

رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با مسئولیت پذیری

*سیدمجتبی عقیلی¹، الهه‌سادات نصیری²

1. استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام نور، 2. کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه پیام نور

(تاریخ وصول: 92/09/05 - تاریخ پذیرش: 93/05/28)

The Relationship Between Learning Strategies and Attributional Styles with Responsibility

*Seyed Mojtaba Aghili¹, Elahe Sadate Nasiri²

1. Assistant Professor in Department of Psychology, Payame Noor University

2. M. A. in Psychology, Payame Noor University

(Received: Nov. 26, 2013 - Accepted: Aug. 19, 2014)

Abstract

چکیده

Introduction: The present study aimed to investigate the relationship between learning strategies and attribution styles with responsibility. **Method:** Using a random cluster sampling method, 364 out of 7690 students were selected from among high school female students. Data were gathered by learning strategies questionnaires, attribution styles survey, and academic responsibility evaluation questionnaire. The data were analyzed by regression modeling. **Results:** The results indicated a relationship between learning strategies and attribution styles as well as a relationship between learning strategies and responsibility; however, there was no relationship between attribution styles and responsibility. In addition, there were significant differences in responsibility in various fields of study, but there were no significant differences among attribution styles in various fields. Other results of this study indicated a significant relationship between learning strategies and attribution styles with responsibility. **Conclusion:** Mastering learning strategies can help students to have more control and responsibility. Also, paying attention to goals and expectations can be effective in academic performance.

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با مسئولیت‌پذیری صورت گرفته است. روش: بدین منظور، از میان 7690 دانش‌آموز دختر مقطع متوسطه تعداد 364 نفر به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی به عنوان گروه نمونه انتخاب گردید. جهت جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه‌های راهبردهای یادگیری، سبک‌های اسناد و پرسشنامه سنجش میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان استفاده شد. داده‌ها با استفاده از مدل‌بندی رگرسیون، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین راهبردهای یادگیری و سبک اسناد رابطه وجود دارد از سویی راهبردهای یادگیری با مسئولیت‌پذیری ارتباط دارد. همچنین، بین سبک‌های اسناد با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه وجود ندارد. بر اساس نتایج این پژوهش راهبردهای یادگیری در رشته‌های مختلف متفاوت است. افزون بر این، میزان مسئولیت‌پذیری در رشته‌های مختلف تفاوت معنی‌داری وجود دارد. از طرفی، تفاوت معنی‌داری بین سبک‌های اسناد در رشته‌های مختلف تحصیلی مشاهده نشد. براساس نتیجه دیگر از این پژوهش، بین راهبردهای یادگیری و سبک اسناد با مسئولیت‌پذیری تحصیلی ارتباط معنی‌داری وجود دارد. نتیجه‌گیری: تسلط دانش‌آموزان به راهبردهای یادگیری باعث می‌شود تا کنترل و مسئولیت‌پذیری بیشتری داشته باشند. همچنین توجه به اهداف و انتظارات، در عملکرد تحصیلی می‌تواند مؤثر باشد.

Keywords: Learning Strategies, Attribution Styles, Responsibility.

واژگان کلیدی: راهبردهای یادگیری، سبک‌های اسناد، مسئولیت‌پذیری.

مقدمه

فرایند یادگیری می‌شود. به این ترتیب، اگر معلم بر اثر یک یا دو بار شکست دانش‌آموز، او را کودن تلقی کند، انتظار خود از پیشرفت این دانش‌آموز را متناسب با پیشرفت یک دانش‌آموز کودن پایین آورده است؛ در این صورت، دانش‌آموز نیز با درک انتظار معلم، رفتارش را با آن انتظار هماهنگ خواهد کرد و لذا ممکن است عملکرد تحصیلی وی در حد پایین‌تر از توانایی واقعی‌اش باشد (شریفی، 1385). بر این اساس، می‌توان اذعان نمود که لازمه مسئولیت‌پذیری و نگرش مثبت به مدرسه، تأمین احساس امنیت، احساس تعلق و عزت‌نفس است (کردلو، 1387)؛ این مهم از دیدگاه دی‌ایدر³ (2005) به عنوان عوامل اثرگذار مهم در دیدگاه اجتماعی - شناختی یاد شده است که در موفقیت تحصیلی نقش مؤثری دارند. مرور دقیق شواهد تجربی در مورد همبسته‌های مسئولیت‌پذیری نشان می‌دهد که سبک‌های هویت پیشرفته و رشد اخلاقی (پاشا و گودرزیان، 1388)؛ پیشرفت تحصیلی (میکائیلی منیع، 1388؛ اسپیچر⁴، 1997)؛ سلامت عمومی (سعادت، شامیر، فرزاد و شهرآرای، 1386) امنیت اجتماعی (ایمان، مرادی و جلائیان، 1389)؛ دینداری والدین (هترینگتون⁵ و همکاران، 1999) و کنترل عواطف (هاوتن⁶، 1989) با افزایش میزان مسئولیت‌پذیری ارتباط دارد. واینر در بحث مسئولیت‌پذیری در محیط آموزشی این نکته را

سال‌های تحصیلی یکی از پیش‌بین‌های بسیار قدرتمند رشد اخلاقی است (پاشا و گودرزیان، 1388) و افراد معمولاً نخستین تجربه‌های خود از یادگیری را در آنجا آغاز می‌کنند.

در مطالعات متعددی، عوامل مرتبط با موفقیت تحصیلی به تناسب اهمیت و تأثیر خود شناسایی، طبقه‌بندی و بررسی شده‌اند؛ اما مطالعه درباره تعدیل این عوامل و تلاش‌های تجربی جهت کاهش دادن عوامل منفی تأثیرگذار بر مسئولیت‌پذیری¹ تحصیلی، خلاءای برجسته در نظام آموزشی بوده است؛ علی‌رغم همه پژوهش‌هایی که در مورد موفقیت و انگیزه تحصیلی انجام می‌شود، این مسأله هنوز به عنوان یکی از چالش‌ها و دغدغه‌های نظام آموزشی ما مطرح است. به‌طور کلی احساس مسئولیت یک ویژگی شخصیتی (کلمز، 1385) و دارای ابعاد اجتماعی است (ویلیز²، 2004) که به صورت یک نگرش در ساختار روانی و رفتاری فرد شکل می‌گیرد (بهرامی و همکاران، 1383).

