

دانش و پژوهش در علوم تربیتی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)
شماره هفدهم و هیجدهم - بهار و تابستان ۱۳۸۷
صص ۹۸ - ۷۵

مقایسه خودگردانی دانش آموزان مدارس تیزهوشان و عادی و نقش پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد خودگردانی برای عملکرد تحصیلی

مژگان عارفی^۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مقایسه خودگردانی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی و نقش پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد خودگردانی برای عملکرد تحصیلی آنان بود. نوع تحقیق علی-مقایسه‌ای و جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر شیراز بود. ۸۴ دانش‌آموز از مدارس تیزهوشان و ۸۲ دانش‌آموز از مدارس عادی به شیوه هم‌تاسازی انتخاب شدند. ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه ام اس ال کیو و آزمون پیشرفت تحصیلی علوم زیستی (فولاد چنگک، ۱۳۸۳) بودند. پایایی پرسشنامه ام اس ال کیو با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ برآورد گردید. برای بررسی روایی سازه مقیاس یاد شده از روش تحلیل عوامل استفاده شد و شش عامل به‌دست آمد. پایایی آزمون پیشرفت تحصیلی علوم زیستی با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ تعیین شد. روایی محتوایی این آزمون

۱- عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان (نویسنده مسؤول)

نیز براساس متون تخصصی، مورد تأیید دبیران متخصص قرار گرفت. از روشهای آماری t مستقل و تحلیل رگرسیون برای تحلیل یافته‌ها استفاده شد و نتایج زیر به دست آمد: الف) بین دو گروه دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی از نظر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردانی، تفاوت معنادار بود، ب) از میان ابعاد باورهای انگیزشی، بعد «جهتگیری هدف درونی» و از میان ابعاد راهبردهای یادگیری، بعد «خودبازبینی» بهترین پیش‌بینی‌کننده برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود. **کلید واژه‌ها:** خودگردانی، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان عادی، دانش‌آموزان تیزهوش.

مقدمه

یکی از عواملی که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بسزایی داشته باشد، فرایندهای خودگردانی^۱ آنان است. به عبارت دیگر هرگاه دانش‌آموزان توانایی تنظیم و جهت دادن به یادگیری خود را داشته باشند، توفیق بیشتری در دستیابی به مهارت‌ها و دانش موضوعی خاص خواهند داشت (بوکارتس^۲، ۱۹۹۹). از این‌رو یکی از دغدغه‌های آموزش و پرورش قرن بیست‌ویکم چگونگی تربیت فراگیرانی است که از خودگردانی لازم برخوردار بوده و توانایی مشارکت در یادگیری خود را داشته باشند.

کارولی و همکاران^۳ (۲۰۰۵) یادگیری خودگردان را توانایی جهت‌دهی درونی برای تنظیم توجه، رفتار و عواطف به منظور رسیدن به هدف و پاسخگویی به نیازهای بیرونی و محیط درونی می‌دانند. زیمرمن^۴ (۱۹۹۸) یادگیری خودگردان را افکار، احساسات و رفتارهای خودانگیزنده‌ای می‌داند که افراد برای دستیابی به اهدافی که خود وضع کرده‌اند، مورد استفاده قرار می‌دهند. او بر این باور است که یادگیرنده خودگردان مشارکت‌کننده فعال در یادگیری خویش است یعنی به لحاظ انگیزشی، فراشناختی^۵ و رفتاری در فرایند یادگیری خویش فعال است. به بیان دیگر یادگیرنده خودگردان به توانایی خود اطمینان دارد، مستقل و کنجکاو است و دارای خودبستگی^۶ و علاقه درونی بیشتری است. یادگیرنده خودگردان همچنین در حین یادگیری به برنامه‌ریزی،

1 – Self-regulation

2 – Boekarts

3 – Karoly et al

4 – Zimmerman

5 – Metacognitive

6 – Self-efficacy

خودبازبینی^۱، هدف‌گذاری^۲ و خودارزیابی^۳ می‌پردازد و برای افزایش کارآیی خویش به سازماندهی، انتخاب و ایجاد محیط‌های مناسب و مطلوب اقدام می‌نماید (زیمرمن، ۱۹۹۸). پتريچ^۴ (۲۰۰۴) یادگیرنده خودگردان را فردی می‌داند که در یادگیری خود فعال است، به این ترتیب که برای خود هدف تعیین می‌کند، از میزان پیشرفت خود به‌سوی هدف آگاه است و کارکردهای شناختی، انگیزشی و رفتاری خود را تنظیم می‌نماید و از تجارب اولیه برای سازگاری با اهداف و تلاش بیشتر استفاده می‌کند. در نظریه شناخت اجتماعی بندورا^۵ (۱۹۹۷) از سه فرایند اصلی و مهم خودگردانی یعنی خویش‌نگری^۶، خودداوری^۷ و خودواکنشی^۸ یاد شده است. منظور از خویش‌نگری، مشاهده رفتارهای خویش و توجه آگاهانه به شناخت‌ها، فرایندها و جنبه‌های خاص رفتاری خود است. منظور از خودداوری، مقایسه پیشرفت خود با ملاک‌ها و اهداف تعیین شده است. خودداوری تحت تأثیر فرایندهایی نظیر خودبسندهی، هدف‌گذاری و اطلاعات حاصل از خودبازبینی قرار می‌گیرد. خود واکنشی نیز گویای پاسخ‌های توأم با ارزیابی نسبت به قضاوت‌هایی است که فرد درباره عملکرد خود دارد. واکنش‌هایی نظیر احساس رضایت‌خاطر به دنبال دستیابی به هدف، سبب افزایش احساس توانایی یا خودبسندهی می‌شوند، اما اگر فرد احساس کند که از توانایی لازم برخوردار نیست، انگیزه تلاش را از دست می‌دهد.

