

اثربخشی آموزش خودگردانی یادگیری بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نوشتاری

محمد رضا مرادی^۱، مریم ماهرالنقش^۲ و فهیمه ماهرالنقش^۳

چکیده

هدف مطالعه بررسی تأثیر خودگردانی یادگیری بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نوشتاری بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی و از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر با ناتوانی یادگیری نوشتن در مقطع سوم ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود. به منظور انجام این پژوهش، ۳۰ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری نوشتن از میان دانش‌آموزان پسر سوم ابتدایی شهر اصفهان که ملاک‌های ورود به پژوهش را دارا بودند، به شیوه نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب و با روش تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. ابزارهای مورد استفاده عبارت از آزمون نوشتن، پرسشنامه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (بیتریج و دی‌گروت) و آزمون هوشی و کسلر کودکان بود. برنامه مداخله در ده جلسه و هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه صورت گرفت. داده‌های به دست آمده با روش آماری تحلیل کواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی دانش‌آموزان با جلسات آموزش خودگردانی تفاوت معناداری ($p < 0/001$) دارد. همچنین نتایج بیان‌کننده این مطلب است که آموزش خودگردانی در بهبود باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر تأثیر معنادار ($p < 0/001$) داشته است. بر اساس نتایج آموزش خودگردانی به دانش‌آموزان روش مناسبی برای بهبود باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر با اختلال یادگیری نوشتاری است.

واژه‌های کلیدی: خودگردانی یادگیری، اختلال یادگیری نوشتاری، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی

۱. نویسنده مسئول: گروه روان‌شناسی، مؤسسه آموزش عالی دانش پژوهان پیشرو، اصفهان، ایران.
rezamoradipsy@yahoo.com

۲. گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

۳. گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۸/۱۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۳/۵

مقدمه

نوشتن یکی از مهارت‌های مورد نیاز برای انتقال درک زبانی و بیان افکار و عقاید و در موفقیت تحصیلی و حتی شغلی و اجتماعی افراد مؤثر است. ویژگی نقصان بیان نوشتاری عبارتند از: مهارت‌های نگارشی بسیار پایین‌تر از حد مورد انتظار با توجه به سن شخص، ظرفیت هوشی و آموزشی او. شیوع اختلال یادگیری اختصاصی همراه با نقص در بیان نوشتاری حدود ۵-۱۵ درصد کودکان سنین مدرسه برآورد می‌شود. به مرور زمان، در بسیاری از کودکان فروکش می‌کند و میزان پایدار آن در بزرگسالان ۴ درصد است. اختلال در پسرها دو تا سه برابر دخترها است. بر اساس کتاب راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی^۱ تشخیص اختلال یادگیری اختصاصی با نقص در بیان نوشتاری بر اساس عملکرد ضعیف کودک در نقطه‌گذاری و استفاده صحیح از گرامر در جملات، ناتوانی برای سازمان‌دهی پاراگراف‌ها با بیان روشن عقاید در قالب نگارش صورت می‌گیرد. عملکرد ضعیف در نگارش متون کتبی هم‌چنین دستخط بد و ناتوانی برای هجی کردن و قرار دادن کلمات پشت سر هم در جملات منسجم است. علاوه بر این، کودکان دچار اختلال نوشتن دچار خطاهای دستوری شده و ممکن است نتواند به خاطر بسپارد چه کلماتی با حروف بزرگ شروع می‌شوند. سایر خصوصیات اختلال نوشتن عبارتند از سازماندهی ضعیف داستان‌های مکتوب که فاقد عناصر مهمی نظیر کجا، کی و چه کسی یا بیان روشن طرح داستان هستند (کاپلان و سادوک^۲، ۲۰۱۸).

آمارها نشان می‌دهد که ۲۸ درصد از کل توانایی‌های یادگیری را اختلال در نوشتن تشکیل می‌دهد که خانواده‌ها و معلمان ظهور این اختلال را به صورت مشخص در پایه سوم و چهارم گزارش کرده‌اند (کروننبرگر و دان^۳، ۲۰۰۳). حال با توجه به پیچیدگی‌های روزافزون زندگی

1. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders(DSM5).
2. Kaplan & Sadock
3. Kronanberger & Dunn

اجتماعی و سرعت زیاد تولید دانش، اختلال در نوشتن می‌تواند فرد را در زمینه مدیریت یادگیری خود و انتقال دانش با مشکل روبه‌رو کند. در همین راستا بارن^۱ (۲۰۰۴) معتقد است که فراگیران نیازمند کسب یک الگوی پویا برای یادگیری مداوم دانش و مهارت‌های جدید هستند که هسته مرکزی این الگوی پویا «خودگردانی در یادگیری» است. در سال‌های اخیر یادگیری خودگردان به عنوان یک سازه مهم در ادبیات یادگیری پژوهشی در حوزه روان‌شناسی تربیتی توجه محققان زیادی را به خود معطوف کرده است. یکی از مهم‌ترین چارچوب‌های نظری در تبیین خودگردانی الگوی یادگیری خودگردان پینتریچ^۲ (۲۰۰۰) است.

