

## The Relation between Self-Regulation Learning Strategies and Achievement Motivation with Academic Performance among High School Students in Sari

Bahram Mirzaian<sup>4</sup>  
Ramezan Hassanzadeh<sup>5</sup>  
Kheironesa Shirdel<sup>6</sup>

## رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه ناحیه یک شهر ساری

دکتر بهرام میرزائیان<sup>۱</sup>

رمضان حسن زاده<sup>۲</sup>

خیرالنسا شیردل<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۰/۵/۱۰ تاریخ پذیرش ۹۰/۱۲/۱۶

### Abstract

The aim of the current research is to investigate the relationship between self-regulation learning and achievement motivation with academic performance among high school students in Sari. The method of study is correlational in nature. The population consisted of 4895 students during the second educational year of 2009-2010 in Sari high schools. The sample consisted of 324 students (151 boy students and 171 girl students) who were selected using stratified random sampling method from among high school students. The research instrument was a 31-item questionnaire by Zimmerman and Pons (1986) for self-regulated learning strategies (MLSQ) with a reliability of (a=%89) and a 29-item questionnaire for achievement motivation (MAI) with a reliability of (a=%73). The data were analyzed using testing statistical significance, coefficient of determination, and for comparing independent group t-test and Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) and regression were used. The findings showed that there is a significant difference between self-regulation learning strategies and achievement motivation. Results showed that there is a significant difference between self-regulation learning strategies among boys and girls. Also, there is a significant difference between self-regulation learning strategies and students' achievement motivation. Besides, there is a significant difference between self-regulation learning strategies and academic performance of the students. However, there is not any significant difference between gender and achievement motivation.

**Keywords:** Self-regulation learning strategies, achievement motivation, academic performance

<sup>4</sup> Assistant Professor, Islamic Azad University, Sari Branch (E-mail: Bahrammirzaian@gmail.com)

<sup>5</sup> Associate Professor, Islamic Azad University, Sari Branch (E-mail: rhassanzadehd@yahoo.com)

<sup>6</sup> MA Graduate, Islamic Azad University, Sari Branch (E-mail: k.shirdel47@yahoo.com)

### چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه بررسی رابطه بین راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان بود. به همین منظور، تعداد ۳۲۴ نفر از دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه ناحیه ۱ شهرساری با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفته اند. از این تعداد، ۱۵۱ پسر و ۱۷۳ دختر بودند. ابزار مورد پژوهش جهت سنجش خودتنظیمی دانش آموزان، پرسشنامه خودتنظیمی (MSLQ) زیمرمن و مارتینز پونز، جهت سنجش انگیزش پیشرفت، پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس و از معدل سال گذشته به عنوان عملکرد تحصیلی استفاده شد. سپس به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از ضرایب همبستگی و آزمون های تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA)، و برای مقایسه گروه ها از تی مستقل و رگرسیون چندمتغیری استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد، بین راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد و بین راهبردهای یادگیری خود تنظیم و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد، اما بین جنسیت و انگیزش پیشرفت دانش آموزان تفاوت معنادار وجود ندارد. اما بین جنسیت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تفاوت معنادار وجود دارد. به علاوه، از بین خرده مقیاس های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی فقط راهبردهای مدیریت منابع می تواند پیش بینی مناسبی از انگیزه پیشرفت در دانش آموزان به عمل آورد.

**واژه های کلیدی:** راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، انگیزه پیشرفت، عملکرد تحصیلی

<sup>1</sup> - استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، گروه روان شناسی، ساری، ایران  
Bahrammirzaian@gmail.com

<sup>2</sup> - دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، گروه روان شناسی، ساری، ایران. rhassanzadehd@yahoo.com

<sup>3</sup> - کارشناس ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، ایران.  
k.shirdel47@yahoo.com

## مقدمه

فراشناختی راهبردهایی هستند که یادگیرندگان جهت برنامه ریزی، بازمینی، اصلاح فعالیت های شناختی مورد استفاده قرار می دهند.

راهبردهای مدیریت منابع<sup>۱۱</sup> راهبردهایی هستند که یادگیرندگان از آن برای کنترل و اداره محیط مثل مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه، و استفاده از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان، منابع و مانند آن استفاده می کنند. این راهبردها به دانش آموزان کمک می کنند تا با محیط سازگار شده و آن را با توجه به هدفها و نیازهای خود تغییر دهند (زیمرمن و مارتینز، پونز، ۱۹۹۰).

دیدگاه های نظری برجسته در زمینه خودتنظیمی یادگیری فراوان است. این نظریه ها اکثراً از ۱۹۸۰ در تلاش برای توصیف آنچه یادگیرنده موفق انجام می دهد، پدید آمدند. بندورا (۱۹۸۶)، بوکارتس<sup>۱۲</sup>، پینتریچ و ریدنر، (۲۰۰۰)، زیمرمن (۱۹۸۹). این دیدگاه ها ساختارها و مکانیسم های متفاوتی را پیشنهاد می کنند. به عبارت دیگر این نظریه ها از نظر ابعادی که مورد تأکید قرار می دهند و راهبردها و فرایندهایی که برای ارتقای موقعیت یادگیرنده مورد تأکید قرار می دهند متفاوتند. البته اکثر این نظریه ها چهار فرض عمومی مشترک درباره یادگیری دارند:

اول این که، یادگیرندگان در یادگیری خودشان فعالانه شرکت می کنند. دوم این که، یادگیرندگان می توانند خودشان را نظارت و کنترل و تنظیم کنند. سوم اینکه؛ یادگیرندگان معیارهایی دارند که می توانند براساس آن عمل خود را ارزیابی کنند. و سرانجام، یادگیرندگان خود تنظیم، رابطه بین بافت و موقعیت را تنظیم می کنند.

