

رابطه فرایندهای تحصیلی معطوف به خود و عملکرد تحصیلی: پژوهشی

مروری^۱

زهرا آزاد دیسفانی^۲

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی فرایندهای تحصیلی معطوف به خود (با تأکید بر رویکرد شناختی-اجتماعی) و بررسی رابطه متقابل آنها با عملکرد تحصیلی و ارائه مدلی مناسب در این زمینه است. بدین منظور از روش پژوهش مروری استفاده گردید. مطالعه تا حد اشباع نظری و با بررسی ۳۶ متن علمی به شیوه ای نظام مند صورت گرفت. مطالعات انجام شده، ضمن تأیید مبتنی بودن فرایندهای تحصیلی بر ادراک افراد از "خود" نشان داد که بین این فرایندها رابطه متقابل برقرار بوده و این روابط نشان می دهد در آموزش یادگیرندگان، تأکید و مداخلات در آموزش هریک از مؤلفه ها، بر سایر مؤلفه ها اثر گذاشته و رابطه ای متقابل بین عملکرد تحصیلی و ادراک از خود و نیز فرایندهای تحصیلی وابسته به آن وجود دارد. در پایان مدل نظری مناسب پیرامون روابط میان فرایندهای تحصیلی معطوف به خود ارائه گردید. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، به نظر می رسد گنجاندن آموزش فرایندهای تحصیلی معطوف به خود در فهرست برنامه های آموزشی مدارس و دانشگاه ها و تغییر ساختار برنامه درسی و آموزشی آنها در این راستا، زمینه تعالی و پیشرفت هرچه بیشتر فراگیران را فراهم خواهد نمود.

واژگان کلیدی: رویکرد شناختی - اجتماعی، ادراک خود، فرایندهای تحصیلی معطوف به خود.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۳/۳۰ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۵/۲۳

^۲ دکترای روانشناسی تربیتی، مربی گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، مشهد،

iran.zahra.azad47@yahoo.com

مقدمه

در طول تاریخ، بشر همواره در پی یافتن هویت خود و به دنبال پاسخگویی به پرسش‌های اساسی زندگی بوده از جمله اینکه؛ کیستم؟ چگونه خود را بشناسم؟ آیا دیگران مرا مانند خودم درک می‌کنند؟ و بسیاری پرسش‌های دیگر. علیرغم علاقه بسیاری که به مسائلی از این دست وجود دارد، «خود»^۱ هنوز یک مفهوم پیچیده با تعاریف متعدد باقی مانده است. نکته مشترک این تعاریف، هشیاری، آگاهی یافتن، قابلیت سازماندهی و ایفای نقش میانجی با دنیای بیرونی است. «خود»، یک احساس ناگزیر از وجود منحصر به فرد هر فرد و شامل ویژگی‌های روانی و بدنی است که منحصر به هر شخص است (شافر، وود و ویلوبای^۲، ۲۰۰۲؛ به نقل از پورحسین، ۱۳۹۳).

به لحاظ تاریخی، بحث‌های مربوط به خود در دو دوره اولیه و عمومی مطرح بوده است. در دوره اولیه، «خود شخصی» مورد تأکید قرار گرفته و اشاره به تجربیات پدیدار شناختی شخصی دارد. در دوره بعدی اشاره به خودی است که عمومی تر و اجتماعی تر بوده و نه تنها برای شخص مشخص است بلکه در رفتارهایی که دیگران مشاهده می‌کنند نیز متجلی می‌شود. نظریه‌های اولیه مربوط به "خود"، ثبات و استحکام منطقی نظریه‌های علمی را نداشته و به وسیله روش‌های غیر نظام دار ارزیابی می‌شوند. اما تحول این نظریه‌ها در خلال قرن بیستم، گذار از بررسی «خود شخصی»^۳ به «خود اجتماعی»^۴ را در پی داشته اند، به طوری که واژه خود با پسوندهای فراوانی مانند؛ خودپنداره، خود تنظیمی، خود آگاهی، خود کارآمدی و غیره که عمدتاً بار اجتماعی دارند به کار گرفته شده است (پورحسین، ۱۳۹۳).

یکی از مفاهیم مهم در رشد اجتماعی و شناختی افراد، «ادراک خود»^۵ است. ادراک خود مفهومی شناختی و به معنای تلاشی است که فرد در جهت متمایز کردن خود از دیگران انجام می‌دهد. این مفهوم به معنای آگاهی فرد از هویت خود است و بیشتر با زمینه‌های شناخت

¹ Self

² Wood, Shaffer & Vylvbay

³ Personal self

⁴ Social self

⁵ Self- Perception

اجتماعی در ارتباط بوده و دارای سه جنبه خود انگاره، خود آرمانی و عزت نفس است. اکثر روان شناسان، ادراک از خود را یک ساخت پویا و چند بعدی دانسته که از مؤلفه های عاطفی و شناختی تشکیل شده و رفتار را هدایت می کند. تا سال ۱۹۷۶، خود پنداره یا ادراک از خود یک ساخت تک بعدی و منفرد و به صورت کلی ارزیابی و نتایج آن به صورت خود پنداره کلی^۱ مطرح می شد. در سال ۱۹۷۶ شیولسون^۲ به کمک هانبر^۳ و استانتون^۴ یک الگوی چند بعدی و سلسله مراتبی^۵ از خود را ارائه کردند. در این الگو، خود عمومی (کلی) در رأس قرار گرفته و در سطح بعدی به دو سطح تحصیلی و غیرتحصیلی تقسیم می شود. مفهوم خود تحصیلی حوزه هایی چون علوم، ریاضی، تاریخ و ادبیات دارد و مفهوم خود غیرتحصیلی نیز حوزه های مفهوم خود اجتماعی، خود عاطفی و خود جسمی را شامل می شود (پورکی، ۱۹۸۸).

در باره نحوه شکل گیری خود تحصیلی می توان گفت که چنانچه یادگیرنده در فعالیت های مختلف آموزشی و در اکثر موضوعات درسی و طی سال های متوالی، احساس شایستگی کند و فعالیت هایش از طرف دیگران، ارزیابی مثبتی دریافت کند، احساس شایستگی کلی در ارتباط با یادگیری موضوعات درسی ایجاد شده و همچنین، اگر تلاش های یادگیرنده در فعالیت های آموزشی با شکست مواجه شود و ارزیابی منفی از دیگران دریافت کند، احساس عدم شایستگی عمیقی نسبت به توانایی هایش پیرامون یادگیری آموزشی ایجاد می شود. لذا می توان گفت مفهوم خود تحصیلی، کلی ترین عاطفه یا انگیزش یادگیری است و آثار و عواقب آن نیز بسیار چشمگیر است. در دیدگاه مارش، خود پنداره تحصیلی در دانش آموزان با مقایسه درونی (مقایسه توانمندی های خود با هم) و مقایسه های بیرونی (مقایسه توانمندی های خود با دیگران) پدید می آید. به عبارت دیگر فراگیران خود پنداره تحصیلی خودشان را در هر یک از درس ها با استفاده از دو داوری شکل می دهند. نخست داوری بیرونی که در این شیوه مهارت های فرد در یک موضوع درسی با مهارت فراگیران دیگر مقایسه می شود، دوم داوری درونی

¹ Global self-concept

² Shavelson

³ Hanber, J. J.

⁴ Stanton, G. C.

⁵ Multidimensional and hierarchical model

⁶ Purkey

که در این شیوه مهارت های فرد در یک موضوع درسی با مهارت هایش در موضوع های درسی دیگر مقایسه می شود.

دیدگاه های اساسی که به «خود» توجه کرده اند؛ دیدگاه های اجتماعی، شناختی، شناختی- اجتماعی و تحلیلی می باشند. در دیدگاه اجتماعی، «خود» محصولی اجتماعی است. در این دیدگاه، محیط بیرونی از عوامل اساسی شکل دهنده «خود» است و به فرایندهایی همچون جبر اجتماعی و ساختار کلان اجتماع، همانند سازی، ایفای نقش و تعامل های بین فردی استناد می شود تا نفوذ بیرون بر درون توجیه یابد. بر خلاف دیدگاه اجتماعی، دیدگاه شناختی، "خود" را یک ساختار شناختی توصیف می کند که میانجی گر دنیای بیرون و درون بوده، حوادث و اطلاعات را پردازش، ذخیره و سازماندهی می کند و بر مبنای این سازماندهی با محرکات و وقایع بعدی درگیر می شود. این دیدگاه تلاش می کند بر توازی و ارتباط تغییرات شناختی با تغییر در ادراک خود تمرکز نماید.