زیمرمن (۱۹۹۸) نیز بر اساس نظریه شناخت اجتماعی شش عنصر را برای یادگیری خودگردان در نظر می‌گیرد. به اعتقاد او نخستین عنصر خودگردانی، انگیزش است. انگیزش فرایندی است که طی آن فرد برای رسیدن به هدف خود تلاش می‌کند. به بیان دیگر عنصر انگیزشی خودگردانی گویای چرایی انجام کار است. اگر چه اعتقاد بر این است که علاقه‌مندی و آزادی در تعیین میزان و چگونگی انجام تکلیف، موجب خودانگیختگی بیشتر فرد می‌گردد اما آگاهی فرد از راهبردهای خودگردانی در تنظیم

1 – Self-monitoring

2 – Goal setting

3 – Self-evaluation

4 – Pintrich

5 – Bandura

6 – Self-observation

7 – Self-judgement

8 – Self-reaction

انگیزش به فرد کمک می‌کند تا در شرایطی که علاقه‌ای به انجام تکلیف ندارد، انگیزه لازم را ایجاد نماید (دمبو و اتن^۱، ۲۰۰۰). دومین عنصر خودگردانی به روشهای یادگیری اشاره دارد. اطلاع از راهبردهای مختلف یادگیری و به‌کارگیری آنها، ویژگی یادگیرندگان خودگردان است. این راهبردها شامل تصویرسازی ذهنی، سازماندهی و بسط و گسترش مطلب هستند. مدیریت زمان که سومین عنصر یادگیری خودگردان است به این مطلب اشاره دارد که یادگیرنده به‌طور مفید از زمان اختصاص داده شده برای مطالعه استفاده کند. پژوهشگرانی همچون دمبو و اتن (۲۰۰۰) بر این باورند که مدیریت زمان یکی از عوامل مهم خودگردانی است. آنچه مسلم است با کنترل زمان فرد می‌تواند کنترل بیشتری بر زندگی خود داشته باشد (اسمیت^۲، ۱۹۹۴). به بیان دیگر یادگیرندگان خودگردان از تأثیر شرایط و محیط بر دقت و تمرکز خویش هنگام مطالعه آگاه هستند و توانایی تغییر و یا اصلاح آن را دارند. کنترل مکان که به چگونگی انتخاب محیط فیزیکی و تنظیم آن اشاره دارد، چهارمین عنصر خودگردانی مدل زیمرمن است. نتایج مطالعه زیمرمن و مارتینز پونز^۳ (۱۹۸۶) در این رابطه نشان می‌دهد که یادگیرندگان موفق نسبت به افراد ناموفق، مهارت بیشتری در این زمینه دارند. پنجمین عنصر یادگیری خودگردان به چگونگی کنترل محیط اجتماعی مربوط می‌شود. به این معنا که یادگیرندگان خودگردان می‌دانند چه هنگام و چگونه از دیگران کمک بگیرند. نیومن^۴ (۱۹۹۴) در این مورد مطرح می‌کند، افراد خودگردان در کمک گرفتن از دیگران اعتماد به‌نفس بیشتری دارند و می‌دانند به چه طریق و از چه کسانی درخواست کمک کنند. آخرین عنصر خودگردانی، عملکرد یا رفتار آشکار است. این عنصر به این مطلب اشاره دارد که یادگیرندگان خودگردان توانایی اصلاح و تغییر رفتار و پاسخ‌های خود بر اساس بازخوردهای دریافت شده از دیگران را دارند و می‌توانند خود را با شرایط جدید وفق دهند. به‌عنوان مثال فرد خودگردان از این موضوع که نسبت به دیگر همکلاسان خود برای درک مطلب از قدرت بیشتری برخوردار است، مطلع می‌باشد (زیمرمن و مارتینز پونز، ۱۹۸۸). براساس مطالب مطرح شده می‌توان خودگردانی را فرایندی تأملی و

1 – Dembo & Eton

2 – Smith

3 – Zimmerman & Martinez-Pons

4 – Newman

هدفمند دانست که طی آن فرد بر اساس برداشتی که از توانایی خود دارد، برای رسیدن به اهدافی که خود تعیین کرده است از راهبردهای خاصی استفاده می‌کند و در حین انجام تکلیف دائماً به بازبینی پیشرفت خود می‌پردازد (زیمرمن، ۱۹۹۸).

زیمرمن (۱۹۹۰) در مطالعه‌ای که به منظور مقایسه دانش‌آموزان خودگردان با سایر دانش‌آموزان انجام داد، ملاحظه کرد که دانش‌آموزان خودگردان هنگام یادگیری تلاش زیادی به عمل می‌آورند و از اسنادهای مربوط به خویشتن بیشتر استفاده می‌کنند. براساس یافته‌های مطالعه پنتریج و دیگروت^۱ (۱۹۹۰) خودگردانی مهمترین پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. این پژوهشگران همچنین دریافتند که اساس عملکرد موفق در تکالیف تحصیلی استفاده از راهبردهای خودگردانی همچون بازبینی، هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت تلاش است. یافته دیگر پژوهشگران نشان داد که استفاده از راهبردهای شناختی بدون به‌کارگیری راهبردهای خودگردانی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی نمی‌شود. پژوهش ماوس^۲ (۲۰۰۸) که به منظور بررسی رابطه تنظیم فرایندهای شناختی و حل مسأله ریاضیات بر روی ۲۰۰ دانش‌آموز پایه ششم تا هشتم انجام گرفت، حاکی از استفاده بیشتر دانش‌آموزان موفق در طراحی، بازبینی، کنترل و استفاده از بحث منطقی و قضاوت برای راه‌حل مسأله بود. همچنین در فراتحلیلی که با مقایسه نتایج ۴۸ مطالعه در باب تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر دانش‌آموزان ابتدایی انجام گرفت، نشان داد که برنامه آموزشی خودتنظیمی بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیرگذار است (دیگنات و همکاران^۳، ۲۰۰۸). در مطالعه دیگری که قلاتی (۱۳۸۰) انجام داد یافته‌ها نشان داد، بین آموزش مهارت‌های اساسی یادگیری و باورهای خودکارآمدی با بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. در همین راستا در پژوهش دیگری که به منظور بررسی رابطه بین خودگردانی و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی انجام گرفت، نتایج حاکی از وجود رابطه مثبت و معنادار بین این دو متغیر بود (طاهری خراسانی، ۱۳۷۸). فولادچنگ و لطیفیان (۱۳۸۱) نیز در مطالعه‌ای که بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام دادند، ملاحظه کردند که خودگردانی تحصیلی ۱۲ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی

1 – Pintrich & DeGroot

2 – Muis

3 – Dignath et al

دانش‌آموزان را تبیین می‌نماید. نتایج یک مطالعه آزمایشی که در آن دانش‌آموزان و ادار به پردازش فراشناخت شده بودند، نشان داد که این دانش‌آموزان از نظر مهارت حل مسأله و انتقال یادگیری موفق‌تر از گروه‌های دیگر بودند (فولادچنگ و رضویه، ۱۳۷۵). در این زمینه تحقیقات دیگر نشان داد که فراهم آوردن فرصت برای استفاده از راهبرد خودگردانی همچون خودبازبینی و خودتصحیحی موجب افزایش عملکرد آنان می‌شود (شانک و گان^۱، ۱۹۸۶). پژوهش براون و همکاران^۲ (۱۹۸۳) نیز در این زمینه نشان داد که آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی اجرا و زمان استفاده از راهبرد خودگردانی بر عملکرد تحصیلی آنان مؤثر است. نتایج پژوهش پری و همکاران^۳ (۲۰۰۸) نیز نشان داد که استفاده از تمرینات تقویتی و تمریناتی که موجب افزایش یادگیری خودگردان می‌شود، بر افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مؤثر است.

