

رابطه بین فراشناخت حالتی و مسئولیت پذیری با خودنظم دهی تحصیلی

تاریخ دریافت: ۹۴/۰۳/۱۲

تاریخ پذیرش: ۹۴/۰۶/۲۸

مریم شهیدی^{۱*}، محمدرضا زربخش^۲

چکیده

زمینه و هدف: از جمله مفاهیم مطرح در آموزش های جهان معاصر، یادگیری خودنظم دهی است که امروزه از آن به عنوان یک کانون مهم و یکی از محورهای اساسی تعلیم و تربیت یاد می شود. پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین فراشناخت حالتی و مسئولیت پذیری با خودنظم دهی تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه انجام شد.

روش: روش پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر رشت در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ بودند که از بین آنها ۲۸۳ نفر به شیوه تصادفی خوشه ای انتخاب شدند و به پرسشنامه های مسئولیت پذیری منیره کردلو (۱۳۸۷)، فراشناخت حالتی اونیل و عابدی (۱۹۹۶) و خودنظم دهی تحصیلی کانل و ریان (۱۹۸۷) پاسخ دادند.

یافته ها: نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری نشان داد بین مسئولیت پذیری و فراشناخت حالتی و خرده مقیاس های آن یعنی آگاهی، راهبرد شناختی، برنامه ریزی و بررسی خود با خود نظم دهی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). همچنین دو متغیر مسئولیت پذیری و فراشناخت حالتی توانستند ۲۰ درصد از واریانس خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان را تبیین نمایند.

نتیجه گیری: با توجه به یافته های تحقیق، می توان خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان را به عنوان یک متغیر مهم در پیشبرد اهداف آموزشی با افزایش سطح مسئولیت پذیری، برنامه ریزی، بازبینی و شناخت دانش آموزان بالا برد.

کلیدواژه ها: مسئولیت پذیری، فراشناخت حالتی، خود نظم دهی تحصیلی.

۱. *نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران، (Maryamyas.shahidi@gmail.com)

۲. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران.

مقدمه

در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسان، تحقیقاتی را پیرامون افت تحصیلی، یادگیری و سایر متغیرهای مربوط به آن انجام داده‌اند. یکی از معروف‌ترین نظریه‌ها، نظریه خودنظم‌دهی است، که امروزه از آن به عنوان یک کانون مهم و یکی از محورهای اساسی تعلیم و تربیت یاد می‌شود. به عبارت دیگر خودنظم‌دهی تحصیلی یکی از بحث‌های جالب و مورد علاقه بسیاری از مربیان و روان‌شناسان است به طوری که صاحب نظرانی همچون براون و همکاران (۱)، به طور فزاینده‌ای آن را در زمینه یادگیری (از قبیل مطالعه) عملکرد و دیگر اشکال یادگیری (مهارت‌های شناختی، حرکتی و اجتماعی) مورد استفاده قرار داده‌اند. در این رابطه، مختاری و ریچارد (۲)، معتقد است یادگیری خودنظم‌دهی به تنظیم شناخت و رفتار می‌پردازد و از مهم‌ترین مؤلفه‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود. نظریه یادگیری خودنظم‌دهی به بررسی این موضوع می‌پردازد که افراد چگونه با استفاده از انگیزش^۱، فراشناخت^۲ و سایر رفتارهای تنظیم شده برای دستیابی به اهداف تربیتی تلاش می‌کنند (۳).

خودنظم‌دهی، پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد. چهارچوب اصلی نظریه یادگیری خودنظم‌دهی بر این اساس استوار است که افراد چگونه از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازمان‌دهی می‌کنند. یادگیری خودنظم‌دهی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی است و شامل توانایی فرد در سازمان‌دهی و خودمدیریتی رفتارهایش جهت رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری است و از دو مولفه راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تشکیل شده است (۴). در نظریه شناختی - اجتماعی تصویری از رفتار انسانی را ترسیم

می‌کنند که مهم‌ترین عنصر آن خودکارآمدی^۳ است. خودکارآمدی در واقع عبارتست از باورهای شخص در مورد توانایی‌هایش برای اتخاذ سطوح انتخابی عملکرد که راهنما و شکل دهنده‌ی رویدادهای مؤثر بر زندگی فرد می‌باشد (۵). در محیط تحصیلی، خودکارآمدی به باورهای دانش‌آموز در ارتباط با توانایی انجام وظایف درسی تعیین شده اشاره دارد. دانش‌آموزانی که خودنظم‌بخشی بیشتری دارند، تمایل، تلاش و استقامت بیشتری را در انجام وظایف درسی بکار می‌گیرند و به توانایی خود اطمینان دارند (۶).

