتن باورهای خودکارآمدی می‌شود و در نتیجه آن درگیری دانش آموزان در یادگیری دروس و رضایتمندی آن‌ها از فعالیت‌های آموزشی افزایش می‌یابد؛ همچنین یادگیری آموزش خودتنظیمی توسط دانش آموزان باعث می‌شود خودشان فعالانه به امر یادگیری پرداخته و آن را سازماندهی کنند. بنابراین، از فعالیت‌ها و تکالیف درسی لذت ببرند (۴۲)

بر اساس نظریه کنترل-ارزش هیجانهای پیشرفت پکران و پری (۲۰۱۴)، ارزیابی شناختی به عنوان یکی از پیش آیندهای هیجانهای تحصیلی محسوب می شود. در این میان دانش فراشناخت به عنوان توانایی شناخت شناخت، نوعی ارزیابی شناختی است که با معنا دادن به رویدادها، زمینه‌هایی را برای تولید احساسات و تجربه های هیجانی فراهم می آورد (۴۳).

شواهد پژوهشی متعددی حاکی از اثر هیجان‌ها بر سازه های مشابه با بهزیستی مدرسه است. نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که هیجان‌ها در ابعاد شناختی، انگیزشی و رفتاری (۱۸) می توانند در پرورش روابط مثبت در مدرسه، ارتقاء اشتیاق دانش آموزان (۴۴)، باورهای خودکارآمدی تحصیلی

خودشناسی و شناخت محیط پیرامون و منابع موجود در محیط میشود، در دانش آموزان احساس تسلط و کفایتی را ایجاد میکند که موجب میشود محیط تحصیلی را رضایتبخش و خوشایند ادراک کنند و کمتر به رفتارهای مخرب روی آورند. در مطالعه دیگری عیسی یوسل آیسگور (۳۹)، مشاهده کرد که بین مهارتهای فراشناختی و بهزیستی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت و این یافته در تأیید نتایج پژوهش نیست.

همچنین یافته ها با نتایج پژوهش قنبری طلب و همکاران (۱)، مبنی بر رابطه بین دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه از طریق نقش واسطه ای کمک طلبی تحصیلی مطابقت ندارد. با توجه به این یافته می توان گفت از یک طرف، درک دانش آموزان از توانش های تحصیلی خود برای فهم و انجام تکالیف درسی، بر رفتارهای مرتبط با کمک طلبی آنان اثر می گذارد. از طرف دیگر، تعامل اجتماعی حاصل از کمک طلبی علاوه بر فراهم آوردن حمایت اجتماعی، منجر به آگاهی از شیوه های مؤثر یادگیری شده و از این طریق، فراگیران می توانند با این سرمایه های اجتماعی و شناختی، احساسات مثبت، خودباوری های کارآمد و رفتارهای مطلوب را تجربه کنند. در حقیقت، کمک طلبی تحصیلی که مبتنی بر آگاهی نسبت به نیازهای خود، شرایط موجود و انتظارات محیط آموزشی است، مجموعه ای از تجارب شناختی و اجتماعی برای افراد به ارمغان می آورد که بر اساس آن می توانند مطلوب ترین شیوه زندگی در محیط های آموزشی را تشخیص دهند. همچنین یافته ها با نتایج تحقیق نصیرزاده و نرگسیان (۴۰)، که به بررسی تأثیر باورهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی با میانجی گری کمال گرایی دانش آموزان شهر تهران پرداختند مطابقت نداشت.

به طور کلی، این شواهد ترکیبی نشان می دهد که، در بین دانشجویان دانشگاهی، استفاده از استراتژی های فراشناختی ممکن است به عملکرد دوره کمک کند، اما ممکن است باعث افزایش آگاهی از استراتژی های فراشناختی نشود. بررسی بیشتر انواع استراتژی های مورد استفاده و نحوه کار آنها ممکن است به پاکسازی اختلاف کمک کند.

(45) و درگیری تحصیلی (۴۶) نقش مهمی داشته باشند. این نتایج با یافته های پژوهشی هماهنگ است.