با همین توصیف کوتاه از فراگیران خودگردان و تأثیر خودگردانی بر موفقیت تحصیلی، می‌توان دانش‌آموزان موفق راه یافته به مدارس تیزهوشان (که با امتحانات ورودی دو مرحله‌ای سراسری که افراد متخصص طراحی می‌کنند به این مدارس راه می‌یابند) را به‌عنوان فراگیرانی که در مقایسه با سایر فراگیران، در فعالیتهای تحصیلی، خود نظم یافته‌تر هستند و همچنین به‌عنوان الگویی از فراگیران تیزهوش در نظر گرفت. دیکسون و همکاران^۴ (۲۰۰۱) ویژگی‌هایی همچون خلاقیت، انعطاف‌پذیری، انگیزه درونی و خودتنظیمی را از جنبه‌های خاص روان‌شناختی افراد تیزهوش می‌دانند. رنزولی و همکاران^۵ (۱۹۸۱) نیز در تعریف از تیزهوشی بر برتری شناختی، خلاقیت و انگیزش به گونه‌ای که فرد را از بیشتر همسالانش متمایز کند و به او امکان دهد که در فعالیتی با ارزش خاص در جامعه مشارکت نماید، تأکید دارد. در مدل متمایز تیزهوشی و سرآمدی گانیه^۶ (۲۰۰۰) تیزهوشی مستلزم برخورداری از سطوح بالای ظرفیتهای طبیعی در حیطه‌های ذهنی، اجتماعی-عاطفی، خلاق و یا حسی-حرکتی است. در این مدل تیزهوشی نشان‌دهنده تواناییها، مهارتها یا دانشی است که در حداقل یک حیطه از

1 – Schunk & gunn

2 – Brown et al

3 – Perry et al

4 – Dixon et al

5 – Renzulli et al

6 – Gagne

فعالیت‌های انسانی به صورت نظام‌دار، رشد یافته و پرورش داده شده باشد. استرنبرگ^۱ (۱۹۸۳) در باب تیزهوشی بیان می‌کند که کنترل‌های فراشناختی بر پردازش اطلاعات، منشأ اساسی تفاوت‌های فردی در هوش است. وی متذکر می‌گردد که مدل‌های مشتعل بر اجزای فراشناختی، تبیین دقیق‌تری از عملکرد فرد در تکالیف ذهنی ارائه می‌دهد. در مدل پویایی تیزهوشی مونیخ (هلر^۲، ۱۹۹۹) نیز انتقال از توانایی‌های بالقوه هوشی به پیشرفت‌های شایان در حیطه‌های متفاوت تحصیلی، از طریق فرایند یادگیری فعال و خود نظم‌یافته صورت می‌پذیرد. در این مدل علاوه بر هوش، بهره‌گیری از راهبردهای خودنظم‌دهی یادگیری، برخورداری از سطوح بالای انگیزه پیشرفت و مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب امتحان، همراه با شرایط مساعد محیطی، پیش‌بینی دقیق‌تری از پیشرفت تحصیلی میسر می‌نمایند.

براساس یافته‌های مطالعه کالرو و همکاران^۳ (۲۰۰۷) که به منظور مقایسه ویژگی‌های کودکان تیزهوش و عادی انجام گرفت، کودکان تیزهوش نه تنها در سطح هوشی، بلکه در میزان خودتنظیمی و خودانگیزی در مقایسه با گروه عادی، نمرات بالاتری به دست آوردند. علاوه بر این رایزمبرگ و زیمرمن^۴ (۱۹۹۲) زمینه‌های پژوهش درباره خودگردانی فراگیران تیزهوش را چنین عنوان کرده‌اند: فراگیران تیزهوش اغلب با استعداد، مطمئن به خود و جست‌وجوگر توصیف شده‌اند، اما در این خصوص که آیا آنان در امر تحصیل تا چه حد خود انگیزه، جهت یافته و راهبردی رفتار می‌کنند و چگونه اندیشه‌ها، اعمال و محیط پیرامون خود را در راستای اهداف خود هدایت می‌کنند، پژوهش‌های بیشتری باید صورت گیرد. همچنین اینکه تیزهوشان در مقایسه با سایر فراگیران غیرتیزهوش چگونه فرایندهای کنترل اجرایی و نظم‌دهی خود را به کار می‌گیرند، زمینه‌ای حایز اهمیت برای پژوهش است. به همین مناسبت و همچنین با توجه به اینکه پژوهش‌های اندکی به این امر اختصاص یافته، مقایسه خودگردانی و ابعاد آن در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از اهمیت خاصی برخوردار است. همچنین اختصاص این پژوهش‌ها به پژوهش‌های غربی که دارای بار فرهنگ غربی است و نتایج

1 – Sternberg

2 – Heller

3 – Calero et al

4 – Risemberg & Zimmerman

آنها مختص به فرهنگ‌هایی است که به فردیت و خویشتن تأکید دارند (پنتریچ، ۲۰۰۰). ضرورت بیشتر انجام پژوهش حاضر را گوشزد می‌کند. بر همین اساس با توجه به تفاوت‌های فرهنگی این سؤال مطرح است که آیا روشی که در کشورهای دیگر مفید است، بر دانش‌آموزان ایرانی نیز مفید است. در نهایت با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در کشور، ضرورت تحقیقاتی از این نوع به وضوح مشخص است.