از طرفی شناخت عوامل مؤثر بر یادگیری، جهت ارتقاء سطح عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، یک هدف اساسی در اغلب پژوهش‌های تربیتی بوده است. دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی، هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجان‌ها با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته و بر سلامت روان‌شناختی و جسمانی آنها اثرگذار هستند (۷). فراشناخت، فرایندی است که در آن فراگیران از چگونگی استفاده از اطلاعات موجود برای رسیدن به هدف، توانایی قضاوت درباره‌ی فرایندهای شناختی در یک تکلیف خاص و چگونگی استفاده از راهبرها برای رسیدن به هدف‌ها، آگاهی داشته و در حین عملکرد، پیشرفت خود را ارزیابی می‌کنند (۸).

فراشناخت اولین مؤلفه در یادگیری خودگردان می‌باشد و شامل راهبردهای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح شناخت‌ها می‌باشد (۹). دانش فراشناختی اطلاعاتی است که شخص در مورد شناخت خود و راهبردهای یادگیری دارد و نظارت شناختی، به دامنه‌ای از کارکردهای اجرایی، نظیر توجه، کنترل، برنامه‌ریزی و تشخیص خطاها در عملکرد اشاره دارد. باورهای فراشناختی با خودنظم‌دهی رابطه دارد و به طور کلی این باورها، دارای دو حیطه است. یکی از این حیطه‌ها، باورهای فراشناختی مثبت است که به فواید و سودمندی‌های

1.motivation
2.metacognition

3.Self-Efficacy

مؤلفه حالت فراشناختی (آگاهی فراشناختی، خودبازبینی و راهبرد شناختی) ۶۹ درصد از واریانس خودنظم‌دهی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و در حدود ۶۳ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط مؤلفه آگاهی فراشناختی قابل پیش‌بینی است. کاسن^۴ و همکاران (۱۸)، در تحقیقی به تدوین شاخص‌های مسئولیت‌پذیری به‌منظور کمک به خودنظم‌دهی تحصیلی در دانشجویان کشور استرالیا پرداخته است. نتایج حاصله نشان داد که به طور کلی بیش از ۷۰٪ دانشجویان به پنج شاخص شاخص مسئولیت‌پذیری نگرش مثبتی داشته‌اند. کیتایاما^۵ و همکاران (۱۹) در یک پژوهشی رابطه بین مسئولیت‌پذیری و مهارت حل مسئله با فراشناخت حالتی را بررسی کردند. نتیجه این که نوجوانان دختر امتیاز بیشتری در مسئولیت‌پذیری داشته‌اند و در مهارت‌های اجتماعی و مهارت حل مسئله نبودن تفاوت چشمگیر جنس‌ها که مسئولیت‌پذیری بالایی داشتند، وجود نداشته است. با توجه به مطالب مطرح شده، پژوهش حاضر به دنبال بررسی این سوال است: آیا بین فراشناخت حالتی و مسئولیت‌پذیری با خودنظم‌دهی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر رابطه وجود دارد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر رشت در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بودند. نمونه آماری پژوهش شامل ۲۸۳ دانش‌آموز دختر مقطع دبیرستان بودند که به شیوه تصادفی مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از میان مدارس ناحیه یک رشت، ۵ مدرسه و از هر مدرسه ۳ کلاس و از هر پایه ۱ کلاس انتخاب شدند و کلیه دانش‌آموزان این کلاس‌ها که مجموعاً ۳۰۲ نفر بودند، به پرسشنامه‌های تحقیق پاسخ دادند. لازم به ذکر است که از میان ۳۰۲ نمونه، ۱۹ نمونه به دلیل عدم همکاری یا مخدوش

