



مقاله اصلی

اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۰۳ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۰۵

خلاصه

مقدمه: بروز درماندگی آموخته شده، می‌تواند با رقم زدن شکست‌های متوالی، جایگاه اجتماعی دانش‌آموزان را در محیط تحصیلی کاهش داده و سبب شود تا آنان شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی کمتری را ادراک نمایند. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه انجام گرفت.

روش کار: پژوهش حاضر کاربردی، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر دچار درماندگی آموخته شده بود که در دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در شهرستان فیروزآباد فارس مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش تعداد ۳۵ دانش‌آموز دچار درماندگی آموخته شده با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش (۱۸ نفر) و گواه (۱۷ نفر) جایدهی شدند. دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را طی هفت هفته در ۷ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه شایستگی اجتماعی (SCQ)، پرسشنامه پایستگی تحصیلی (ABQ) و پرسشنامه درماندگی آموخته شده (LHS) بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج: نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر شایستگی اجتماعی ($F=59/16$; $Eta=0/64$; $P<0/001$) و پایستگی تحصیلی ($F=67/94$; $Eta=0/67$; $P<0/001$) دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه تأثیر معنادار دارد.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با بکارگیری مفاهیمی همچون تعیین هدف، مدیریت زمان و برنامه‌ریزی، خودانگیزشی رفتاری و خودانگیزشی شناختی می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت بهبود شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه مورد استفاده قرار گیرد.

کلمات کلیدی

آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، شایستگی اجتماعی، پایستگی تحصیلی، درماندگی آموخته شده
پی نوشت: این مطالعه فاقد تضاد منافع می‌باشد.

محبوبه زنگنه^۱

رضا احمدی^{۲*}

طیبه شریفی^۳

^۱ دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

^۲ استادیار گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. (نویسنده مسئول)

^۳ دانشیار گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

Email: reza.ahmadi@iau.ac.ir

^۱ . مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی نویسنده اول پژوهش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد است.

مقدمه

در عصر حاضر توجه به عوامل نقش آفرین در موفقیت تحصیلی، ارتباطی، هیجانی، روان‌شناختی، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان و عوامل تاثیرگذار بر آن بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی کشورها قرار گرفته است. چنانکه با شناسایی این عوامل سعی بر آن دارند تا به موفقیت هر چه بیشتر دانش‌آموزان دامن زده و به موجب آن شکوفایی هر چه بیشتر کشورشان را در عرصه‌های گوناگون فراهم آورند (Yang, Zhao, 2020). با این وجود، همواره کودکان و نوجوانان در دوران تحصیل با چالش‌ها، موانع و فشار روانی که معمولاً جزئی از واقعیت زندگی روزمره در مدارس است روبرو می‌شوند که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد (Siddiq, Gochyyev, Valls, 2020) و این تجارب ناموفق باعث ایجاد نگرش منفی نسبت به خود و محیط پیرامونشان می‌شود و آن‌ها را از ذیل به این هدف مهم باز می‌دارد. یکی از عواملی که آینده تحصیلی دانش‌آموزان را در محیط تحصیلی به میزان بسیار زیادی متأثر می‌سازد، بروز پدیده درماندگی آموخته شده^۱ است (Xue, Gu, Zhu, Jiang, 2023). درماندگی آموخته شده، یکی از مهمترین موضوعات منتشر شده روان‌شناسی در دهه اخیر است و نشان دهنده منفی‌ترین حالت مفهوم خود می‌باشد (قاسمی، ۲۰۲۱). درماندگی آموخته شده به کمبودهای شناختی، انگیزشی و عاطفی نسبت داده می‌شود و به علت قرار گرفتن ارگانسم در معرض یک مجموعه از رویدادهای مستقل از رفتار که تحت کنترل او نیست، توسعه می‌یابد (Wen, Huang, Goh, 2020). زمانی که فرد در موقعیت ناکامی‌های متعدد اجتماعی، فرهنگی و آموزشی قرار گیرد، و احساس ناتوانی کنترل بر شرایط محیط را تجربه نماید و بی‌تأثیر بودن فعالیت و پاسخ خود را احساس کند، دچار نوعی تزلزل و بی‌ثباتی خواهد شد و در موقعیت‌های بعدی نیز با وجود امکان موفقیت، پیشاپیش شکست را می‌پذیرد که طی

این روند فرد دچار درماندگی آموخته شده می‌شود (Forster et al, 2023). در محیط‌های آموزشی و کلامی، درماندگی آموخته شده به فراگیرانی اشاره دارد که تلاش و کوشش را با پیشرفت مرتبط نمی‌دانند. آنها فکر می‌کنند هر کاری بکنند موفقیت به دست نمی‌آورند. چنین حالتی ناشی از این اعتقاد است که پیامدهای رفتار، مستقل از رفتار فرد است (Trindade, Mendes, Ferreira, 2020).

بروز درماندگی آموخته شده، می‌تواند با رقم زدن شکست‌های متوالی، جایگاه اجتماعی دانش‌آموزان را در محیط تحصیلی کاهش داده و سبب شود تا آنان شایستگی اجتماعی^۲ کمتری را ادراک نمایند. شایستگی اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. به عبارت دیگر شایستگی اجتماعی توانایی مراقبت از خود، یاری رساندن و مراقبت از دیگران است (Wang, Young, Plechatá, Mc Guckin, Makransky, 2023). Rosová (۲۰۱۴) چهار مقوله را برای شایستگی اجتماعی برشمرده است. این مقوله‌ها شامل مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، شایستگی‌های هیجانی و در نهایت آمایه‌های انگیزشی است. پیش‌بینی شده است که دارا بودن احساس شایستگی نسبت به توانایی، ممکن است سبب شود تا افراد به سطح بالاتری از تسلط و ارتقا دست یابند (Mathews, Koehn, Abtahi, Kerns, 2016). ادراک شایستگی همچنین همانند یک سپر در برابر محیط نوجوان و وقایع زندگی و توسعه اثربخش و شناختی آنها عمل کند. نوجوانان با ادراک شایستگی مثبت پایین‌تر، مشکلات درونی بیشتری را از خود نشان می‌دهند (نظیر تنهایی، انزوای اجتماعی، و اضطراب) و معمولاً توسط همسالان طرد می‌شوند (Dougherty, Sharkey, 2017). این پیامدهای نابهنجار می‌تواند تأثیرات منفی بلندمدتی را در دست‌آوردها و رضایت‌مندی آنها در زندگی ایجاد نماید (Kang, Ha, Ham, Lee, Jo, 2022).