پرسش‌های پژوهش

- ۱- آیا بین دانش‌آموزان مدارس عادی و دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان تفاوتی از نظر باورهای انگیزشی خودگردانی وجود دارد؟
- ۲- آیا بین دانش‌آموزان مدارس عادی و دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان تفاوتی از نظر راهبردهای یادگیری خودگردانی وجود دارد؟
- ۳- کدام یک از ابعاد باورهای انگیزشی خودگردانی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برخوردار است؟
- ۴- کدام یک از ابعاد راهبردهای یادگیری خودگردانی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برخوردار است؟

روش تحقیق

از آنجا که پژوهش حاضر به بررسی و مقایسه خودگردانی در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و دانش‌آموزان مدارس عادی پرداخته است، این پژوهش از طریق روش تحقیق علی-مقایسه‌ای یا پس‌رویدادی انجام گرفت. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول مدارس تیزهوشان (استعدادهای درخشان) و کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول مدارس عادی (دولتی) شهر شیراز در مقطع متوسطه بود (۴۹۸۴ نفر^۱). نمونه تحقیق حاضر، شامل ۱۵۲ نفر (۷۴ پسر و ۷۸ دختر) از مدارس تیزهوشان (کل جامعه آماری) و نمونه دیگر، ۴۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر (۲۳۵) و پسر (۱۰۶) مدارس عادی (دولتی) شهر شیراز بودند. مدارس عادی دو مدرسه دخترانه

۱- مرکز آمار اداره کل سازمان آموزش و پرورش استان فارس

و دو مدرسه پسرانه در ناحیه یک شهر شیراز را شامل می‌شد که این مدارس، با نظر کارشناسان آموزش و پرورش جزء مدارس بودند که از نظر سطح طبقه اقتصادی و اجتماعی، شبیه به مدارس استعدادهای درخشان هستند (براساس شغل پدر آنان غالباً از طبقه اقتصادی و اجتماعی بالاتر از متوسط بودند). این مدارس به این دلیل انتخاب شدند تا امکان هم‌تاسازی فراهم باشد. پس از انتخاب نمونه‌ها، اقدام به هم‌تاسازی آزمودنی‌ها، براساس رتبه‌بندی منزلت اجتماعی پدر و تحصیلات مادر گردید و در نتیجه ۸۴ دانش‌آموز از مدارس تیزهوشان و ۸۲ دانش‌آموز از مدارس عادی به‌عنوان گروه هم‌تاسازی شدند. در مجموع ۱۶۶ نفر نمونه آماری پژوهش حاضر را تشکیل دادند. دامنه سنی آزمودنی‌ها بین ۱۴ تا ۱۶ سال و میانگین سنی آنها در زمان پژوهش، ۱۵ سال و دو ماه بود. بدین علت از دانش‌آموزان کلاس اول دبیرستان به‌عنوان آزمودنی استفاده شد که آنها از فشارها و رقابت‌های مربوط به کنکور فاصله داشته و در نتیجه احتمال همکاری بیشتری از طرف آنها وجود داشت. علاوه بر این کلیه دانش‌آموزان سال اول دروس یکسانی را می‌گذرانند و هنوز انتخاب رشته صورت نگرفته است. درس علوم زیستی نیز بدین علت انتخاب شد که بیش از دروس دیگر مستلزم مطالعه و یادگیری مستقل است.

در پژوهش حاضر از پرسشنامه ام.اس.ال.کیو برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به خودگردانی آزمودنی‌ها استفاده شد. پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱) این ابزار را برای اندازه‌گیری باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تهیه کردند. این پرسشنامه شامل ۸۰ ماده است و دو مقیاس باورهای انگیزشی (۳۰ گویه) و راهبردهای انگیزشی (۵۰ گویه) را دارند. مقیاس باورهای انگیزشی شامل سه خرده‌آزمون ارزش تکلیف شامل سه بعد جهتگیری درونی، جهتگیری بیرونی و ارزش تکلیف، انتظار شامل دو بعد باور کنترل یادگیری و خودبستگی برای یادگیری و مؤلفه عاطفی شامل اضطراب امتحان می‌باشد. مقیاس راهبردهای یادگیری شامل دو خرده‌مقیاس راهبرد شناختی-فراشناختی شامل ابعاد مرور ذهنی، بسط، سازماندهی، تفکر انتقادی و تنظیم فراشناختی و مدیریت منابع شامل ابعاد مدیریت زمان و مکان، تنظیم تلاش، یادگیری همسالان و کمک خواستن است. برای توضیح بیشتر درباره مقیاس‌ها و محتوای پرسشنامه ام.اس.ال.کیو باید گفت که جهتگیری هدف درونی به تمایل فرد برای یادگیری، تفکر و اندیشیدن و جهتگیری

بیرونی نشان‌دهنده تمایل به کسب نمره و استفاده از مشوق‌های بیرونی است. مؤلفه ارزش تکلیف حاکی از علاقه درونی برای یادگیری و مطالعه است. منظور از باور کنترل یادگیری اعتقاد کلی به توانایی یادگیری است و خودبستگی برای یادگیری و عملکرد به معنی احساس توانایی فرد برای انجام تکلیف کلاسی و درسی است و بالاخره اضطراب امتحان به نگرانی فرد در رابطه با نتیجه کار اشاره دارد. همچنین منظور از مرور ذهنی، استفاده از شیوه حفظ و تکرار برای یادگیری و بسط استفاده از راهبردهایی است تا بین مطلب مورد نظر و یادگیری‌های قبلی ارتباط برقرار شود. سازماندهی به راهبردهایی نظیر نمودار کشیدن یا طبقه‌بندی اشاره دارد و خودبازبینی به معنای استفاده از راهبردهایی برای مشاهده و نظارت بر امور شناختی است. مدیریت زمان و مکان به استفاده از جدول زمان‌بندی و انتخاب مکان مناسب برای مطالعه مربوط می‌شود. تنظیم تلاش به معنای تمایل فرد برای انجام و مداومت برای تکمیل تکلیف است. یادگیری همسالان به معنی همکاری با همکلاسی‌ها و در نهایت کمک خواستن نیز به تمایل فرد برای دریافت کمک از دیگران است. این پرسشنامه از نوع پنج‌گزینه‌ای بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (۱= اصلاً در مورد من صادق نیست تا ۵= کاملاً در مورد من صادق است) می‌باشد. گویه‌های شماره ۴۹، ۵۶، ۶۷، ۶۶ و ۷۵ به شکل معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره برابر با ۸۰ و حداکثر آن برابر با ۴۰۰ است. پتتریچ و همکاران با روش تحلیل عامل، محاسبه آلفای کرونباخ و روایی پیش‌بین به بررسی روایی و پایایی این ابزار پرداختند و نتیجه را مطلوب گزارش کردند. موسوی‌نژاد (۱۳۷۶) و فولادچنگ (۱۳۸۳) به نتایج مشابهی دست یافتند. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی از روش تحلیل عامل و به‌منظور بررسی پایایی پرسشنامه مورد نظر از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. میزان آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳ و برای خرده‌مقیاس‌های مربوط به باورهای انگیزشی که شامل ارزش تکلیف، مؤلفه انتظار و مؤلفه اضطراب بودند به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۲، ۰/۷۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۵ بود. زیرمقیاس‌های راهبردهای شناختی- فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع که مربوط به مقیاس راهبردهای یادگیری بودند نیز به ترتیب ضرایب آلفای برابر با ۰/۸۶ و ۰/۸۴ را به دست آوردند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی که به شیوه مؤلفه‌های اصلی صورت گرفت حاکی از وجود شش عامل در زیرمقیاس باورهای انگیزشی مربوط به مقیاس ام. اس. ال. کیو بود که خرده‌مقیاس‌های آن دارای بارهای عاملی ۰/۴۵ تا ۰/۸۹