درگیر شدن در فعالیت‌های شناختی تشکیل‌دهنده نشانگان شناختی - توجهی مربوط می‌شود. حیطه دیگر باورهای فراشناختی، باورهای منفی است که به کنترل ناپذیری و خطرناک بودن افکار و تجربه‌های شناختی مربوط می‌شود (۱۰). به طور کلی هدف اساسی نظریه فراشناخت کمک به دانش‌آموزان برای اندیشیدن و گسترش مهارت‌های فکر کردن است. شماری از پژوهش‌های صورت گرفته با توجه به موضوع این پژوهش بدین شرح است: هافمن و اسپاداری^۱ (۱۱) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که استراتژی‌های فراشناختی همچون برنامه‌ریزی، نظارت، مرور و ارزیابی، و تجربیات فراشناختی نقش مهمی در کنترل و استراتژی شناختی به کار رفته در یادگیرندگان دارد. در در پژوهش‌های مختلف نشان داده شد فراشناخت قوی‌ترین پیشگوی یادگیری است و با یادگیری رابطه مثبت دارد (۱۲ و ۱۳). همچنین، دانش‌آموزان دارای خودنظم‌دهی، از یادگیری بهتری برخوردارند (۱۴). مطالعه کوریتا^۲ و همکاران (۱۵) رابطه مستقیم بین بررسی خود (خودبازبینی) و کنترل یادگیری را تأیید نمود. یافته‌های متکالف^۳ (۱۶) نشان داد که مولفه‌ی خودنظم‌دهی یادگیری به دانش‌آموزان در غلبه بر کمبود بازدهی استراتژی شناختی کمک می‌کند. جوادی (۱۷) در پژوهشی تحت عنوان رابطه آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه و خودنظم‌دهی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان نشان دادند که در هر سه مقیاس آگاهی فراشناختی، ارتباط معناداری با نمره خودنظم‌دهی تحصیلی دانشجویان وجود داشت. آگاهی فراشناختی با متغیرهای سن، جنس و محل سکونت ارتباط معناداری نداشت، اما با متغیر مقطع تحصیلی ارتباط داشت، به نحوی که دانشجویان مقطع کارشناسی از نمره فراشناختی بیشتری نسبت به دانشجویان مقطع دکتری برخوردار بودند. یافته‌های پژوهش سالاری‌فر و پاکدامن (۱۴) نشان داد رابطه حالت فراشناختی و خودنظم‌دهی تحصیلی مثبت است و سه

1. Hoffman & Spataru

2. Koriati

3. Metcalfe

4. Kasen

5. Kitayama

بودن پرسشنامه‌های آنها، از لیست نمونه حذف و داده‌های ۲۸۳ نفر به عنوان نمونه نهایی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

(ب) ابزار پژوهش: به منظور گردآوری اطلاعات در پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده گردید:

پرسشنامه سنجش مسئولیت‌پذیری: این پرسشنامه در سال ۱۳۸۷ توسط منیره کردلو و بر اساس سلسله مراتب نیازهای مازلو طراحی گردید. این پرسشنامه دارای ۵ خرده‌مقیاس است که به ترتیب در خرده‌مقیاس اول فعالیت‌های دانش‌آموز در داخل و خارج از مدرسه پرسیده می‌شود. در این خرده‌مقیاس به هر گویه یک نمره اختصاص یافته‌است و جمع گویه‌ها میزان فعالیت‌های دانش‌آموز را نشان می‌دهد. خرده‌مقیاس دوم مسئولیت‌های دانش‌آموزان را در منزل مورد بررسی قرار می‌دهد. برای هر گویه ۱ نمره اختصاص یافته‌است و جمع گویه‌ها میزان مسئولیت‌پذیری آزمودنی در منزل را نشان می‌دهد (هدف از خرده‌مقیاس‌های دوم مقایسه مسئولیت‌پذیری آزمودنی در محیط آموزشی و منزل می‌باشد). خرده‌مقیاس سوم میزان حضور و غیاب و یا تأخیر دانش‌آموزان را می‌سنجد. مقیاس چهارم و پنجم پرسشنامه میزان احساس امنیت، عزت نفس، تعلق و احساس مسئولیت‌پذیری آزمودنی را مورد سنجش قرار می‌دهد. این آزمون محقق ساخته بر روی جامعه آماری دانش‌آموزان شهر تهران اجرا شده‌است که در آن تعداد ۴۷۹ دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر شهر تهران مورد آزمون قرار گرفته‌اند. اعتبار این آزمون برابر با ۸۹٪ می‌باشد که نمایانگر اعتبار بالای آزمون است (۲۰). در پژوهش حاضر نمره آلفای کرونباخ کل پرسشنامه مسئولیت‌پذیری ۰/۷۸ بدست آمده‌است.

پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی: پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی در سال ۱۹۸۷ توسط کانل و ریان برای اندازه‌گیری میزان خودنظم‌دهی کودکان تهیه شد. این پرسشنامه مربوط به دلایلی است که چرا کودکان و نوجوانان تکالیف مدرسه‌شان را انجام نمی‌دهند. پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی، چهار خرده‌مقیاس دارد: خودنظم‌دهی بیرونی، خودنظم‌دهی درونی،

خودنظم‌دهی شناختی و انگیزش درونی. هانگ و اونل^۱ (۲۱) در پژوهش خود، در سه نمونه شهری، حومه شهری و روستایی، ضریب همسانی درونی این پرسشنامه را بررسی کردند که ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۶۲ تا ۰/۸۲ گزارش شده‌است. میزان اعتبار و روایی زیر مقیاس‌های خودنظم‌دهی بیرونی (۰/۷۲)، خودنظم‌دهی درونی (۰/۶۹)، خودنظم‌دهی شناختی (۰/۷۱) و انگیزه درونی (۰/۶۸) گزارش شده‌است. پایایی پرسشنامه مذکور نیز در پژوهشی برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ و روایی آن نیز ۰/۸۸ گزارش شده‌است (۲۲). در پژوهش حاضر نمره آلفای کرونباخ کل پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی ۰/۸۲ بدست آمده‌است.

پرسشنامه فراشناخت حالتی: پرسشنامه فراشناخت حالتی در سال ۱۹۹۶ توسط اونیل و عابدی و با هدف طراحی ابزاری به منظور به دست آوردن اطلاعاتی در مورد مهارت‌های لازم برای حل یک تکلیف پیچیده (توانایی تفکر سیستماتیک دانش‌آموزان در مورد یک تمرین) ساخته شد. این آزمون دارای ۲۰ گویه و چهار خرده‌مقیاس: آگاهی، راهبرد شناختی، برنامه‌ریزی و بررسی خود است. صالحی و فرزاد (۱۳۸۱) اعتبار و روایی این پرسشنامه ۰/۸۱ بدست آورده‌اند (به نقل از ۱۳). در مطالعه‌ای که توسط مقدم (۲۰) بر روی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان انجام شد، میزان اعتبار و روایی خرده‌مقیاس‌های فراشناخت حالتی را در خرده‌مقیاس‌های آگاهی (۰/۶۹)، راهبردشناختی (۰/۷۱)، برنامه‌ریزی (۰/۷۷) و خودبازبینی (۰/۶۸) در نمره کل ۰/۷۸ بدست آورد. در پژوهش حاضر نمره آلفای کرونباخ کل پرسشنامه فراشناخت حالتی ۰/۷۳ بدست آمده‌است.

(ج) شیوه اجرا: در این پژوهش به منظور جمع‌آوری داده‌ها بعد از انتخاب گروه شرکت‌کنندگان و تهیه پرسشنامه‌های آزمون، پژوهشگر از آزمودنی‌ها درخواست کرد که جهت دقیق و قابل استناد بودن نتایج تحقیق و به هدر نرفتن زحمات آزمودنی‌ها و محقق، به پرسشنامه‌ها، با دقت و حوصله پاسخ

1. Hong & O'Neil

دهند و در صورت عدم تمایل به دادن پاسخ‌های واقعی و دقیق، می‌توانند در تحقیق مشارکت نکنند. علاوه بر این به شرکت‌کنندگان در آزمون اطمینان داده شد که جواب‌های آنان محرمانه خواهد ماند.