به نظر می‌رسد در محیط‌های آموزشی احساس مسئولیت و تعهد به آن از دو طریق در پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد: نخست اینکه رفتار مسئولانه در فراگیران باعث می‌شود تا بین آن‌ها و همکلاسی‌ها و معلم تعامل مثبت برقرار شود؛ بدین ترتیب امکان یادگیری مؤثر فراهم می‌شود. دوم احساس تعهد و مسئولیت در فراگیر سبب رشد انگیزه درونی شده، لذا باعث افزایش

3. DeEadra
4. Speicher
5. Hetrington
6. Havton

1. Responsibility
2. Willis

پيوند دهد. به اعتقاد او، اغلب دلایلی که فراگیران به موفقیت یا شکست خود نسبت می‌دهند با توجه به سه جنبه توصیف می‌شوند که عبارتند از: منبع، ثبات و کنترل. بُعد منبع به رفتار فرد (درونی) وابسته است یا به بعضی از متغیرهای بیرونی. بُعد ثبات علت‌ها را بر حسب دوامشان متمایز می‌کند. بُعد کنترل، به میزان کنترلی که فرد بر روی علت دارد، مربوط می‌شود (استیپک،⁵ 2002؛ ترجمه حسن‌زاده و عمویی، 1390). در نتیجه این امر، جنبه‌های مسئولیت‌پذیری نظریه واینر کاملاً با مفهوم مورد نظر راتر از منبع کنترل ارتباط دارد. به اعتقاد راتر افرادی که دارای منبع کنترل درونی‌اند باور دارند که مسئول زندگی خود هستند و دوست دارند در شرایطی کار کنند که در آن، مهارت‌ها و تلاش‌هایشان به موفقیت منجر شود (کدیور، 1390). همچنین، واینر این نکته را مطرح می‌کند که کنترل‌پذیری با مسئولیت‌پذیری شخصی ارتباط دارد؛ اگر علتی قابل کنترل باشد فرد فرض می‌کند که مسئول است، درحالی که علت‌های غیر قابل کنترل باعث ادراک مسئولیت‌پذیری کمتر برای پی‌آمد می‌شوند. زمانی که فرد شکست خود را به عدم توانایی نسبت می‌دهد، احساس شرمندگی، خجالت یا خواری می‌کند. به علاوه، این هیجانات منفی، احتمالاً به کاهش عملکرد در فراگیر می‌انجامد (پنتریچو شانک، 2002؛ ترجمه شهرآرای، 1386). در نتیجه، انسان مسئول با عملکرد اثربخش خویش به عنوان فردی کارآمد است که در او امکان اقدام به رفتارهای منفی کاهش می‌یابد (کردلو، 1387)؛

مطرح می‌کند که قضاوت‌های مربوط به مسئولیت‌پذیری شخصی و پی‌آمدهای رفتاری حاصل از این قضاوت‌ها، زیربنای بسیاری از حیطه‌های زندگی است. معلم یا والدینی که دانش‌آموز را به دلیل عدم تلاش مسئول شکست می‌دانند، معمولاً احساس خشم کرده و دانش‌آموز را سرزنش می‌کنند. وقتی که مشکل به مسأله‌ایی غیرقابل کنترل تبدیل شود و فرد نیز مسئول شناخته نشود، رفتارهای هیجانی کاملاً متفاوتی بروز می‌کند؛ بر این اساس واینر عنوان می‌کند قضاوت‌های مسئولیت‌پذیری ارتباطی نظری بین انگیزش پیشرفت شخصی، نظریه‌های اسنادی و رفتار اجتماعی برقرار می‌سازد (پنتریچو شانک، 2002؛ ترجمه شهرآرای، 1386). در واقع، فرایند اسناد که در سراسر زندگی شخص مشاهده می‌شود در حوزه آموزش و پرورش رسمی، به ویژه در فرآیند آموزش بیشتر مطرح می‌شود؛ زیرا اینکه فراگیر کامیابی و ناکامی خود را به چه چیز نسبت دهد در انگیزش یادگیری او تاثیر مستقیم دارد (باستیل¹، 2002). به طور کلی، سبک‌های اسناد² به ارزیابی فرد از علل اعمال و رفتار اشاره دارد (گالوین و کوپر³، 2006) و هدف نظریه اسناد، بررسی شیوه‌هایی است که افراد توسط آن، رویدادها و حوادث گوناگون را تبیین کرده و به دنبال روابط علت و معلولی بین آنها هستند (ایلجن و هاتکینسون⁴، 2005).

واینر از جمله روان‌شناسان تربیتی است که کوشید تا نظریه اسناد را به یادگیری مدرسه‌ای

1. Bastable
2. Attribution Style
3. Galvin & Cooper
4. Ilgen & Hutchinson

5. Stipek

حمایت می‌کنند (پرویز و شریفی، 1390؛ کیمیایی و غریب، 1387؛ حسینی‌نسب و همکاران، 1382؛ ووت و اورت⁵، 2008؛ ورمونت⁶، 2004؛ گاما⁷، 2000؛ پتريچ و دی‌گروت⁸، 1991؛ واینر⁹، 1986). (1986)

بر اساس نظر پرایس¹⁰ (2004)، راهبردهای یادگیری ویژگی‌ها و صفات شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی هستند که در زمینه چگونگی ادراک، تعامل و پاسخ یادگیرندگان به محیط یادگیری به عنوان شاخص‌های نسبتاً ثابت عمل می‌کنند. از این‌رو، فراول¹¹ و همکاران (2009)، راهبردهای یادگیری را به شناختی و فراشناختی تقسیم نموده‌اند. به اعتقاد آن‌ها راهبردهای شناختی غیرپیچیده‌تر هستند؛ یعنی بر حفظ بیشتر و پردازش کمتر تأکید دارند، از طرفی راهبردهای فراشناختی پیچیده‌تر هستند یعنی بر پردازش بیشتر مواد آموختنی و مطالعه تمرکز دارند. مطالعات مختلف گویای آن است که فراشناخت با یادگیری مستقل، با کیفیت و با معنی همراه است که نتیجه آن دستیابی به سطوح عمیق‌تری از درک و فهم می‌باشد (فراول، 2009؛ مک‌لند، 2006). این ویژگی همراه با رشد فرد به تدریج به صورت ویژگی پایدار شخصیت در آمده و سبب تفاوت‌های فردی در حوزه‌های شناختی، اجتماعی، روابط بین‌فردی، یادگیری، کسب مهارت و مفاهیم جدید و در کل پاسخ‌دهی به

از این رو، هدف برنامه‌های آموزشی تغییر نسبت دادن‌های ناسازگار است (واینر، 1985).

بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهند که سبک اسناد پایدار و کلی برای رویدادهای منفی، خطر درماندگی روانشناختی (گلداسمیت و هاوی¹، 2013) و افسردگی (نیبون و دانمور²، 2004) را افزایش می‌دهد که در نتیجه این امر عزت نفس (لیدریچ و گانا³، 2013)، که یکی از مولفه‌های مسئولیت‌پذیری است کاهش می‌یابد.