پینتریچ (۲۰۰۴)، خودگردانی در یادگیری را فرآیند فعال و سازمان یافته‌ای می‌داند که بر اساس آن فراگیران اهدافی را برای خود انتخاب و سپس سعی می‌کنند شناخت، انگیزش و رفتار خود را برای نیل به آن اهداف تنظیم، کنترل و نظارت نمایند. چارچوب اصلی یادگیری خودگردان پینتریچ (۲۰۰۴) بر این اساس است که دانش‌آموزان چگونه می‌توانند از نظر روان‌شناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سامان ببخشند (دووک ورت، اکرم، سالتر و وارهاس^۳، ۲۰۰۹)؛ که بر تعامل عوامل شناختی، فراشناختی و انگیزشی در این فرآیند تاکید دارد (کازن^۴، ۲۰۱۲). راهبردهای یادگیری خودگردان عبارتند از راهبردهای شناختی (راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازماندهی)، راهبردهای فراشناختی (راهبردهای برنامه‌ریزی، کنترل، نظارت و نظم‌دهی) و راهبردهای مدیریت منابع (به منظور کنترل محیط یادگیری) (دووک ورت^۵ و همکاران، ۲۰۰۹). فراگیران باید قادر باشند زمان و محیط‌های مطالعه خود را مدیریت و تنظیم کنند، بر تلاش‌ها نظارت کرده و از همسالان و معلمان جهت حل مسأله طلب کمک کنند. آموزش راهبردهای خودگردانی یادگیری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آنها

1. Baron
2. Pintrich
3. Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter, & Vorhaus
4. Cazan
5. Duckworth

بتوانند در مورد مشکلات اجتماعی و تحصیلی خود بهتر تصمیم گرفته و راه حل ارائه نمایند، درباره تفکر و فرآیند یادگیری خود، عمیق تر و دقیق تر شوند و به این باور برسند که توانایی حل مسائل را دارند (عرب زاده، کدیور و دلاور، ۱۳۹۳).

لحاظ کردن نقش هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی به عنوان پیشایندهای نزدیک خودگردانی در یادگیری و پیامد نزدیک اهداف پیشرفت و پیامد دورتر باورهای هوشی ضمن منجر شدن به ارائه یک الگوی جدید ناشی از کاربرد دو رویکرد شناختی - اجتماعی دوئیک و ملدن^۱ (۲۰۰۵) و پکران^۲ (۲۰۰۶)، می‌تواند جهت تبیین فرآیند یادگیری خودگردان بسیار تأثیرگذار باشد بدین ترتیب، خودگردانی یادگیری بصیرت و آگاهی شخصی را در درون تفکر خود شخص مهیا می‌کند و یادگیری مستقل را پرورش می‌دهد و موجب بالا رفتن سطح متغیرهای شناختی و متغیرهای انگیزشی مانند علاقه، عزت نفس و احساس خودکارآمدی در دانش‌آموزان می‌شود (کازن، ۲۰۱۲). همچنین آنها را از حالت منفعل خارج می‌سازد و به شرکت فعالانه در فعالیت‌های یادگیری وامی‌دارد. لذا دانش‌آموزان را یادگیرندگان مستقلی بار می‌آورد که به صورت خودگردان فعالیت‌های یادگیری خودشان را تنظیم می‌کنند و می‌دانند که چه وقت می‌فهمند و مهم تر می‌دانند که چه وقت نمی‌فهمند (غباری بناب، افروز، حسن زاده، بخشی و پیرزادی، ۱۳۹۱).

از یک دیدگاه ترکیبی روان‌شناختی و تربیتی، یادگیری خودتنظیمی، فرآیند فعالی است که در آن شخص در جهت هدایت یادگیری، هدف‌گذاری کرده و تلاش می‌کند تا با نظارت، تنظیم و کنترل شناخت، انگیزش و رفتارها، در جهت کسب آن اهداف قدم بردارد (فوئنت، دیاز و لازانو^۳، ۲۰۱۰؛ نریمانی، محمدامینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴).

خودتنظیمی، یادگیرنده را مجبور می‌کند که به‌طور فعالی، رفتارش را به انجام خودتنظیمی

1. Dweck & Molden
2. Pekrun
3. Fuente, Diaz, & Lozano

اهداف هدایت کند. افراد خود تنظیم، یادگیرنده‌های فعالی هستند که فرآیندهای مختلف خودتنظیمی مانند تنظیم هدف، خود مشاهده‌گری و خود ارزیابی را با راهبردهای تکلیفی و باورهای خودانگیزی مانند خودکارآمدی، جذب می‌کنند (کلیری، زیمرمن، کیتینگ^۱، ۲۰۰۶؛ صالح صدق پور و عظیمی، ۱۳۹۳). دو جنبه از راهبردهای یادگیری وجود دارد: جنبه نخست به عنوان راهبردهای شناختی مطرح است (رهاوی، شجاعی، استیری و نقی زاده، ۱۳۹۲) و جنبه دوم یادگیری راهبرد یا راهبردهای فراشناختی نامیده می‌شود (پرویز و شریفی، ۱۳۹۰).