نظریه پردازان پردازش اطلاعات<sup>۱۳</sup>، عموماً برای انگیزش در یادگیری خودتنظیم اهمیت کلی قائلند، در عوض بر روش ها و استدلال یادگیرندگان تأکید زیادی کرده اند.

نظریه پردازان کنشگر<sup>۱۴</sup>: به مباحث رشدی خودگردانی توجه نسبتاً کمی دارند ولی در عوض به نقش عوامل بیرونی در یادگیری خودتنظیم تأکید می ورزند.

خودتنظیمی<sup>۱</sup> را روان شناسان و پژوهشگران شناختی و اجتماعی از جمله بندورا<sup>۲</sup> از دهه ۱۹۶۰ مطرح کردند. این سازه در نظریه های مختلف روانشناسی از جمله نظریه های رفتاری، شناختی، شناخت اجتماعی و ساخت گرایمی مورد توجه قرار گرفته است. صاحب نظران مختلف الگوهای متفاوتی از خودتنظیمی در یادگیری ارائه داده اند. از ویژگی های مشترک دیدگاه های گوناگون در این زمینه همپوشی نسبتاً زیاد این دیدگاه ها با همدیگر است. زیمرمن<sup>۳</sup> (۱۹۸۶) راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری تعریف کرده است که در آن یادگیرندگان به جای آن که برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین و یا دیگر متولیان آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش های خود را شروع و هدایت می کنند.

به عبارت دیگر، خودتنظیمی در یادگیری به منزله مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری<sup>۴</sup>، انگیزشی<sup>۵</sup>، شناختی<sup>۶</sup> و فراشناختی<sup>۷</sup> است. چهارچوب اصلی این نظریه بر این اساس استوار است که دانش آموزان چگونه از نظر شناختی - فراشناختی و انگیزش و رفتاری یادگیری خود را سامان می بخشند (زیمرمن و پونز،<sup>۸</sup> ۱۹۹۰).

پینتریچ و دی گروت<sup>۹</sup> (۱۹۹۰) برای خودتنظیمی سه مؤلفه راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریتی را ذکر کرده اند.

راهبردهای شناختی<sup>۱۰</sup> به راهبردهایی که دانش آموزان برای یادگیری، یادآوری و درک مطلب از آن ها استفاده می کنند اشاره دارد؛ اقدامهایی هستند که یادگیرنده به کمک آن ها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره سازی آن ها در حافظه درازمدت آماده می کنند (سیف، ۱۳۸۹).

راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی برای نظارت بر راهبردهای شناختی و کنترل و هدایت آن ها (سیف، ۱۳۸۹). به اعتقاد براون و همکاران (به نقل از محمدی، ۱۳۷۳) راهبردهای

برای نمونه فراگیران خودتنظیم وقتی لازم باشد رفتارهایی را، در پاسخ به تغییر تکلیف و شرایط، تغییر می‌دهند (زیمرن ۲۰۰۹).

این فراگیران خودتنظیم از کیفیت عملکردشان در آزمون، بیشتر آگاهند. (زیمرن و مارتینز - پونز، ۱۹۹۰)

شانک<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۲)، معتقد است دانش آموزان خودتنظیم می‌توانند فرایند خودتنظیم را از راه سخت‌کوشی، استقامت، انتخاب راهبرد دیگر و نیز کمک گرفتن از معلمان و دوستان تغییر دهند.

سانتراک<sup>۲۱</sup> (۲۰۰۴)، خودتنظیمی را تولید و هدایت اندیشه، هیجانات، رفتارها توسط خودفراگیر به منظور رسیدن به هدف می‌داند.

گرین و آزدو (۲۰۰۷)، می‌گویند اگر چه بر سر تعریف نظری خودتنظیمی در میان صاحب‌نظران اختلاف وجود دارد اما همه آن‌ها بر این باورند که، این فراگیران خودتنظیم فعال‌اند و به کمک نظارت، راهبرد یادگیری خود را به طور موثر سامان می‌بخشند.

اسلاوین (۲۰۰۶)، خودتنظیمی را توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران عنوان نموده است. بندورا (۱۹۹۷)، خودتنظیمی را برداشت افراد از توانایی‌شان جهت طراحی و انجام رفتارهای ضروری به منظور دسترسی به اهداف خاص تعریف می‌نماید.

برخی از مطالعات از جمله (ریزبرگ<sup>۲۲</sup> و زیمرن ۱۹۹۲) و شانک و زیمرن، (۱۹۹۴، به نقل از والترز، ۱۹۹۸) از وجود ارتباط معنادار میان استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی حکایت می‌کند.