علاوه بر این، شواهد تجربی نشان می‌دهد که چگونگی اسناد علل یادگیری و عملکرد تحصیلی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (جعفری و همکاران، 1389)؛ به بیان دیگر، اسناد رویدادهای منفی به عوامل ناپایدار و جزئی و اسناد رویدادهای مثبت به عوامل پایدار و کلی با عملکرد تحصیلی بالا همراه است (شهنی، جلیل‌زاده و مکتبی، 1389). از سوی دیگر، یزدان‌پناه و همکاران (1390) در مطالعه‌ای نشان دادند که سبک اسنادی اغلب فراگیران سبک بیرونی است که این امر تأثیر سویی بر انگیزه، تلاش، مسئولیت‌پذیری و نهایتاً موفقیت آن‌ها خواهد گذاشت. با این وجود، سبک اسناد می‌تواند از طریق برنامه‌های تلفیقی روانی-آموزشی تغییر یابد (اصلائی و همکاران، 1390؛ پرودفت و کر⁴، 2009). برخی مطالعات دیگر از اسناد درونی و راهبردهای یادگیری فراشناختی به عنوان مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی

5. Vrugt & Oort

6. Vermunt

7. Gama

8. Pintrich & De Groot

9. Winer

10. Price

11. Feral

1. Goldsmid & Howie

2. Kneebone & Dunmore

3. Ledrich & Gana

4. Proudfoot & Corr

تحصیل و مدرس می‌تواند در انتخاب اهداف و جهت‌گیری آنها در فعالیتهای یادگیری اثرگذار باشد (خجسته مهر و همکاران، 1391؛ پنتلیچوک⁵، 1989). همچنین شناخت جنبه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان و واکنش آنها در شرایط خاص می‌تواند همانند یک ابزار کمک آموزشی قدرتمند عمل کند و به افزایش تأثیر ابزارهای آموزشی منجر گردد (چود و هری⁶، 2006). با توجه به اینکه عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بسیار گسترده و وسیع است. شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در سیستم آموزشی ضروری به نظر می‌رسد؛ از این‌رو، هدف پژوهش حاضر پر کردن خلاء مطالعاتی موجود در این زمینه است و تلاش در جهت پاسخ‌گویی به این سؤال که آیا بین راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسنادی با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان گرگان که در نیمسال دوم سال تحصیلی 92-1391 مشغول به تحصیل بوده‌اند که تعداد آنان برابر با 7690 نفر بوده است. در راستای هدف پژوهش، 364 نفر از دانش‌آموزان بر اساس جدول کرجسی و مورگان از بین 5 رشته تحصیلی (علوم انسانی، علوم تجربی، ریاضی فیزیک، فنی و حرفه‌ای و کار و

رویدادهای زندگی می‌شود (فارنهام¹، 1999). به اعتقاد نیکولز² و همکاران (1985)، اهداف بر انتخاب تکالیف، تعاریف و اسنادهای دانش‌آموزان برای عملکرد تحصیلی و راهبردهای یادگیری آنها تأثیر می‌گذارد. برخی دیگر معتقدند که باید بین یادگیری به عنوان فرایندی درونی و عملکرد به عنوان کنشی بیرونی افتراق قائل شد؛ اگر عملکرد کاهش یابد، اغلب به غلط پذیرفته می‌شود که یادگیری کاهش یافته است؛ در حالی که عملکرد ممکن است بر اثر عوامل محیطی مختلف، فقدان انگیزه یا اختلالات روان‌شناختی کاهش یابد (رایس³، 2001؛ ترجمه فرغان، 1390).

براساس نظر آرگیلد⁴ و همکاران (1996)، یادگیری مبتنی بر خود، به عنوان یکی از روش‌های افزایش مسئولیت‌پذیری موجب می‌شود که یادگیرنده خود را مسئول یادگیری خود بداند و بر خلاف مدارس سنتی، دانش‌آموز احساس نمی‌کند که تحت کنترل دیگران است و احساس فردی آنان را نیروها و تجارب بیرونی شکل نمی‌دهند، بلکه تشخیص می‌دهند که خود حق انتخاب دارند و مسئول ساختن زندگی خود هستند. رایس (1995)، در نظریه خود عنوان می‌کند که رفتار انسان از تفکرات او نشأت می‌گیرد، او فرد را مسئول اعمال و احساسات خویش می‌داند و معتقد است که فرد می‌تواند میان آنچه که از محیط می‌گیرد و بازده عاطفی خویش مداخله کند (به نقل از کردلو، 1387). بنابراین به نظر می‌رسد که نگرش افراد در مورد

1. Furnham
2. Nikols
3. Rice
4. Arghlid

5. Pentelichuk
6. Chowdhury

(1982) استفاده شده است. این پرسشنامه دربرگیرنده دوازده موقعیت فرضی (شش رویداد خوب و شش رویداد بد) می‌باشد. این موارد شامل درونی یا بیرونی، پایدار (اثبات) یا ناپایدار (بی‌ثبات) و کلی یا اختصاصی بودن رویداد می‌باشد. در این پرسشنامه هر پاسخ دارای نمراتی با دامنه 1 تا 7 می‌باشد. بریج² (2001) برای پرسشنامه سبک اسنادی ضریب آلفای کرونباخ 0/8 را گزارش نموده است. اسلامی شهر بابکی (1369) طی پژوهشی با این مقیاس ضریب آلفای کرونباخ را برای موقعیت شکست درونی 0/75، موقعیت شکست پایدار 0/43، موقعیت شکست کلی 0/73، در موقعیت موفقیت درونی 0/74، موقعیت موفقیت پایدار 0/56 و موقعیت موفقیت کلی 0/76 به دست آورد. سلیمانی‌نژاد (1381) آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌های این پرسشنامه را 0/74 گزارش نمود. پایایی آن در بعد پیامد ناخوشایند (درونی - پایدار - کلی) به ترتیب (0/50-0/49-0/53) می‌باشد و روایی آن نیز در حد مطلوب گزارش شده است. همچنین بر اساس نمونه مورد بحث پایایی آن در بعد پیامد ناخوشایند (درونی - پایدار - کلی) به ترتیب (0/48-0/51-0/51) می‌باشد و برای کل سؤالات میزان پایایی 0/72 حاصل شده است.

3. پرسشنامه سنجش میزان مسؤولیت‌پذیری: این پرسشنامه در سال 1389 توسط کردلو ساخته شده است که دارای 56 عبارت و 5 زیر مقیاس (تعهد درونی، تعهد

دانش) با روش خوشه‌ای یک مرحله‌ای تصادفی با تخصیص متناسب انتخاب شدند. روش کار به این صورت بود که از بین 20 دبیرستان، 10 مدرسه و از میان 9 هنرستان، 5 مدرسه به تصادف با توجه به جامعه هدف و سهمی که از کل داشتند به عنوان نمونه انتخاب گردیدند.