پژوهش های زیادی فراشناخت را به عنوان یکی از عوامل مؤثر و پیش بینی کننده عواطف و هیجان ها مطرح می کنند و نشان می دهند که فراشناخت با بهبود ادراک خودکارآمدی و درگیری تحصیلی رابطه دارد (۴۷). افزون بر این، یافته های پژوهش ها حاکی از رابطه مثبت و مستقیم مؤلفه های فراشناختی با بهزیستی است (48)؛ به نحوی که ارزیابی مثبت افراد در مورد ابعاد شناختی و هیجانی زندگی خود می تواند بهزیستی روانی آنها را پیش بینی کند (۴۹)؛ بر اساس مباحث یاد شده در این پژوهش ها دانش فراشناخت به عنوان یکی دیگر از پیش آینده های هیجان های تحصیلی و درگیری تحصیلی و همچنین بهزیستی مدرسه منظور شد، و این نتایج نیز همسو با یافته های پژوهش است.

در تبیین این یافته پژوهش با قدری احتیاط باید گفت اصولاً مشکل و مسأله اصلی، نوع تدریس و تعامل با معلم در محیط کلاس است. یادگیری سنتی به ندرت سبب علاقه مندی دانش آموزان به مطالب درسی، یادگیری کارآمد و کامل می شود. دانش آموزان به صورت فعال وارد مباحث درسی نمی شوند، در نتیجه نه مطالب را به طور مؤثری یاد می گیرند و نه این یادگیری سبب برآورده شدن نیاز شایستگی آنها می شود. به نظر می رسد همین مسأله سبب شده است که متغیر راهبردی شناختی از طریق درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر گذار باشد، همچنین در تفسیر این یافته می توان گفت که اثر مثبت آگاهی فراشناختی بر بهبود ادراک خودکارآمدی سبب درگیری تحصیلی و زمینه ارتقاء بهزیستی مدرسه را فراهم می کند (۵۰).

در مرحله دوم پژوهش، اثر بخشی مدل بهزیستی تحصیلی و یا به عبارتی برنامه مبتنی بر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی با میانجی گری درگیری تحصیلی بر یادگیری خود راهبر دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که برنامه آموزشی بر یادگیری خود راهبر و مولفه های آن تأثیر مثبت داشته و موجب بهبود یادگیری خود راهبر گردیده است

که با یافته های محققان دیگر (۵۳-۵۱) همسو می باشد و نشان دادند که بین آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی و یادگیری خود راهبر رابطه مثبت وجود دارد؛ همچنین همسو با نتایج این پژوهش مبنی بر تأثیر مثبت درگیری تحصیلی بر یادگیری خود راهبر دانش آموزان، یافته های پژوهش های متعدد نشان داده اند که بین درگیری تحصیلی و یادگیری خود راهبر رابطه مثبت معناداری وجود دارد (۵۶-۵۴). درگیری تحصیلی عبارت است از گرایش همه جانبه به تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذاتی که با موفقیت در عملکرد همراه است. به نظر می رسد که بین یادگیری خود راهبر، تلاش، دستاوردها، پیامدها و درگیری تحصیلی به صورت حلقوی ارتباط متقابل وجود دارد. بدین صورت که افزایش میزان تلاش و درگیری فرد سبب می شود که فرد دستاوردها و پیشرفت های بیشتری را به دست آورد. با افزوده شدن میزان دستاوردها، بهزیستی و یادگیری نیز در شخص بهبود می یابد. شواهد نشان می دهد درگیری تحصیلی با برآیندهای آموزشی مختلفی از قبیل کنجکاوی، پشتکار و اهداف پیشرفت مرتبط است (۵۷). به طوری که در پژوهش هایی که در رابطه با درگیری تحصیلی انجام شده، به تبیین این مسأله پرداخته اند که چرا برخی از دانش آموزان سطح فعالیت و درگیری بیشتری را در تکالیف یادگیری نشان می دهند و از مدرسه و فعالیت های آموزشی لذت می برند.