ریزبرگ و زیمرن (۱۹۹۲، به نقل از والترز، ۱۹۹۸) گزارش می‌کنند که دانش آموزان دبیرستانی که عملکرد تحصیلی بالاتری دارند در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری موفق‌ترند و از راهبردهای متنوع‌تری در برخورد با موقعیت استفاده می‌کنند و دانش‌آموزانی که از موفقیت کمتری برخوردار بودند

پیازه<sup>۱۵</sup> (۱۹۵۲)، معتقد است دانش آموزان خودتنظیم، دائماً در تلاش برای تعادل‌یابی<sup>۱۶</sup> می‌باشند و تلاش برای رسیدن به این تعادل باعث یادگیری آن‌ها می‌شود.

ویگوتسکی<sup>۱۷</sup> (۱۹۷۸)، بر طبق نظر او تعاملات درون منطقه تقریبی رشد باعث می‌شود که یادگیرندگان نوع یادگیری خود را، از دیگر تنظیمی به خودتنظیمی انتقال دهند.

نظریه ارزش - انتظار: این نظریه توسط پیترریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ارائه شده است این پژوهشگران، خودتنظیمی را هم شامل عوامل شناختی و هم دربرگیرنده‌ی عوامل انگیزشی می‌دانند.

بوکارتس (۱۹۹۷)، آموزش مهارت‌های خودتنظیمی به یادگیرندگان را هدف اصلی آموزش و پرورش می‌داند. زیرا این مهارت‌ها نه تنها موجب می‌شود که فرد در دوران تحصیل یادگیری خویش را هدایت کند، بلکه پس از اتمام تحصیلات نیز، این امکان را فراهم می‌آورند که فرد دانش خود را همزمان با دانش روز تطبیق دهد.

کرنو<sup>۱۸</sup> (۱۹۹۴): خودتنظیمی را پیشرفته‌ترین شکل یادگیری شناختی دانسته است. او مفهوم یادگیری خودتنظیم را مجموعه‌ای از راهبردهای یادگیری تعریف می‌کند که یادگیرنده می‌تواند برای مواجهه با نیازهای یک تکلیف بصورت موثر و انعطاف‌پذیر به کار برد.

أرائل، ریو، اسمیت<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۷): خودتنظیمی را یک فرآیند همیاری می‌دانند که در آن معلم و شاگرد مشترکاً فعالیت تحصیلی را طراحی می‌کنند و بر آن نظارت می‌کنند و از آن ارزشیابی به عمل می‌آورند.

مطالعات انجام شده در زمینه ویژگی‌های افراد خودتنظیم حاکی از آن است که این افراد معمولاً شروع‌کننده یادگیری هستند و برای خود اهداف قابل وصول و دست‌یافتنی تعیین می‌کنند، عملکرد خود را بازبینی می‌کنند و با استفاده از ارزش‌هایی در تشخیص نقایص و اصلاح و جبران آن‌ها می‌کوشند (پیترریچ، ۱۹۰۰، به نقل از توکل‌زاده).

راهبردهای اندکی را گزارش دادند و آشکار کردند که در مورد نحوه مطالعات مطالب علمی، روش معینی ندارند. مطالعات نشان می‌دهد که در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری تفاوت فردی و گروهی وجود دارد. از آن جمله باید به مطالعه آندرمین و یانگ<sup>۲۳</sup> (۱۹۹۴) صمدی (۱۳۸۳)، پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) پاچارس<sup>۲۴</sup> و همکاران (۲۰۰۱) اشاره کرد. نتایج برخی از پژوهش‌ها حاکی از آن است که تفاوتی بین دختران و پسران در میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم وجود ندارد (آندرمین و یانگ، ۱۹۹۴؛ صمدی، ۱۳۸۳؛ لین و هید<sup>۲۵</sup>، ۱۹۸۹). در حالی که زیمرمن در پژوهشی که در این زمینه انجام داد، مشاهده کرده است که دخترها به طور معنی‌داری نسبت به پسرها بیشتر به یادداشت کردن، نظارت بر خود، سازمان دادن محیط توجه دارند. در پژوهشی که زیمرمن و مارتینز - پونز (۱۹۹۰) انجام دادند معلوم شد دختران نسبت به پسران به طور کلی، استفاده بیشتری از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی گزارش دادند. زیمرمن و پونز (۱۹۹۰) مطالعه‌ای را بر روی ۱۰۰ دانش‌آموز معمولی و ۱۰۰ دانش‌آموز باهوش انجام دادند، یافته‌ها بیانگر این بود که دانش‌آموزان باهوش از راهبردهای یادگیری بیشتری نسبت به دانش‌آموزان معمولی استفاده می‌کنند. همچنین زیمرمن، (۲۰۰۸)، معتقد است که معمولاً بیشتر دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم استفاده می‌کنند. آنچه موجب تمایز دانش‌آموزان خودتنظیم از دیگران می‌شود، آگاهی آنها از چگونگی این راهبردها و نیز داشتن انگیزه برای کاربرد آنهاست. مطابق پژوهش چن<sup>۲۶</sup> (۲۰۰۲)، راهبردهای یادگیری خودتنظیم در پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان تأثیر معناداری دارد. ولی محیط‌های یادگیری مبتنی بر سخنرانی این ویژگی را در یادگیرندگان رشد نمی‌دهد. یکی از متغیرهایی که با راهبردهای یادگیری خودتنظیم ارتباط دارد انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی است، زیرا راهبردهای یادگیری خودتنظیم به این نکته توجه می‌کنند

که چگونه دانش‌آموزان شخصاً فرایند یادگیری خود را کنترل کرده و تغییر می‌دهند و تنظیم می‌نمایند. حال مطالعه هر یک از این متغیرها از اهمیت خاصی برخوردار است. زیرا با کسب اطلاعات کافی در این زمینه می‌توان برنامه‌های آموزشی مناسبی برای دانش‌آموزان طراحی کرد و زمینه را برای افزایش عملکرد تحصیلی گروه‌های مختلف دانش‌آموزان فراهم نمود.