ابزار پژوهش: برای انجام این پژوهش، پرسشنامه‌های ذیل به کار گرفته شده است:

1. پرسشنامه راهبردهای یادگیری: این پرسشنامه اولین بار توسط کرمی در سال 1381 تهیه شده که حاوی 86 سؤال است. 49 سؤال مانند راهبردهای تکرار، بسط و سازمان‌دهی در دو سطح ساده و پیچیده همگی از راهبردهای شناختی محسوب می‌شوند. 37 سؤال که مربوط به راهبردهای فراشناختی هستند به دو دسته راهبرد دانش کنترل خود و دانش کنترل فرآیند تقسیم می‌شوند. مؤلفه‌های راهبرد کنترل خود عبارت از تعهد، نگرش و توجه؛ مؤلفه‌های راهبرد کنترل فرآیند عبارت از برنامه‌ریزی، کنترل و ارزشیابی و نظم‌دهی هستند. همچنین پاسخ‌گویی به سؤال‌ها به صورت پیوسته از صفر تا 9 به روش لیکرت صورت می‌گیرد. کرمی (1381) پایایی این پرسشنامه را 0/98 و همبستگی میان سؤالات را 0/99 گزارش نموده است. در تحقیق حاضر، پایایی به دست آمده برای نمونه مورد بحث 0/93 و همبستگی میان سؤالات 0/96 به دست آمده است.

2. پرسشنامه سبک اسناد (ASQ): برای ارزیابی سبک‌های اسناد، از پرسشنامه سلینگمن¹

2. Bridge

1. Seligman

نظر گرفته می‌شود. اعتبار این آزمون برابر با 0/89 است که نمایانگر اعتبار بالایی است. همچنین روایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/98 به دست آمده است (کردلو، 1389). در تحقیق مورد مطالعه نیز اعتبار حاصله 0/84 و آلفای کرونباخ آن 0/94 بدست آمده است.

بیرونی، احساس امنیت، عزت نفس در مدرسه و احساس تعلق) است. روش نمره گذاری این پرسشنامه به صورت لیکرت می‌باشد، که در آن 1- کاملاً موافقم (1 امتیاز)، 2- موافقم (2 امتیاز)، 3- مخالفم (3 امتیاز)، 4- کاملاً مخالفم (4 امتیاز) دارد. برای سؤالات منفی عکس نمرات فوق در

یافته‌ها

جدول 1. خلاصه تجزیه و تحلیل داده‌های آزمون همبستگی - مدل‌بندی رگرسیون برای بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد.

F- value & Coefficients ^a						
Sig.	R ²	Standardized Coefficients	Unstandardized Coefficients		F_ Model (sig.)	
		Beta	Std. Error	B		
0/0001			9/032	24/391	Constant	9/341 (0/0001)
0/002	0/1452	0/381	0/002	1/421	راهبردهای یادگیری	

a. Dependent Variable: سبک‌های اسناد

درصد تغییرات سبک‌های اسناد دانش‌آموزان را پوشش می‌دهد. علاوه بر آن چون $(\text{Beta}=0/381)$ افزایش یک واحد از راهبردهای یادگیری به میزان 0/381 واحد باعث تغییرات سبک‌های اسناد دانش‌آموزان می‌شود.

مندرجات جدول 1 نشان می‌دهد که بر اساس آماره F ($p<0/05$) بین راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. همچنین چون $(R^2=0/1452)$ می‌توان گفت که تغییرات راهبردهای یادگیری حدود 14

جدول 2. خلاصه تجزیه و تحلیل داده‌های آزمون همبستگی - مدل‌بندی رگرسیون برای بررسی رابطه راهبردهای یادگیری و مسئولیت‌پذیری.

F- value & Coefficients ^a						
Sig.	R ²	Standardized Coefficients	Unstandardized Coefficients		F_ Model (sig.)	
		Beta	Std. Error	B		
0/0001			5/451	42/348	Constant	3/876 (0/038)
0/032	0/084	0/289	3/475	0/21	راهبردهای یادگیری	

a. Dependent Variable: مسئولیت‌پذیری

تغییرات مسئولیت‌پذیری را پوشش می‌دهد. علاوه بر این چون $(\text{Beta}=0/289)$ افزایش یک واحد از راهبردهای یادگیری به میزان 0/289 باعث تغییرات در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود.

طبق یافته‌های جدول 2، چون بر اساس آماره F ($P<0/05$) بین راهبردهای یادگیری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. همچنین چون $(R^2=0/084)$ می‌توان گفت که تغییرات راهبردهای یادگیری حدود 8 درصد

سیدمجتبی عقیلی و الهه سادات نصیری: رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با مسئولیت‌پذیری

جدول 3. خلاصه تجزیه و تحلیل داده‌های آزمون همبستگی - مدل‌بندی رگرسیون برای بررسی رابطه سبک‌های اسناد و مسئولیت‌پذیری.

F-value & Coefficients ^a						
Sig.	R ²	Standardized Coefficients	Unstandardized Coefficients		F_Model (sig.)	
		Beta	Std. Error	B		
0/0001			3/183	43/754	Constant	0/743(0/392)
0/392	0/002	0/044	0/092	-0/048	سبک‌های اسناد	

a. Dependent Variable: مسئولیت‌پذیری

همچنین بر اساس آماره $F (P < 0/05)$ بین رابطه‌ای وجود ندارد. سبک‌های اسناد و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

جدول 4. خلاصه تجزیه و تحلیل آنالیز واریانس یک طرفه برای راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی.

راهبردهای یادگیری					
Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares	
0/001	10/146	22328/079	5	111640/393	Between Groups
		2200/697	367	80755/939	Within Groups
			372	919296/332	Total

همچنین با توجه به نتایج تحلیل واریانس یک طرفه ($P < 0/05$) وجود تفاوت معنی‌دار در راهبردهای یادگیری در رشته‌های مختلف تحصیلی را تأیید می‌کند. همچنین برای تعیین تفاوت معنی‌دار در بین رشته‌های مختلف تحصیلی، از روش آماري مقایسات زوجی شفه استفاده شد.

جدول 5. خلاصه تجزیه و تحلیل مقایسات زوجی "شفه" برای مقایسه راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان رشته‌های مختلف.