نتایج نشان داد که راهبردهای یادگیری خودگردان با بهزیستی تحصیلی دانش آموزان به طور معنی داری در ارتباط است. این نتایج با یافته های پژوهشی (متعدد) (۵۸، ۵۹) همسو است. در تبیین این نتایج نشان داده شد که استفاده موفقیت آمیز از راهبردهای یادگیری منجر به بالارفتن باورهای خودکارآمدی می شود و در نتیجه آن درگیری دانش آموزان در یادگیری دروس و رضایتمندی آن ها از فعالیت های آموزشی افزایش می یابد. یادگیری آموزش خودتنظیمی توسط دانش آموزان باعث می شود خودشان فعالانه به امر یادگیری پرداخته و آن را سازماندهی کنند. بنابراین، از فعالیت ها و تکالیف درسی لذت ببرند (۶۰)

از سوی دیگر یادگیرندگان که از نظر شناختی و فراشناختی با یادگیری درگیر هستند، وقت و تلاش بیشتری را صرف مطالعه کردن می‌کنند، به طور مناسب با نیازهای تحصیلی خود کنار می‌آیند و بر مسائل دوران تحصیل فائق می‌آیند و این احساس درگیری و کارآمدی در مقابل نیازهای تحصیلی با میزان بهزیستی تجربه شده ارتباط دارد بهزیستی تحصیلی دانش آموزان در مدارس اهمیت بالایی دارد، توجه به بهزیستی دانش آموزان باعث میشود که سطح فرسودگی در مدرسه آنان کنترل شود و بدین طریق درگیری در تکالیف مدرسه، در آنان افزایش پیدا کند، از دیدگاه میس^۱ و آندرمن^۲ (۶۵) وقتی دانش آموزان موضوعات درسی را لذت بخش بدانند و برای زندگی مفید تشخیص دهند، انگیزش درونی آنها برای یادگیری افزایش یافته، و درگیری تحصیلی بیشتری در یادگیری دروس خواهند داشت، از سوی دیگر اگر محیط و روابط سالمی در مدرسه برقرار باشد این امر علاوه بر تأمین سلامت روان دانش آموزان منجر به یادگیری خودگردان دانش آموزان می‌گردد؛ مدیران و کادر مدارس لازم است بر رشد و گسترش یادگیری، درگیری تحصیلی و انگیزش تحصیلی در مدارس خود با توجه به سلیقه و توانایی‌های تمامی دانش آموزان و متناسب با تفاوت‌های فردی آنان تأکید کنند و در این راستا به معلمان آزادی و اختیار بیشتری داده شود تا کلاس خود را به شیوه مطلوب خود اداره کنند. با توجه به نتایج تحقیق حاضر، انتظار می‌رود نظام آموزشی و معلمان مدارس با طراحی مناسب تکالیف و استفاده از روش‌های آموزشی جدید، دانش آموزان را در جهت اتخاذ راهبردهای شناختی و فراشناختی ترغیب نمایند. همچنین، با آموزش این راهبردها زمینه لازم جهت ارتقاء درگیری تحصیلی در دانش آموزان و بهبود سطح بهزیستی تحصیلی و بدنبال آن افزایش یادگیری خود راهبر آنان را فراهم سازند. در این زمینه شرف^۳ (۶۶)، معتقد است در چند دهه گذشته، به مشغولیت دانش آموزان به عنوان یک چارچوب برای درک نگرانی‌های آموزشی مانند افت تحصیلی توجه زیادی

در تبیین این نتایج می‌توان گفت که راهبردهای شناختی و فراشناختی برای درگیر شدن در تکالیف و مدرسه در نظر گرفته می‌شوند و به نظر می‌رسد درگیری تحصیلی خود به عنوان عامل مهمی می‌تواند در بهزیستی تحصیلی و یادگیری خود راهبر دانش آموزان نقش آفرینی کند. بهزیستی را می‌توان به عنوان کلیدی برای افزایش عملکرد روانی و جسمی سالم در همه امور انسانی از جمله شخصیتی، تحصیلی و ... در سراسر طول عمر دانست. دانش آموزان با راهبردهای شناختی و فراشناختی، تلاش، پایداری و درگیری تحصیلی را گسترش می‌دهند و نتایج مطلوب‌تری را ایجاد می‌کنند؛ این نتایج، سبب سلامت، بهروزی و بهزیستی بیشتری در مدرسه می‌شوند و نهایتاً منجر به یادگیری خود راهبر دانش آموزان می‌گردد.