روبینز<sup>۲۷</sup> (۱۹۹۳)، به نقل از سیف، (۱۳۸۷) انگیزه پیشرفت را سائقی برای پیشی گرفتن بر دیگران، دستیابی به پیشرفت با توجه ملاک‌های مشخص و تلاش جهت کسب موفقیت می‌داند.

اسیتیک<sup>۲۸</sup> (۲۰۰۲) نشان داده است دانش‌آموزان دارای انگیزش پیشرفت سطح بالا در کارهای مدرسه موفق‌اند. نظریه‌های متفاوتی در مورد انگیزش به عنوان یک موضوع گسترده و پیچیده مطرح شده است. مثلاً، رویکرد رفتارگرایی، انگیزش را وابسته به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه می‌داند. در رویکرد شناختی، انگیزش، باور بر این است که اندیشه‌های فرد سرچشمه انگیزش او هستند. روان‌شناسان انسان‌گرا معتقدند برای ایجاد انگیزش باید احساس شایستگی، خودمختاری، عزت‌نفس را در افراد افزایش داد (ولفک<sup>۲۹</sup>، ۲۰۰۴، به نقل از سیف، ۱۳۸۷).

مک کلند<sup>۳۰</sup> (۱۹۶۵)، اعتقاد داشت انگیزش پیشرفت<sup>۳۱</sup> خصوصیتی است که می‌شود بوسیله آموزش آنرا افزایش داد. به نظر وی انگیزه پیشرفت یک خصوصیات ارثی نیست، یافته‌های رینگنس (۱۹۶۵) و بسیاری دیگر نشان می‌دهد که بین انگیزه‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)، در پژوهش خود رابطه معناداری بین انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیم گزارش دادند. پژوهش‌هایی در خصوص یادگیری خودتنظیم به طول خارق‌العاده‌ای در سال‌های اخیر گسترش یافته است. این مقوله برای دانش‌آموزان و نیز معلمان حائز اهمیت است، چرا که هدف اصلی آموزش و

## روش

از آنجا که هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان است، لذا پژوهش حاضر غیرآزمایشی و از نوع همبستگی است.

### جامعه آماری، نمونه و روش انتخاب نمونه

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان ناحیه ۱ شهرسازی در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ به تعداد ۴۸۹۵ نفر است. نمونه آماری پژوهش حاضر به تعداد ۳۲۴ نفر به تفکیک جنسیت ۱۷۳ نفر دختر و ۱۵۱ نفر پسر است که بر اساس جدول مورگان و کرجسی تعیین و به شیوه نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند.

### ابزار پژوهش

برای جمع آوری اطلاعات مربوط به راهبردهای یادگیری خودتنظیم از پرسشنامه خودتنظیمی که یکی از نسخه های فرعی پرسشنامه MSLQ زیمرمن و مارتینز پونز (۱۹۸۸) است، مورد استفاده قرار گرفته است. پایایی این پرسشنامه را رفیعیان (۱۳۷۹) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش داده است. اطلاعات مربوط به انگیزش پیشرفت، با استفاده از پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس AMT به دست آمده است. طالب پور و همکاران (۱۳۸۱) ضریب آلفا را برای ۲۹ ماده برابر با ۰/۷۴ بدست آوردند.

### یافته ها

در جدول ۱، خلاصه اطلاعات توصیفی درباره راهبردهای خودتنظیم، انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی به تفکیک جنسیت آمده است. بیشترین میانگین از این خرده مقیاس ها به تفکیک جنس خرده مقیاس راهبرد خودتنظیم فراشناختی مذکر  $\bar{X} = 46/39$  و مونث  $\bar{X} = 49/8$  و کمترین میانگین خرده مقیاس به تفکیک جنس، مذکر  $23/15$  راهبردشناختی از  $\bar{X} = 26/57$  راهبرد مدیریت منابع تعلق دارد.

پرورش، ایجاد یادگیرندگان و متفکران مستقل و خودتنظیم است.

به طور کلی یادگیری خودتنظیمی یک موضوع مهم برای یادگیری انسان است و روانشناسان تربیتی بر شرکت فعالانه فراگیران در فرآیند یادگیری تاکید می کنند. و پیشرفت تحصیلی و عوامل موثر بر آن سالهاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش بوده است و سالانه سهم زیادی از پژوهش را به خود اختصاص می دهد. در این میان رویکردهای مختلفی به منظور بررسی عوامل تعیین کننده پیشرفت تحصیلی انتخاب شده است که برفرآیندهای موثر بر عملکرد تحصیلی تاکید می ورزند.