علوم ریاضی		علوم تجربی		علوم انسانی		فنی و حرفه‌ای		کار و دانش		عمومی		رشته تحصیلی
d-mean I - J	Sig.	d-mean I - J	Sig.	d-mean I - J	Sig.	d-mean I - J	Sig.	d-mean I - J	Sig.	d-mean I - J	Sig.	J- I
												عمومی
										-27/97*	0/023	کار و دانش
								-6/91	0/867	-34/88*	0/001	فنی و حرفه‌ای
						56/34*	0/001	49/43*	0/001	21/45*	0/045	علوم انسانی
				-10/48	0/299	39/86*	0/001	32/94*	0/007	4/97	0/897	علوم تجربی
		-4/58	0/895	-16/06	0/146	35/28*	0/001	28/36*	0/022	0/39	0/995	علوم ریاضی

دیگر رشته‌ها معنی‌دار و کمتر بوده است
($p < 0/05$).

در کل نمره این صفت به ترتیب شامل
رشته‌های علوم انسانی، تجربی، ریاضی، عمومی،
کار و دانش و فنی و حرفه‌ای بوده است.

با توجه به نتایج جدول 5، میانگین نمره
راهبردهای یادگیری در رشته عمومی از کار و
دانش و فنی و حرفه‌ای بالاتر و رشته علوم انسانی
پایین‌تر و معنی‌دار است ($p < 0/05$). همچنین در
رشته فنی و حرفه‌ای و کار و دانش این نمره از

جدول 6. خلاصه تجزیه و تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی مسئولیت‌پذیری در رشته‌های مختلف.

مسئولیت‌پذیری					
Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares	
0/001	16/613	422/583	5	2112/916	Between Groups
		25/437	366	9309/891	Within Groups
			371	11422/806	Total

مختلف تأیید می‌گردد. این تفاوت‌ها با استفاده از
روش آماری مقایسات زوجی شفه بررسی شد.
که نتایج آن در جدول 7 آمده است.

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل واریانس
یک طرفه ($p < 0/05$) فرض وجود تفاوت
معنی‌دار در میزان مسئولیت‌پذیری در رشته‌های

جدول 7. خلاصه تجزیه و تحلیل روش آماری مقایسات زوجی "شفه" برای مقایسه مسئولیت‌پذیری در رشته‌های مختلف تحصیلی.

علوم ریاضی		علوم تجربی		علوم انسانی		فنی و حرفه‌ای		کار و دانش		عمومی		رشته تحصیلی
d-mean I - J	Sig.	d-mean I - J	Sig.	d-mean I - J	Sig.	d-mean I - J	Sig.	d-mean I - J	Sig.	d-mean I - J	Sig.	J- I
												عمومی
										-2/52	0/238	کارودانش
								6/08	0/001	3/56*	0/007	فنی و حرفه‌ای
						-5/57*	0/001	-2/39	0/391	-5/01*	0/001	علوم انسانی
				-4/14	0/001	-4/44*	0/001	0/97	0/722	-0/83	0/930	علوم تجربی
		1/53	0/677	-2/61	0/229	-5/96*	0/001	0/15	0/997	-2/4	0/163	علوم ریاضی

و نسبت به رشته‌های دیگر کمتر بوده است و
رشته انسانی از بیشترین میانگین نمره معنی‌دار
مسئولیت‌پذیری برخوردار بوده است ($p < 0/05$).

با توجه به نتایج جدول 7، میانگین نمره
مسئولیت‌پذیری رشته فنی و حرفه‌ای با دیگر
رشته‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/05$)

سیدمجتبی عقیلی و الهه سادات نصیری: رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با مسئولیت‌پذیری

جدول 8. خلاصه تجزیه و تحلیل روش آماری آنالیز واریانس یک طرفه برای بررسی تفاوت سبک‌های اسناد دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی.

مسئولیت‌پذیری					
Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares	
0/485	0/856	22/467	5	112/333	Between Groups
		26/249	367	9633/558	Within Groups
			372	9745/891	Total

بر اساس نتایج جدول 8، تفاوت در سبک‌های اسناد رشته‌های مختلف تحصیلی تأیید نمی‌گردد.

جدول 9. خلاصه تجزیه و تحلیل روش آماری آزمون همبستگی - مدل‌بندی رگرسیون برای بررسی رابطه راهبردهای یادگیری، سبک‌های اسناد و مسئولیت‌پذیری.

F- value & Coefficients ^a						
Sig.	R ²	Standardized Coefficients	Unstandardized Coefficients		F_ Model(sig.)	
		Beta	Std. Error	B		
0/0001			4/658	42/306	Constant	3/0341(0/043)
0/245	0/09	0-/04	0/092	-0/046	سبک‌های اسناد	
0/028		0/294	4/106	0/24	راهبردهای یادگیری	

a. Dependent Variable: مسئولیت‌پذیری

راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. با توجه به اینکه یادگیری، ترکیبی از خصیصه‌های شناختی، عاطفی و عوامل روان‌شناختی است که به عنوان شاخصی جهت فهم و چگونگی یادگیری افراد و نحوه دریافت، پردازش و استفاده از اطلاعات در حل مسایل به کار می‌رود (دیلارژی¹، 1991) و از سوی دیگر توجه به اهداف، انتظارات در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است؛ وقتی فراگیران شکست را به چیزی نسبت می‌دهند که نمی‌توانند آن را کنترل کنند، انگیزه بسیار کمی

بر اساس نتایج جدول 9، آزمون همبستگی - مدل‌بندی رگرسیون چون بر اساس آماره F است بین دو متغیر راهبردهای یادگیری، سبک‌های اسناد با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد که این ارتباط تنها از طریق متغیر راهبردهای یادگیری است و با توجه به مقدار ضریب تعیین در کل تنها 9 درصد از تغییرات مسئولیت‌پذیری توسط آن قابل پوشش است.

نتیجه‌گیری و بحث

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین

1. Delargy

درونی هستند و یکسان عمل می‌کنند، برای رفتار تلویحات متفاوت دارند؛ تلاش تحت کنترل فرد است، توانایی به معنی ظرفیت و معمولاً قابل کنترل نیست. همچنین توانایی در کل به عنوان یک علت نسبتاً پایدار ادراک می‌شود؛ در حالی که تلاش می‌تواند از موقعیتی به موقعیت دیگر متفاوت باشد. از طرفی جنبه‌های مسئولیت‌پذیری نظریه واینر کاملاً با مفهوم مورد نظر راتر از منبع کنترل ارتباط دارد. راتر عقیده داشت که بعضی افراد دارای منبع کنترل درونی‌اند، آنان باور دارند که مسئول زندگی خود هستند و دوست دارند در شرایطی کار کنند که در آن مهارت‌ها و تلاش‌هایشان به موفقیت منجر شود (کدیور، 1390). همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که راهبردهای یادگیری رشته‌های مختلف تحصیلی متفاوت است. در ارتباط با تفاوت‌های فردی یادگیرندگان در زمینه ویژگی‌های شخصیتی و نحوه یادگیری آنان، پژوهشگران اظهار داشته‌اند که افراد برای ورود به اجتماع و رویارویی با موقعیت‌ها، به ابزارهایی مانند ساختارهای روانی و ویژگی‌های شخصیتی مجهز هستند. ابزارهایی که با عوامل مختلفی مثل خانواده، اجتماع، همسالان و غیره تأثیر متقابل دارند (باری² و همکاران، 2007). همچنین به اعتقاد شانک (2000)، تفاوت‌های فردی در راهبردهای یادگیری ناشی از تفاوت در رشد است که برخی به سن و برخی از آنها به تفاوت‌های زیست‌شناختی یا تنوع تجارب یادگیری مربوط است (به نقل از کدیور، 1390). بر طبق یافته