نتایج

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. خود نظم دهی تحصیلی	۹۷/۱۱	۱۳/۹۹	۱					
۲. مسئولیت‌پذیری	۲۰۸/۹۶	۲۳/۶۸	۰/۴۲**	۱				
۳. آگاهی	۱۴/۰۷	۳/۰۸	۰/۱۸**	۰/۱۰**	۱			
۴. راهبرد شناختی	۱۳/۷۰	۲/۹۹	۰/۱۸**	۰/۱۶**	۰/۶۵**	۱		
۵. برنامه ریزی	۱۴/۷۳	۳/۱۱	۰/۲۴**	۰/۱۷**	۰/۶۱**	۰/۶۱**	۱	
۶. بررسی خود	۱۴/۳۵	۲/۸۴	۰/۲۰**	۰/۱۷**	۰/۶۷**	۰/۶۴**	۰/۶۱**	۱

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

۲/۹۹ است. همانطور که جدول ۱ نشان داد، بین متغیر فراشناخت حالتی و مسئولیت‌پذیری با خودنظم‌دهی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد که از نظر آماری معنادار است ($P < 0.01$). جهت پیش‌بینی خودنظم‌دهی از تحلیل رگرسیون چند متغیره با روش همزمان و همبستگی جزیی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

چنانچه در جدول بالا دیده می‌شود، میانگین متغیر وابسته خودنظم‌دهی تحصیلی ۹۷/۱۱ با انحراف استاندارد ۱۳/۹۹ و از بین متغیرهای مستقل نیز بیشترین میانگین مربوط به متغیر مسئولیت‌پذیری با مقدار ۲۰۸/۹۶ با انحراف استاندارد ۲۳/۶۸ است و کمترین میانگین مربوط به مولفه راهبرد شناختی از متغیر فراشناختی حالتی به ارزش ۱۳/۷۰ با انحراف استاندارد

جدول ۲: ضرایب تحلیل رگرسیون استاندارد و غیر استاندارد برای پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی

متغیر ملاک	مدل	شاخص آماری متغیر پیش بین	ضرایب غیر استاندارد بتا	خطای استاندارد	ضریب استاندارد بتا	t	سطح معناداری
۱	عدد ثابت	عدد ثابت	۴۵/۳۷۵	۶/۷۳۲	۶/۷۴۰	۰/۰۰۰	
		مسئولیت‌پذیری	۰/۲۴۸	۰/۰۳۲	۰/۴۱۹	۷/۷۳۳	۰/۰۰۰
		عدد ثابت	۳۶/۰۴۷	۷/۳۲۶	۴/۹۲۰	۰/۰۰۰	
۲	مسئولیت‌پذیری	مسئولیت‌پذیری	۰/۲۳۰	۰/۰۳۲	۰/۳۸۸	۷/۱۱۳	۰/۰۰۰
		آگاهی	۰/۲۰۱	۰/۳۶۷	۰/۰۴۴	۰/۵۴۷	۰/۵۸۵
		راهبرد شناختی	-۰/۰۶۳	۰/۳۶۹	-۰/۰۱۳	-۰/۱۷۱	۰/۸۶۵
		برنامه‌ریزی	۰/۶۳۵	۰/۳۳۵	۰/۱۴۱	۱/۸۹۶	۰/۰۵۹
		بررسی خود	۰/۱۲۳	۰/۳۹۶	۰/۰۲۵	۰/۳۱۲	۰/۷۵۵

با توجه به نتایج جدول فوق و معناداری F در جدول تحلیل واریانس و t در جدول بالا معادله رگرسیون به قرار زیر است.

$$Y=a+b_1x_1+b_2x_2$$

بنابراین با جایگزینی ضرایب در فرمول فوق، معادله پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی از روی مولفه‌های متغیر فراشناخت‌حالتی به قرار زیر بدست می‌آید.