از این رو هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه راهبردهای خودتنظیم در یادگیری و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان می باشد. سؤال اساسی در این پژوهش این است که آیا بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد؟ آیا بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد؟ آیا بین جنسیت و راهبردهای یادگیری دانش آموزان تفاوت معنادار وجود دارد؟ آیا بین جنسیت و انگیزش پیشرفت دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد؟ آیا بین جنسیت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد؟ کدام یک از خرده مؤلفه های راهبردهای یادگیری خودتنظیم توانایی پیش بینی انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی را دارند؟ این پژوهش در گسترده ای که منجر به بهبود یا اصلاح ساختار آموزشی که محصول دانش آموزان پویا، مستقل، کارآمد و خودگردان باشد، از ضرورت های ملموس و عینی نظام آموزش کشورهاست. زیرا با کسب اطلاع در این زمینه می توان برنامه آموزشی مناسب، طراحی و زمینه را برای افزایش انگیزش پیشرفت دانش آموزان فراهم آورد و این پژوهش سعی دارد گامی مؤثر در این نظام آموزشی بردارد.

**جدول ۱: آماره های توصیفی آزمودنی ها بر حسب جنسیت و راهبرد خودتنظیمی**

مقیاس	شاخص آماری		
	جنسیت	میانگین	انحراف معیار
راهبرد خود تنظیم شناختی در یادگیری	مذکر	۲۳/۱۵	۵/۷۵
	مونث	۲۵/۲	۴/۹۸
راهبرد خودتنظیم فراشناختی در یادگیری	مذکر	۴۶/۳۹	۱۰/۶۲
	مونث	۴۹/۸	۱۰/۱۸
راهبرد خودتنظیم مدیریت منابع	مذکر	۲۶/۵۷	۷/۷۶
	مونث	۲۹/۹۸	۶/۱۸
انگیزش پیشرفت	مذکر	۸۰/۰۵	۱۱/۹۷
	مونث	۸۱/۶۹	۱۱/۰۸
عملکرد تحصیلی	مذکر	۱۷/۱۵	۲/۷۳
	مونث	۱۷/۷۷	۲/۰۲

**جدول ۲: ضرائب همبستگی**

منابع تغییر	ضریب همبستگی	سطح معناداری
راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت	۰/۲۱۶	۰/۰۰۰
راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی	۰/۲	۰/۰۰۰

همان گونه که مشاهده می شود، بین راهبردهای یادگیری به عبارت دیگر، هرچه نمره های راهبردهای خودتنظیمی فرد خودتنظیم و انگیزش پیشرفت و بین راهبردهای یادگیری در یادگیری بالاتر باشد، انگیزش پیشرفت و عملکرد خودتنظیم و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. تحصیلی نیز بالاتر خواهد بود.

**جدول ۳: تحلیل واریانس چند متغیری MANOVA خرده مقیاس های راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان مذکر و مونث**

منبع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
شناختی	۳۳۶/۶۴	۱	۳۳۶/۶۴	۱۱/۷۲	۰/۰۰۱
	۹۳۵/۴	۱	۹۳۵/۴	۸/۶۶	۰/۰۰۳
	۹۳۵/۶۱	۱	۹۳۵/۶۱	۱۹/۲۸	۰/۰۰۰
فراشناختی	۹۲۴۲/۱	۳۲۲	۲۸/۷		
	۳۴۷۶۵/۴۷۷	۳۲۲	۱۰۷/۹۶۷		
	۱۵۶۲۵/۸۲	۳۲۲	۴۸/۵۲		

همان گونه که مشاهده می شود بین جنسیت و راهبردهای خودتنظیمی مدیریت منابع در یادگیری ( $P < ۰/۰۰۰$ ،  $df=۱$ )، فراشناختی ( $P < ۰/۰۰۳$ ،  $df=۱$ )، تفاوت معنادار وجود دارد. برای مشخص ساختن این که کدام گروه از همان گونه که مشاهده می شود بین جنسیت و راهبردهای خودتنظیمی تفاوت معنادار وجود دارد. ( $F=۱۹/۲۸$ )

دانش آموزان در این تفاوت‌ها از وضعیت بهتری برخوردارند، می‌بایستی به میانگین نمره‌های آنان در جدول توصیفی شماره ۱ مراجعه کنیم. از آنجا که بر اساس پرسشنامه راهبردهای خودتنظیم در یادگیری، بدست آوردن نمره‌های بیشتر، مؤید وضعیت بهتر در آن خرده مقیاس است، بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که دانش آموزان دختر در خرده‌مقیاس‌های راهبردهای شناختی، فراشناختی، و مدیریت منابع در یادگیری بهتر عمل کرده‌اند.