برای جبران آن خواهند داشت و این دور باطل اسنادها، انگیزه‌ها و پیامدها همچنان به زیان بعضی از فراگیران در گردش است (کدیور، 1390). در همین راستا ورمونت (2004) به این نتیجه رسید دانش‌آموزانی که سبک اسناد آن‌ها در موفقیت‌های تحصیلی، بیشتر بر تلاش، خودکارآمدی بالاتر و یادگیری عمیق‌تر متمرکز است، بیشتر از راهبردهای سطح بالا و دانش‌آموزانی که سبک اسنادشان در تحصیل بر عوامل کنترل‌ناپذیر متمرکز است کارآمدی پایین‌تر و راهبردهای یادگیری سطحی‌تری را بر می‌گزینند. همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که راهبردهای یادگیری با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ارتباط دارد. رفتارهای مسئولانه در فراگیران سبب بوجود آمدن رشد و انگیزه درونی می‌شود که خود عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بر این اساس، می‌توان اذعان نمود که یادگیری محصول نیست بلکه فرآیندی است که از تجربه، ادراک، شناخت و رفتار فرد تشکیل شده و به طور عمومی به فرآیند سازگاری افراد اشاره دارد. بُعد عاطفی یکی از ابعاد سبک‌های یادگیری است که در آن افراد از نظر سطح انگیزش و ثبات‌مقدمو نیز از نظر مسائلی از قبیل میزان مسئولیت‌پذیری در مقابل نبود توافق و همدلی، از یکدیگر متمایز می‌شوند. افزون بر این، به اعتقاد آرگیلد¹ و همکاران (1996) بر طبق نتایج دیگری از این تحقیق، سبک‌های اسناد با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ارتباط ندارد. بر طبق دیدگاه راتر، اسنادهای توانایی و تلاش که هر دو

2. Barry

1. Arghlid

عملکرد تحصیلی بهتر منجر می‌شود. در نتیجه، این امر مسؤلیت‌پذیری بالاتری خواهد داشت. همچنین این افراد با کنترل عواطف و کردار اجتماعی، کفایت شخصی و مسؤلیت‌پذیری بیشتری را در رشته تحصیلی خود بوجود می‌آورند. نتایج پژوهش حاضر، تفاوت در سبک‌های اسناد رشته‌های مختلف را تأیید نمی‌کند. سبک اسنادی می‌تواند جهت‌دهنده رفتار و حالت‌های عاطفی و هیجانی افراد باشد و با حوزه‌های گسترده‌ای از جمله عملکرد تحصیلی همراه باشد (ایلجن و هاتکیسون، 2005). اسناد تأکید می‌کند که رفتار فرد، تحت‌تأثیر نحوه تفکر وی درباره خود و محیط است. دانش‌آموزان در رشته‌های تحصیلی مختلف که سابقه طولانی در ناکامی تحصیلی دارند، معمولاً موفقیت خود را به سؤال‌های آسان یا شانس و ناکامی خود را به ناتوانی نسبت می‌دهند. توانایی، اسنادی نسبتاً درونی است، حال آنکه دشواری تکلیف و شانس، هر دو از جمله اسنادهای بیرونی‌اند. تحقیقات نشان داده است که اسنادهای پایدار، به خصوص اسنادهای توانایی، به انتظار موفقیت یا شکست در آینده منجر می‌شود. اما اسناد درونی (آن‌هایی که تحت کنترل فرد هستند) به غرور ناشی از پیشرفت و جذب شدن به پاداش پس از موفقیت یا شرمساری از شکست منجر می‌شود (کدیور، 1390). برطبق یافته دیگر از این پژوهش، بین راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با میزان مسؤلیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. تسلط دانش‌آموزان به راهبردهای یادگیری باعث می‌شود تا کنترل و مسؤلیت‌پذیری بیشتری داشته

دیگر از این پژوهش میزان مسؤلیت‌پذیری در رشته‌های مختلف تحصیلی متفاوت است. این یافته را می‌توان براساس نظریه مزلو تبیین نمود؛ اگر نیازهای اساسی دانش‌آموزان برآورده نشده باشند، یادگیری آسیب می‌بیند. با این حال، مهم‌ترین نیازها شامل نیازهای کمبود، نیازهای محبت و عزت نفس می‌باشند. دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند دوست‌داشتنی و لایق نیستند، بعید است که برای رسیدن به نیازهای رشد سطح بالاتر مانند جستجو کردن دانش یا خلاقیت و گشودگی به عقاید تازه و مسؤلیت‌پذیری که از ویژگی‌های فرد خود شکوفاست، انگیزش نیرومندی داشته باشند. همچنین دانش‌آموزی که از احساس یا لیاقت خود اطمینان ندارد، انتخاب امنی می‌کند: هم‌رنگ جماعت می‌شود، بدون علاقه به یادگیری مفاهیم برای امتحان مطالعه می‌کند و مواردی از این قبیل. آموزگاری که بتواند دانش‌آموزان را از نگرانی در آورد و باعث شود آنها احساس کنند به عنوان یک انسان مقبول و محترم هستند، به اعتقاد مزلو بهتر می‌تواند به آنها کمک کند در هر رشته تحصیلی، علاقه داشته باشند به خاطر خود یادگیری یاد بگیرند و مایل باشند دست به خلاقیت بزنند و نسبت به عقاید تازه گشوده باشند. اگر دانش‌آموزان بخواهند خودگردان و مسؤلیت‌پذیر باشند، باید باور کنند که آموزگار با آنها منصفانه برخورد خواهد کرد و به خاطر اشتباه یا مسخره یا تنبیه نخواهند شد (اسلاوین، 1389). از این‌رو، وقتی دانش‌آموزان از بودن در مدرسه و تحصیل در رشته خود احساس رضایت کند، هدف‌هایی را بر می‌گزیند که به