با اندکی تأمل در تحلیل رویکرد شناختی نسبت به خود می توان گفت که معرفی «خود» به عنوان یک ساختار صرفاً شناختی کامل و کافی نیست، چراکه انسان موجودی اجتماعی است و بسیاری از شناخت های او و رفتارهای حاصل از آن تحت تأثیر تعامل با اجتماع شکل می گیرد. توجه به ابعاد اجتماعی در توصیف «خود» ضرورتی اجتناب ناپذیر بوده و خود علاوه بر ساختار شناختی، از ابعاد اجتماعی نیز برخوردار است. بنابراین تغییرات حاصل در تعامل افراد با دیگران و به دنبال آن تغییرات حاصل در شناخت آنها، در نوع ادراک افراد از خود تأثیر می گذارد. در این راستا رویکرد شناختی- اجتماعی دیدگاهی همه جانبه تر پیرامون ادراک خود را مطرح می سازد. این دیدگاه، علاوه بر بعد شناختی ادراک خود، به ابعاد اجتماعی آن نیز توجه ویژه ای داشته است. در این دیدگاه «خود» مفهومی است که نقش میانجی گر را در میان درون و بیرون ایفا می کند و عهده دار تنظیم رفتار است. شناخت اجتماعی، به طور کلی، برداشت فرد از دنیا، پدیده های اجتماعی، چگونگی سازمان دادن به آنها و نیز فرایندهای شناختی- اجتماعی است که از خلال آنها تجربه اجتماعی ادراک و دانش اجتماعی کسب می گردد. در واقع دیدگاه شناختی- اجتماعی، پل ارتباطی رویکردهای شناختی و اجتماعی است، یعنی هم بر فرایندهای درونی (فرد و شناخت او) و هم فرایندهای

بیرونی (اجتماع و تجربه های اجتماعی) متمرکز است. دانش اجتماعی و تجربه اجتماعی ادراک نیز از کانال فرایندهای شناختی و اجتماعی کسب می شود. یکی از نظریه های مهم در این حوزه، نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. در نظریه بندورا جنبه هایی از خود از جمله؛ تقویت خود^۱ و خود کارآمدی و خودتنظیمی دارای اهمیت ویژه ای است. تقویت خود می تواند به اندازه تقویت انجام شده به وسیله دیگران مهم باشد. این خود پاداشی ممکن است یک احساس غرور یا رضایت خاطر باشد. وی معتقد است که اکثر رفتارهای ما به وسیله این فرایند مداوم تقویت، خود تنظیم می شود. نمونه دیگر این رویکردها، پژوهش سوزان هارتر (۱۹۸۸) است (محسنی، ۱۳۸۵). هارتر در الگوی انگیزشی خود مفهوم ادراک خود را بسط داد و نشان داد که ادراک خود در زمینه های مختلف، متفاوت است. در دیدگاه هارتر مهم ترین این زمینه ها عبارتند از: (۱) شایستگی شناختی، (۲) شایستگی اجتماعی، (۳) شایستگی جسمانی. بر اساس دیدگاه هارتر، در دانش آموزانی که مشکلات تحصیلی را تجربه می کنند، ادراک خود پایین از شایستگی خود، آنها را به اجتناب از درخواست کمک از معلم وا می دارد. این پدیده می تواند چرخه ای معیوب ایجاد کرده و در دانش آموزانی که ادراک خود پایین تری را تجربه می کنند به طفره رفتن از تلاش های تحصیلی منجر گردد و موجب بدتر شدن بیشتر شایستگی و نمرات در مدرسه گردد. نتیجه نهایی این چرخه، کاهش بیشتر در ادراک خود تحصیلی را به دنبال داشته و ممکن است این کاهش در سایر ادراک های آنها از خود هم ایجاد گردد و اثر گذارد. از سوی دیگر بسیاری از محققان و تئوری پردازان به ارتباط ادراک های مثبت از خود و افزایش رشد شخصی، اجتماعی و هیجانی و نیز موفقیت تحصیلی اشاره داشته (نعیمی، آشفته و طالبی، ۱۳۹۵) و معتقدند که ادراک های منفی از خود با نشانه های افسردگی، کناره گیری، فقدان تلاش و عملکرد ضعیف در مدرسه همبستگی دارد (کندینسکی^۲، ۲۰۰۷).

دیدگاه های مطرح شده عنوان می کنند که یک ادراک مثبت از خود، بر رشد شخصی و اجتماعی و نیز کسب هویت فردی و اجتماعی افراد تاثیر به سزایی داشته و در مقابل، فقدان

¹ Self-Reinforcement

² Kandinsky

ادراک مثبت از خود، کاهش انگیزه، فقدان تلاش و عملکرد ضعیف افراد و در نهایت احساس گم‌گشتگی را به دنبال دارد. با توجه به رویکرد شناختی-اجتماعی و نظر به اهمیت ادراک خود، روان‌شناسان تربیتی با آوردن نمونه‌های معتبر نشان داده‌اند که پنداشت هر دانش‌آموز از خود (تحصیلی یا غیر تحصیلی) می‌تواند زمینه کامیابی تحصیلی و اجتماعی او را فراهم سازد و همزمان از آن تاثیر پذیرد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزان موفق در مدرسه، مفهوم خود مثبتی را پرورش می‌دهند و مفهوم خود مثبت رشد یافته، افزایش پیشرفت در عملکرد مدرسه را باعث می‌شود (ظهره وند، ۱۳۸۹). عملکرد تحصیلی یادگیرندگان و نیز فرایند‌های تحصیلی، وابسته به کیفیت ادراک از خود است. به طوری که مشکلات موجود در ادراک خود سبب مشکلات بین فردی در یادگیرنده شده و از آنجا که این‌گونه افراد نمی‌توانند مشکلات خود را به روشنی بیان کنند، دچار مشکلات یادگیری و آموزشی خواهند شد.

«فرایند‌های تحصیلی معطوف به خود»^۱ که ریشه در ادراک خود دارند، مجموعه‌ای از متغیرهای تحصیلی هستند که جهت‌گیری آنها متوجه کسب شایستگی‌های مختلف افراد با تاکید بر «خود» است. خودکارآمدی، خودتنظیمی، خودکنترلی و غیره از جمله این فرایندها هستند که تحت تاثیر نحوه ادراک افراد از خود قرار می‌گیرند. ادراک خود از طریق تأثیر بر این فرایندهای تحصیلی و با تاثیر پذیری از شناخت افراد و تعامل اجتماعی آنها، زمینه افزایش یا کاهش عملکرد تحصیلی افراد را فراهم می‌سازد. بررسی مطالعات و تحقیقاتی همچون شانک (۲۰۱۲)، پورکی (۱۹۹۸)، پورحسین (۱۳۹۳)، زیمرمن (۲۰۱۵)، محسنی (۱۳۸۵) پیرامون هریک از ابعاد خود تحصیلی، ما را با انواع خود‌های تحصیلی مواجه می‌سازد که هریک از زاویه‌ای به مفهوم «خود» تحصیلی پرداخته‌اند. مفاهیم و فرایندهایی مانند خود نظارتی، کمک‌طلبی، خودارزشی، خودکارآمدی، خودتنظیمی، خودکنترلی، شناخت اجتماعی و غیره. با توجه به نقش چشمگیر هریک از این فرایندها در زندگی تحصیلی فراگیران و ضرورت آشنایی بیشتر با نقش آنها در عملکرد تحصیلی و نیز با توجه به اهمیت ابعاد اجتماعی رشد و نقش مهم تعامل در زندگی تحصیلی، این مطالعه سعی دارد به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