(بررسی خود) $+0/123$ (برنامه‌ریزی) $+0/635$ (راهبرد شناختی) $-0/063$ (آگاهی) $+0/201$ (مسئولیت‌پذیری) $+0/230$

$36/047$ = پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی

با توجه به مقدار شیب، هر چه مقدار متغیرهای فراشناخت حالتی و مسئولیت‌پذیری بیشتر باشند، مقدار بیشتری را برای خودنظم‌دهی تحصیلی پیش‌بینی می‌کند.

بحث

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی خودنظم‌دهی تحصیلی بر اساس فراشناخت حالتی و مسئولیت‌پذیری انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که بین متغیر فراشناخت حالتی و مسئولیت‌پذیری با خودنظم‌دهی دانش‌آموزان رابطه مثبت به میزان $(r=0/455)$ وجود دارد که از نظر آماری معنادار است $(P<0/01)$. این نتایج با نتایج پژوهش‌های صمدی (۲۲)، هوشیار (۲۳)، رودولیکو (۲۴)، زیدنر و همکاران (۲۵)، همسو است. مقدم (۲۰)، در پژوهشی نشان داد که آموزش مهارت‌های فراشناختی بر افزایش خودنظم‌دهی تحصیلی تأثیر معناداری داشته است. صاحب الزمانی (۲۶)، در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که بین متغیر مسئولیت‌پذیری و تمامی مؤلفه‌های آن با متغیرهای خودنظم‌دهی تحصیلی و سلامت روانی کل دانشجویان همبستگی معنادار و مثبت وجود دارد. رودولیکو (۲۴) در پژوهشی نشان داد که آموزش فراشناخت حالتی می‌تواند بر افزایش نظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته باشد. کاسن و همکاران (۱۸) در تحقیقی به تدوین شاخص‌های مسئولیت‌پذیری به منظور کمک به خودنظم‌دهی تحصیلی در دانشجویان کشور استرالیا پرداخته است. در پژوهش طولی که سون و متکالف (۲۷) انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که خودنظم‌دهی تحصیلی در طول دوران دانشگاه پیش‌بینی کننده سطح بالایی از تعهد کاری و سطح

بالایی از مسئولیت است. همچنین نتایج حاصله نشان داد که به طور کلی بیش از ۷۰٪ دانشجویان به پنج شاخص مسئولیت‌پذیری نگرش مثبتی داشته‌اند.

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت، افراد مسئولیت‌پذیر در رویارویی با مشکلات دچار سردرگمی نمی‌شوند و این گونه افراد به خاطر انعطاف‌پذیر بودن، تغییرات زندگی را پذیرفته و مشکلات را با صبر و حوصله از سر راه بر می‌دارند و از رشد فکری و استعداد بیشتری برخوردارند و کارهای خود را به موقع و با تمام تلاش انجام می‌دهند و در هر صورتی که در کار خود اشتباه کنند با تمام سعی در اصلاح آن می‌کوشند. بنابراین معلمان و مسئولان آموزشی می‌توانند با آموزش صحیح در محیط مدرسه جهت استقلال افراد در اولین فرصت ممکن، مسئولیت‌پذیری آنان را در آینده افزایش داده و در نتیجه خودنظم‌دهی را که یکی از مهمترین عوامل پیش‌بینی کننده موفقیت تحصیلی در محیط آموزشی است، را افزایش دهند. دانش‌آموزانی که از فراشناخت حالتی برخوردار هستند، از خودنظم‌دهی تحصیلی بالاتری برخوردارند، می‌توان گفت از آنجا که فراشناخت، فکر کردن درباره افکار خود است و افکار فراشناختی از واقعیت خارجی نشأت نمی‌گیرد و منبع آن به بازنمایی‌های ذهنی شخص از آن واقعیت مربوط می‌شود، که می‌تواند شامل آنچه باشد که شخص می‌داند، اینکه چگونه کار می‌کند، و احساسی که شخص درباره انجام تکلیف دارد. بنابراین دانش‌آموزانی که بر افکار خود آگاهی بیشتری دارند و