جدول ۴: آزمون تی مستقل برای بررسی تفاوت انگیزش پیشرفت دانش آموزان در دو جنس مذکر و مؤنث

جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری
مذکر	۸۰/۰۵	۱۱/۹۷	۱/۱۵۵	۲۴۴	۰/۲۷۵
مؤنث	۸۲/۰۱	۱۰/۴۴			

جدول ۵: آزمون تی مستقل برای بررسی تفاوت عملکرد تحصیلی دانش آموزان در دو جنس مذکر و مؤنث

جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری
مذکر	۱۷/۱۵	۲/۷۴	۱/۰۹۴	۳۱۷	۰/۰۳
مؤنث	۱۷/۷۷	۲/۰۲			

همان گونه در جدول بالا ملاحظه می‌شود. نتیجه آزمون تی گویای آن است که میانگین‌های دو گروه مذکر و مؤنث تفاوت معنی داری با یکدیگر نداشته و این دو گروه با سطح اطمینان ۹۵ درصد در این میانگین با هم هستند. بنابراین فرض صفر تحقیق پذیرفته و در مقابل فرض یک پذیرفته می‌شود. برای مشخص ساختن اینکه کدام گروه از دانش آموزان عملکرد تحصیلی بهتری دارند، به جدول شماره ۸-۴ آمار توصیفی مراجعه نموده و مشخص می‌شود با توجه به میانگین نمره تحصیلی، دانش آموزان دختر عملکرد بهتری دارند.

همان گونه در جدول بالا ملاحظه می‌شود. نتیجه آزمون تی گویای آن است که میانگین‌های دو گروه مذکر و مؤنث تفاوت معناداری یا یکدیگر داشته و این دو

جدول ۶: ضرائب همبستگی رگرسیون چند متغیره

مدل	ضرب همبستگی غیراستاندارد		ضرب همبستگی استاندارد	+	سطح معناداری
	B	خطای استاندارد			
۱	۰/۱۵۳	۰/۱۴	۰/۰۷	۱/۰۹۸	۰/۲۷۳
	۰/۱۰۲	۰/۰۷	۰/۰۹	۱/۴۵	۰/۱۴۷
	۰/۲۲۶	۰/۱۰۲	۰/۱۴۱	۲/۲۱۷	۰/۲۷

جدول ۷: خلاصه‌ی مدل

مدل	R	R مجذور	R مجذور تعدیل شده
۱	۰/۲۴۶	۰/۰۶	۰/۰۴۹

جدول ۸: تحلیل واریانس

مدل	مجموع مجزورات	d.f	میانگین مجزورات	F
۱	۹۹/۴۹۲	۴	۲۴/۸۷۳	۴/۴۹۱
	۱۷۶۱/۲۳۷	۳۱۸	۵/۵۳۸	

متغیر وابسته : عملکرد تحصیلی

یادگیری خودتنظیم در انگیزش پیشرفت فراگیران نیازمند برنامه ریزی دقیق و گسترده است. بنابراین، برای استقرار نظام آموزشی مبتنی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پژوهش حاضر به هدف بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی فراگیران انجام شد.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت و بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های اصغرزاده، (۱۳۸۲)، امینی (۱۳۸۲) ولی (۲۰۰۸) که بیانگر وجود رابطه مثبت و معنادار بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت فراگیران بوده، همخوان است.

پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) گزارش دادند که رابطه معناداری بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت وجود دارد. در این پژوهش، یافته‌ها نشان دادند که بین راهبردهای خودتنظیم و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش ولترز (۱۹۹۸)، البرزی و سیف (۱۳۸۲) و لطیفیان (۱۳۸۲) که تاثیر مثبت راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان را بیان کرده‌اند همخوان است. و همین‌طور با یافته‌های پژوهش پینتریچ، دی گروت (۱۹۹۰) و چانگ (۱۹۹۹) که نشان داده‌اند، بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد هماهنگ است. یعنی دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیم استفاده می‌کنند پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند، این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های شارلوت و

با توجه به جدول بالا، مدل پیش‌بینی زیر از روش رگرسیون چند متغیری بدست آمد. مجذور R تنظیم شده = ۰/۰۴۹،  $F=588$ ،  $df=4$ ،  $P<0/000$  همان‌گونه که مشاهده می‌شود در معادله رگرسیون فقط خرده مقیاس راهبردهای خودتنظیمی مدیریت منابع در یادگیری معنادار است. متغیرها عبارتند از:

۱- راهبردهای یادگیری خودتنظیم شناختی

$$P < 0/273 \quad B = 0/07$$

۲- راهبردهای یادگیری خودتنظیم فراشناختی

$$P < 0/147 \quad B = 0/09$$

۳- راهبردهای یادگیری خودتنظیم مدیریت منابع

$$P < 0/027 \quad B = 0/141$$

بدین معنا از بین خرده مقیاس راهبردهای خودتنظیم در یادگیری، فقط راهبردهای مدیریت منابع می‌تواند پیش‌بینی مناسبی از انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان به عمل آورد.

### بحث و نتیجه گیری

آموزش و پرورش قرن ۲۱ سعی در پرداختن به رویکردی دارد که باید در آن نگاهی عمیق‌تر به نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیم (شناختی، فراشناختی، مدیریت منابع) به عنوان محورهای اساسی یادگیری داشته باشند. همگام با تغییرات سریع در سطوح مختلف، تمدن بشری امکاناتی را فراهم آورده که رویکرد آموزش را به یادگیری تبدیل ساخته است. در این راستا، نقش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بیش از پیش اهمیت می‌یابد. علاقمند ساختن و برانگیزاندن فراگیران به فعالیت‌های تحصیلی در نظام آموزشی از طریق راهبردهای خودتنظیم در یادگیری موضوعی است که باید مورد توجه دست‌اندرکاران نظام آموزشی قرار گیرد. توسعه و تقویت نقش راهبردهای