¹ Self-directed academic processes

۱) «فرایندهای تحصیلی معطوف به خود» با رویکرد شناختی-اجتماعی کدامند و هر

کدام چه ارتباطی با عملکرد تحصیلی یادگیرندگان دارند؟

۲) مدل مناسب پیرامون روابط فرایندهای تحصیلی معطوف به خود چگونه است؟

روش پژوهش

در این پژوهش از روش تحقیق مروری استفاده شده است. روش تحقیق مروری، مطالعه همه جانبه و تفسیر متونی است که موضوعات خاصی را بررسی می کنند. هدف تحقیق مروری این است که متون مرتبط با موضوع جستجو را مرور و نقد نماید تا ارزیابی خود را از تحقیق و روش هایی که پیش از این در حوزه مورد نظر به کار رفته اند، نشان دهد. انجام تحقیق مروری نظام مند بوده و به جستجو، نقد و ترکیب متون می پردازد تا خلاء و شکافی را که در تحقیقات موجود است، نشان داده و سؤال تحقیق پیشنهادی را توجیه کند. نظر به گستردگی فرایندهای تحصیلی معطوف به خود با رویکرد شناختی-اجتماعی، تلاش شد فرایندهای مهم تر و برجسته تر در تحصیل یادگیرندگان که تحت تاثیر ابعاد شناختی و اجتماعی قرار دارد، شناسایی و هریک از آنها به تفصیل مورد بررسی قرار گیرد. در این راستا، منابع متعددی شناسایی و مطالعه منابع تا حد اشباع نظری ادامه یافت. بدین منظور در مجموع تعداد ۳۶ منبع علمی اعم از مقاله و کتاب مطالعه گردید.

یافته ها

پس از انجام مطالعات مقدماتی، فرایندهای تحصیلی معطوف به خود شناسایی گردید. به منظور تعیین مهم ترین فرایندها با رویکرد شناختی-اجتماعی، طی مصاحبه با متخصصان حوزه روان شناسی تربیتی سه متغیر؛ شناخت اجتماعی، خودتنظیمی، و خودکارآمدی تایید گردید. سپس مطالعات عمیق صورت گرفت و اطلاعات جمع بندی و به سوالات پژوهش پاسخ داده شد.

سوال پژوهشی ۱: «فرایندهای تحصیلی معطوف به خود» با رویکرد شناختی-اجتماعی

کدامند و هر کدام چه ارتباطی با عملکرد تحصیلی یادگیرندگان دارند؟

شناخت اجتماعی

شناخت، مفهومی کلی برای تمام شکل های دانستن و آگاهی مانند؛ ادراک، تفکر، استدلال، قضاوت، برنامه ریزی، به خاطر آوردن و تصور کردن است. با این حال، روان شناسان معاصر بدون این که قصد نادیده گرفتن فرایند های هوشی دقیق را داشته باشند، دامنه شناخت را به سایر ویژگی های اجتماعی و روان شناختی انسان بسط می دهند. در این میان، در دهه های اخیر شناخت اجتماعی بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران در حوزه های روان شناسی تحولی، بین فرهنگی، تجربی و اجتماعی قرار گرفته است (وارن^۱، ۱۹۹۴؛ به نقل از یعقوب نژاد و مدیرخا زنی، ۱۳۹۲).

شناخت اجتماعی به عنوان توانایی شناخت خود، هیجانات افراد دیگر و استنتاج حالات ذهنی آنان از روی لحن، حالات چهره و بدن، توانایی استدلال در مورد حالات ذهنی، همدلی و پردازش شوخی، درک کردن معنای رفتار و نشانه های اجتماعی آن ها، انطباق اجتماعی، به کارگیری قوانین و دانش مربوط به امور اجتماعی به منظور تعامل با هم نوع خود و مدیریت عواطف خود در روابط بین فردی را در بر می گیرد (پینخام، پن، گرین، باک، هالی و هاروی^۲، ۲۰۱۴). به بیان دیگر، شناخت اجتماعی یعنی شناسایی تفاوت ها و تطابق پاسخ فرد با عوامل اجتماعی که بسیاری از موارد مانند تصمیم گیری های سطحی یا تسلط بر مسائل بین فردی نتیجه آن است (کامینگ^۳، ۲۰۱۵). خلأ موجود در این توانایی موجب اختلال در بسیاری از عملکرد ها مانند فعالیت های تحصیلی می شود. این خلأ بسیار چشمگیر است، زیرا نه تنها توانایی فرد در برقراری ارتباط با دیگران بلکه نگرش او از خویشتن را نیز تحت نفوذ خود قرار می دهد. بنابراین، نقص شناخت اجتماعی ممکن است موجب ایجاد یک چرخه معیوب گردد که در اثر آن افراد به احتمال کمتری تعاملات اجتماعی سازنده را تجربه می کنند؛ چراکه این افراد اغلب در شناخت نیازهای خود مشکل داشته و نمی توانند این نیازها را با اهداف زندگی خویش منطبق سازند. در تبیین هرچه بهتر شناخت اجتماعی می توان گفت که تعامل با

¹ Warren

² Pinkham, Penn, Green, Buck, Healey & Harvey

³ Cummings

دیگران و فکر کردن، لازمه اغلب رفتارهای روزانه افراد است، به این معنا که فرد باید نوعی ارزیابی شناختی از موقعیت اجتماعی داشته باشد و بتواند بر این اساس ارتباط خود و دیگری را در بافت یا زمینه اجتماعی خاص آن در نظر بگیرد. به این منظور انسان باید بتواند بر ارزشیابی های از خود و دیگری به عنوان موجوداتی نیت مند و دارای تمایلات و باورها دست یابد (محسنی، ۱۳۸۵).

با در نظر گرفتن عملکرد های مد نظر در شناخت اجتماعی از تفسیر حالات صورت گرفته تا قضاوت در مورد یک محرک اجتماعی که هر کدام در حیطه های اختصاصی عمل می کنند، به نظر می رسد کلیت مفهوم شناخت اجتماعی نیاز به ساختاری در سطوح بالاتر شناخت دارد تا این فرایندها را سازمان دهی کند. به این ترتیب یک موجود اجتماعی نه تنها باید قادر باشد که وضعیت فردی خودش را در قبال یک هممنوع باز نمود کند، بلکه باید بتواند یک ساختار همراه با جزئیات، از هممنوعی که محرک های اجتماعی تولید می کند بازسازی کند. شناخت اجتماعی به کمک چنین ساختاری می تواند یک مدل ذهنی بسازد. این مدل باز نمود جامعی است از یک «فرد دیگر» که به عنوان یک عامل اجتماعی در حال کنش با خود فرد پردازنده است (آدلفز^۱، ۱۹۹۹). برای تولید چنین باز نمودی از یک «فرد دیگر» در یک ساختار اجتماعی، یک راه، تلاش برای مدل سازی ذهنیت این فرد دیگر در درون ذهنیت خود است. توانایی انسان برای قضاوت در مورد احساسات دیگران، حالت های رفتاری آن ها، باورها و امیال شان از توانایی همدلی کردن نشأت می گیرد. به کمک این عمل، فرد می تواند به طرز جامعی در زاویه دید فرد دیگر قرار بگیرد تا در نهایت بتواند رفتار این فرد را پیش بینی کند. این مجموعه اعمال و توانایی ها، نظریه ذهن نامیده می شوند. نظریه ذهن مجموعه ای از فرایندهای عالی شناختی است که در نهایت ساز و کارهای شناخت اجتماعی را سازمان دهی می کند. نظریه ذهن به فرد این توانایی را می دهد تا وضعیت ذهنی افراد دیگر را درک کند. پژوهش های گوناگونی پیرامون سازه های عمده شناخت اجتماعی نظیر «ادراک شخصی^۲»،

¹ Adolphs

² Individual perception

«مهارت های پذیرش نقش^۱ و «نظریه ذهن^۲» نیز صورت گرفته است. در این میان رویکرد نظریه ذهن آخرین روند پژوهشی در باره تحول شناخت اجتماعی کودکان می باشد که در دهه ۱۹۸۰ آغاز شده و در حال حاضر حوزه غالب پژوهشی در این زمینه است (فلاول و میلر^۳، ۱۹۹۸).