نتیجه‌گیری کلی

بطور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد متغیرهای راهبردهای شناختی و فراشناختی با واسطه درگیری تحصیلی بر متغیر بهزیستی تحصیلی تأثیر معنادار دارند. این یافته‌ها با مبانی نظری بهزیستی تحصیلی مطابقت دارد. مداخلات خودتنظیمی در دانش آموزان به واسطه کنترل شرایط، بطور کلی یادگیری را افزایش می‌دهد (۶۱). از طرفی دانش آموزان با انگیزه به درس توجه کامل دارند، به یادگیری علاقه‌مندند، اهل تلاشند، در امور تحصیلی درگیر می‌شوند و یادگیرندگان خودتنظیم هستند (۶۲). بر اساس مدل پینتریچ و دی گروت (۶۳) بین شناخت و انگیزش ارتباط وجود دارد. این مدل، راهبردهای یادگیری را از مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی می‌داند. بنابراین راهبردها، مقدار انگیزه ما را برای رسیدن به موفقیت تعیین می‌کند، و در موقعیت‌های تحصیلی، تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد. یافته‌های بدست آمده نشان می‌دهد در مورد راهبردهای شناختی و فراشناختی و نقش آن در افزایش درگیری درسی و متعاقب آن بهزیستی تحصیلی، دست اندرکاران تعلیم و تربیت باید عواملی را که منجر به پذیرش راهبردها در دانش آموزان می‌شود را شناسایی نموده و مورد توجه قرار دهند (۶۴).

^۱ . Meece

^۲ . Anderman

^۳ . Shernoff

بهزیستی تحصیلی و فرآیند یادگیری دانش آموزان اثرگذار باشد. و با توجه به اینکه مهارت‌ها قابل تعمیم و آموزش می‌باشند، لازم است آموزش این مهارت‌ها به منظور پیشرفت همه جانبه دانش آموزان در محیط‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرد.

تشکر و قدردانی

از تمامی اساتید راهنما و مشاور و همچنین زنان مشارکت‌کننده در پژوهش حاضر تشکر و قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع

این مطالعه فاقد تضاد منافع می‌باشد.

معطوف شده است، به دلیل اینکه مشغولیت به عنوان سازه‌ای انعطاف‌پذیر و به شدت تحت تأثیر محیط‌های یادگیری تلقی می‌شود.

از آنجا که مفهوم‌های ارائه شده نقش بسزایی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد و این متغیرها به صورت جداگانه در محیط آموزشی مورد بررسی قرار گرفته اند، اما پژوهشی که این مؤلفه‌ها را به صورت یک مجموعه درهم تنیده بررسی کرده باشند، صورت نگرفته است. پژوهش در زمینه بهزیستی تحصیلی، در آغاز راه قرار دارد و به تازگی در پژوهش‌های تربیتی مورد توجه قرار گرفته اند؛ بنابراین با توجه به آنچه در مرور پژوهش‌های گذشته و پژوهش حاضر بدست آمد، می‌توان گفت که راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌تواند به صورت مستقیم و با میانجی‌گری تحصیلی بر