باشند؛ همچنین توجه به اهداف و انتظارات می‌تواند بر عملکرد تحصیلی موثر باشد؛ به اعتقاد ارتیز¹ (2007) دل‌بستگی به مدرسه موجب شور و شوق بیشتری برای تحصیل می‌شود. در همین راستا واینر عنوان می‌کند چون افراد با انگیزش پیشرفت بالا خود را افرادی با توانایی بالا ادراک می‌کنند، تمایل دارند تغییر در عملکرد را به کوشش تا تلاش اسناد دهند. لذا، وقتی که شکست می‌خورند، شکست خود را به کمبود کوشش نسبت می‌دهند و شکست آنها را بر می‌انگیزاند تا سخت‌تر کار کنند؛ در نتیجه، این امر موجب افزایش مسولیت‌پذیری فرد در محیط‌های آموزشی می‌شود (حسن‌زاده، 1388). بنابراین با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌گردد: با ایجاد باورهای درونی موفقیت و تاکید بر نقش دانش‌آموزان در این امر می‌توان تأثیر بسزایی در بهبود رفتار مسولیت‌پذیری و عملکرد تحصیلی فرد داشت. معلمان بایستی متوجه این نکته باشند که طرز برخورد آنان در برابر دانش‌آموزان و عملکردهایشان عامل مهمی در نوع اسنادی است که دانش‌آموز نسبت به خود دارد؛ نظریه اسناد به آموزگاران توصیه می‌کند چگونه به دانش‌آموزان پس‌خوراند بدهند تا بیشترین ارزش انگیزشی را داشته باشد؛ همچنین آموزش راهبردهای یادگیری به دانش‌آموزان، یادگیری آنان را افزایش خواهد داد و این امر به افزایش انگیزه و خودبستگی دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف تحصیلی کمک خواهد نمود و زمینه ایجاد اسناد منطقی و مثبت

(اسناد درونی، ناپایدار و کنترل‌پذیر) فراهم می‌گردد. پیشنهاد می‌شود مدارس زمینه‌های ایجاد مسولیت‌پذیری و تشویق فردی و گروهی و دریافت نمره بر حسب تلاش را فراهم سازد. چرا که مدرسه بهترین نهاد برای افزایش این امر است؛ بنابراین، به فعالیت دانش‌آموزان در مدارس توجه بیشتری نشان داده شود و نقش آنان را در تصمیم‌گیری‌ها پررنگ‌تر نمود، چرا که دانش‌آموزان از طریق پذیرش در این مجموعه و همچنین فعالیت‌های گروهی، حس مسولیت‌پذیری تحصیلی خود را تقویت می‌نمایند و از طرفی منجر به احساس تعلق، امنیت و عزت‌نفس در آنها می‌شود. همچنین از محدودیت‌های پژوهش حاضر نادیده انگاشتن تأثیر عوامل موقعیتی و بافتی مانند طبقه اجتماعی و اقتصادی، میزان بهره‌مندی از امکانات و شرایط تحصیلی، تجارب قبلی، بهره هوشی، مقطع تحصیلی، سن، خصوصیات بیولوژیکی، اشکال مختلف راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد که می‌تواند تعمیم نتایج پژوهش به جوامع دیگر را با مشکل روبرو سازد؛ همچنین، تکیه بر نتایج خودگزارش‌دهی که امکان تحریف واقعیت توسط دانش‌آموزان را فراهم می‌کند؛ و نیز وجود پژوهش‌ها و منابع بسیار ناچیز در زمینه مسولیت‌پذیری در محیط آموزشی از محدودیت‌های این پژوهش بوده است؛ به علاوه، این پژوهش تنها روی دانش‌آموزان دختر انجام گرفته؛ لذا تعمیم نتایج به دیگر جوامع به سادگی میسر نمی‌باشد.

منابع

- متوسطه». نشریه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، 4(1): 23-35.
- پیتریچ، پ.آ. و شانک، د.ا. (1386). «انگیزش در تعلیم و تربیت». ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: علوم.
- جعفری‌روشن، م. و اعتماد، م. (1389). «رابطه سبک اسناد و منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان». تحقیقات روان‌شناختی، 2(6)، 1-12.
- حسن‌زاده، ر. (1388). «انگیزش و هیجان». تهران: ارسباران.
- حسینی‌نسب، س.د.؛ ساکن‌آذری، ر. و تاج‌الدینی، پ. (1382). «بررسی شیوه‌های اسناد علی و راهبردهای یادگیری دانشجویان و رابطه آن با هوش، خلاقیت، جنسیت و رشته تحصیلی». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، 1(9): 43-71.
- خجسته‌مهر، ر.؛ عباس‌پور، ذ.ا.؛ کرابی، ا.؛ کوچکی، ر. (1391). «تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان». مجله روان‌شناسی مدرسه، 1(1): 27-45.
- رایس، ف. (1390). «رشد انسان». ترجمه مهشید فروغان. تهران: ارجمند.
- سعادت‌شامیر، ا.؛ فرزاد، و.ا. و شهرآرای، م. (1386). «بررسی ارتباط بین سبک‌های هویت
- استپیک، د.جی. (1390). «انگیزش برای یادگیری». ترجمه رمضان حسن‌زاده و نرجس عموئی. مشهد: دنیای پژوهش.
- اسلاوین، رای. (1389). «روان‌شناسی تربیتی». ویراست هشتم. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: روان.
- اصلانی، ج.؛ علیزاده، ح.؛ ابراهیمی قوام‌آبادی، ص. و فرخی، ن.ع. (1390). «اثر بخشی برنامه تلفیقی روانی - آموزشی بر سبک تبیین بدینانه دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری». مجله ناتوانی‌های یادگیری، 2(6): 1-21.
- ایمان، م.ت.؛ مرادی، گ.م. و جلائیان، و. (1389). «بررسی ارتباط بین مسئولیت اجتماعی جوانان و احساس امنیت اجتماعی در مورد مطالعه شهر مشهد». فصلنامه مطالعات امنیت اجتماعی. مطالعات امنیت اجتماعی، 24، 117-139.
- بهرامی، ف.؛ ملکیان، ح.؛ و عابدی، م.ر. (1383). «بررسی و مقایسه راهکارهای افزایش مسئولیت‌پذیری در بین دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر اصفهان». آموزه، 17، 64-72.
- پاشا، غ.ر. و گودرزیان، م. (1388). «رابطه سبک‌های هویت و رشد اخلاقی با مسئولیت‌پذیری در دانشجویان». یافته‌های نو در روان‌شناسی، 2(8): 87-99.
- پرویز، ک. و شریفی، م. (1390). «رابطه راهبردهای شناختی و فراشناختی با میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شهری و روستایی مقطع