همکاران (۲۰۰۸)، چن (۲۰۰۶)، کججاف و همکاران (۱۳۸۲) سبجانی نژاد و عابدی (۱۳۸۵) همخوانی دارند. زیرا، دانش آموزانی که برخوردار از راهبردهای یادگیری خودتنظیم می باشند قادر هستند، علاوه بر اهداف کوتاه مدت که همانا موفقیت در تحصیل می باشد با آینده نگری مسیری را برای خودش ترسیم می کنند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین جنسیت و انگیزش پیشرفت دانش آموزان تفاوت معناداری وجود ندارد. این پژوهش با نتایج پژوهش جگدی (۱۹۹۴) که نشان داد بین جنسیت و انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد، همخوانی دارد. برای مشخص کردن این که کدام گروه از دانش آموزان عملکرد بهتری دارند با توجه به جدول شماره ۱ آمار توصیفی و میانگین نمره های تحصیلی دانش آموزان دختر عملکرد بهتری دارند. عدم هماهنگی این یافته شاید به دلیل متفاوت بودن راهبردهای مورد استفاده دختران و پسران باشد. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) معتقدند که نوع راهبردهای مورد استفاده دختران و پسران جهت یادگیری، متفاوت است. یافته های پژوهش نشان داد که بین جنسیت و راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت معنادار وجود دارد. چنین نتیجه گیری می شود دانش آموزان دختر در خرده مقیاس شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع در یادگیری بهتر از دانش آموزان پسر عمل کرده اند که با پژوهش صمدی (۱۳۸۲) که نشان داد بین دختران و پسران در استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت معنادار وجود ندارد، همخوانی نیست. این یافته ها با مطالعات زیمرمن (۱۹۹۰) و پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) پاجارس و همکاران (۲۰۰۱) هماهنگ است. آنها دریافتند که دختران در راهبردهای مربوطه به مدیریت منابع (مکان، زمان، همکاری) بر پسران برتری دارند. آندرمین و یانگ (۱۹۹۲) معتقد بودند که متغیر جنسیت تاثیر اندکی بر استفاده از راهبردهای شناختی دارند.

علت عدم هماهنگی یافته های این محققان با یافته های حاصل از این پژوهش را می توان ناشی از تفاوت گروه های مورد مطالعه و راهبردهای مورد استفاده در یادگیری دانست.

یافته های بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) نشان داد که رابطه میان راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی در هر دو جنس یکسان است، اما برخی از پژوهش ها نشان داده اند که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در دو جنس یکسان نمی باشد. دلیل این تفاوت ها مربوط به اختلاف در ساختارشناختی نیست بلکه در ارتباط تجربیات متفاوت دختران و پسران باشد. بدین معنا میان پسران و دختران تفاوت شناختی وجود ندارد، بلکه آن ها روش های یادگیری و مطالعات و نوع پردازش اطلاعات با یکدیگر متفاوت می باشند. همچنین در این پژوهش فقط راهبردهای مدیریت منابع (زمان، مکان، جستجوی کمک، همکاری) می تواند پیش بینی مناسبی از انگیزش پیشرفت دانش آموزان باشد.

یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش سیف، لطفیان، بشاش (۱۳۸۵) همخوان است. آنها گزارش دادند که میان راهبردهای خودتنظیم در یادگیری تنها علل پیش بینی کننده، راهبردهای مدیریت منابع می باشد.

یافته های پژوهش امینی (۱۳۸۷) نشان داد که مولفه های راهبردهای خودتنظیمی توانایی پیش بینی پیشرفت تحصیلی را دارند.

کرمی (۱۳۸۱) نشان داد که می توان با استفاده از نمرات راهبردهای یادگیری خودتنظیم فراشناختی، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کرد. شاید علت عدم هماهنگی یافته های این محققان با یافته های حاصل از این پژوهش ناشی از تفاوت در سنجش متغیرها و گروه های مورد مطالعه باشد.

ولترز و پینتریچ (۱۹۹۸) پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۴) در یافته هایشان گزارش دادند که فراگیران با استفاده از راهبردهای خودتنظیم، انگیزش فرایندهای فراشناختی و

مدیریت منابع یادگیری خود را در درس تنظیم می کنند (به نقل از کجیاف، موسوی، ۱۳۸۲).

یافته های حاضر براساس گزارش دانش آموزان از خودتنظیمی شان بود بنابراین نمی توان مطمئن بود که دانش آموزان واقعاً از آنچه گزارش کرده اند استفاده کرده باشند. شاید بعضی از دانش آموزان، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری را گزارش دهند، نه به دلیل این که واقعاً از آن استفاده می کنند، بلکه به این دلیل که آنها آگاهند، بنابراین تفاوت های جنسی ممکن است با تفاوت در آگاهی از راهبردهای خودتنظیمی رابطه داشته باشند.