References

۱. Ghanbari Talab M, Sheikholeslami R, Fouladchang M, Hosseinchari M. The meditating role of academic help seeking in the relationship between types of meta cognitive knowledge and school well-being. 2019;16(61):49-60.
۲. Belfi B, Goos M, De Fraine B, Van Damme J. The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. Educational research review. 2012;7(1):62-74.
۳. Mohanna S, Talepasand S. The Relationship between Environmental Supports and Emotional Self-awareness with Academic Engagement: the Mediating role of Educational Well-being. Iranian Journal of Medical Education. 2016;16(0):31-42.
۴. Archambault I, Janosz M, Morizot J. and Pagani, L.(2009). Adolescent behavioral, effective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. Journal of School Health.79.(۹)
۵. Ruggieri S, Maltese S, Drago G, Cibella F, Panunzi S. The neonatal environment and health outcomes (neho) birth cohort study: Behavioral and socioeconomic characteristics and drop-out rate from a longitudinal birth cohort in three industrially contaminated sites in southern Italy. International journal of environmental research and public health. 2021;18(3):1252.
۶. Hergenhahn B, Olson MH. An introduction to theories of learning (ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall; 1997.
۷. Nasim S, Mehrangiz A, Mandana G. The Effects of Cognitive and Meta-cognitive Strategies Training on Self-directed Learning Readiness. Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences. 2015;6(1):39-47.
۸. Tekkol İA, Demirel M. An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. Frontiers in psychology. 2018:2324.
۹. Safavi M, Shooshtari S, Mahmoodi M, Yarmohammadian MH. Self-directed Learning Readiness and Learning Styles among Nursing Students of Isfahan University of Medical Sciences. Iranian Journal of Medical Education. 2010;10(1):27-36.
۱۰. Saif AA. Educational psychology. Tehran: Agah; 2017.
۱۱. Kadivar P. Educational Psychology. Tehran: SAMT; 2001.

- .۱۲ Babaeiamiri N, Ashoori J. The relationship between cognitive and metacognitive learning strategies, self-efficacy, creativity and emotional intelligence with academic achievement. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*. 2015;2(3):111-27.
- .۱۳ Mitsea E, Drigas A. A Journey into the metacognitive learning strategies. *International Journal of Online & Biomedical Engineering*. 2019;15.(۱۴)
- .۱۴ Saeid N, Mehrabi M. Effectiveness of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies on Strengthen their, Student Self-Directed Learning Readiness and Self Efficacy. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*. 2013;4(3):29-39.
- .۱۵ Muelas A, Navarro E. Learning strategies and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015;165:217-21.
- .۱۶ Pekrun R, Goetz T, Frenzel AC, Barchfeld P, Perry RP. Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*. 2011;36(1):36-48.
- .۱۷ Pekrun R. Emotion, Lernen und Leistung. *Bildung und Emotion*. 2018:215-31.
- .۱۸ Linnenbrink-Garcia L, Barger MM. Achievement goals and emotions. *International handbook of emotions in education: Routledge*; 2014. p. 152-71.
- .۱۹ Credé M, Kuncel NR. Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on psychological science*. 2008;3(6):425-53.
- .۲۰ Gottfredson LS. g: Highly general and highly practical. *The general factor of intelligence: Psychology Press*; 2002. p. 343-92.
- .۲۱ Spinath B, Spinath FM, Harlaar N, Plomin R. Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*. 2006;34(4):363-74.
- .۲۲ Hofer BK. Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational psychologist*. 2004;39(1):43-55.
- .۲۳ Bransford J, Brown A. Cocking. RR (Eds.).(2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*.
- .۲۴ Hattie J. The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of teaching and learning in psychology*. 2015;1(1):79.
- .۲۵ Linnenbrink EA, Pintrich PR. The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*. 2003;19(2):119-37.
- .۲۶ Jennings G. An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. *The California School Psychologist*. 2003;8:43-51.
- .۲۷ Christenson S, Reschly AL, Wylie C. *Handbook of research on student engagement: Springer*; 2012.
- .۲۸ Abbott- Chapman J, Martin K, Ollington N, Venn A, Dwyer T, Gall S. The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: Findings from an Australian national study. *British Educational Research Journal*. 2014;40(1):102-20.
- .۲۹ De Witte K, Rogge N. Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European journal of education*. 2013;48(1):131-49.
- .۳۰ Psacharopoulos G, Patrinos HA. Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. *Education Economics*. 2018;26(5):445-58.
- .۳۱ Fatou N, Kubiszewski V. Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education*. 2018;21:427-46.
- .۳۲ Richardson M, Abraham C, Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*. 2012;138(2):353.
- .۳۳ Tsai CC. Beyond cognitive and metacognitive tools: The use of the Internet as an 'epistemological' tool for instruction. *British Journal of Educational Technology*. 2004;35(5):525-36.
- .۳۴ King RB, Areepattamannil S. What students feel in school influences the strategies they use for learning: Academic emotions and cognitive/meta-cognitive strategies. *Journal of Pacific Rim Psychology*. 2014;8(1):18-27.
- .۳۵ Paloş R, Maricuţoiu LP, Costea I. Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*. 2019;60:199-204.