². Social competence

¹. learned helplessness

پژوهش حموله (۱۴۰۱)؛ احمدی، حسینی نسب و آزموده (۱۴۰۰)؛ مرادی، عرفانی و دلفان بیراوند (۱۳۹۹)؛ صمدیان، لیوارجانی و پناه علی (۱۳۹۸)؛ کابینی مقدم، انتصارفومنی، حجاری و اسدزاده (۱۳۹۸)؛ Wei, Saab, Admiraal؛ (۲۰۲۳) Núñez, Tuero, Fernández, Añón, Manalo, Rosário (۲۰۲۲)؛ Bernardo, Galve-González, Núñez, Almeida (۲۰۲۲)؛ Theobald (۲۰۲۱)؛ Wagner, Holochwost, Danko, Propper, Coffman (۲۰۲۱) و Teng, Zhang (۲۰۱۸) نشان داده است که این مداخله می تواند منجر به بهبود مولفه های مختلف تحصیلی فراگیران شود.

مفهوم یادگیری خودتنظیمی به ظرفیت فرد برای بروز رفتار متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی اشاره داشته و توانایی های فرد در سازماندهی و مدیریت رفتارهایش را برای رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری در بر می گیرد (Muis, Psaradellis, Chevrier, Di Leo, 2016). یادگیری خودتنظیمی به راهبردهایی که دانش آموزان برای تنظیم شناخت هایشان آنها را به کار می گیرند و نیز به راهبردهای مدیریتی که برای کنترل یادگیری مورد استفاده قرار می دهند، اطلاق می شود. مهم ترین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهای، شناختی، فراشناختی و راهبردهای مدیریت هستند. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یادگیری قادرند عملکرد تحصیلی دانش آموزان را در درس های مختلف بهبود بخشند (Sun, Xie, Anderman, 2018). یادگیرندگان خودتنظیم از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به طور مناسب استفاده می کنند و از لحاظ انگیزشی در سطح بالایی قرار دارند. این افراد در موقعیت های گوناگون از راهبردهای مختلفی برای حل مسئله خود استفاده می کنند که انتخاب راهبردهای مناسب و متناسب با موقعیت مسئله اهمیت زیادی دارد (Wagner et al, 2021).

درماندگی آموخته شده سبب می شود تا میزان قدرت و پایداری تحصیلی^۱ دانش آموزان نیز رو به کاهش نهد (حیدری راد و مسیبی داریانی، ۱۳۹۸)، چرا که درماندگی آموخته شده سبب می شود تا قدرت مقابله ای و تحمل روانی دانش آموزان زوال یابد. Kang, Ha, Ham, Lee, Jo (۲۰۱۸) و Wills, Hofmeyr (۲۰۱۹) معتقدند که پایداری تحصیلی به توانایی دانش آموزان برای موفقیت تحصیلی با وجود عوامل های خطرزا که برای آنها مشکلاتی را ایجاد کرده، اشاره دارد. همچنین پایداری تحصیلی را احتمال بالای موفقیت در مدرسه با وجود شرایط چالش برانگیز و تهدیدآمیز ناشی از صفات، شرایط و تجارب اولیه تعریف کرده اند (Rudd, Meissel, Meyer, 2021). Hwang, Shin (۲۰۱۷) بیان می دارند دانش آموزان دارای پایداری تحصیلی از نظر تحصیلی آن دسته از دانش آموزانی هستند که با وجود شرایط تنیدگی که آنها را در خطر افت تحصیلی قرار می دهد، سطح بالای انگیزش و عملکرد را حفظ می کنند. Wills, Hofmeyr (۲۰۱۹) معتقدند که پایداری تحصیلی تنها محدود به دانش آموزان دارای پیشینه و شرایط نامطلوب نیست، بلکه همه دانش آموزان در فرآیند تحصیلی خود، سطوحی از عملکرد ضعیف و شکست را تجربه می کنند (Howell, Roberts, Mancini, 2018). اما دانش آموزان دارای پایداری تحصیلی، سطح بالایی از حمایت آموزشی از معلمان و دوستان دریافت می کنند، از آمدن به مدرسه لذت می برند و در فعالیتهای آموزشی درگیر می شوند (Supervía, Bordás, Robres, 2022). پایداری تحصیلی احساس توانمندی در دانش آموزان را افزایش می دهد و این فرصت را برای آنان فراهم می کند تا احساس توانمندی در حل تعارضات و چالش های گوناگون را تجربه کنند (Coronado-Hijón, 2017).

روش های آموزشی و درمانی مختلفی تاکنون برای بهبود عملکرد تحصیلی و روانی دانش آموزان به کار رفته است. از انواع این روش ها می توان آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی^۲ در محیط های آموزشی اشاره کرد. نتایج

². self-regulated learning strategies training

¹. academic resilience

در ضرورت انجام این پژوهش باید گفت در عصر حاضر توجه به عوامل نقش آفرین در موفقیت تحصیلی، ارتباطی، هیجانی، روان‌شناختی، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان و عوامل تاثیرگذار بر آن بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی کشورها قرار گرفته است. چنانکه با شناسایی این عوامل و بهبود وضعیت آنان، پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی سعی بر آن دارند تا به موفقیت هر چه بیشتر دانش‌آموزان دامن زده و به موجب آن شکوفایی هر چه بیشتر کشورشان را در عرصه‌های گوناگون اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی فراهم آورند. یکی از این عوامل تاثیرگذار بر آینده اجتماعی و شغلی دانش‌آموزان، عملکرد اجتماعی و تحصیلی آنان است که به شکل طبیعی تحت تاثیر مولفه‌هایی همچون شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی قرار دارد. چنانکه می‌توان انتظار داشت با بهبود شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده نیز بهبود یابد. در یک جمع‌بندی باید گفت، با توجه به آسیب‌های اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده و لزوم پرورش استعدادها و قابلیت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هماهنگ با نیازها و تحولات جامعه در دانش‌آموزان، ضروری است اقدامات لازم برای بهبود مولفه شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی آنان انجام پذیرد تا بتوان عملکرد فردی، تحصیلی و اجتماعی بهتری را از آنان به نظاره نشست. بنابراین مساله اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه می‌باشد.