بودند. بارهای عاملی مربوط به خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری نیز از ۰/۴۳ تا ۰/۸۱ متغیر بودند. همچنین از آزمون پیشرفت تحصیلی درس علوم‌زیستی که فولادچنگ (۱۳۸۳) برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه در درس علوم‌زیستی تهیه و هنجاریابی کرده بود، استفاده گردید. این آزمون شامل ۳۰ سؤال بسته از نوع چهار گزینه‌ای است و حداقل نمره این آزمون برابر با صفر و حداکثر آن برابر با ۳۰ می‌باشد. به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات، به کلیه آزمودنیهای تحقیق که ۱۶۶ دانش‌آموز دختر و پسر کلاس‌های اول، دوم و سوم متوسطه که از مدارس تیزهوشان و عادی انتخاب شده بودند، پرسشنامه‌ی ام.اس.ال.کیو ارائه گردید. از نمره دانش‌آموزان در آزمون پیشرفت تحصیلی درس علوم‌زیستی به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی آنان و برای تعیین منزلت اجتماعی پدران بر اساس طبقه‌بندی مقدس (به نقل از خیر، ۱۳۷۶) اقدام شد. در این طبقه‌بندی مشاغل براساس منزلت اجتماعی به ۹ گروه تقسیم می‌گردد. به این ترتیب که بالاترین منزلت اجتماعی با عدد ۹ و پایین‌ترین منزلت اجتماعی با عدد ۱ نشان داده شده است.

یافته‌ها

برای پاسخگویی به پرسش‌های اول و دوم پژوهش، از آزمون تی برای گروه‌های مستقل استفاده شد و بدین ترتیب میانگین نمرات دو گروه آزمودنیها در ابعاد باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردانی مقایسه گردید. جدول ۱ نتایج مقایسه نمرات دو گروه را نشان داده است. نتایج نشان داد که بین دو گروه در مورد باورهای انگیزشی خودگردانی تفاوت معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر گروه دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان از نظر باورهای انگیزشی خودگردانی نسبت به گروه دانش‌آموزان مدارس عادی برتری دارند.

جدول ۱- نتیجه آزمون t مربوط به بعد باورهای انگیزشی خودگردانی در دو گروه آزمودنی‌ها

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	معناداری
تیزهوش	۸۴	۸۵/۶۴	۱۳/۳۸	۱۶۴	۶/۸۷	۰/۰۲
عادی	۸۲	۷۲/۲۱	۱۱/۲۲			

جدول ۲- نتیجه آزمون t مربوط به بعد راهبردهای یادگیری خودگردانی در دو گروه آزمودنی‌ها

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	معناداری
تیزهوش	۸۴	۱۵۳/۲۲	۲۱/۲۲	۱۶۴	۶/۸۹	۰/۰۰۰۱
عادی	۸۲	۱۲۰	۱۹/۵۱			

نتایج مربوط به بعد راهبردهای خودگردانی در جدول ۲ آورده شده است. نتایج جدول نشان می‌دهد که تفاوت معنادار بین میانگین دو گروه وجود دارد. به عبارت دیگر آزمودنی‌های گروه مدارس تیزهوشان بیشتر از آزمودنی‌های گروه مدارس عادی از راهبردهای یادگیری خودگردانی استفاده می‌کنند.

به منظور پاسخگویی به پرسش‌های سوم و چهارم پژوهش از تحلیل رگرسیون به شیوه همزمان استفاده گردید. نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی آزمودنی‌ها براساس ابعاد زیرمقیاس‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردانی در جدول‌های ۳ و ۴ آمده است.

جدول ۳- نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس ابعاد باورهای انگیزشی

متغیرهای ملاک	R ^۲	R	ضریب استاندارد بتا	فراوانی	درجه آزادی	سطح معناداری
جهتگیری بیرونی	۰/۶۷۲	۰/۸۲۲	۰/۳۷	۴۵	۱۶۵	۰/۰۰۰۱
جهتگیری درونی			۰/۲۲	۱۱		۰/۰۰۰۱
ارزش تکلیف			۰/۱۸			۰/۰۱
باور کنترل یادگیری			۰/۱۴			۰/۰۲
خودبستگی			۰/۳۱			۰/۰۰۱
اضطراب امتحان			-۰/۳۰			۰/۰۰۰۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که از بین ابعاد باورهای انگیزشی خودگردانی، جهتگیری درونی (با ضریب بتای بالاتر نسبت به سایر ابعاد)، از بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برای عملکرد تحصیلی آزمودنی‌ها برخوردار است.

جدول ۴- نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس ابعاد راهبردهای یادگیری

متغیرهای ملاک	R ^۲	R	ضریب استاندارد بتا	F	درجه آزادی	سطح معناداری
مرور ذهنی			۰/۲۶	۴۴/۶۳	۱۶۵	۰/۰۰۰۱
بسط			۰/۳۰			۰/۰۰۰۱
سازماندهی			۰/۳۲			۰/۰۰۰۱
خودبازبینی	۰/۷۲۰	۰/۸۴۱	۰/۳۸			۰/۰۰۰۱
مدیریت زمان			۰/۲۲			۰/۰۰۲
مدیریت مکان			۰/۲۶			۰/۰۰۱
تنظیم تلاش			۰/۲۹			۰/۰۰۰۱
یادگیری همسالان			۰/۰۳			۰/۵۴
کمک خواستن			۰/۰۹			۰/۱۵

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که از بین ابعاد راهبردهای یادگیری خودگردانی، خودبازبینی (با ضریب بتای بالاتر نسبت به سایر ابعاد) از بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برای عملکرد تحصیلی آزمودنی‌ها برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

اولین سؤال پژوهش حاضر این بود که آیا بین دانش‌آموزان دبیرستانی مدارس تیزهوشان و دانش‌آموزان دبیرستانی مدارس عادی از نظر راهبردهای تنظیم انگیزش خودگردان تفاوت معنادار وجود دارد؟ نتایج نشان داد که یکی از مهمترین تفاوت‌های بین دانش‌آموزان مدارس