چنگ^۲ (۲۰۱۱) نشان داد که انگیزش یادگیری دانش‌آموزان، تعیین هدف، کنترل فعالیت و راهبردهای یادگیری نقش مهمی در عملکرد یادگیری دارد. بدین معنا که دانش‌آموزانی که انگیزش یادگیری بالاتر و توانایی بیشتری در تعیین اهداف یادگیری داشته و تسلط بهتری بر کنترل فعالیت و راهبردهای یادگیری دارند، بهتر یاد می‌گیرند. کازان^۳ (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان داد که آموزش ترکیبی از راهبردهای شناختی و فراشناختی منجر به بهبود توانایی خودتنظیمی می‌شود. علاوه بر این، آموزش در زمینه خود تنظیمی شناختی دارای اثرات مثبت بر خود تنظیمی رفتاری و انگیزی می‌شود، حتی زمانی که این موارد به صورت تخصصی آموزش داده نشود. بوساری^۴ (۲۰۱۳) نشان داد که سهم قابل توجهی از پیشرفت نمرات ریاضی کودکان، حاصل خودتنظیمی، انگیزش و اضطراب است. همچنین نتایج این مطالعه نشان داد که خود تنظیمی، بیشترین تأثیر را در پیش‌بینی پیشرفت ریاضی دارد و به دنبال آن اضطراب امتحان افزایش می‌یابد. لی، لی و بونگ^۵ (۲۰۱۴) نیز نتیجه می‌گیرند که خودتنظیمی تحصیلی بالا نه تنها به باورهای خودکارآمدی بلکه به علاقه زیاد افراد به موضوع درسی وابسته است. خودکارآمدی تحصیلی و علاقه فردی، به ترتیب به عنوان جزء کلیدی در شناخت و مسیر مؤثر بر خود تنظیمی ظاهر می‌شوند. خودکارآمدی تأثیر

-
1. Cleary, Zimmerman & Keating
 2. Cheng
 3. Cazan
 4. Busari
 5. Lee, lee & bong

مستقیم بر خود تنظیمی دانش آموزان ندارد، بلکه از طریق نمره بر خودتنظیمی تأثیر دارد. همچنین محققانی همچون توران و دمیرل^۱ (۲۰۱۵)، ایفنتالر^۲ (۲۰۱۲)، مالمبرگ^۳ (۲۰۱۴) و پورمحمد و اسماعیل پور (۲۰۱۵) نشان دادند که یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد و آموزش خودتنظیمی وسیله‌ای برای چگونگی استفاده دانش آموزان از تاکتیک‌های مطالعه و استراتژی تنظیم شناختی است. در پژوهش اسیکین، هیلیکاری و ماتسن^۴ (۲۰۱۸) درخصوص نقش خودتنظیمی، انعطاف روان‌شناختی و هیجانات تحصیلی به عنوان پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی به این نتیجه رسیدند که بین این مؤلفه‌ها رابطه بالایی وجود دارد و خود تنظیمی و راهبردهای شناختی مرتبط با آن می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر بگذارد. البته این تأثیر از طریق هیجان تحصیلی و انعطاف روان‌شناختی بسیار مؤثر است. تیموتی و کیتسانتا^۵ (۲۰۱۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که باورهای انگیزشی و خود تنظیمی در مدارس راهنمایی بر پیشرفت و موفقیت دانش آموزان مؤثر است.

ماسن، هریس و گراهام^۶ (۲۰۱۱) در پژوهش خود به بررسی رابطه راهبردهای خودتنظیمی و مشکلات نوشتاری دانش آموزان پرداخته و به این نتیجه رسیدند که آموزش خودگردانی عملکرد دانش آموزان را در نوشتن بهبود می‌بخشد و همچنین آموزش راهبردهای خودگردانی تأثیر معنادار با عملکرد دانش آموزان ابتدایی و راهنمایی با اختلالات یادگیری دارد. گلیسپیه و کیوهارا^۷ (۲۰۱۷) در پژوهش خود ضمن تشریح مشکلات نوشتاری دانش آموزان ابتدایی و دبیرستانی به معرفی راهبردهای مؤثر خودتنظیمی برای حل این مشکلات پرداخته و با اشاره به تحقیقات انجام شده تأثیر راهبردها در حل اختلالات را مورد بحث قرار داده‌اند. پورانیک، باس و وانلس^۸ (۲۰۱۸)

1. Turan & Demirel
2. Ifenthaler
3. Malmberg
4. Asikainen, Hailikari & Mattsson
5. Timothy & Kitsantas
6. Mason, Harris & Graham
7. Gillespie & Kiuvara
8. Puranik, Boss & Wanless

در پژوهش خود به آموزش راهبردهای خود تنظیمی در دانش‌آموزان پیش دبستانی پرداخته و تأثیر آن را بر یادگیری نوشتن مورد بررسی قرار دادند که شواهد مبین رابطه معنادار بود. ری، گراهام، لیو و ریدرایت^۱ (۲۰۱۹) پژوهش خود به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خود تنظیمی و مشکلات نوشتن دانش‌آموزان دبیرستانی پرداختند که با این روش نوشتن دانش‌آموزان شامل کیفیت طرح‌های آنها، تعداد عناصر بحث‌ها، تعداد لغات و تعداد لغات انتقالی آنها در نوشتن مقالات ارتقاء یافت.

از آنجایی که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نوشتاری با مشکلات متعددی مواجه هستند و نیاز به آموزش و درمان دارند، پژوهش حاضر در نظر دارد تا به بررسی اثربخشی آموزش خودگردانی یادگیری بر باورهای انگیزی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نوشتاری بپردازد.