روش کار

پژوهش حاضر کاربردی، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر با درماندگی آموخته شده بود که در دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در شهرستان

فیروزآباد فارس مشغول به تحصیل بودند. جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند استفاده شد. بدین صورت که پرسشنامه درماندگی آموخته شده به تعداد ۱۵۰۰ نسخه در مدارس متوسطه دوم دخترانه و پسرانه شهرستان فیروزآباد توزیع شد. پس از جمع‌آوری و نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، دانش‌آموزانی که نمرات بالاتر از میانگین در پرسشنامه درماندگی آموخته شده به دست آورده بودند، مورد شناسایی قرار گرفتند (نمرات بالاتر از ۵۰). با این دانش‌آموزان مصاحبه بالینی نیز صورت پذیرفت. در مرحله آخر تعداد ۶۰ نفر از این دانش‌آموزان که بالاترین نمرات را در پرسشنامه درماندگی آموخته شده به دست آورده بودند (نمرات بالاتر از میانگین و به صورت ترتیب بندی شده)، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). تعداد نمونه با در نظر گرفتن احتمال ریزش مشخص شد. سپس گروه آزمایش مداخلات آموزشی مربوط به آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را دریافت نمودند. این در حالی است که گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرده و در انتظار دریافت مداخله حاضر بودند. پس از اتمام جلسات پس‌آزمون اجرا و برای اطمینان از ثبات نتایج، مرحله پیگیری نیز دو ماه بعد اجرا شد. پس از شروع مداخله تعداد ۲ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۳ دانش‌آموز در گروه گواه از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند و تعداد ۳۵ دانش‌آموز در پژوهش باقی ماندند (۱۸ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۷ دانش‌آموز در گروه گواه). ملاک‌های ورود به پژوهش شامل کسب نمره بالاتر از میانگین (نمره ۵۰) در پرسشنامه درماندگی آموخته شده، تشخیص درماندگی آموخته شده با توجه به مصاحبه بالینی، داشتن سن ۱۵ تا ۱۸ سال، تمایل به حضور در پژوهش و عدم دریافت مداخله روان‌شناختی همزمان بود. این در حالی بود که ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف

مشخص شده در کلاس و عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش بود.

ابزارهای سنجش

پرسشنامه درماندگی آموخته شده (LHS):^۱ پرسشنامه درماندگی آموخته شده توسط Quinless, Nelson در سال ۱۹۸۸ طراحی شد که شامل ۲۰ گویه، ۴ گزینه‌ای بر مبنای طیف لیکرت است و نمره گذاری آن برای طیف کاملاً مخالف نمره یک، و کاملاً موافق نمره ۴ است. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۰ تا ۸۰ است. کسب نمرات بیشتر نشان دهنده درماندگی آموخته شده بالاتر است. نمره برش این پرسشنامه ۵۰ است. Quinless, Nelson (۱۹۸۸) اعتبار این پرسشنامه را ۰/۷۹ و پایایی و آلفای کرونباخ آن را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. با ارزیابی نسخه اصلی پرسشنامه درماندگی آموخته شده با دیگر مقیاس‌های موجود همچون مقیاس افسردگی بک ضریب همبستگی این مقیاس ۰/۲۵ و با مقیاس عزت نفس کوپراسمیت ۰/۶۲ و پایایی آن ۰/۸۵ گزارش شد. آلفای کرونباخ این مقیاس در تحقیق Smallheer (۲۰۱۱)، ۰/۹۴ به دست آمد. در ایران نیز در پژوهش میرنسب و قره‌آغاجی (۱۳۹۴) برای تعیین روایی سازه مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد که در تحلیل داده‌های پرسشنامه، مقدار ضریب شاخص کفایت نمونه‌گیری ۰/۸۵ و مقدار آزمون بارتلت (شاخص کفایت ماتریس همبستگی) ۳۲۳۷/۳۰ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. همچنین میزان پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه شد (میرنسب و قره‌آغاجی، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

پرسشنامه شایستگی اجتماعی (SCQ):^۲ پرسشنامه شایستگی اجتماعی توسط Felner, Lease, Philips (۱۹۹۰) ساخته شده است که ۴۷ ماده دارد و به صورت مقیاس ۷

درجه‌ای لیکرتی (از کاملاً موافقم: نمره ۷ تا کاملاً مخالفم: نمره ۱) پاسخ داده می‌شود و مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی مهارت‌های رفتاری، کفایت هیجانی، آمایه‌های انگیزشی و انتظار را می‌سنجد (Felner, Lease, Philips, 1990). دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۴۷ تا ۳۲۹ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده شایستگی اجتماعی بیشتر است. میزان روایی محتوایی این پرسشنامه توسط Felner, Lease, Philips (۱۹۹۰) بررسی و میزان آن مطلوب و ۰/۹۱ گزارش شد. همچنین آنان میزان پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه توسط پرنندین (۱۳۸۵) در ایران هنجاریابی شده است و در نهایت پس از تحلیل عاملی تاییدی گویه‌های این پرسشنامه، مورد تأیید قرار گرفتند. پرنندین (۱۳۸۵) برای برآورد ضریب پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده نموده که ضریب آلفای به دست آمده از پرسشنامه شایستگی اجتماعی نشان می‌دهد پرسشنامه از ضریب همسانی درونی قابل قبول و مطلوبی برخوردار است (۰/۸۸۴=آلفا). همچنین ضریب پایایی بازآزمایی در فاصله زمانی ۴ هفته ۰/۸۹ به دست آمده است. روایی سازه این مقیاس به وسیله تحلیل عاملی ۰/۸۳ بود که حاوی روایی بیرونی بالای آزمون است (پرنندین، ۱۳۸۵). در مطالعه عیسی‌زادگان، سلیمانی، خسرویان و شیخی (۱۳۹۵) نیز ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۳ به دست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ محاسبه شد.