نظریه شناخت اجتماعی از مؤلفه های متفاوتی تشکیل شده است از جمله انتظار ارزش (باور افراد در خصوص احتمال و ارزش نتایج رفتار انتخابی)، خود کارآمدی (باور افراد در باره توانایی انجام رفتار)، خود تنظیمی (کنترل شخصی از طریق خود تنظیمی، هدف گزینی، بازخورد، خود پاداش دهی و خود هدایتی) (صالحی، ۱۳۹۶). شناخت اجتماعی از طریق تاثیر بر توانایی خود تنظیمی فراگیران و نیز افزایش خود کارآمدی آنها، فعالیت های تحصیلی و یادگیری آنها را تحت تاثیر قرار می دهد.

شناخت اجتماعی در مقایسه با سایر مفاهیم مطرح شده در این مطالعه، مفهومی کلی و محصول فرایند هایی است که طی آن یک فرد، خود و هموعانش را درک کند. فرایندهایی مانند خود ارزشمندی، خود آگاهی، خود کنترلی و غیره. این فرایندها شامل پردازش اطلاعاتی است که طی آن فرد، دیگران و جهان پیرامون (از بعد اجتماعی اش) درک و تجزیه و تحلیل می شوند. این فرایندهای پردازشی می توانند به صورت ناخود آگاه یا خود آگاه صورت پذیرند و در عین حال تحت تاثیر تعداد زیادی از سوگیری های انگیزشی^۴ قرار گیرند.

خود تنظیمی تحصیلی

یکی از مفاهیم مطرح در روان شناسی تربیتی و شناختی معاصر یادگیری، خود تنظیمی^۵ است. بندورا (۱۹۸۶) در نظریه سه وجهی خود، شناخت اجتماعی را مبنای یادگیری خود تنظیمی می داند. به عقیده وی، فعالیت های یادگیری دانش آموزان به وسیله فرایندهای شخصی،

¹ Acceptance of role skills

² Theory of mind

³ Flavell & Miller

⁴ Motivational bias

⁵ Self-regulation

محیطی و رفتاری آنها تعیین می شود (انتظامی بیان، احقر و شعبانی، ۱۳۹۶). از یادگیری خود تنظیمی تعاریف متعددی ارائه شده است. بینتریچ (۱۹۹۹)، یادگیری خود تنظیمی را شامل راهبردهایی می داند که دانش آموزان به کار می برند تا شناخت هایشان را تنظیم کنند و همچنین راهبردهای مدیریتی است که آنها برای کنترل یادگیری شان به کار می گیرند. لموس نیز معتقد است خودتنظیمی یعنی ظرفیت فرد برای تعدیل رفتارها بر طبق شرایط و تغییرات محیطی بیرونی و درونی. او تأکید می کند که خود تنظیمی نباید معادل فرایندهای قضاوت در مورد تغییر شرایط محیطی تلقی شود. او توضیح می دهد که خود تنظیمی برای سازماندهی رفتار بر طبق اهداف است که شامل خود مدیریتی فرایندهای گوناگون نظم دهی نیز هست که با توجه به اهداف آماده و اجرا می شوند. اصطلاح خود مدیریتی، تأکید می کند که هم منابع بیرونی و هم درونی ممکن است کاربردهای ضمنی برای فرایندهای خود تنظیمی داشته باشند (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱).

زیمرن^۱، خود تنظیمی در یادگیری را به مشارکت فعال یاد گیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری برای پیشینه نمودن یادگیری اطلاق نمود. کول، لوگان و والکر^۲ (۲۰۱۱)، خود تنظیمی را به صورت تلاش های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایند ها و کارکرد ها، به منظور دستیابی به اهداف بالاتر تعریف می کنند. لذا یاد گیرنده های خود تنظیمی به وسیله ویژگی هایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خود اسنادی مطلوب متمایز می شوند (زیمرن، ۲۰۱۵).

یکی از مسایل مطرح در بررسی یادگیری خود تنظیمی، اختلاف نظر در نوع مؤلفه های تشکیل دهنده آن است. در اکثر نظریه ها، مهم ترین فرایند های خود تنظیمی شامل انتخاب هدف، برنامه ریزی، سازماندهی، راهبردهای یادگیری شناختی، خود آموزی، مدیریت زمان، خود نظارتی، خود ارزیابی، استنباط، شکل دادن محیط و کمک طلبی است. بین راهبردهای یاد شده راهبرد اندیشیدن و از جهات متفاوت یاد گرفتن، مدیریت و نظارت بر فرایند یادگیری مهم تر، اساسی تر و مورد تأکید بیشتری است. در این میان، الگوی چرخه ای زیمرن و الگوی

¹ Zimmerman

² Cole, Logan & Walker

مفهومی یکپارچه شده پینتریج، مبانی مستدل و مستحکمی برای پژوهش و نظریه پردازی فراهم می کنند (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱).

در نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) از سه فرایند اصلی و مهم خودتنظیمی یعنی خویشتن نگری، خودداوری، خود واکنشی یاد شده است. منظور از خویشتن نگری، مشاهده رفتارهای خویش و توجه آگاهانه به شناخت ها، فرایندها و جنبه های خاص رفتاری خود است. خودداوری، مقایسه پیشرفت خود با ملاک ها و اهداف تعیین شده است. خودواکنشی، نیز گویای پاسخ های همراه با ارزیابی نسبت به قضاوت هایی است که افراد در باره عملکرد خود دارند. واکنش هایی مانند احساس رضایتمندی به دنبال دست یافتن به اهداف که خود سبب افزایش احساس توانایی افراد می شود.

زیمرن (۲۰۰۰) مدل پیشرفته ای از یادگیری خود تنظیمی را بر اساس دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا بیان می کند. او خاطر نشان می کند که دانش آموزان می توانند خود تنظیم تلقی شوند اگر به لحاظ فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، مشارکت کنندگان فعالی در فرایندهای یادگیری شان باشند. سه فرضیه در تعریف او گنجانده شده است: راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، ادراک خود کارآمدی از عملکرد و مهارت خود و تعهد برای رسیدن به اهداف خویش. به باور او، یادگیری خود تنظیمی از طریق رویدادهای شخصی، محیطی و رفتاری تعیین می شود. مهم ترین این رویدادها یا اثرات عبارتند از: اثرات شخصی شامل دانش و اهداف شخص، اثرات رفتاری شامل خود مشاهده، خود قضاوت و خود واکنش و اثرات محیطی شامل ترغیب کلامی و الگو یابی. او راهبردهای یادگیری خود تنظیمی مؤثر را طبقه بندی و تفکیک کرد. این راهبردها به شرح زیر بودند: خود ارزیابی، سازماندهی و انتقال، انتخاب هدف و برنامه ریزی، جستجوی اطلاعات، تثبیت و نظارت، ساخت دهی محیطی، نتیجه گیری، یاد آوری و به خاطر سپاری، جستجوی کمک اجتماعی، مرور یادداشت ها و آغاز گری.

یکی از جدید ترین نظریه های مطرح در مورد خود تنظیمی و مؤلفه های آن متعلق به پینتریج (۲۰۰۴) است. مطابق الگوی پینتریج، خود تنظیمی شامل فرایند های انتخاب هدف، نظارت، کنترل و تنظیم است و طی چهار مرحله اتفاق می افتد. البته تمامی فرایندهای یادگیری در این مراحل نمی گنجند، به گونه ای که موقعیت هایی برای یادگیری مواد

تحصیلی به شیوه های غیر ارادی، ضمنی یا آشکارتر نیز وجود دارد، بدون اینکه آنها یادگیری شان را با روش به ظاهر پیشنهاد شده در این الگو تنظیم کنند. این مراحل عبارتند از: (۱) برنامه ریزی، انتخاب هدف و همچنین فعال سازی ادراک و دانش تکلیف، بافت و خود متناسب با تکلیف؛ (۲) فعال شدن فرایندهای نظارتی گوناگون شامل آگاهی فرا شناختی از جنبه های متفاوت خود، تکلیف یا بافت؛ (۳) تلاش های فرد برای کنترل و تنظیم جنبه های خود، تکلیف و بافت؛ (۴) انواع متفاوتی از واکنش ها و بازتاب های مربوط به خود، تکلیف و بافت. این چهار مرحله، زنجیره متوالی زمانی و کلی ای ارائه می دهند که همه افراد به هنگام انجام تکلیف باید آن را بپیمایند. با این وجود هیچ فرضیه محکمی وجود ندارد که نشان دهد به لحاظ سلسله مراتبی یا خطی حتما مراحل باید به این گونه باشند. در اکثر الگوهای یادگیری خود تنظیمی وقتی که فرد در یک تکلیف پیشرفت می کند، نظارت، کنترل و واکنش می تواند همزمان و پویا اتفاق افتد (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱).