روش

روش پژوهش نیمه آزمایشی و از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و گزینش تصادفی آزمودنی‌ها استفاده شده که متغیر مستقل آن خودگردانی یادگیری و متغیرهای وابسته باورهای انگیزی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی آزمودنی‌ها بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر با ناتوانی یادگیری نوشتن پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که از شش ناحیه اصفهان دو ناحیه و از هر ناحیه دو مدرسه به تصادف انتخاب شد. سپس از معلمان پایه سوم ابتدایی این مدارس خواسته شد با کسب رضایت آگاهانه از مدیر و والدین برای شرکت در پژوهش، دانش‌آموزانی را که مطابق با فهرست کنترل نشانه‌های پنجمین راهنمای آماری و اختلالات روانی

¹. Ray, Graham, Liu & Read Writ

(DSM-5) در نوشتن ضعیف هستند را معرفی کنند. پس از معرفی دانش‌آموزان توسط معلمان، برای قطعیت ابتلا به ناتوانی یادگیری نوشتن، از فهرست شناسایی خطاهای نوشتن (آقابابایی، ملک‌پور و عابدی، ۱۳۹۱) و برای کنترل متغیر هوش از آزمون هوشی و کسلر کودکان (ویرایش چهارم) استفاده شد. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: ضریب هوش نرمال و بالاتر، جنسیت پسر، مبتلا به اختلال نوشتن بودن، نداشتن اختلال روانی همراه، عدم مصرف هر گونه دارویی، رضایت والدین برای شرکت در پژوهش. در غیر این صورت دانش‌آموز از فرآیند پژوهش خارج می‌شد. نهایت تعداد ۳۰ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری نوشتن انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. جهت گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه باورهای انگیزی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: این پرسشنامه توسط پینتریچ و دی‌گروت^۱ برای دانش‌آموزان با میانگین سنی ۱۲ سال طراحی و هنجاریابی شده است و ۴۷ گویه آن با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای پاسخ داده می‌شود. این پرسشنامه شامل دو بخش باورهای انگیزی (۲۵ گویه) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ گویه) است. مقیاس باورهای انگیزی شامل سه خرده‌مقیاس خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان می‌شود و مقیاس یادگیری خودتنظیمی دو خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی و خودتنظیمی را در بر دارد. پایایی این پرسشنامه در خرده‌آزمون‌های باورهای انگیزی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۷۵ و برای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ گزارش شده است (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰).

در ایران روایی این پرسشنامه توسط کجیاف و همکاران (۱۳۸۲) با استفاده از روش تحلیل عوامل برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۴۱، ۰/۷۷، ۰/۶۴ و ۰/۶۸ گزارش شده است. همچنین پایایی این

^۱. Pintrich & DeGroot

پرسشنامه با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۷۶ به دست آمده است.

آزمون هوش کودکان و کسلسر ویرایش چهارم (WISK-IV): در سال ۱۹۹۱ مقیاس و کسلسر کودکان سه و در سال ۲۰۰۳ مقیاس هوشی و کسلسر چهارم برای کودکان ۱۶-۶ سال تهیه شد. مقیاس چهارم و کسلسر کودکان فرم کاملاً متفاوتی دارد و از آن پنج بهره هوشی استخراج می‌گردد. این هوشبهرها شامل هوشبهر درک مطلب کلامی، هوشبهر استدلال ادراکی، هوشبهر حافظه فعال، هوشبهر سرعت پردازش و هوشبهر کل است. این آزمون در ایران توسط عابدی و همکاران (۱۳۸۶) بر روی نمونه‌ای از کودکان ایرانی انطباق و هنجاریابی شده است. پایایی خرده آزمون‌ها در بازآزمایی در محدوده ۰/۶۵ تا ۰/۹۵ گزارش شده است.

آزمون نوشتن: این آزمون را با توجه به تغییرات ایجاد شده در کتاب‌های درسی پایه سوم دبستان، آقابابایی، ملک پور و عابدی در سال ۲۰۱۰ ساخته‌اند و بر روی ۲۰۰ دانش آموز پایه سوم ابتدایی هنجار گردیده است. پایایی آزمون با روش بازآزمایی ۰/۷۹ به دست آمده است (آقابابایی، ملک پور و عابدی، ۱۳۹۱).

خلاصه برنامه آموزش خودگردانی بر اساس پروتکل پینتریچ (۲۰۰۴): این برنامه طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی بر روی گروه آزمایشی به شرح جدول زیر انجام شد:

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش خودگردانی یادگیری

جلسات	هدف	محتوای جلسه	تکلیف
۱	آشنایی با چارچوب جلسات	مقدمات و معرفی افراد، بحث راجع به یادگیری و منطق درمان و اهمیت حضور در جلسات	---
۲	یادگیری خودگردان	معرفی و تاکید بر اهمیت یادگیر خودگردان	ارزیابی مهارت‌های خود در یادگیری خودگردان
۳	راهبردهای شناختی یادگیری خودگردان	آموزش راهبردهای تکرار و تمرین	ثبت اقدامات و میزان تکرار و تمرین دروس در طول هفته
۴	راهبردهای شناختی یادگیری	آموزش راهبردهای بسط و	ثبت اقدامات و میزان استفاده از

اثربخشی آموزش خودگردانی یادگیری بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ...