پرسشنامه پایداری سبکی تحصیلی (ADQ):^۳ پرسشنامه پایداری تحصیلی توسط Martin, Marsh (۲۰۰۸) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۶ سؤال می‌باشد که در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. کاملاً موافقم نمره ۵ تا حدی موافقم نمره ۴، بی‌نظر نمره ۳ تا حدی مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ را به خود اختصاص می‌دهد. حداکثر نمره ۳۰ و

۳. Academic Buoyancy Questionnaire

۱. Learned Helplessness Questionnaire

۲. Social Competence Questionnaire

حداقل نمره ۶ می‌باشد. هرچقدر نمره بیشتر باشد میزان پایستگی تحصیلی بیشتر است. روایی این پرسشنامه در تحقیقات قبلی توسط اساتید این حوزه به تأیید رسیده است. پایایی این پرسشنامه در تحقیقات Martin, Marsh (۲۰۰۸) از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برآورد شده است. همچنین روایی سازه این پرسشنامه مطلوب و به میزان ۰/۹۱ گزارش شده است (Martin, Marsh, 2008). در تحقیق کریمی قرطمانی (۱۳۹۱)؛ به نقل از جعفری و عبدی زرین، (۱۴۰۰) پایایی پرسشنامه پایستگی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و روایی ملاکی با استفاده از همبستگی با پرسشنامه اشتیاق تحصیلی ۰/۵۶ گزارش شده است. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم از طرف آموزش و پرورش شهرستان فیروزآباد فارس و انجام فرایند نمونه‌گیری، دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده انتخاب شده (۴۰ دانش‌آموز) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). دانش‌آموزان حاضر در گروه

آزمایش مداخلات آموزشی مربوط به راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۷ جلسه) را در طی ۷ هفته به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای را دریافت نمودند. این در حالی است که دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکردند. مداخله آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برگرفته از پروتکل Zimmerman (۲۰۰۰) است که در پژوهش صمدیان، لیوارجانی و پناه علی (۱۳۹۸) و کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۸) مورد استفاده و اعتبار آن مورد تأیید قرار گرفته بود. جهت ایجاد انگیزه برای دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش حاضر، قبل از شروع مداخله، جوانب درمانی و آموزشی مداخلات برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد. این در حالی است که تمام فرایندهای مداخله نیز به شکل رایگان برای آنها ارائه داده شد. لازم به ذکر است که مداخله پژوهش حاضر توسط پژوهشگر ارائه شد. پس از شروع مداخله تعداد ۲ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۳ دانش‌آموز در گروه گواه از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند و تعداد ۳۵ دانش‌آموز در پژوهش باقی ماندند (۱۸ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۷ دانش‌آموز در گروه گواه).

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

گام اول: تعیین هدف	
جلسه اول	۱. توضیح کلی درباره مدل یادگیری خودتنظیمی زیمرمن داده می‌شود.
	۲. یادگیرندگان لازم است نظرات و تجارب خود را در این رابطه بیان کنند.
	۳. بیان ابعاد مهم تعیین هدف (هدف باید واقعی، ملموس، چالش برانگیز و کوتاه مدت باشد).
	۴. یادگیرندگان لازم است حداقل سه مورد از مهم‌ترین اهداف مربوط به یادگیری خود را بنویسند.
گام دوم: مدیریت زمان و برنامه‌ریزی	
جلسه دوم	۱. به یادگیرندگان فرصت داده می‌شود که درمورد تجارب خود در مورد جلسه اول توضیح دهند.
	۲. مدیریت زمان به عنوان عامل مهمی برای دستیابی به هدف، توضیح داده می‌شود.
	۳. در مورد طفره رفتن توضیح داده می‌شود.
	۴. از یادگیرندگان خواسته می‌شود که راهبردهای خود را در قالب جملات مثبت برای غلبه بر طفره رفتن بیان کنند و همچنین پیامدهای منفی آن را ذکر کنند.
جلسه سوم	۱. در مورد برنامه زمانی (روزانه، هفتگی و...) و فواید آن بحث می‌شود.
	۲. از یادگیرندگان خواسته می‌شود که برای اهدافی که در جلسه قبل بیان کردند برنامه ریزی کنند.
	۳. از یادگیرندگان خواسته می‌شود که در طول این یک هفته تا جلسه بعدی، برای تکالیف خود برنامه‌ریزی کنند.
گام سوم: خودآنگیزی رفتاری	

جلسه چهارم	۱. دوباره راهبردهای مدیریت زمان مرور می گردد. ۲. از فرم هایی که یادگیرندگان در طول این یک هفته برای برنامه ریزی کردن نوشته بودند استفاده می شود و از یادگیرندگان پرسیده می شود که در چه مواردی از برنامه ریزی استفاده کردند. ۳. از یادگیرندگان خواسته می شود که روش هایی را که به وسیله آن از تلف کردن وقت جلوگیری می کردند را بیان کنند. ۴. به یادگیرندگان در مورد انگیزش رفتاری و تفاوت آن با انگیزش شناختی توضیح داده می شود.
جلسه پنجم	۱. از یادگیرندگان خواسته می شود که در مورد رابطه بین موضوعات دو جلسه گذشته صحبت کنند. ۲. برای شروع کار از یادگیرندگان خواسته می شود در مورد انگیزه شان در مورد مطالعه فکر کنند. ۳. به یادگیرندگان در مورد انگیزش، تفاوت بین انگیزه درونی و بیرونی توضیح داده می شود.
گام چهارم: خودانگیزی شناختی	
جلسه ششم	۱. از یادگیرندگان خواسته می شود که در مورد موقعیت هایی که در آن بسیار با انگیزه شدند و هم چنین موقعیت هایی که اصلاً انگیزه پیدا نکردند توضیح دهند. ۲. به یادگیرندگان آموخته می شود که چگونه از خودآموزی هایی مانند توقف افکار منفی و شروع به صحبت مثبت با خود استفاده کنند. ۳. از یادگیرندگان خواسته می شود جملاتی بسازند که برای ادامه فعالیتهای یادگیری می تواند آنها را برانگیخته کند. ۴. به یادگیرندگان آموزش داده می شود که چگونه افکار منفی خود را شناسایی کنند و چگونه در مورد آن اقدام کنند.
جلسه هفتم	۱. به یادگیرندگان در مورد راهبردهای مدیریت تمرکز (مانند آرام سازی و...) آموزش داده می شود. ۲. روش آرام سازی عضلانی ولپی به عنوان راهی برای افزایش تمرکز و کاهش اضطراب، آموزش داده می شود. ۳. از یادگیرندگان خواسته می شود در مورد روش های کاهش اضطراب بحث کنند.