از دانش فراشناختی بیشتری برخوردارند هنگام کسب دانش نسبت به امور مختلف و انجام تکالیف، پیشرفت خود را زیر نظر می گیرند و نتایج تلاش های خود را ارزیابی کرده، و میزان تسلط خود را می سنجند در نتیجه از خودنظم دهی بیشتری برخوردارند، به عبارت دیگر مهارت های بیشتری برای طراحی و مهار و هدایت یادگیری خود دارند و تمایل بیشتری دارند که فرایند یادگیری خود را ارزیابی کرده و به آن بیندیشند. دانش آموزان با فراشناخت حالتی مشابه در صورت داشتن مسئولیت پذیری بالاتر احتمالاً خودنظم دهی تحصیلی بیشتری خواهند داشت (۲۸).

با توجه به نتایج به دست آمده در این تحقیق، در سطح پژوهشی به محققان پیشنهاد می شود که به بررسی رابطه بین

فراشناخت حالتی و مسئولیت پذیری با خود نظم دهی تحصیلی در دانش آموزان پسر و همچنین در دانشجویان پردازند و نتایج با یافته های پژوهش حاضر مقایسه شود. همچنین در سطح کاربردی پیشنهاد می شود راهبردهای یادگیری خود نظم دهی تحصیلی توسط دست اندرکاران تربیتی در قالب دوره های آموزشی منظم به دانش آموزان آموزش داده شود، مشکلات آموزشی آنها به طور منظم بررسی و حمایت های لازم صورت گیرد.

تشکر و قدردانی: در پایان از زحمات دانش آموزان شرکت کننده در این پژوهش که نهایت همکاری را داشتند سپاسگزاری می شود.

References

1. Brown DR, Wang Y, Ward A, Ebbeling CB, Fortlage L, Puleo E, Benson H, et al. Chronic psychological effects of exercise and exercise plus cognitive strategies. *Med Sci Sports Exerc.* 1995; 27(5):765-75.
2. Mokhtari K, Reichard CA. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *J Educ Psychol.* 2002; 94(2): 249-259.
3. Moneta GB. Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences.* 2011; 50: 274-278.
4. Zimmerman BJ. Investigating self-regulation and motivation: Historical, background, methodological developments, and future prospects. *Am Educ Res J.* 2008; (45): 166-183.
5. Caprara GV, Steca P, Gerbino M, Pacielloi M, Vecchio GM. Looking for adolescents' wellbeing: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiol Psichiatri Soc.* 2006; 15: 30-43.
6. Salamonson Y, Everet B, Koch G. Learning strategies of first year nursing and medical student's comparative study. *Int J Nurs Stud.* 2009; 12: 1541-1547.
7. Chen CS. Self-regulated learning strategies and achievement in introduction to information systems course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal.* 2002; 20: 11-25.
8. Nadi MA, Gordanshekan M, Golparvar M. Effect of Critical Thinking, Problem Solving and Meta-Cognitive on Students' Self-Learning. *Research in Curriculum Planning.* 2011; 8(2): 53-61. [Persian].
9. Bartels JM, Magun-Jackson S. Approach-avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learn Individ Differ.* 2009; 19(4):459-63.
10. Pintrich PR, de Groot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *J Educ Psychol.* 1990; 82(1): 33-40.
11. Hoffman B, Spataru A. The Influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. *Contemporary Educational Psychology.* 2008; 33(4):875-93.
12. Cetinkaya P, Erkin E. Assessment of metacognition and its Relationship with Reading comprehension, Achievement and Aptitude. *J Edu.* 2002; 19(1): 1-11.
13. Kazempour A, Babapour Yajari M, Asai SM. The Impact of Reflective Thinking Education on Students' Metacognitive Skills. *Quarterly Journal of New Approaches in Educational Administration* 2014; 5(4): 129-152. [Persian].
14. Salarifar MH, Pakdaman Sh. The Role of metacognitive state components in academic performance. *J Appl Psychol.* 2009; 3(4): 13-29. [Persian].
15. Koriati A, Ma'ayan H, Nussinson R. The Intricate relationships between monitoring and control in metacognition: lessons for the cause-and-effect relation between subjective experience and behavior. *J Exp Psychol Gen.* 2006; 135(1):36-69.
16. Metcalfe J. Metacognitive Judgments and Control of Study. *Current Directions in Psychological Science.* 2009; 18(3):159-63.
17. Javadi, G. The Role of Components of responsibility in academic performance. *J Appl Psychol.* 2011; 3 (4): 12-27 [Persian].
18. Kasen S, Johnson J, Cohen P. The Impact of school emotional climate on student psychopathology. *J Abnorm Child Psychol.* 1990; 18(2):165-77.
19. Kitayama S, Mesquita B, Karasawa M. Cultural affordances and emotional experience: socially engaging and disengaging emotions in Japan and the United States. *J Pers Soc Psychol.* 2006; 91(5):890-903.
20. Moghadam M. Effect of emotional intelligence in Increase Accountability in Workers of Foundation sacrifice of the martyr and expensive of Guilan. Thesis for master of art. Guilan, Iran: Faculty of Literature and Humanities, Guilan University; 2010, 32-52. [Persian].
21. Hong E, O'Neil HF. Construct validation of a trait self-regulation model. *International Journal of Psychology.* 2001; 36(3): 186-194.