خودگردان	گسترش	راهبرد بسط و گسترش
۵	راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان	آموزش راهبرد ساختار و قواعد متن
۶	راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان	آموزش مهارت‌های توجهی و ادراکی
۷	راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان	نظارت و نظم دهی
۸	راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان	حفظ هشیاری در زمان یادگیری
۹	راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان	رابطه بین مهارت‌های آموخته شده با نوشتن
۱۰	جمع‌بندی	ارائه خلاصه‌ای از آموزش‌های قبلی و اجرای پس‌آزمون

نتایج

در این بخش ابتدا میانگین و انحراف معیار دو گروه کنترل و آزمایش در حیطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارائه شده است. سپس داده‌های مربوط به آزمون فرضیه ارائه گردیده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار دو گروه کنترل و آزمایش در حیطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		SD	M	SD	M
خودکارآمدی	آزمایش	۱۵	۱۳/۸۶	۱/۸	۱۷/۱۳
	کنترل	۱۵	۱۳/۲	۱/۷	۱۳/۳۳
ارزش‌گذاری درونی	آزمایش	۱۵	۴/۹۳	۰/۸۸	۷/۷۳
	کنترل	۱۵	۴/۸۶	۰/۷۲	۵/۴
اضطراب امتحان	آزمایش	۱۵	۲۱/۵۳	۱/۳۵	۱۴/۶

Vol. 10, No.1/151-169					دوره ۱۰، شماره ۱-۱۶۹-۱۵۱	
۱/۷	۲۰/۷۳	۱/۳۹	۲۱/۶۶	۱۵	کنترل	
۰/۶۳	۲۳/۱۳	۱/۲	۱۸/۲۰	۱۵	آزمایش	راهبردهای شناختی
۰/۸۱	۱۹/۳۳	۰/۹	۱۸/۴۶	۱۵	کنترل	
۱/۰۶	۱۶/۴۶	۱/۴	۱۲/۸۶	۱۵	آزمایش	خودتنظیمی
۱/۱	۱۳/۶۰	۱/۲	۱۳/۱	۱۵	کنترل	

جدول ۳. نتایج آزمون لامبداویلکز پیش فرض کوواریانس چند متغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش در باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

P	Eta	P	F	لامبدا ویلکز	منبع
۱/۰۰	۰/۸۹	۰/۰۰۱	۱۷۷/۳۶	۰/۴۱	باور انگیزشی
۱/۰۰	۰/۹۰	۰/۰۰۱	۱۸۵/۰۷	۰/۵۷	یادگیری خودتنظیمی

اطلاعات جداول ۳ نتایج آزمون پیش فرض تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش (مداخلات) در بهبود باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نشان می‌دهد. بر اساس این نتایج، بین دو گروه در باورهای انگیزشی تفاوت معناداری $p < ۰/۰۰۱$ وجود دارد؛ به عبارت دیگر، می‌توان گفت، تفاوت بین نمرات دو گروه، بیان‌کننده این مطلب است که آموزش خودگردانی یادگیری بر بهبود باورهای انگیزشی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تأثیر داشته است. با در نظر گرفتن مجذور اتا می‌توان گفت $۰/۸۹$ این تغییرات ناشی از تأثیر مداخله است. توان آزمون ($۱/۰۰$) نیز کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد. همچنین بین دو گروه در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تفاوت معناداری $p < ۰/۰۰۱$ وجود دارد؛ به عبارت دیگر، می‌توان گفت، تفاوت بین نمرات دو گروه، بیان‌کننده این مطلب است که آموزش خودگردانی یادگیری بر بهبود راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تأثیر داشته است. با در نظر گرفتن مجذور اتا می‌توان گفت $۰/۹۰$ این تغییرات ناشی از تأثیر مداخله است. توان آزمون ($۱/۰۰$) نیز کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش در خرده آزمون های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

متغیر وابسته	SS	DF	F	P	Eta	P
خودکارآمدی	۱۱۶/۶۶	۱	۵۰/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۶۶	۱/۰۰
ارزش گذاری درونی	۳۶/۲۶	۱	۱۲۷/۰۹	۰/۰۰۱	۸۳۰/	۱/۰۰
اضطراب امتحان	۲۶۰/۸	۱	۲۴۰/۶۲	۰/۰۰۰/	۰/۸۷	۱/۰۰
راهبردهای شناختی	۱۰۶/۲۲۰	۱	۲۰۱/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۸۸	۱/۰۰
خودتنظیمی	۶۲/۳۸	۱	۸۱/۹۱	۰/۰۰۱	۷۵۰/	۱/۰۰

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، با در نظر گرفتن نمرات پیش آزمون به عنوان متغیرهای همپراش (کمکی): تفاوت بین عملکرد دو گروه مداخله و کنترل در خرده آزمون‌های باورهای انگیزشی معنادار است؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت، تفاوت بین نمرات دو گروه، بیان‌کننده این مطلب است که آموزش خودگردانی یادگیری در بهبود خرده آزمون‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان تأثیر داشته است. همچنین با توجه به مجذور اتا می‌توان گفت بین ۶۶ تا ۸۷ درصد این تغییرات ناشی از متغیر مستقل بوده است. توان آزمون نیز کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد. همچنین می‌توان گفت تفاوت بین عملکرد دو گروه مداخله و کنترل در خرده آزمون‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی معنادار است؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت، تفاوت بین نمرات دو گروه، بیان‌کننده این مطلب است که آموزش خودگردانی یادگیری در بهبود خرده آزمون‌های راهبردهای شناختی و خودتنظیمی تأثیر داشته است. همچنین با توجه به مجذور اتا می‌توان گفت بین ۷۵ تا ۸۸ درصد این تغییرات ناشی از متغیر مستقل بوده است. توان آزمون نیز کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه، بررسی تأثیر اثربخشی آموزش خودگردانی یادگیری بر باورهای انگیزشی و