پینتریچ و دی گروت^۱ راهبردهای شناختی، فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع را تحت عنوان خود تنظیمی معرفی کردند. راهبردهای شناختی شامل مرور ذهنی، بسط و سازماندهی است. این راهبردها هم برای تکالیف ساده و حفظ کردنی و هم برای تکالیف پیچیده تر، که نیاز به درک و فهم اطلاعات دارند کاربرد دارد (وینستاین و مایر^۲، ۱۹۸۶). علاوه بر راهبردهای شناختی، دانش فراشناختی یادگیرندگان و استفاده از این راهبردها تأثیر مهمی بر پیشرفت تحصیلی آنها دارد. فراشناخت شامل دو جنبه کلی، یعنی دانش در باره شناخت و خود تنظیمی و تنظیم شناخت است (براون و همکاران^۳، ۱۹۸۳). بسیاری از الگوهای کنترل فراشناختی در برگزیده سه نوع راهبرد برنامه ریزی، نظارت و تنظیم است. راهبردهای مدیریت منابع نیز به راهبردهایی اشاره دارد که یادگیرندگان برای کنترل و اداره محیط به کار می گیرند؛ برای مثال، مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، محیط مطالعه و استفاده از افراد دیگر، شامل معلمان، همسالان یا استفاده از راهبردهای کمک یابی. راهبردهای مدیریت منابع

¹ Pintrich & DeGroot

² Weinstein & Mayer

³ Brown & et al

به یادگیرندگان کمک می کند تا با محیط سازگار شده و آن را با توجه به هدف ها و نیازهای خود تغییر دهند (کدیور، ۱۳۹۲).

مطالعات موجود، به ارتباط خود تنظیمی و خود کنترلی و منابع کنترل افراد اشاره دارند. به گونه ای که اصولاً راهبرد های یادگیری فرا شناختی، با اسناد های درونی و کوشش تحصیلی بیشتر مشخص می شوند در حالی که راهبرد های شناختی با اسناد های بیرونی، علل غیر قابل کنترل و موفقیت و تلاش تحصیلی کمتر همراه است. همچنین دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی را به تلاش های شخصی (اسناد درونی) نسبت می دهند بیشتر از راهبرد های فرا شناختی استفاده و موضوعات یادگیری را عمیق تر پردازش می کنند. در حالی که دانش آموزانی که سبک اسنادشان در تحصیل، بر عوامل کنترل ناپذیر کار آمدی پایین تر و یادگیری سطحی تر متمرکز است، بیشتر از راهبردهای شناختی استفاده می کنند (نیک پی و همکاران، ۱۳۹۵).

یافته های پژوهش نشان می دهد که بین راهبردهای یادگیری خود تنظیم و انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود داشته و مولفه های راهبردهای یادگیری خود تنظیمی قدرت پیش بینی پیشرفت تحصیلی فراگیران را دارد (میرزاییان، حسن زاده و شیردل، ۱۳۹۱). یادگیرندگانی که عملکرد تحصیلی خود را در ابعاد مختلف شناختی، انگیزشی و رفتاری تنظیم می کنند، یادگیرندگان موفق هستند. لذا یادگیری خود تنظیمی قدرت پیش بینی عملکرد تحصیلی افراد را دارد. به عبارت بهتر، یادگیرندگان برای دستیابی به عملکرد تحصیلی مطلوب، باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و علیرغم سخت بودن فعالیت ها، اهداف خود را دنبال کنند. همچنین یادگیرندگانی که در فرایند یادگیری خود، خود تنظیم هستند، روی عملکرد یادگیری خود تمرکز بیشتری داشته و احساس شایستگی و خود کار آمدی بالایی دارند. آنها از سطح انگیزشی بالایی برخوردارند و این امر سبب افزایش رفتار خود کنترلی آنها می شود.

خودکار آمدی تحصیلی

خود کار آمدی به عنوان یک متغیر انگیزشی فعال ساز، هدایت بخش و برانگیزاننده رفتار به سوی هدف تعریف شده است (مک گنون و همکاران^۱، ۲۰۱۴). بندورا (۱۹۹۷)، با رویکردی شناختی - اجتماعی، خود کارآمدی را به عنوان باور شخص در مورد توانایی اش در جهت سازماندهی و اجرای یک سلسله فعالیت های مورد نیاز در یک موقعیت مشخص، برای ایجاد مهارت هایی که فرد به آن تمایل دارد، معرفی می کند. استدلال کلیدی بندورا (۱۹۹۷) درباره نقش باورهای خود کارآمدی در عملکرد انسان این است که سطح انگیزه، شرایط مطلوب و اعمال بیشتر افراد بر پایه آنچه اعتقاد دارند، قرار دارد تا آنچه واقعاً درست است. به همین خاطر چگونگی رفتار انسان می تواند به وسیله باورهایی که در مورد توانایی های شان دارند بهتر پیش بینی شود تا به وسیله آنچه واقعاً قادر به انجام دادن آن هستند؛ بنابراین باورهای خود کارآمدی به ما کمک می کنند که تعیین کنیم افراد با دانش و مهارت هایی که دارند، چه کاری را انجام می دهند (مرادی، سعدی پور، کامکار و ولایتی، ۱۳۹۶).

پژوهش های فراوانی به این نتیجه رسیده اند که باور های خود کارآمدی بر یادگیری، انگیزش و عملکرد تحصیلی اثرگذار است (استیونس^۲، ۲۰۱۲؛ سینگ و همکاران^۳، ۲۰۱۳). همچنین، این باورها بر چهار فرایند شناختی، انگیزشی، عاطفی و گزینشی^۴ تأثیر گذارند. با افزایش میزان خود کار آمدی یاد گیرندگان، عملکرد تحصیلی آنها نیز افزایش پیدا کرده و آمادگی و استقامت بیشتری نسبت به آنهایی که از میزان خود کار آمدی پایین تری برخوردارند از خود نشان می دهند (شیرر^۵، ۲۰۱۳). باورهای خود کارآمدی به صورت های مختلف بر فرایندهای شناختی تأثیر می گذارند. در بیشتر رفتارهای هدفمند، اهداف بر اساس آینده نگری انتخاب می شوند. هدف گزینی افراد بر اساس ارزیابی از توانایی های خود است. افراد دارای خود کارآمدی قوی تر، هدف های چالش برانگیز تری برای خود انتخاب می کنند و

¹ McGeown & et al

² Stevens

³ Singh & et al

⁴ Selective

⁵ Scherer

نیز تعهد بیشتری نسبت به اهداف خود نشان می دهند. همچنین به تدابیر شناختی، راهبردهای منقطع و موثر و اهداف انگیزشی دقیق و روشنی گرایش دارند. در مواجهه با شکست، به خود مطمئن هستند، موانع را برطرف کردنی می بینند، فعالانه راه هایی برای غلبه بر مشکلات پیدا می کنند و انتظار دارند که تلاش شان نتایج دلخواه ایجاد کند. اما افراد با احساس خود کار آمدی پایین از تکالیف مشکل و چالش انگیز اجتناب می کنند و معتقدند که فراتر از توانایی آنهاست. این افراد تعهد ضعیفی نسبت به هدف های شان دارند و هنگام مواجه شدن با موانع، به جای جستجوی راه حل ها، بر شکست ها و نتایج منفی خود متمرکز می شوند، در نتیجه به آسانی دچار استرس و افسردگی می شوند (ماتسوشیما و شیومی^۱، ۲۰۰۳).