نتایج

یافته های جمعیت شناختی نشان داد که میانگین سن در گروه آزمایش $1/74 \pm 16/74$ سال و در گروه گواه $2/01 \pm 15/83$ سال بود. از طرفی این افراد دارای دامنه تحصیلات دهم تا دوازدهم بودند که در این بین در هر دو گروه آزمایش (تعداد ۹ نفر $47/36$ معادل درصد) و گواه (تعداد ۷ نفر معادل $41/17$ درصد) سطح تحصیلات یازدهم دارای بیشترین فراوانی بود. میانگین و انحراف استاندارد شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جدول ۲ ارائه شده است.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین^۲ برای بررسی برابری واریانس ها، آزمون موجلی^۳ جهت بررسی پیش فرض کرویت داده ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر^۴ و از آزمون تعقیبی بونفرونی^۵ برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده شد.

4. Analysis of variance with repeated measures

5. Bonferroni follow-up test

1. Shapiro-Wilk test

2. Levine test

3. Mauchly's Test

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

گروه‌ها	مرحله پیش‌آزمون		مرحله پس‌آزمون		مرحله پیگیری	
	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف
شایستگی اجتماعی	۱۷۳/۱۶	۱۰/۱۴	۱۹۱/۰۵	۱۴/۰۹	۱۸۹/۵۰	۱۴/۰۵
	۱۷۲/۳۵	۱۵/۷۸	۱۷۰/۲۹	۱۹/۷۸	۱۷۰/۲۹	۲۱/۱۰
پایستگی تحصیلی	۱۵/۵۰	۳/۵۸	۱۹/۵۵	۴/۵۹	۱۸/۵۵	۳/۹۸
	۱۴/۲۳	۲/۱۳	۱۳/۷۰	۳/۸۹	۱۳/۸۸	۳/۷۲

نتایج جدول توصیفی در جدول شماره ۲ حاکی از آن است که میزان شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی نوجوانانی که در گروه آزمایش حضور داشتند، نسبت به گروه گواه کاهش یافته است که در ادامه، معناداری آن با استفاده از آمار استنباطی مورد بررسی قرار می‌گیرد. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و

پیگیری برقرار است ($p > 0/05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی رعایت شده است ($p > 0/05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای وابسته (شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی) معنادار نبوده است ($p > 0/05$). این در حالی بود که نتایج آزمون موجلی نیز بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی رعایت شده است ($p > 0/05$).

جدول ۳. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تأثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای شایستگی اجتماعی و

پایستگی تحصیلی

متغیر	مجموع	درجه	میانگین	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان
	مجذورات	آزادی	مجذورات				آزمون
زمان	۱۳۳۱/۱۶	۲	۶۶۵/۵۸	۳۶/۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۲	۱
شایستگی	۴۸۴۶/۷۳	۱	۴۸۴۶/۷۳	۲۵/۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵	۱
اجتماعی	۲۱۵۲/۴۹	۲	۱۰۷۶/۲۵	۵۹/۱۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴	۱
	۱۲۰۰/۷۰	۶۶	۱۸/۱۹				
پایستگی	۵۹/۴۹	۲	۲۹/۷۵	۴۰/۷۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵	۱
تحصیلی	۴۰۴/۹۳	۱	۴۰۴/۹۳	۲۹/۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۸	۱
	۹۹/۱۵	۲	۴۹/۵۷	۶۷/۹۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۷	۱
	۴۸/۱۶	۶۶	۰/۷۳				

نتایج آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد بر اساس ضرایب F محاسبه شده، عامل زمان

یا مرحله ارزش‌یابی تأثیر معناداری بر نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی

آموخته شده داشته و به ترتیب ۵۲ و ۵۵ درصد از تفاوت در واریانس‌های نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده را تبیین می‌کند. علاوه بر این، عامل عضویت گروهی (آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی) یا نوع درمان دریافتی هم بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده تاثیر معنادار داشته و به ترتیب ۴۵ و ۴۸ درصد از تفاوت در نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده را تبیین می‌کند. از طرفی نتایج نشان داد که نوع درمان دریافتی (آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی) در مراحل مختلف ارزیابی هم بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی

دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده تاثیر معنادار داشته و به ترتیب ۶۴ و ۶۷ درصد از تفاوت در نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده را تبیین می‌کند. توان آماری ۱۰۰ درصدی هم، حاکی از دقت آماری بالا و کفایت حجم نمونه جهت ارزیابی تاثیر تعامل گروه و زمان بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده می‌باشد. حال در ادامه در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرونی ارائه می‌شود.