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نوشتاری بود. نتایج پژوهش نشان داد آموزش خودگردانی یادگیری موجب بهبود باورهای انگیزشی و ارتقا راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر به صورت معنادار بود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های کازن^۱ (۲۰۱۳)، عرب‌زاده، کدیور و دلاور (۲۰۱۴)، دوئک و ملدن^۲ (۲۰۰۵)، پکران^۳ و همکاران (۲۰۰۶) (غباری بناب و همکاران (۲۰۱۲) مبنی بر تأثیر خودگرانی بر افزایش و بهبود انگیزه‌ها و به تعبیر بهتر بهبود و ارتقای باورهای انگیزشی از یکس و اصلاح و ارتقای خودتنظیمی با عنایت به درک بهتر از اتفاقات پیرامون از سوی دیگر همخوانی دارد. نکته مهمی که در اینجا باید مورد بحث قرار گیرد تأثیر سازنده خودگردانی در بهبود خرده‌آزمون‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است. به بیان دیگر دانش‌آموزان با یادگیری خودگردانی خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی خود را افزایش داده و اضطراب امتحان خود را کاهش دادند که این امر با یافته‌های پژوهش‌های لی، لی و بونگ^۴ (۲۰۱۴)، بوساری^۵ (۲۰۱۳)، توران و دمیرل^۶ (۲۰۱۵)، ایفتتالر^۷ (۲۰۱۲)، مالمبرگ^۸ (۲۰۱۴)، پورمحمد و اسماعیل‌پور (۲۰۱۵)، اسیکین، هیلیکاری و ماتسن^۹ (۲۰۱۸) و تیموتی و کیتسانتاز^{۱۰} (۲۰۱۷) مبنی بر تأثیر باورهای انگیزشی و خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی و بهبود یادگیری همسو بود. لذا به نظر می‌رسد خودگردانی یادگیری منجر تقویت باورهای انگیزشی و همچنین خودتنظیمی و رشد راهبردهای شناختی و حتی فراشناختی دانش‌آموزان ابتدایی با اختلال یادگیری خاص گردیده است و این امر موجب ارتقا یادگیری آنها

1. Cazan

2. Dweck & Molden

3. Pekrun

4. Lee, Lee & Bong

5. Busari

6. Turan & Demirel

7. Ifenthaler

8. Malmberg

9. Asikainen, Hailikari & Mattsson

10. Timothy & Kitsantas

شده است. بخش عمده‌ای از مشکلات افراد در سنین مختلف بستگی به باورهای انگیزشی آنها دارد که خودگردانی یادگیری موجب بازسازی و نوسازی همه این موارد می‌گردد. احساسات و تفکرات و هیجانات مثبت که تحت تأثیر خودگردانی در افراد ایجاد می‌شود می‌تواند بسیاری از مسایل را از سر راه افراد بردارد که در این پژوهش یافته‌ها مبین بهبود عملکرد دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی است.

همچنین یافته‌های این پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش خودگرانی و راهبردهای خودتنظیمی با حل یا کاهش مشکلات نوشتن دانش‌آموزان با یافته‌های ماسن و همکاران (۲۰۱۷) گیلسپیه و کیوهارا (۲۰۱۷) پورنیک و همکاران (۲۰۱۸) و ری^۱ و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر بهبود نوشتن و کاهش مشکلات نوشتاری دانش‌آموزان همخوانی دارد. نکته مهم دیگری که در اینجا باید مورد توجه قرار گیرد پژوهش روی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نوشتاری اتفاق افتاده است. این به این معنی است که یکی از مشکلات اساسی ناتوانی یادگیری، اختلال نوشتن است که معمولاً بر سایر حوزه‌های تحصیلی نظیر تفکر، گوش دادن و صحبت کردن، خواندن و حتی یادگیری ریاضی کودک تأثیر می‌گذارد. کودکان مبتلا به اختلال یادگیری نیازمند استقلال و انعطاف بیشتری هستند چرا که دچار مشکلات یادگیری در حوزه‌های مختلف هستند و این مسأله می‌تواند عاملی برای کاهش باورهای انگیزشی آنها و سایر چالش‌های روانشناختی گردد و با توجه به یافته‌های پژوهش و تأثیر آن در بهبود باورهای انگیزشی دانش‌آموزان می‌توان از خودگردانی در سایر موارد روان‌شناختی با گروه هدف متفاوت، بهره برد و بخش عمده‌ای از مسایل و چالش‌های تحصیلی را با این تکنیک حل نمود.

با توجه به نتایج، استفاده از خودگردانی در مورد اصلاح و بازسازی وضعیت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نوشتاری مؤثر است. با عنایت به تأثیر خودگردانی یادگیری بر باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی استفاده از این تکنیک به عنوان تکنیکی برای کاهش

^۱. Ray

مسایل و مشکلات کودکان به صورت جدی توصیه می‌گردد و می‌تواند بخش عمده‌ای از مسایل را حل نماید و از طرف دیگر با توجه به تأثیر خودگردانی بر بهبود خود تنظیمی و خرده آزمون‌های راهبردهای شناختی و خودتنظیمی تأثیر داشته است این روش می‌تواند به عنوان روش مؤثری برای ارتقای وضعیت تحصیلی، روانی و حتی اجتماعی دانش‌آموزان به کار رود. از آنجا که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری نوشتاری مشکلات متعددی را علاوه بر مباحث تحصیلی تجربه می‌کنند و با توجه به نتایج پژوهش حاضر که آموزش خودگردانی یادگیری می‌تواند باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی را به صورت معناداری افزایش دهد، استفاده از این روش می‌تواند راهگشای معلمان، مربیان و درمانگران حوزه اختلالات یادگیری و به طور خاص حیطه اختلالات نوشتاری باشد. البته باید در نظر گرفت که این روش روی دانش‌آموزان پسر کلاس سوم در شهر اصفهان با مشکل نوشتاری اجرا شده است. لذا، در تعمیم آن به سایر جوامع دقت لازم صورت گیرد و پژوهشگران می‌توانند این تکنیک را در سایر سنین و دختران با مشکلات یادگیری متفاوت نیز آزمایش نمایند.