تصور یادگیرندگان از کارآمدی خود از منابع گوناگونی حاصل می شود؛ همچون عملکرد واقعی و واکنش های فیزیولوژیک خودشان، تشویق دیگران و تجربیاتی که از طریق یادگیری مشاهده ای به دست می آورند. دانش آموزان، بسیاری از اطلاعات در باره توانایی های خودشان را از طریق اطلاع از نحوه عمل دیگران به دست می آورند. شباهت به دیگران نشانه مهمی برای برآورد خود کار آمدی فرد است. مشاهده موفقیت افراد مشابه، خود کارآمدی افراد مشاهده کننده را افزایش می دهد و آنها را برای انجام تکالیف بر می انگیزاند، زیرا آنها بر این باورند که اگر دیگران می توانند موفق شوند پس آنها هم می توانند موفقیت کسب کنند. در ضمن، افزایش جانشینی در خود کارآمدی می تواند با شکست های شخصی بعدی خنثی گردد. دانش آموزانی که شکست همسالان خودشان را مشاهده می کنند، ممکن است به این باور برسند که آنها شایستگی لازم برای موفقیت را ندارند و این می تواند آنها را از تلاش برای انجام تکلیف باز دارد. (شانک^۲، ۲۰۱۲).

به نقل از نیکنام و جوکار (۱۳۹۴) خود کار آمدی زمینه ای است چند بعدی که باید در زمینه های مختلف مورد ارزیابی حوزه قرار گیرد. بر همین مبنا، سه حوزه اصلی برای خود کار آمدی در نظر گرفته شده است که عبارتند از: خود کار آمدی تحصیلی^۳، که ادراک فرد از

¹ Matsushima & Shiomi

² Shunk

³ Academic Self-Efficacy

توانایی اش برای انجام تکالیف تحصیلی تعیین شده و همچنین توانایی در مدیریت فعالیت های یادگیری می باشد، خود کار آمدی اجتماعی^۱، به معنی قابلیت های فرد در برخورد با چالش های اجتماعی و احساس توانایی در روابط با همسالان و توانایی اداره کردن ناسازگاری های بین فردی است و خود کار آمدی هیجانی^۲، که اشاره دارد به توانایی ادراک فائق آمدن بر هیجانات منفی توسط شخص و همچنین توانایی شخص برای تنظیم، تعدیل هیجان های مناسب و اجتناب از حالت های منفی در موقعیت معین (والیس، آمستاد، زالیگ و پاکستن^۳، ۲۰۰۸). در میان ابعاد مختلف خود کارآمدی، بعد خود کارآمدی تحصیلی که با کوشش و پافشاری در انجام تکالیف، به کارگیری راهبرد های شناختی و فراشناختی، خود سازمان دهی، پایداری در رویارویی با دشواری ها، گزینش رشته و مانند اینها تأثیر خود را در جنبه های گوناگون زندگی افراد بر جای می گذارد، متغیری مهم به شمار می رود. موفقیت یا شکست تحصیلی دانشجویان در دانشگاه نیز به باورهای خود کارآمدی افراد بستگی دارد. والد بنیتو و آندریا^۴ (۲۰۱۷) در مقاله خود بیان می کنند که خود کارآمدی تحصیلی تأثیر زیادی بر دانشجویان سال اول دارد. همچنین شانک و پاچارس نشان دادند، خود کارآمدی پیش بینی کننده مثبت پیامدهای عملکرد در تکالیف مختلف تحصیلی دانشجویان است، بنابراین خود کارآمدی از اصلی ترین عوامل مؤثر بر انجام تکالیف تحصیلی است (عرفانی، ۲۰۱۸). افراد با باور های خود کارآمدی قوی، نسبت به افرادی که خود کارآمدی ضعیف دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می دهند و در نتیجه عملکرد آنان در انجام تکالیف بهتر است (سلیمی، یوسفی و سعیدزاده، ۱۳۹۴). خود کارآمدی تحصیلی اولیه حاصل استعداد، تجارب یادگیری قبلی و حمایت اجتماعی است. بدین ترتیب فراگیران دارای تجارب یادگیری قبلی و محکم از سایر فراگیران خود کارآمدی تحصیلی بالاتری را نشان می دهند. حتی ممکن است که خود کارآمدی تحصیلی به سایر حوزه های ظاهراً نامربوط به تحصیلات تعمیم داده شود. مثلاً دانشجویانی که معتقد به برنامه ریزی و مدیریت کارها برای انجام یک

¹ Social Self-Efficacy

² Emotional Self-Efficacy

³ Umstatted, Zullig & Paxton

⁴ Valdebenito & Andrea

پژوهش و یا یک تکلیف درسی هستند، همین روند را برای سایر زمینه های زندگی خود ادامه می دهند (شانک و پاجارس^۱، ۲۰۰۲).

برخی از متخصصان بر این باور هستند که باورهای خود کارآمدی فرد ممکن است متأثر از راهبردهای خود تنظیمی او باشد (که در بخش های قبلی به شرح آن پرداخته شد). در زمینه باورهای خود کارآمدی و راهبردهای شناختی پژوهش های گوناگونی انجام شده است. از جمله شانک (۲۰۱۲) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و خود کارآمدی بر روی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد. او دریافت که خود کارآمدی، ارزش های درونی، راهبردهای خود نظم ده و عملکرد تحصیلی همبستگی معناداری با نمره های پیش بینی شده داشتند. همچنین او نشان داد آگاهی یادگیرندگان از خود کارآمدی تحصیلی شان موجب افزایش انگیزش و در نتیجه بهبود و استمرار فعالیت های درسی آنان می شود. دیگر پژوهش ها به این نتیجه دست یافتند که افرادی که به موفقیت های سطح بالا در زمینه عملکرد تحصیلی دست پیدا می کنند، کسانی هستند که از راهبردهای یادگیری خود نظم ده و کنترل محیط فیزیکی خود جهت دستیابی به نیازهای شان، گرفتن کمک در صورت نیاز و استفاده از مهارت های مربوط به مدیریت زمان بیشتر استفاده می کنند. نتایج پژوهش ابراهیمی (۱۳۹۵) نیز نشان می دهد که خود کارآمدی تحصیلی و علاقه به مطالعه بر راهبرد های پردازش اطلاعات اعم از راهبرد های شناختی و فراشناختی تأثیر می گذارند و این راهبرد ها نیز به نوبه خود بر نظم دهی و افزایش یادگیری و یاد داری یادگیرندگان تأثیر قابل توجهی دارند.

خود کارآمدی تحصیلی تأثیرات بسیار قوی روی اسناد تحصیلی دارد (فلدمن و کوبوتا^۲، ۲۰۱۵). دانشجویانی که خود کارآمدی بالایی دارند شکست شان را به تلاش پایین نسبت می دهند تا توانایی کم، در مقابل دانشجویانی که خود کارآمدی پایینی دارند شکست شان را به توانایی پایین نسبت می دهند. سطوح بالای خود کارآمدی تحصیلی به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف یادگیری می شود، در نتیجه دانشجویانی که خود

¹ Pajars

² Feldman & Kubota

کارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری دارند و راهبردهای یادگیری سودمند تری را به کار برده و درنهایت کارکرد بهتری خواهند داشت. علاوه بر این مطالعات نشان می دهد که سطح بالای خود کارآمدی با سطوح پایین اضطراب امتحان مرتبط است. این متغیر، همراه با شرایط جو تحصیلی ادراک شده با عملکرد تحصیلی دانشجویان مرتبط است. علاوه بر این، خود کارآمدی تحصیلی تاثیر مثبتی بر جو تحصیلی ادراک شده^۱ و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد (عبدالملطوب و ساها^۲، ۲۰۱۳).

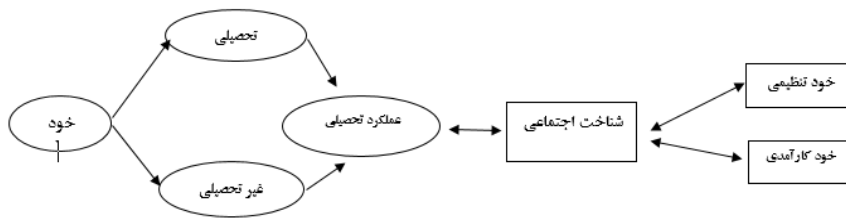
در مجموع، مطالعات موجود به ارتباط قوی بین خود کارآمدی و سطح یادگیری، آموزش و فعالیت های آموزشی و پژوهشی اشاره دارند. همچنین پژوهش های متعدد بر روی خود کارآمدی تحصیلی نشان داده است که خود کارآمدی تحصیلی به عنوان یک عامل تعیین کننده موفقیت در مدرسه و منتقل شدن به دانشگاه محسوب می شود. کسانی که خود کارآمدی بالایی دارند بر این باور هستند که می توانند به طور مؤثر با رویدادها و شرایط برخورد کنند و چون در مواجهه با مشکلات انتظار موفقیت دارند بر روی تکلیف استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می کنند. این افراد در مقایسه با افراد دارای خود کارآمدی پایین از تردید کمتری نسبت به توانایی خود برخوردارند و اطمینان بیشتری به خود دارند. چنین افرادی مشکلات را چالش می بینند نه تهدید و فعالانه موقعیت های جدید را جستجو می کنند. زیرا خود کارآمدی بالا ترس از شکست را کاهش می دهد، سطح آرزو را بالا می برد و توانایی مسئله گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می بخشد.