جدول ۴. مقایسه زوجی میانگین نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی

متغیر	مرحله مبنا (میانگین)	مرحله مورد مقایسه (میانگین)	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
شایستگی اجتماعی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۷/۹۱	۱/۲۱	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	-۷/۱۳	۱/۱۹	۰/۰۰۱
پایستگی تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۷/۹۱	۱/۲۱	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۰/۷۷	۰/۴۷	۰/۳۲
شایستگی اجتماعی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۷۶	۰/۲۶	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	-۱/۳۵	۰/۱۹	۰/۰۰۰۱
پایستگی تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۱/۷۶	۰/۲۶	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۰/۴۱	۰/۱۲	۰/۱۱

که نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده که در مرحله پس‌آزمون دچار تغییر معنادار شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده بود. یافته اول پژوهش حاضر نشان داد که آموزش راهبردهای

نتایج جدول ۴ نشان داد، بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد. این بدان معناست که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توانسته به شکل معناداری نمرات پس‌آزمون و پیگیری شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی را نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر نمایند. یافته دیگر این جدول نشان داد که بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته را می‌توان این چنین جمع‌بندی نمود

محیط آموزشی نشان داده و با اعتماد به نفس بیشتری در محیط‌های اجتماعی رفتار نموده و از این طریق شایستگی اجتماعی بالاتری را نیز ادراک نمایند. همچنین با توجه به نتایج پژوهش صمدیان و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توان این‌گونه استدلال کرد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قابلیت ارتقاء و افزایش درگیری تحصیلی را دارد و می‌توان به راهبردهای یادگیری به عنوان یک مهارت تحصیلی در جهت افزایش پیشرفت تحصیلی نگریست. بنابراین می‌توان این‌گونه تبیین را پیش برد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با بکارگیری مفاهیم شناختی در حوزه یادگیری و تکنیک‌های آن همانند تعیین هدف، مدیریت زمان و برنامه‌ریزی، خودانگیزشی شناختی و خودانگیزشی رفتاری سبب می‌شود تا دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده مهارت‌های لازم در بهبود عملکرد تحصیلی به دست آورده و با ارتقا سطح شناختی خود، رفتارهای اجتماعی سازمان یافته‌تری را نیز بر مبنای اعتماد به نفس به دست آورده، از خود نشان داده و در نتیجه شایستگی اجتماعی بالاتری را نیز ادراک نمایند.

یافته دوم پژوهش حاضر نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده موثر است. یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های پیشین همسویی داشت. چنانکه نتایج پژوهش حاضر با یافته مرادی و همکاران (۱۳۹۹) مبنی بر اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان؛ با نتایج پژوهش احمدی و همکاران (۱۴۰۰) مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان همسو بود. همچنین Núñez و همکاران (۲۰۲۲) و Bernardo و همکاران (۲۰۲۲) در نتایج پژوهش خود نشان دادند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند سرسختی و تاب‌آوری تحصیلی فراگیران را ارتقا دهد. در تبیین احتمالی یافته حاضر مبنی بر تأثیر آموزش راهبردهای

یادگیری خودتنظیمی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده، تأثیر معناداری دارد. یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های پیشین همسویی داشت. چنانکه یافته حاضر با نتایج پژوهش حموله (۱۴۰۱) مبنی بر اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تاب‌آوری و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر؛ با یافته کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در افزایش اشتیاق و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار، با گزارش صمدیان و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان همسو بود. همچنین Wei, Saab, Admiraal (۲۰۲۳) و Theobald (۲۰۲۱) در نتایج پژوهش خود گزارش کردند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان در محیط یادگیری می‌شود.

در تبیین احتمالی یافته حاضر مبنی بر تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده باید گفت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان به کار می‌برند تا شناخت‌هایشان را تنظیم کنند. راهبردهای خودتنظیمی، فنون یا روش‌هایی هستند که یادگیرندگان برای اکتساب اطلاعات از آنها استفاده می‌کنند. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برخاسته از نظریه سازنده گرایی است و این نظریه به نقش فعال فراگیر در یادگیری تأکید دارد و این فعال بودن و داشتن حق انتخاب و آزادی عواملی هستند که توسط Theobald (۲۰۲۱) به عنوان عوامل موثر بر درگیری تحصیلی مطرح شده‌اند. با استناد به نتایج پژوهش Theobald (۲۰۲۱) دانش‌آموزان دارای مهارت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از نظر تحصیلی به مراتب برتر از سایر دانش‌آموزان هستند و بهتر می‌توانند با نیازهای تحصیلی خود درگیر شوند. این روند باعث می‌شوند دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده بتوانند عملکرد تحصیلی بهتری را نسبت به قبل از خود در

می شود این دانش آموزان، تکالیف درسی را بیشتر پیگیری کنند و اهداف تحصیلی را دنبال کنند و برای این مورد نیاز به سازگاری بهتر با محیط مدرسه و شرایط موجود در آن دارند. این روند نیز با بهبود مهارت تحمل تحصیلی و پایستگی تحصیلی در دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده می شود.

پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش ها با محدودیت هایی از جمله محدودیت جمعیت مورد مطالعه دانش آموزان دختر و پسر با درماندگی آموخته شده فیروزآباد فارس، عدم کنترل متغیرهای فردی، اجتماعی و خانوادگی مؤثر بر بروز درماندگی آموخته شده در دانش آموزان (همانند شیوه فرزندپروری والدین، نقش تعاملی اولیای مدرسه و زمینه ارثی احساس خمودگی و درماندگی)، عدم استفاده از روش نمونه گیری تصادفی و عدم تمایل بعضی از دانش آموزان در جهت شرکت در پژوهش همراه بود. بر اساس محدودیت های پژوهش حاضر، پیشنهاد می شود به منظور افزایش تعمیم پذیری نتایج، در سطح پیشنهادات تحقیق، این تحقیق بر روی سایر گروه های سنی و سایر شهرها، مناطق و جوامع با فرهنگ های مختلف، دیگر دانش آموزان با آسیب تحصیلی همانند دانش آموزان دارای اشتیاق تحصیلی پایین، دانش آموزان در معرض ترک تحصیل، دانش آموزان دارای اضطراب امتحان و ... انجام شود. با توجه به اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده، در سطح عملی پیشنهاد می شود مسئولان آموزش و پرورش با فعال کردن مشاوران مدارس و متخصصان در مراکز مشاوره و خدمات روان شناختی تربیتی، درماندگی آموخته شده دانش آموزان را به طور کامل بررسی نموده و با آموزش مشاوران و روان شناسان در مراکز مربوطه و استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در جهت ارتقای شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی آنان و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی، اقدام لازم را انجام دهند.