منابع

- آقابابایی، سارا، ملک پور، معصومه و عابدی، احمد. (۱۳۸۹). *اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری املا*. مجله تازه‌های علوم شناختی، ۱۴(۲)، ۶۳-۷۲.
- پرویز، کورش و شریفی، مسعود (۱۳۹۰). رابطه راهبردهای شناختی و فراشناختی با میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شهری و روستایی مقطع متوسطه. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۴(۱)، ۱-۶.
- رهاوی، رزا؛ شجاعی، معصومه؛ استیری، زهرا و نقی زاده، حسن (۱۳۹۲). اثر دو نوع تداخل قبل از اجرا و تداخل حین اجرا بر یادگیری برنامه حرکتی تعمیم یافته و پارامتر مهارت‌های پایه بسکتبال. مجله رشد و یادگیری حرکتی، ۵(۲)، ۱۰۷-۱۲۴.
- صالح صدق پور، بهرام و عظیمی، سید نصرت. (۱۳۹۳). مدل‌یابی ساختاری رابطه خود-تنظیمی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی ریاضی با میانجیگری خودکارآمدی. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۳(۴)،

- عابدی، محمدرضا؛ صادقی، احمد و ربیعی، محمد (۱۳۸۶). رواسازی و اعتباریابی چهارمین ویرایش مقیاس هوش و کسلر کودکان. *مجله روانشناسی تحولی*، ۷(۲۸)، ۳۷۷-۳۸۶.
- عرب زاده، مهدی؛ کدیور، پروین و دلاور، علی (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسئله اجتماعی دانش آموزان *مجله شناخت اجتماعی*، ۳(ویژه نامه)، ۷۱-۸۲.
- غباری بناب، باقر؛ افروز، غلامعلی؛ حسن زاده، سعید؛ بخشی، جعفر و پیرزادی، حجت (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی فعال تفکرمدارانه و خود نظارتی بر درک مطلب دانش آموزان با مشکلات خواندن. *مجله ناتوانی های یادگیری*، ۱(۲)، ۷۷-۹۷.
- کجباف، محمداقرا؛ مولوی، حسین و شیرازی، علیرضا (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. *مجله تازه های علوم بخشی*، ۵(۱)، ۲۷-۳۳.
- نریمانی، محمد؛ محمدمین، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). مقایسه ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان اهمال کار. *مجله ی روان شناسی مدرسه*، ۴(۱)، ۱۳۹-۱۵۵.
- نظری، زهرا؛ جباری فر، تقی و برزگر بفری، کاظم (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش خودگردانی یادگیری بر کارکردهای اجرایی دانش آموزان نارساخوان. *مجله روانشناسی افراد استثنایی*، ۶(۲۴)، ۱۸۱-۲۰۳.
- Abedi, M., Sadeghi, A., & Rabiei, M. (2007). Validity and reliability of the fourth edition of Wechsler Intelli-gence Scale for Children. *Journal of Developmental Psychology*, 7(28), 377-386 (Persian).
- Aghababaei S, Malekpour M, Abedi A. (2012). Effectiveness of Executive Functions Training on Academic Performance of Children with Spelling Learning Disability. *Advances in Cognitive Science*, 14 (2): 63-72. (Persian).
- arabzadeh, M., kadivar, P., delavar, A. (2015). The Effects of Teaching Self-Regulated Learning Strategy on Students' Social Problem Solving. *Social Cognition*, 3(special), 71-82. (Persian).
- Asikainen, H., Hailikari, T., Mattsson, M. (2018). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of Further and Higher Education*, 42:4, 439-453.
- Baron, R. (2004). The cognitive perspective: A valuable tool for answering entrepreneurship's basic "why" questions. *Journal of Business Venturing*, 19(2):221-239.