- روان‌سنجی (اطلاعاتی، هنجاری، سردرگمی/اجتنابی) با سلامت عمومی و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان دانشگاه‌های تهران». پژوهشنامه تربیتی؛ نشریات دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، 10، 91-127.
- شرفی، ح.پ. (1385). «روان‌شناسی هوش و سنجش آن». تهران: پیام نور.
- شهنی، م؛ جلیل‌زاده، ن. و مکتبی، غ.ح. (1389). «رابطه سبک‌های اسنادی با افسردگی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهرستان اهواز». *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*. 7(12): 47-74.
- کدیور، پ. (1390). «روان‌شناسی یادگیری». تهران: سمت.
- کردلو، م. (1389). «پرسشنامه سنجش میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان». تهران: آزمون یار پویا.
- کردلو، م. (1387). «بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری نوجوانان دبیرستانی». *فصلنامه رشد آموزش مشاوره مدرسه*، 4(1): 4-11.
- Chowdhury, M.S. and Amin, M.N. (2006). "Personality and Student academic achievement: Interactive effects of conscientiousness and agreeableness on students' performance in principles of Economics". *Social Behavior and Personality*, 28, 433-449.
- De Eadra, A.N. (2005). *Teacher', Parents', and Students' perception of effectiveness school characteristics of two Texas urban exemplary open-enrolment charter schools*. A
- کرمی، ا. (1381). «تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه این راهبردها با پیشرفت تحصیلی». رساله دکتری، تهران: دانشگاه غلامه طباطبایی.
- کلمبز، ه. و بین، ر. (1385). «آموزش مسئولیت به کودکان». ترجمه پروین علی‌پور. تهران: آستان قدس رضوی.
- کیمیایی، س.ع. و غریب، س. (1388). «رابطه بین راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد در دانش‌آموزان». *مجله علوم رفتاری*، 3(2): 99-104.
- میکائیلی‌منیع، ف. (1388). «مقایسه مسئولیت‌پذیری روحیه همکاری، سلامت عمومی، رضایت از زندگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی و روزانه استان آذربایجان غربی». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. 34، 62-88.
- یزدان‌پناه نوذری، ع؛ قاسمی، ع؛ صیامیان، ح. و جوادیان، م. (1390). «بررسی سبک‌های اسناد دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران در سال تحصیلی». *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، 21(82): 83-89.
- Bastable, S.B. (2002). *Nurse as educator, principles of teaching and learning for nursing practice*. (2nded). Boston: Jones and Bartlett Publishers.
- Barry, R.A.; Lakey, B. and Orehek, E. (2007). "Links among attachment dimensions, affect, the self, and perceived support for broadly generalized attachment styles and specific bonds". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 340-353.

Dissertation Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University.

- Delargy, C.B. (1991). *The relationship among age, gender and learning style as measured by Kolb's learning style inventory*. University of Georgia.

- Furnham, A.; Jackson, C.J. and Miller (1999). "Learning style and work performance". *Personality Individual Differences*, 27(6):13-22.

- Feral, J.; Valcke, M. and schuyten, G. (2009). "Student model of learning and their impact on study strategies". *Journal of Society for Research in Higher Education*. 34(2): 185-202.

- Gama, C. (2000). "The role of Meta cognition in inter active learning environments". *International conference on inter light tutoring systems young researchers track proceeding*, 25-28.

- Galvin, K.M. & Cooper, P.J. (Eds). (2006). *making connection: Readings in relational communication*. Los Angeles: Roxbury.

- Goldsmid, S. and Howie, P. (2013). "Mediating and moderating role of attributional style in the association between victimization and wellbeing". *Emotional and Behavioral Difficulties*, 18(4): 423-434.

- Hawton, K.; Salkovskis, P.; Kirk, J. and Clark, D. (1989). *"Cognitive behavior therapy for psychiatric problems, a practical guide"*. Oxford medical publications. Database: Psyc INFO. New York Y, US: Oxford university press.

- Hetherington, E.M. et al. (1999). "Parental religiosity, Parenting Style and Adolescent Social Responsibility". *Journal of abnormal and Social Psychology*. 47, 73-80.

- Ilgen, M.A. and Hutchinson, K.E. (2005). "A history of major depressive disorder and the response to stress". *Journal of Affective Disorders*, 86 (2&3): 143-50.

- Kneebone, I.I. and Dunmore, E. (2004). "Attributional style and symptoms of depression in persons with multiple sclerosis". *Int J Behav Med*, 11,110-115.

- Ledrich, J. and Gana, K. (2013). "Relationship between attributional style, perceived control, self-esteem, and depressive mood in a nonclinical sample: A structural equation-modelling approach". *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice Article first published online: 17 MAY 2012*. 86: 4. 413-430. DOI: 10.1111/j.2044-8341.2012.02067.x

- McLellan, E. and Soden, R. (2006). "Facilitating self-regulation in higher education through self-report". *Learning Environment Research*. 9 (1): 95-110.

- Nicholls, J.G. (1985). "Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance". *Psychology review*, 91(3), 328-346.

- Ortiz, S. (2007). *Influence of feminist orientation and family connectedness on Latino adolescent students career aspirations*. University of Oregon. Available in print: www.proquest.umi.com.

- Pentelichuk, M.W. (1989). *A Study of the School Attitudes of Grades 4-6 Indian Students in the Schools Northwestern Saskatchewan*. A thesis submitted to The Faculty of Graduate Studies and Research, University of Saskatchewan.

- Pintrich, P.R. and DeGroot, E.V. (1991). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic

performance". *Journal of Educational psychology*, 82(1): 33-40.

- Price, L. (2004). "Individual differences in learning. Cognitive control, cognitivestyle". *Educational Psychology*, 24,608-621.

- Proudfoot, J.G.; Corr, P.J.; Guest, D.E. and et al. (2009). "Cognitive-behavioral training to change attributional style improves employee well-being, job satisfaction, productivity, and turnover". *Peers Indiv Differences*. 46,147-153.

- Speicher, B. (1997). "Family patterns of moral judgment during adolescence and early adulthood". *Developmental Psychology*, 30,627-632.

- Vrugt, A. & Oort, F. (2008) .*self-Regulated learning Meta cognition and learn-related emotions*. Earll, European

association for research on learning and instruction.

- Vermunt, J.D. & Vermetten, Y. (2004). "Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conception of learning and learning orientations". *Educational Psychology Review*; 16 (4): 359-84.

- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

- Weiner, B. (1985). "An attributional theory of achievement motivation and emotion". *Psyche Rev*; 92(4):548-573.

- Willis, K. (2004). "Personal choice / social responsibility". *Journal of sociology*, 40 (2): 121-130.