یادگیری خودتنظیمی بر پایستگی تحصیلی دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده می توان گفت Zimmerman (۲۰۰۰) راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را یک فرایند فعال و سازمان یافته می داند که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده و تلاش می کنند بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل مهارت های خودآموزی، سؤال پرسیدن از خود، خودبازبینی و تقویت خود است که به یادگیرندگان کمک می کند تا با استفاده از فرایندهای شناختی، یادگیری شان تسهیل شود. Bernardo و همکاران (۲۰۲۲) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی وسیله ای برای چگونگی استفاده دانش آموزان از تاکتیک مطالعه و استراتژی تنظیم شناختی است و این استراتژها باعث سازگاری بیشتر و بهتر با محیط مدرسه، معلم و دانش آموزان و به دنبال آن بهبود عملکرد تحصیلی می شود. مهارت هایی مانند سازماندهی و ذخیره سازی دانش و سهولت بهره برداری از آنها، یادداشت برداری و استفاده از استراتژی ها برای مرور و ذخیره سازی اطلاعات در حافظه مانند نقشه مفهومی و رمزگردانی و آموزش راهبردهای نظم دادن به ذهن، دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده را قادر می سازد تا بر فرایند یادگیری و مطالعه خود تسلط یابند و این تسلط از طریق افزایش انگیزه تحصیلی در آنها به پایستگی تحصیلی بهتر منجر می گردد. همچنین آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی و همچنین راهبردهای مدیریت مناسب منابع، سعی در افزایش یادگیری و درک و تمرکز دانش آموزان دارد؛ از این رو موجب بهبود یادگیری بهتر و درک لذت یادگیری و متعاقب آن بهبود پایستگی تحصیلی در دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده می گردد. در نتیجه، آموزش یادگیری خودتنظیمی با کاربرد راهبردهای شناختی و خودتنظیمی مهارت های دانش آموزان دچار درماندگی آموخته شده را در تکالیف ارتقا داده و موجب

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد بود. بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش، والدین آنان و مسئولین آموزش و پرورش شهرستان فیروزآباد که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. هم‌چنین به دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. هم‌چنین به دانش‌آموزان حاضر در هر دو گروه آزمایش و گواه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی مانده و نیازی به درج نام نیست.

منابع

- احمدی، رحیم، حسینی نسب، سید داوود، آزموده، معصومه. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی و آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین ناحیه پنج تبریز. آموزش و ارزشیابی، ۱۴(۵۳)، ۶۱-۹۲.
- پرندین، شهلا. (۱۳۸۵). ساخت و هنجاریابی کفایت اجتماعی در نوجوانان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- حموله، لیلا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تاب‌آوری و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان مسجدسلیمان. پژوهشنامه اورمزد، ۵۹(۲)، ۱۵۲-۱۸۹.
- حیدری‌راد، مریم، و مسیسی داریانی، پریا. (۱۳۹۸). رابطه ۵ عامل بزرگ شخصیت با درخودماندگی آموخته شده و تاب‌آوری در دانشجویان، سومین همایش ملی علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی، شیروان.
- صمدیان، مهناز، لیوارجانی، شعله، پناه‌علی، امیر. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی و حل مسئله بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه نهم. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۴)، ۴۱-۵۲.
- عیسی زادگان، علی، سلیمانی، اسماعیل، خسرویان، بهروز، شیخی، سیامک. (۱۳۹۵). مقایسه شایستگی اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در افراد متقاضی و غیرمتقاضی جراحی زیبایی بینی. مجله مطالعات علوم پزشکی، ۲۷(۹)، ۷۳۵-۷۴۳.
- کابینی مقدم، سلیمان، انتصار فومنی، غلامحسین، حجاری، مسعود، اسدزاده، حسن. (۱۳۹۸). مقایسه تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی در افزایش اشتیاق و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار، راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷(۱۳)، ۱۹۱-۲۱۲.
- مرادی، شهریار، عرفانی، نصرالله، دلفان‌پیراوند، آرزو. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی، برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و راهبرد تلفیقی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه در استان همدان. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۲۱(۳)، ۶۲-۷۷.
- میرنسب، میرمحمود، قره‌آخاجی، سعید. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و درماندگی آموخته شده در رابطه بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی، فصلنامه آموزش پژوهی، ۱(۱)، ۱-۱۳.

Bernardo, A.B., Galve-González, C., Núñez, J.C., Almeida, L.S. (2022). A Path Model of University Dropout Predictors: The Role of Satisfaction, the Use of Self-Regulation Learning Strategies and Students' Engagement . *Sustainability*, 14(3), 1057- 1062.

Coronado-Hijon A. (2017). Academic resilience: a transcultural perspective, *Social and Behavioral Sciences*, 237, 594 – 598.