- ۳۶ Paul M, Jena LK. Workplace spirituality, teachers' professional well-being and mediating role of positive psychological capital: An empirical validation in the Indian context. *International Journal of Ethics and Systems*. 2022.
- ۳۷ Muyan-Yılık M, Demir A. A pathway towards subjective well-being for Turkish University students: The roles of dispositional Hope, cognitive flexibility, and coping strategies. *Journal of Happiness Studies*. 20۱۹۴۵-۶۳:(۶)۲۱;۲۰.
- ۳۸ Heikkilä A, Lonka K, Nieminen J, Niemivirta M. Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education*. 2012;64:455-71.
- ۳۹ Isgör IY. Metacognitive Skills, Academic Success and Exam Anxiety as the Predictors of Psychological Well-Being. *Journal of Education and Training Studies*. 2016;4(9):35-42.
- ۴۰ Nasirzade S, Nargesian J. The effect of metacognitive beliefs on academic well-being mediated by perfectionist students. *Journal of School Psychology*. 2019;8(3):177-95.
- ۴۱ Berger J-L, Karabenick SA. Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and instruction*. 2011;21(3):۲۸-۳۶.
- ۴۲ Stefanou C, Stolk JD, Prince M, Chen JC, Lord SM. Self-regulation and autonomy in problem-and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*. 2013;14(2):109-22.
- ۴۳ Reeve J. A self-determination theory perspective on student engagement. *Handbook of research on student engagement*: Springer; 2012. p. 149-72.
- ۴۴ Escalante Mateos N, Fernández-Zabala A, Goñi Palacios E, Izar-de-la-Fuente Díaz-de-Cerio I. School climate and perceived academic performance: Direct or resilience-mediated relationship? *Sustainability*. 2020;13(1):68.
- ۴۵ Fakhri Z, Rezai A, Pakdaman S, Ebrahimi S. The mediating role of academic self-efficacy beliefs in predicting achievement goals based on positive and negative affect in adolescents. *Journal of Applied Psychology*. 2013;7(2):54-63.
- ۴۶ Valiente C, Swanson J, Eisenberg N. Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child development perspectives*. 2012;6(2):129-35.
- ۴۷ Pellas N. The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life. *Computers in Human Behavior*. 2014;35:157-70.
- ۴۸ Heshmati R. Metacognition, mindfulness, and spiritual well-being in gifted high school students. *Health, Spirituality and Medical Ethics*. 2018;5(3):22-8.
- ۴۹ Smith JL, Hollinger-Smith L. Savoring, resilience, and psychological well-being in older adults. *Aging & mental health*. 2015;19(3):192-200.
- ۵۰ Zee M, Koomen HM. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*. 2016;86(4):981-1015.
- ۵۱ Hallinger P, Heck RH. Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational management administration & leadership*. 2010;38(6):654-78.
- ۵۲ Heck RH, Hallinger P. Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American educational research journal*. 2009;46(3):659-89.
- ۵۳ Thoonen EE, Slegers PJ, Oort FJ, Peetsma TT, Geijsel FP. How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*. 2011;47(3):496-536.
- ۵۴ Tao Z, Yang X, Lai IK-W, Chau K-Y, editors. A Research on the effect of smartphone use, student engagement and self-directed learning on individual impact: China empirical study. 2018 *International Symposium on Educational Technology (ISET)*; 2018: IEEE.
- ۵۵ Lasfeto D. The relationship between self-directed learning and students' social interaction in online learning environment. *Journal of e-learning and knowledge society*. 2۰۲۰-۲۱:(۲)۱۶;۰۲۰.
- ۵۶ Yousuf B, Conlan O, Wade V, editors. Assessing the Impact of the Combination of Self-directed Learning, Immediate Feedback and Visualizations on Student Engagement in Online Learning. *Addressing Global Challenges and Quality Education* ۱۵th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2020, Heidelberg, Germany, September 14–18, 2020, Proceedings 15; 2020: Springer.