یادداشت ها

- 1- Self-Regulation
- 2- Bandura
- 3- Zimmerman
- 4- Behavioral
- 5- Motivation
- 6- Cognition
- 7- Meta Cognition
- 8- Zimmerman & Ponz
- 9- Pintrich & D.Groot
- 10- Cognitiveal Strategies
- 11- Resource management strategies
- 12- Boekarts
- 13- Information - Processing
- 14- Operant Theory
- 15- Piaget
- 16- Equilibration
- 17- Vygotsky
- 18- Corno
- 19- Odonnel & Reeve & Smith
- 20- Schunk
- 21- Santrock
- 22- RizemBerg
- 23- Anderman & Young
- 24- Pajares
- 25- Linn & Hyde
- 26- Chen
- 27- Robins
- 28- Stipek
- 29- Maccllland
- 30- Woolfolk
- 31- Achirement motivetion

منابع:

**البرزی، س (۱۳۸۸).** «بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مرکز تیزهوشان شهر شیراز». مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۵(۱).

**امینی، ر (۱۳۷۷).** «بررسی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، فصلنامه اندیشه های نوین، سال و دور ۴.

**توکلی زاده، ج (۱۳۸۷).** «بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر وضعیت سلامت روانی، سبک اسناد و خودکارآمدی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد»، رساله دکترای چاپ نشده، تهران: دانشکده علامه طباطبایی.

**رفیعیان (۱۳۷۹).** «بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خوگردان، مؤلفه های انگیزشی و هوش با همدیگر و با عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع دبیرستان»، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده تربیت مدرس.

**سبحانی نژاد، مهدی واحد، عابدی (۱۳۸۵).** «بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی شهر اصفهان»، فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، شماره ۱.

**سیف، ع (۱۳۸۹).** روشهای یادگیری و مطالعه، تهران: نشر دوران.

**کجیاف، م، موسوی، ح (۱۳۸۲).** «رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان، تازه های علوم شناختی، سال ۵، شماره ۱.

**کدیور (۱۳۸۸).** روانشناسی یادگیری. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها.

**کرمی (۱۳۸۱).** تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه تعیین رابطه این راهبرد با پیشرفت تحصیلی، رساله دکتری، تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

**صمدی، م (۱۳۸۳).** «بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان والدین و مطالعه نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی»، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال ۳۴، شماره ۱.

**Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994).** *Motivation and strategy of science.* Journal of Research in Science Teaching, 31,811-831.

- function of gender orientation*. Contemporary Educational Psychology, 26, 366-381.
- Piaget, J. (1952).** *The origins of intelligence in children* (M. Cooktrans). New York international university press.
- Pintrich, P. R. & De-Croot, E. V. (1990).** *Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance*. Journal of Educational Psychology, 85, 33-40.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992).** *Self-regulated learning from teaching to self regulative practice*.
- Santrock, J. W. (2004).** *Educational Psychology* (2nd ed.). New York: Mc-Graw Hill.
- Sharlotte Dignath, Gerhard Buettner, Hans- Petter Lang feld (2008).** *How can primary school students learn self regulated learning strategies most effectively?*
- Shunk D.H. (2002).** *learning theories*. Englewood cliffs, Newjersy Macmillian.
- Slavin, R. E. (2006).** *Educational psychology: Theory and practice* (8<sup>th</sup> ed.). New York: Pearson.
- Stipek, D. (2002).** *Motivation to learn* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Ally & Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1981).** *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Wolters, G. A. (1998).** *self-regulated learning and college student's regulation & motivation*. Journal of Education Psychology. 90, 224-235.
- Zimmerman, B., & Martinez- Pons, M. (1990).** *Student difference in self-regulated learning*: Journal of Educational Psychology, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J. (2008).** *A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning*. Journal of Educational Psychology, 18, 329.339.
- Zimmerman, B. J. (2009).** *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*. Pp.3-21.
- Bandura, A. (1991).** *Social cognitive theory of self-regulation organizational behavior*. Educational Psychologist, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1986).** *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Boekaerts, M. (1997).** *Self regulated learning at the junction of cognition and motivation*. Journal of Education Psychologist, 1(2), 100-112.
- Bouffard- Bouchad, T., Parent, S., & Larivee (1995).** *Influence of self-regulation and performance among junior and senior school age*.
- Chang, C. Y (1991).** *A study of the relationship between college students academic performance and cognitive style, metacognitive motivational and self-regulated factor's*. Educational Psychology, 24, 145-161.
- Chen.C.S.(2002).** *Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction information systems course, information technology learning and performance – Journal*. 20(1).pp11-24.
- Corno, L.(1994).** *The best – laid plans; modern conception of volition and educational research* educational research 22,14-22.
- Green, A. J. & Azevedo,R. (2007).** *Model of self-regulated learning new perspectives and direction*. Review Educational Research, 71(3), 334-372.
- Jegede, J. O., & Jegede, R. T. (1997).** *Effects of achievement motivation and study habits school students and academic performance*. The Journal of Psychology, 13(5).
- Lee, J. K. (2008).** *The effects of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner performance*. Information and Management, 40, 133-146.
- Linn, M.C., & Hyde, J. S. (1989).** *Gender, mathematics and science*. Educational Researcher, 18, 17-27.
- Maccllland.D.C. (1965).** *Achievement and entreprene urship: longitudinal stady*. Journal of personality and social psychology 392-389.
- Odonnel, A.M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2007).** *Educational psychology: Reflection for action*. USA: Wiley.
- Pajars, F., & Valiante, G.(2001).** *Gender difference in writing motivational and achievement of middle school students: A*