تیزهوشان و عادی، استفاده بیشتر دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان از راهبردهای تنظیم انگیزش است. این یافته‌ها با تحقیقات موجود در این زمینه تأیید می‌شود. به‌عنوان مثال نتایج مطالعات والترز^۱ (۱۹۹۸) و دمبو و اتن (۲۰۰۰) نشان داد که یکی از مهمترین تفاوت‌های بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق، استفاده بیشتر افراد موفق از راهبردهای تنظیم انگیزش است. مالپاس و همکاران^۲ (۱۹۹۹) و زیمرمن و ماتینز-پونز (۱۹۹۰) نیز دریافتند که دانش‌آموزان موفق بیشتر از طریق وعده پاداش یا در نظر گرفتن تنبیه برای خود، در خود ایجاد انگیزه می‌نمایند. دانش‌آموز موفق می‌داند چگونه در خود انگیزه ایجاد کند و حتی اگر تکلیفی را دوست ندارد با استفاده از راهبردهایی، در خود انگیزه ایجاد نماید تا تکلیف مزبور را به اتمام برساند. محققان جنبه‌های انگیزشی یادگیری نظیر علاقه و تمایل دانش‌آموزان به یادگیری، سطح اطمینان آنها به یادگیری، انتظارات پیامد، جنبه‌های عاطفی نظیر احساساتی که دانش‌آموز درباره خود به‌عنوان یادگیرنده و تکلیف یادگیری دارد و چگونگی کنترل احساسات مثبت و منفی یادگیرنده را به عنوان مهمترین جنبه‌های یادگیری خودگردان و مادام‌العمر مطرح می‌کنند (رادلاف و دی لاهاپ^۳، ۲۰۰۱). این یافته‌ها همسو با نظرات استرنبرگ (۲۰۰۵) است که عقیده دارد، دانش فرد درباره چگونگی استفاده از عوامل انگیزشی در یک موقعیت خاص، نمودی از هوش است که به فرد کمک می‌کند تا تواناییهای خود را در بافت‌ها یا موقعیت‌های معین به‌خوبی نشان دهد. به بیان دیگر این افراد بیش از آنکه به پیامدهای بیرونی یادگیری گرایش نشان می‌دهند، به‌منظور حفظ و ارتقای انگیزش خود به یادگیری، از راهبردهای خودنظم‌دهی انگیزشی سود می‌جویند. بدلی^۴ (۱۹۹۳) در این رابطه اظهار می‌دارد، توانایی برای هماهنگی عملکرد با وظایف گوناگون و تلاش برای تحریک و برانگیختن جنبه‌های درونی از مهمترین ویژگیهای افراد موفق است. در این راستا نتایج پژوهش جانسون و همکاران^۵ (۲۰۰۳) نشان‌دهنده استفاده بیشتر کودکان تیزهوش در مقایسه با کودکان دارای هوش متوسط، از راهبردهای خودانگیزشی در مواجهه با تکالیف خسته‌کننده و غیرجذاب است. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با پیش‌بینی نظریه سیستم

1 – Wolters

2 – Malpass et al

3 – Radloff & De Laharpe

4 – Baddeley

5 – Johnson et al

تعاملی شخصیت کول^۱ (۲۰۰۱) قابل توجه است. بر اساس این نظریه که به تفاوت‌های فردی افراد در خودتنظیمی می‌پردازد، افراد موفق قادر به تنظیم عواطف خود هستند به این ترتیب که در شرایط پرسترس قادر به کاهش عواطف مثبت یا منفی هستند و برای رسیدن به هدف از شیوه‌های مختلف ایجاد انگیزش استفاده می‌کنند.

در مورد سؤال دوم پژوهش نیز یافته‌ها حاکی از برتری دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان بر دانش‌آموزان مدارس عادی در راهبردهای یادگیری خودگردان بود. این یافته‌ها تأییدی بر نظریه‌های اخیر یادگیری (نظریه‌هایی که بر روی خویشتن و خودآگاهی تأکید می‌کنند) می‌باشد. این نظریه‌ها به این امر تأکید دارند که هر چه یادگیرنده نقش فعال‌تری از نظر شناخت خود به عهده داشته باشد، پیامدهای مثبت تحصیلی بیشتری نظیر موفقیت و عملکرد تحصیلی بالا و استفاده بیشتر از راهبردهای خودگردانی کسب خواهد کرد. (رایزبرگ و زیمرمن، ۱۹۹۲: اسکراگز و ماستروپیری^۲، ۱۹۸۵: جکسون و باترفیلد^۳، ۱۹۸۶). همسو با اظهارات جانسون و همکاران (۲۰۰۳) مبنی بر برتری تیزهوشان نسبت به کودکان دارای هوش متوسط در فرورنشانی محرک‌های نامربوط به تکلیف و جهت‌دهی پاسخ به سوی محرکات مربوط به هدف، می‌توان توانایی بیشتر دانش‌آموزان مدارس تیزهوش را تمرکز بیشتر بر تکلیف و پشتکار برای رسیدن به هدف و همچنین کفایت بیشتر در سرکوبی تکالیف نامربوط دانست.

زیمرمن (۲۰۰۲) در این مورد اظهار می‌دارد که دستاوردهای تحقیقی در سال‌های اخیر منجر به این نگرش شده است که تفاوت‌های فردی در یادگیری بر اثر نقایص خودگردانی دانش‌آموزان است، نه عواملی نظیر هوش و استعداد. جنبه‌های شناختی یادگیری نظیر استفاده دانش‌آموز از راهبردهای مختلف یادگیری همچون مرور ذهنی، یادداشت‌برداری، خلاصه کردن، تعیین نکات مهم، مدیریت زمان، استفاده از منابع و کمک خواستن و همچنین جنبه‌های فراشناختی یادگیری نظیر میزان و نحوه آگاهی دانش‌آموز نسبت به اموری از قبیل فرایندهای یادگیری، محیط یادگیری و خویشتن به‌عنوان جنبه‌های زیربنایی یادگیری مادام‌العمر در نظر گرفته شده است (رادلاف و دی لاهارپ، ۲۰۰۱).