- .۵۷ Appleton JJ, Christenson SL, Furlong MJ. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*. 2008;45(5):369-86.
- .۵۸ Dadgar Z, Fallah V, Taheri F. Mediating role of emotional well-being in the effect of metacognitive learning and self-directed learning on the level of e-learning in the managers of universities. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*. 2020;7(2):112.
- .۵۹ Rossi RA, Krouse AM, Klein J. Undergraduate student stress, classroom engagement, and self-directed learning postcurricular revision. *Journal of Nursing Education*. 202۰;۵۶(۹):۶۰۰-۱۰.
- .۶۰ Hayat AA, Shateri K, Amini M, Shokrpour N. Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC medical education*. 2020;20(1):1-11.
- .۶۱ Sandars J, Cleary TJ. Self-regulation theory: applications to medical education: AMEE Guide No. 58. *Medical teacher*. 2011;33(11):875-86.
- .۶۲ kavyar a, torbatinezgad H, Ghandizadeh M. Predicting academic achievement based on achievement motivation and self-regulated learning strategies of female high school students. *Journal of Pouyesh in Education and Consultation (JPEC)*. 2022;1401(16):24-42.
- .۶۳ Pintrich PR. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*. 1999;31(6):459-70.
- .۶۴ Ocak G, Yamaç A. Examination of the relationships between fifth graders' self-regulated learning strategies, motivational beliefs, attitudes, and achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2013;13(1):380-7.
- .۶۵ Meece JL, Anderman EM, Anderman LH. Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annu Rev Psychol*. 2006;57:487-503.
- .۶۶ Shernoff DJ. *Optimal learning environments to promote student engagement*. 2013.

*Original Article***Development and testing of academic welfare model based on cognitive and metacognitive strategies with the mediating role of academic engagement and the effectiveness of the model on students' self-directed learning**

Received: 25/06/2022 - Accepted: 09/08/2022

Akbar Mohammadi¹
Shima Parandin^{2*}
Maryam Akbari³
Yahya Yarahmadi⁴

¹ Ph.D Student, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

² Assistant Professor, Department of Psychology, West Islamabad Branch, Islamic Azad University, West Islamabad, Iran (Corresponding Author)

³ Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

⁴ Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

Email: Parandinshima@yahoo.com

Abstract

Introduction: The present study aimed to develop a structural model of Academic Well-being based on the Cognitive and Metacognitive Strategies by mediating academic engagement and examining the effectiveness of the model on students' Self-directed learning.

Methods: In the first stage, using a descriptive-correlational research method, 350 male and female students from the second-cycle secondary schools in the city of Kermanshah were selected by stratified random sampling method. They responded to Peterinen et al Academic Well-being, Karami Cognitive and Metacognitive Strategies and Reeve academic engagement questionnaires.

Results: The results of the structural equation analysis showed that the Variables of cognitive and metacognitive strategies have a direct and positive effect on academic engagement. Also, Variables of academic engagement and cognitive strategies have a direct and positive effect on academic well-being. But Metacognitive strategies variable has a direct and negative effect on academic well-being. Also, the findings show that cognitive and metacognitive strategies have indirect and positive effects on academic well-being through academic engagement. In the second stage, using a quasi-experimental research technique, 30 students were selected through a randomized cluster sampling method. Fisher et al.'s Self-directed learning questionnaires were used to measure student's Self-directed learning. The results showed that the assumed model has a positive effect on all components of self-directed learning.

Keywords: Academic Well-Being, Cognitive And Metacognitive Strategies, Academic Engagement, Self-Directed Learning