سوال پژوهشی ۲: مدل مناسب پیرامون روابط فرایندهای تحصیلی معطوف به خود چگونه است؟

در پاسخ به سوال دوم پژوهش و بر اساس مطالعات انجام شده پیرامون فرایندهای تحصیلی معطوف به خود با تأکید بر ابعاد شناختی- اجتماعی، روابط میان این فرایندها در قالب مدلی نظری در نمودار ۱ ارائه شده است.

¹ Perceived academic climate

² Abd-Elmotaleb & Saha



نمودار شماره ۱: مدل نظری فرایندهای تحصیلی معطوف به خود

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف شناسایی فرایندهای تحصیلی معطوف به خود با اتکا بر دیدگاه شناختی-اجتماعی انجام گرفت. از یافته های پژوهش چنین بر می آید که مفهوم "خود" نقش یک رابط و میانجی را در میان درون و بیرون ایفا می کند و از این طریق رفتار انسان را تنظیم می کند. ادراک از خود، ابعاد مختلفی داشته و در حوزه تحصیلی، هرگونه ادراک مثبت از خود، رشد شخصی، موفقیت تحصیلی و رشد اجتماعی و هیجانی را به دنبال خواهد داشت. ادراک های منفی از خود نیز با نشانه هایی مانند؛ افسردگی، انزواطلبی، فقدان تلاش و ضعف عملکرد تحصیلی در موقعیت آموزشی همراه خواهد بود. موفقیت تحصیلی حاصل از ادراک های مثبت از خود به همراه با افزایش قدرت شناخت اجتماعی، سبب ارتقاء مهارت های خود تنظیمی، تقویت باورهای خود کارآمدی در افراد می شود. بر اساس مطالعات انجام شده، مفهوم شناخت اجتماعی که مؤلفه های متفاوتی مانند؛ انتظار ارزش، خود کارآمدی، خود تنظیمی را در بر می گیرد، یک مفهوم کلی تر است که بسیاری از فرایندهای مطرح شده را در بر می گیرد. تبیین دقیق تر شناخت اجتماعی، بر تعامل افراد با یکدیگر و شناخت و اندیشه به عنوان مؤلفه های اساسی اغلب رفتارهای روزمره آنها تأکید دارد. به بیان دیگر، افراد در مواجهه با موقعیت های اجتماعی متفاوت، در ابتدا بایستی نوعی ارزیابی شناختی از موقعیت داشته و سپس بر اساس آن، ارتباط خود با دیگران را در موقعیت و زمینه اجتماعی خاص در نظر داشته باشند. لازمه تحقق چنین امکانی، دستیابی فرد به ارزیابی های از خود و دیگران است، ارزیابی

هایی که خود و دیگران را افرادی قصدمند و باهدف و نیز دارای باورها و تمایلات مطرح می نماید. درمیان فرایندهای تحصیلی معطوف به خود، انواع متعددی از آنها بر ضرورت تعامل و توجه به ابعاد شناختی- اجتماعی تأکید دارند که در این میان شناخت اجتماعی به عنوان یک مفهوم گسترده، ارتباط تنگاتنگی با عملکرد تحصیلی افراد دارد. علاوه بر این، مفهوم شناخت اجتماعی شامل دو مفهوم خودکارآمدی و خودتنظیمی بوده که این دو مفهوم هم از مهم ترین فرایندهای تحصیلی معطوف به خود متکی بر ابعاد شناختی- اجتماعی به شمار می روند.

بر اساس یافته های پژوهش شناخت و آموزش ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند. به عبارت بهتر توانایی های شناختی مانند شناخت اجتماعی و مولفه های آن، نقشی محوری در یادگیری، عملکرد تحصیلی مطلوب و موفقیت های تحصیلی دارد. علاوه بر این خودتنظیمی تحصیلی و راهبردهای آن به یادگیرندگان کمک می کند تا با استفاده از راهبردهای شناختی، یادگیری آنها تسهیل شود. یک یادگیرنده خودتنظیم علاوه بر خودکارآمدی بالا و اطمینان به توانایی های خود، مستقل و کنجکاو است و علاقه درونی بیشتر دارد و این شرایط سبب افزایش عملکرد و موفقیت تحصیلی او می گردد. به عنوان نتیجه ای دیگر از مطالعه حاضر می توان اظهار داشت یادگیرندگانی که خودتنظیمی بالایی دارند، از انگیزه پیشرفت بالاتری برخوردار هستند و عمدتاً در تکالیف آموزشی و تحصیلی موفق می شوند؛ چراکه آنها علیرغم شکست در انجام تکالیف، از تلاش خود دست نمی کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش خود ادامه می دهند.

از دیگر یافته های مطالعه حاضر می توان به نقش خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان اشاره کرد. در تبیین این شرایط به نظر می رسد قبل از شروع آموزش در محیط های یادگیری، یادگیرندگان از سطوح خودکارآمدی متفاوتی برخوردار هستند که این خودکارآمدی تحت تاثیر عوامل متفاوتی همچون ویژگی های شخصیتی یادگیرندگان، تجربه ها و میزان برخورداری آنها از حمایت های اجتماعی قرار دارد. در مراحل بعد (حین آموزش) خودکارآمدی یادگیرندگان علاوه بر تاثیرپذیری از ویژگی های فردی، متأثر از عوامل موقعیتی (از جمله میزان حمایت معلم، میزان دسترسی به منابع درسی) است. هرچه یادگیرنده بیشتر از این عوامل برخوردار باشد، عملکرد تحصیلی بهتری خواهد داشت.

نظر به اهمیت فرایندهای تحصیلی معطوف به خود و ضرورت توجه به آن در فرایند آموزش و پرورش، ارائه پیشنهادات سازنده و کاربردی به فراگیران، مربیان، متولیان آموزش و پرورش و آموزش عالی و غیره، زمینه ارتقاء و بهبود فرایند آموزش را فراهم می‌سازد. برخی از مهم‌ترین پیشنهادات عبارتند از:

- توسعه و کاربرد راهبردهای جدید خود تنظیمی در آموزش یادگیرنده محور در نظام های آموزشی
- تقویت باورهای خود کار آمدی تحصیلی و تلاش مربیان در جهت ارتقاء این باورها در یادگیرندگان از طریق ایجاد انگیزه و افزایش علاقه آنها به رشته تحصیلی خود
- هدایت فراگیران به الگوگیری از مربیان به عنوان یکی از راهکارهای آموزش مهارت خود تنظیمی با هدف کسب استقلال حرفه ای و رشد شایستگی و توانمندی در آینده حرفه ای خویش
- آموزش چگونه یاد گرفتن به یادگیرندگان علاوه بر آموزش آنچه که باید یادگرفته شود.
- ایجاد زمینه ادراک مثبت خود در فراگیران از طریق ایجاد فرصت خود مختاری برای آنها در مدارس و دانشگاه ها از جمله امکان مشارکت آنها در امور آموزشی، اجازه اظهار نظر و تصمیم گیری در باره قوانین و نیز افزایش احساس حمایت فراگیران از طریق ایجاد رابطه استاد شاگردی و نیز ایجاد روابط دوستانه بین فراگیران
- توجه به احساس شایستگی و نیازهای عاطفی - هیجانی و اجتماعی فراگیران و همزمان استفاده از روش های تدریس فعال با هدف افزایش سطح عملکرد تحصیلی فراگیران
- بازنگری برنامه درسی و گنجاندن آموزش فرایندهای مختلف مانند خود آگاهی، خود تنظیمی، شناخت اجتماعی و غیره در فهرست برنامه های آموزشی مدارس و دانشگاه ها یا مراکز مشاوره این دو نهاد

- تربیت کارشناسان متخصص در آموزش مهارت های زندگی و تعیین سرفصل های مورد نظر در این حوزه ها و مجهز نمودن معلمان به آموزش های مبتنی بر فرایندهای تحصیلی معطوف به خود
 - تاکید بر اجرای دقیق و همه گیر طرح ها و برنامه های آموزش مهارت های زندگی در دانشگاه ها و مدارس با هدف افزایش و بهبود فرایندهای تحصیلی معطوف به خود
- مطالعه حاضر با هدف شناخت هرچه بیشتر «خود» و ابعاد مختلف آن و فرایندهای تحصیلی معطوف به خود با رویکرد شناختی- اجتماعی انجام شد با توجه به گستردگی موضوع و وجود فرایندهای تحصیلی متعدد، به نمونه ای از مهم ترین این فرایندها پرداخته شد. نظر به اهمیت فرایندهای تحصیلی معطوف به خود، شناخت سایر فرایندها از اهداف مطالعات بعدی به شمار می رود.