22. Samadi, M. The study of Self-Regulation learning in students and parents: The role of gender and academic performance. *Journal of Psychology and Educational*. 2004; 34 (1): 157-175. [Persian].
23. Hoshyar M. Compare the styles preferred conceptual learning in medical and dental students in the academic year 2008. *University of Medical Sciences Journal of Medical Education*. 2013; 11 (3): 2-30. [Persian].
24. Rodolico JT. Teaching Cognitive Learning Strategies and Vocabulary Testing. *Phys Educ Sport Pedagogy*. 2002; 12: 23-35.
25. Zeidner M, Shani-Zinovich I, Matthews G, Roberts RD. Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *J Intell*. 2005; 33(4):369-91.
26. Saheb Alzamani M, Zirak A. Students' Learning and study strategies in Isfahan University of Medical Sciences and their relationship with Test Anxiety. *J Med Educ*. 2011; 11 (1): 58- 68. [Persian].
27. Son LK, Metcalfe J. Metacognitive and control strategies in study-time allocation. *J Exp Psychol Learn Mem Cogn*. 2000; 26(1): 204-21.
28. Abolghasemi E, Golpoor R, Narimani M, Ghamari H. The Relationship of Destruction Meta-Cognition Beliefs with Academic Achievement of Students with Test Anxiety. *Studies in Education and Psychology*. 2009; 10 (3): 5-20. [Persian].

The Relationship Between State Metacognition and Responsibility with Academic Self-regulation

Maryam Shahidi*¹, Mohammad Reza Zarbakhsh²

Received: June 02, 2015

Accepted: August 31, 2015

Abstract

Background and purpose: Self-regulated learning is among the most important topics in contemporary world and is considered as a fundamental concept in educational planning. Present study aimed to investigate the relationship between state metacognition and responsibility with academic self-regulation among high school female students.

Method: Current research was a correlational study. Population consisted of all the high school female students that were studying in high schools of Rasht City in 1393-94 academic year. Sample consisted of 283 students that were selected using random cluster sampling method, and completed Responsibility Questionnaire (Monireh Kordlou, 2006), State Metacognitive Inventory (O'Neil and Abedi, 1996), and Academic Self-Regulation Questionnaire (Connell and Ryan, 1987). Data analyzed using multivariate regression analysis in SPSS.

Results: Research findings showed significant positive correlations between academic self-regulation with responsibility and state metacognition and its subscales, including awareness, cognitive strategy, planning, and self-checking among students ($p < 0.01$). Moreover, responsibility and state metacognition could explain 20 percent of the variance of academic self-regulation.

Conclusion: According to our finding, self-regulated learning as an important factor in academic achievement can be gained through increasing responsibility level, planning, review, and knowing the students.

Keywords: Responsibility, state metacognition, academic self-regulation.

1. *Corresponding author: MA Student of Psychology, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran. (Maryamyas.shahidi@gmail.com)

2. Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.