- Dougherty, D., Sharkey, J. (2017). Reconnecting Youth: Promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. Children and Youth Services Review, 74, 28-34.
- Felner, R.D., Lease, A.M., Philips, R.C. (1990). *Social Competence and the Language of Adequacy as a Subject Matter for Psychology: A Quadripartite Travel Framework*. In T. P. Gullotta. G. R. Adams, & R Montemayor (Eds), *The Development of Social Competence* (pp. 254-264).
- Forster, A., Rodrigues, J., Ziebell, P., Sanguinetti, J.L., Allen, J.L.B., Hewig, J. (2023). Transcranial focused ultrasound modulates the emergence of learned helplessness via midline theta modification. *Journal of Affective Disorders*, 329, 273-284.
- Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. Learning and Motivation, 73, 101-106.
- Howell, J.A., Roberts, L.D., Mancini, V.O. (2018). Learning analytics messages: Impact of grade, sender, comparative information and message style on student affect and academic resilience. Computers in Human Behavior, 89, 8-15.
- Hwang, E., Shin, S. (2017). *Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study*. Nurse Education Today, 71, 54-59.
- Kang, Y., Ha, J., Ham, G., Lee, E., Jo, H. (2022). A structural equatin model of the relationships between social-emotional competence, social support, depression, and aggression in early adolescents in South Korea. Children and Youth Services Review, 138, 1064-1069.
- Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J., Leutner, D. (2020). *Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success?* Learning and Individual Differences, 82, 101-108.
- Martin, A.J., Marsh, H.W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Mathews, B.L., Koehn, A.J., Abtahi, M.M., Kerns, K.A. (2016). Emotional competence and anxiety in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Clinical Children Family Psychology Review*, 19(2), 162-184.
- Muis, K. R., Psaradellis, C., Chevrier, M., Di Leo, I., & Lajoie, S. P. (2016). *Learning by preparing to teach: Fostering self-regulatory processes and achievement during complex mathematics problem solving*. Journal of Educational Psychology, 108(4), 474-479.
- Núñez, J.C., Tuero, E., Fernández, E., Añón, F.J., Manalo, E., Rosário, P. (2022). Effect of an intervention in self-regulation strategies on academic achievement in elementary school: A study of the mediating effect of self-regulatory activity. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 9-20.
- Quinless, F.W., Nelson, M.A. (1988). *Development of a measure of learned helplessness*. *Nursing Research*, 37(1), 11-15.
- Rosová, D. (2014). Preventive program aimed at development of social and emotional competence of first grade pupils at primary schools who suffer from behavioral disorders. *Procedia Social Behavior Science*, 132, 589-595.
- Rudd, G., Meissel, K., Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. Educational Research Review, 34, 1004-1008.
- Siddiq, F., Gochyyev, P., Valls, O. (2020). The role of engagement and academic behavioral skills on young students' academic performance—A validation across four countries. Studies in Educational Evaluation, 66, 1008-1012.
- Smallheer, B.A. (2011). *Learned helplessness and depressive symptoms in patients following acute myocardial infarction (Doctoral dissertation)*. Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Sun, Z., Xie, K., Anderman, L.J. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. The Internet and Higher Education, 36, 41-53.
- Supervía, U.P., Bordás, S.C., Robres, Q.A. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. Learning and Motivation, 78, 1018-1022.
- Teng, L.S., Zhang, L.J. (2018). Effects of motivational regulation strategies on writing performance: a mediation model of self-regulated learning of writing in English as a second/foreign language. *Metacognition Learning* 13, 213-240.
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. Contemporary Educational Psychology, 66, 1019-1023.
- Trindade, I.A., Mendes, L., Ferreira, N.B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. Journal of Contextual Behavioral Science, 15, 68-72.

- Wagner, N.J., Holochwost, S., Danko, C., Propper, C.B., Coffman, J.L. (2021). **Observed peer competence moderates links between children's self-regulation skills and academic performance.** *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 286-293.
- Wei, X., Saab, N., Admiraal, W. (2023). **Do learners share the same perceived learning outcomes in MOOCs? Identifying the role of motivation, perceived learning support, learning engagement, and self-regulated learning strategies.** *The Internet and Higher Education*, 56, 1008-1011.
- Wen, J., Huang, S., Goh, E. (2020). Effects of perceived constraints and negotiation on learned helplessness: A study of Chinese senior outbound tourists. *Tourism Management*, 78, 104-110.
- Wills, G., Hofmeyr, H. (2019). Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. *International Journal of Educational Research*, 98, 192-205.
- Xue, S., Gu, Q., Zhu, K., Jiang, J. (2023). **Self-compassion buffers the impact of learned helplessness on adverse mental health during COVID-19 lockdown.** *Journal of Affective Disorders*, 327, 285-291.
- Yang, J., Zhao, X. (2020). Parenting styles and children's academic performance: Evidence from middle schools in China. *Children and Youth Services Review*, 113, 105-109.
- Zhang, Y., Qin, X., Ren, P. (2019). **Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm.** *Computers in Human Behavior*, 89, 299-307.

*Original Article***The Effectiveness of Self-Regulated Learning Strategies Training on Social Competence and Academic Resilience of Students Suffering from Learned Helplessness in the Second Year of High School**

Received: 23/01/2024 - Accepted: 26/08/2025

Mahbobeh Zangeneh¹
 Reza Ahmadi ^{2*}
 Tayebbeh Sharifi ³

¹ PhD student in Educational Psychology
 Shahrekord Branch, Islamic Azad
 University, Shahrekord, Iran.

² Assistant Professor, Department of
 Psychology, Shahrekord Branch, Islamic
 Azad University, Shahrekord
 Iran.(Corresponding author)

³ Associate Professor, Department of
 Psychology, Shahrekord Branch, Islamic
 Azad University, Shahrekord, Iran

Email: reza.ahmadi@iau.ac.ir

Abstract

Introduction: The occurrence of learned helplessness can reduce the social status of students in the academic environment by creating successive failures and cause them to perceive less social competence and academic resilience. Based on this the present study was conducted to investigate the effectiveness of self-regulated learning strategies training on social competence and academic resilience of students suffering from learned helplessness in the second year of high school.

Methods: The current study was a semi-experimental application with a pre-test-post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population of the research included male and female students with 1 learned helplessness who were studying in the second period of secondary school in the academic year of 1401-1402 in Firozabad city of Fars. 35 student suffering from learned helplessness were selected through purposive sampling method and randomly accommodated into experimental (18 people) and control groups (17 people). The students in the experimental group received self-regulated learning strategies training in seven weeks in seven 90-minute sessions. The applied questionnaires included social competence Questionnaire (SCQ), academic resilience Questionnaire (ARQ) and learned helplessness Questionnaire (LHQ). The data from the study were analyzed through Analysis of variance with repeated measures via SPSS23 software.

Results: The results showed that self-regulated learning strategies training has significant effect on the social competence ($F=59.16$; $Eta=0.64$; $P<0001$) and academic resilience ($F=67.94$; $Eta=0.67$; $P<0001$) of students suffering from learned helplessness.

Conclusion: According to the findings of the present study it can be concluded that self-regulated learning strategies training can be used as an efficient method to increase social competence and academic resilience of students suffering from learned helplessness through goal setting, time management and planning, behavioral self-motivation and cognitive self-motivation.

Keywords: Self-regulated learning strategies training, social competence, academic resilience, learned helplessness

Acknowledgement: There is no conflict of interest