منابع و ماخذ

- ابراهیمی، سارا. (۱۳۹۵). پیش بینی نظم دهی یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و علاقه به مطالعه با واسطه گری راهبردهای پردازش اطلاعات. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۲(۴)، ۱۶۵-۱۵۶.
- انتظامی بیان، نرگس؛ احقر، قدسی؛ شعبانی گیل چالان، حسن. (۱۳۹۶). تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر سبک های حل تعارض دانش آموزان دوره راهنمایی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۱)، ۱۱۰-۱۲۹.
- پورحسین، رضا. (۱۳۹۳). روان شناسی خود: روش درمانگری "مرور خویشتن". تهران: انتشارات امیر کبیر.
- سلیمی، جمال؛ یوسفی، ناصر و سعیدزاده، حمزه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ی بین جو عاطفی خانواده و علایق حرفه گرایی دانش آموزان؛ نقش واسطه ای خودکارآمدی. روان شناسی مدرسه، ۴(۳)، ۴۷-۶۶.
- صالحی، لیلی. (۱۳۹۶). کاربست تئوری شناخت اجتماعی در پیش بینی عوامل موثر بر اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی البرز در سال ۱۳۹۹. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۲(۴)، ۲۶۹-۲۸۱.

ظهره وند، راضیه. (۱۳۸۹). مقایسه مفهوم خود، خود کارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی آنها. *مطالعات روان شناختی*، ۳(۶)، ۴۶-۷۳.

کارشکی، حسین و محسنی، نیک چهره. (۱۳۹۱). انگیزش در یادگیری و آموزش: نظریه ها و کاربردها. تهران: انتشارات آوای نور.

کدیور، پروین. (۱۳۹۲). روان شناسی یادگیری (از نظریه تا عمل). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها(سمت).

محسنی، نیک چهره. (۱۳۸۵). ادراک خود «از کودکی تا بزرگسالی». تهران: انتشارات بعثت.

مرادی، رحیم؛ کامکار، پیمان؛ سعدی پور، اسماعیل و ولایتی، الهه. (۱۳۹۷). نقش کارکردهای سبک تفکر و خودکارآمدی در میزان آمادگی دانشجویان برای حضور در دوره های آموزش الکترونیک. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۴(۴۷)، ۹۵-۱۱۸.

میرزائیان، بهرام؛ حسن زاده، رمضان و شیردل، خیرالنسا. (۱۳۹۱). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه ناحیه یک شهر ساری. *نواوری های مدیریت آموزشی*، ۷(۴)، ۷۷-۸۸.

نعیمی، ابراهیم؛ آشفته، سید محمد حسین و طالبی، ریحانه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با همبندی ادراک از خود و تفکر انتقادی در دانش آموزان. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۷(۲۶)، ۲۷-۴۴.

نیک پی، ایرج؛ فرحبخش، سعید و یوسف وند، لیلا. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر سبک های اسنادی و ابعاد آن (منبع علیت، ثبات علیت، کلی بودن علیت) در دانش آموزان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۹۳-۱۰۸.

نیکنام، ندا و جوکار، بهرام. (۱۳۹۴). پیش بینی ابعاد خود کارآمدی بر اساس جهت گیری ارتباطات خانوادگی و ساختار کلاس. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۱)، ۲۵-۴۸.

یعقوب نژاد، ساجد و مدیرخانی سیده مرجان. (۱۳۹۲). شناخت اجتماعی در کودکان و نوجوانان نشانگان داوون. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۷(۱۲۰)، ۳۷-۴۹.

Abd-Elmotaleb, Mostafa; Saha, Sudhir K. (2013). The role of academic self-efficacy as a mediator variable between perceived academic climate and academic performance. *Education and learning*, 2 (3), 117-129.

- Adolphs, R. (1999). Social Cognition & human brain. *trends in Cognitive Science*, 3, 469-478.
- Bandura, A. (1997). Social cognitive theory of self-regulation organizational behavior educational psychologist. 28, 117-148.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action (pp. 5-107). Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. & Compione, J. C. (1983). Learning, remembering and understanding. In P. H. Mussen, (Ed). *Handbook of psychology*. New York: Wiley.
- Cole, J. Logan, T. K. and Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self- regulation, and stress among substance Abuse Treatment clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.
- Cummings, M. E. (2015) "The mate choice mind: studying mate preference, aversion and social cognition in the female poeciliid brain". *Anim Behav.* 103:249-258
- Erfani, N. (2018). Predict Self Beliefs Based on Self-Regulation Strategies in Students in Bu-Ali Sina University. 7 (2) :45-52
- Feldman, D.B. & Kubota, M. (2015). Hope, self - efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Flavell, J.H., & Miller, P. (1998). *Social cognition*. 5th(ed). In: Doman, W., Kuhn, D., & Siegler R. editors. Hand book of child psychology: Cognition perception and language. New York: John Wiley and Sons.
- Kandinsky, H. G. (2007). The effects of an enrichment program on the academic self-perceptions of male and female culturally diverse minority gifted learning disabled students. A Dissertation in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy: Fairleigh Dickinson University.
- Matsushima, R., & Shiomi, K. (2003). Social Self-Efficacy and Interpersonal Stress in Adolescence. *Social Behavior and Personality*. 31(4), 323-332.
- McGeown, S.P. Putwain, D. Simpson, E. G. Boffey, E. Markham, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self- efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
- Pinkham, A. E. Penn, D. L. Green, M. F. Buck, B. Healey, K. & Harvey, P. D. (2014). "The social cognition psychometric evaluation study: results of the expert survey and RAND panel". *Schizophr. Bull.* 40 (4), 813-823.

- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing, motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Purkey, W. (1988). An Overview of self-concept theory for counselors. U.S.A: Eric clearing house on counseling and personal service
- Scherer, R. (2013). Further evidence on the structural relationship between academic self-concept and self-efficacy: On the effects of domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 28, 9-19
- Shunk. D. H. (2012). *Learning Theories, An Educational Perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* San Diego, CA: Academic Press.
- Singh, A. Bhadauria, V. Jain, A. & Gurung, A. (2013). Role of gender, self - efficacy, anxiety and testing formats in learning spreadsheets. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 739-746.
- Stevens, D. Anderson, D.I. O'Dwyer, N.J. & Williams, A.M. (2012). Does self -efficacy mediate transfer effects in the learning of easy and difficult motor skills? *Consciousness and cognition*, 21(3), 1122-1128.
- Valdebenito, B. Andrea, M. (2017). Self-efficacy and academic experiences with university students. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 275-283
- Valois, R.F. Umstadd, M.R Zullig, KJ. Paxton, RJ. (2008). Physical activity behaviors and emotional self-efficacy: is there a relationship for adolescents?. *Journal of School Health*, 78(6), 321-327.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. Withrock (Ed). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Zimmerman, B. J. (2000). "Construct validation of A strategy Model of student self-Regulated learning". *Journal of Educational psychology*.
- Zimmerman, B. J. (2015). *Self- regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*. city university of New York Graduate center, NY, USA.