- Busari, A.O. (2013). Assessing the Relationship of Self-regulation, Motivation and Anxiety on Mathematics Achievement of Elementary School Children in South Western Nigeria. *African Research Review. An International Multi-Disciplinary Journal*, Vol. 7, No3.110-126.
- Cazan, A M. (2013). Teaching self-regulated learning strategies for psychology students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 743-747.
- Cheng, E.C. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6 (1), 1-16.
- Cleary, T J, Zimmerman B J, Keating T. (2006). Training physical education students to self-regulate during basketball free throw practice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2): 251-62.
- Dweck, C. S., Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *the handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E. & Vorhaus, J. (2009). Self-regulation: A review of literature. *Centre for the Wider Benefits of Learning*. London: Institute of Education.
- Ghobari-Bonab, B., Afrooz, G., Hasanzadeh, S., Bakhshi, J., Pirzadi, H. (2012). The impact of teaching active metacognitive thinking-oriented strategies and self monitoring on realing comprehension of students with the reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 1(2), 77-97. (Persian).
- Gillespie Rouse, A., Kiuahara, S. A. (2017). SRSD in Writing and Professional Development for Teachers: Practice and Promise for Elementary and Middle School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 180-188.
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 38-52.
- Kajbaf, M B., Moulavi H., Shirazi Tehrani, A. (2003). Study of the Relationship Between Motivational Beliefs and Self- Regulated Learning Strategies, and Academic Performance Among High School Students. *Advances in Cognitive Science*, 5 (1): 27-33, (Persian).
- Kitsantas, A., Winsler, A., Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics: Special Issue - Self-Regulated Learning*, 20, 42-68.
- Kronanberger, W. G., Dunn, D. W. (2003). Learning disorder. *Journal of neuologic clinic*, 21(4):941-52.
- Lee, W., Lee, M.-J., Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99.
- Nazari, Z., barzegar, K. (2017). The effectiveness of self-regulated learning education on Executive functions of dyslexic students. *Psychology of Exceptional Individuals*, 6(24), 181-203. (Persian).

- Nota, L., Soresi S., Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.
- Malmberg, J. (2014). Tracing the process of self-regulated learning students' strategic activity in g/n Study learning environment. Faculty of Education Acta Univ. Oul. E 142. 7-96.
- Mason, L, H., Harris, K, R., Graham, Steve. (2011). Self-Regulated Strategy Development for Students With Writing Difficulties. *Theory into Practice*. 50(1), 20.
- Narimani, M., Mohammad Amini, Z., Zahed, A., Abolghasemi, A. (2015). A comparison of effectiveness of training self-regulated learning strategies and problem-solving on academic motivation in male students with academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 4(1), 139-155. (Persian).
- Parviz, K., Sharifi M. (2011). Relationship between cognitive and metacognitive strategies and educational success in urban and rural high school students. *Educ Strategy Med Sci*. 4 (1):1-6. (Persian).
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 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.
- Pour Mohammad, J., Pour, Khalil, I. (2015). The Effectiveness of Self-Regulation Training on the Academic Achievement of Students in Tabriz Conservatory. *Scientific Journal of Educational and Evaluation Research*, 8 (31), 93-102.3.
- Rahavi, R., Shojaei, M., Estiri, Z., Naghizadeh, H. (2013). The Effect of Two Types of Interference before Performance and during Performance on Learning of Generalized Motor Program and Parameter in Basketball Fundamental Skills. *Journal of Motor Learning and Movement*, 5(2 (12)), 107-124. (Persian).
- Saleh Sedghpour, B., Azimi, S. (2015). Structural equation modeling of the relationship self - regulation and emotional intelligence on academic achievement in mathematics with mediation of self-efficiency. *Journal of School Psychology*, 3(4), 73-91. (Persian).
- Sadeghi, A., Rabiee, M., Abedi, M. (2011). Validation and reliability of the wechsler intelligence scale for children-IV. , 7(28), 377-386. (Persian).
- Sadock, Benjamin, J. Sadock, Virginia, A. (2018). Kaplan and Sadock's Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry Edition 11, Translated by Farzin Rezaei. Tehran: Arjomand. (Persian).
- Timothy, J., Kitsantas, C. (2017). Motivation and Self-Regulated Learning Influences on Middle School Mathematics Achievement. *School Psychology Review*: March 2017, Vol. 46, No. 1, pp. 88-107.

- Turan, S., Demirel, O. (2010). The Relationship Between Self-Regulated Learning Skills And Achivement: A Case From Hacettepe University of Medical School, H. U. *Journal of Education*, 38, 279-291.
- Puranik, C. S., Boss, Emilly., & Wanless, Shanoon. (2018). Relations between self-regulation and early writing: Domain specific or task dependent? *Early Childhood Research Quarterly*, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.006>.
- Ray, A.B., Graham, S. & Liu, X. *Read Writ* (2019) 32: 1507. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9900-3>

The effectiveness of self-related training learning on motivation beliefs and self-related learning strategies of students with written learning disorder

M. Moradi¹, M. Maheronaghsh^۲ & F. Maheronaghsh^۳

Abstract

The purpose of this study was to determine the effect of self-related training learning on motivational beliefs and self-related learning strategies of students with written learning disorder, this semi experimental study carried out with pre-test post-test design with control group. Accordingly, using the stratified random sampling method, from students with written learning disability of the third grade primary schools in Isfahan in 2018-2019, 30 students were selected regarding assigned inclusion criteria and then, and they were assigned randomly into experimental (15participants) and control(15 participants) groups. For data collection, the fourth edition of the Wechsler Intelligence Scale for children (WISC-IV) and motivation beliefs and self-related learning test were used. Data were analyzed using MANCONA and using SPSS software version 23. The results indicated there was a significant difference between self-regulatory beliefs and self-regulatory strategies of students with self-management training sessions ($p < 0.001$). Also, the results indicated that self-directed education has a significant effect on improving the inspirational beliefs and self-regulatory strategies of male students ($p < 0.001$). According to the results of self-directed learning, students are a good way to improve motivational beliefs and self-regulation strategies for male students with written learning disorder.

1. Corresponding Author: Assistant Professor of Psychology, Daneshpajoohan Pishro institute of Higher Education, Isfahan. Iran (rezamoradipsy@yahoo.com).

2. PhD Student of Psychology, Islamic Azad university Shahrekord.

3. PhD Student of Psychology, Islamic Azad University Ahvaz.