1 – Kuhl

2 – Scruggs & Mastropieri

3 – Jackson & Butterfield

سؤال سوم پژوهش مطرح می‌کند، کدام یک از خرده‌مقیاس‌های مربوط به زیرمقیاس باورهای انگیزشی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد؟ نتایج نشان داد، از بین ابعاد مختلف زیرمقیاس انگیزش، جهتگیری هدف درونی بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی را برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشت. بر مبنای تحقیقات موجود (برای مثال والترز و همکاران^۱، ۱۹۹۶) جهتگیری هدف درونی با فراوانی بیشتری در راهبردهای خودگردانی، خودبستگی و پیشرفت تحصیلی همراه است. همچنین الگوهای منفی و غیرانطباقی انگیزش، شناخت و عملکرد، بیشتر حاصل اقتباس هدف بیرونی است (فولادچنگ، ۱۳۸۲). همسو با نظریه‌هایی همچون انتظار و ارزش که مطرح می‌کند، اگر هدف فقط از بیرون تحمیل شود، خودگردانی، انگیزش و عملکرد آسیب می‌بیند، در این پژوهش نیز مشاهده شد که جهتگیری هدف درونی بیشترین کارآمدی را برای پیش‌بینی عملکرد داشت. نتایج پژوهش حاضر با فرضیات زیربنایی نظریه هدف نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. در این نظریه به دو نوع جهتگیری اشاره می‌شود: جهتگیری عملکرد و یادگیری. افرادی که دارای جهتگیری عملکرد هستند به دنبال پیشی گرفتن از دیگران هستند و نمی‌خواهند از آنها ارزیابی منفی به عمل آید. در مقابل، گروه دوم به یادگیری و انجام تکالیف چالش‌انگیز (نه به پیشی گرفتن از دیگران) تمایل دارند (بروکس^۲، ۱۹۹۷). فرضیه اساسی این نظریه آن است که: (۱) جهتگیری یادگیری با پردازش عمیق و راهبردی اطلاعات همراه است و این خود سبب افزایش پیشرفت تحصیل است (۲) جهتگیری یادگیری با پردازش سطحی و طوطی‌وار همراه است و در نتیجه تأثیر منفی بر روی پیشرفت تحصیلی دارد (کاوینگتون^۳، ۲۰۰۰). یافته‌های پژوهش حاضر همچنین شواهدی را در حمایت از نظریه دسی و ریان (۱۹۸۵) ارائه داد و هماهنگ با این نظریه نشان داد که هر چقدر دلایل بیرونی یک تکلیف بیشتر باشد، رفتارهای اجتناب از تکلیف بیشتر است و در مقابل هر چقدر دلایل و انگیزه درونی برای انجام یک تکلیف بیشتر باشد، رفتارهای گرایش به تکلیف بیشتر هستند.

1 – Walters et al

2 – Brooks

3 – Cavington

از بین ابعاد مختلف زیرمقیاس راهبردهای یادگیری خودگردانی، خود‌بازبینی بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی را برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشت. این نتایج با یافته‌های پژوهش فولادچنگ (۱۳۸۱) که مطرح کرد خودبازبینی مهمترین مؤلفه خودگردانی است، همسو و هم‌جهت است. یادآور می‌شود که فولادچنگ در مطالعه‌ای که به‌منظور بررسی تأثیر آموزش خودگردانی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام داد، ملاحظه کرد که گروه مورد آزمایش در تمام جلسات مطالعه به بازبینی هدف، انگیزه، روش و وضعیت مکان، برنامه‌ریزی و به‌طور کلی تلاشهای خود مشغول بودند. برخی صاحب‌نظران نظیر لان^۱ (۱۹۹۶) نیز خود‌بازبینی را مهمترین مؤلفه خودگردانی محسوب می‌کنند. بر اساس مدل‌های اخیر خودگردانی نظیر مدل زیمرمن (۱۹۹۸) و باتلر^۲ (۱۹۹۷) مشاهده می‌گردد که خود‌بازبینی در تمام مراحل خودگردانی منظور شده است. بندورا (۱۹۸۶) نیز دو معیار مهم و لازم برای مداومت در تکلیف را خودبازبینی و خویش‌تن‌نگری می‌داند و اظهار می‌دارد که رفتارها باید به‌طور مداوم مورد بازبینی قرار بگیرند و از نظر زمانی نیز باید نزدیکی به زمان وقوع واقعی رفتار را خبر دهند.

به‌طور کلی تفاوت معنادار بین گروه دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و دانش‌آموزان عادی در استفاده از باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردانی، می‌توان ادعا کرد که دانش‌آموزان عادی کمتر از راهبردهای خودگردانی استفاده می‌نمایند. دلیل این امر عدم آگاهی دانش‌آموزان عادی از این راهبردهاست. این یافته‌ها، شواهدی را در تأیید نظریه‌هایی مثل گارنر^۳ (۱۹۹۰) ارائه نمود. بر مبنای یافته‌های این صاحب‌نظران، یادگیرندگان به‌طور خود به‌خودی از راهبردهای خودگردانی استفاده نمی‌کنند، مگر اینکه این راهبردها به آنان آموخته شوند و وادار به استفاده از این راهبردها شوند. به اعتقاد زیمرمن (۲۰۰۲) نیز در این رابطه مطرح می‌کند دانش‌آموز باید درباره خودش به‌عنوان یادگیرنده و نقاط قوت و ضعف خود اطلاعاتی به‌دست آورد. به باور زیمرمن اگرچه لازم است معلمان از نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان اطلاعاتی داشته باشند، اما هدف معلمان از کسب این اطلاعات باید کمک به تقویت

1 – Lan

2 – Butler

3 – Garner

خودآگاهی دانش‌آموزان باشد. اگر دانش‌آموزی بخشی از درس را نفهمد باید خودآگاهی و دانش‌راهبردی مربوط را داشته باشد تا گام‌های تصحیحی و جبرانی لازم را بردارد. زیمرمن (۲۰۰۱) همچنین بیان می‌دارد که اگر معلم می‌توانستند به اصلاح محدودیتهای هر یک از دانش‌آموزان در هر لحظه از دروس روزانه پردازند، با این کار به رشد مهمترین جنبه از یادگیری یعنی قابلیت خودگردانی دانش‌آموزان لطمه می‌زدند. بر این اساس پژوهش حاضر کاربردها و اشاراتی برای نظام آموزشی در بردارد که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌شود. با توجه به اینکه در حال حاضر، در نظام آموزشی ما تأکید گسترده‌ای بر روی محتوای رشته‌ها یا دروس به عمل می‌آید و هیچ‌گونه توجهی بر مهارت یا تمایل برای یادگیری اعمال نمی‌شود لذا پیشنهاد می‌شود به مهارتهایی مثل «چگونه یاد گرفتن» که به‌عنوان مهارت عمومی محسوب می‌شود و لازمه یادگیری تمام دروس هستند، توجه خاص مبذول شود. در هر یک از دروس باید کمکهایی برای دانش‌آموز فراهم گردد تا از راهبردهای یادگیری و حل مسأله آگاهی یابند. یکی از اهداف صریح تعلیم و تربیت در تمام دوران مدرسه باید تسهیل رشد راهبردهای یادگیری و مهارتهای حل مسأله و تمهیداتی برای استفاده مؤثر دانش‌آموزان از این مهارتها باشد.

براساس نتایج بخشی دیگر از پژوهش حاضر که به نقش تعیین‌کننده خودبازبینی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مربوط می‌شد، می‌توان پیشنهاد کرد که معلم به عنوان بخشی از وظایف آموزشی خود روشهای سنجش و ارزیابی خویشتن را توسعه دهند و در هنگام یادگیری بر روی جنبه‌هایی از خود ارزیابی تمرکز کنند که به رشد مهارتهای خود بازبینی می‌انجامد (رادلاف و دی‌لاهارپ، ۲۰۰۱). در پایان با توجه به نقش مهم خودگردانی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین عاملی در ایجاد تفاوت بین افراد تیزهوش و عادی پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، چگونگی رشد فرایندهای خودگردانی مورد بررسی قرار گیرد و از طریق روش آزمایشی به بررسی تأثیر علی آموزش خودگردانی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته شود.

منابع

خیر، محمد. (۱۳۷۶)، «بررسی رابطه برخی شاخص‌های طبقه اجتماعی با پیشرفت تحصیلی»، *مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز*، شماره ۲۴.

طاهری خراسانی، پروانه. (۱۳۷۸)، «بررسی رابطه استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم یافته با پیشرفت تحصیلی در دروس ادبیات و ریاضیات در نمونه‌ای از دانش‌آموزان کلاس اول دبیرستانهای ناحیه دو شیراز»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۳)، «بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی»، پایان‌نامه دکتری دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۱)، «کاربرد فراشناخت در مشاوره تحصیلی»، فصلنامه پیام مشاور، سال چهارم، شماره ۷.

فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۲)، «بررسی باورهای خودکارآمدی دختران دانش‌آموز استان فارس و ارائه راهکارهای مناسب»، مجموعه مقالات هفته پژوهش سازمان آموزش و پرورش، شیراز، شورای تحقیقات آموزش و پرورش فارس.

فولادچنگ، محبوبه و علی‌اصغر رضویه. (۱۳۷۵)، «بررسی تأثیر پردازش فراشناختی بر عملکرد حل مسئله»، مقاله ارائه شده در پنجمین کنگره پژوهش‌های روان‌شناسی و روانپزشکی در ایران، اسفند ۱۳۷۶.

فولادچنگ، محبوبه و مرتضی لطیفیان. (۱۳۸۱)، «بررسی تأثیر علی خودگردانی والدین در خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت درسی آنان»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۸۱.

قلاتی، نگهدار. (۱۳۸۰)، «رابطه حمایت اجتماعی با خودکارآمدی و عادات مطالعه در دروس علوم مقطع سوم راهنمایی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

موسوی‌نژاد، عبدالحمید. (۱۳۷۶)، «بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم داده شده با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی»، پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

Baddeley, A. (1993). *Working memory or working attention?* In: A. D. Baddley and L. Werskrantz, Editors, *Attention, selection, awareness and control: Atribute to Donald Broadberth*, Clarendon Press, 152 – 170 .

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentic-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York. Freeman.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445 – 457.
- Brooks, D. W. (1997). *Web teaching: A guide to desining interactive teaching for the world wide web*. New York: Plenum Press.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J. H. Flavell, & E. M. markman (eds). *Handbook of Child psychology: vol3. Cognitive Development (PP: 77 – 166)*. New York, John Willey & Sons.
- Butler, D. L. (1997). The roles of goal setting and self-monitoring in students self-regulated engagement in tasks. *Paper presented at the 1997 (April) Meeting of American Educational Research Association in Chicago, Illinois*.
- Calero, D. M., Garcia-Martin, M. B., Jimenez, M. I. & Araque, A. (2007). Self regulation advantage for high-IQ children: findings from a research study. *Learning and individual differences*, 17, 328 – 343.
- Cavington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An intergrated view. *Annual Review of psychology*, 2000.
- Deci, E. & Ryan., R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New Yourk: Plenum.
- Dembo, M. H. & Eaton, M. J, (2000). Self-regulation of academic learning in middle- level schools. *The elementary School Journal*, 100 (i5), 437.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfledt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies programmes. *Educational Research Review*, 3, 1 – 29.

- Dixon, F. A., Cross, T. L. & Adams, C. M. (2001). Psychological characteristics of academically gifted students in a residential setting: A cluster analysis. *Psychology in the Schools*, 38,433 – 445.
- Gagne, F. (2000). A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT). Personal Notes. Available on Line:
http://www.nswagtc.org.au/infor_definitions/gagnemodel.html.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Towards theory of setting. *Review of Educational Research*, 60(40,517 – 529).
- Heller, K. A. (1999). Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education. *High Ability Studies*, vol. 10,9 – 21.
- Jackson, N. E., & Butterfield, E. C. (1986). A conception of giftedness designed to promote research. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conception of Giftedness* (pp. 151–181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, J., Im-Bolter, N., & Pascual-Leon, J. (2003). Development of mental attention in gifted and mainstream children: The role of mental capacity, inhibition, and speed of processing. *Child Development*, 74,1594 – 1614.
- Karoly, P., Boekaerts, M., & Maes, S. (2005). Toward consensus in the psychological self-regulation: How far have you come? How far do we have yet to travel? *Applied Psychology: An International Review*, 54,300 – 311.
- Kuhl, J. (2001). Motivation and personality interactions of mental systems. *Hogrefe, Gottingen*, 5,31 – 45.
- Lan, W. (1996). The effects of self-monitoring on students course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgement ability,

- and knowledge representation. *Journal of experimental Education, (Winter)*, 101–115.
- Malpass, J. R., Onil, H. F., & Hocevar, D. (1999). *Self regulation, goal orientation, self-efficacy, worry, and high stakes math achievement for mathematically gifted high school students* (1,2). *Roeper Review*, 21, Issue 4, p281.
- Muis, K. R. (2008). Epistemic profiles and self-regulated learning relations in the content of mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 33,177–208.
- Newman, R. S. (1994). Adaptive help-seeking: A strategy of self-regulated learning. In Schunk, D. H., & Zimmerman, b. j. (eds). *Self-regulated learning and performance: Issuse and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbam.
- Perry, N, E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teacher's development and use of practices that promote self-regulated learning. *Internal Journal of Educational Research*, 47,97–108.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal perspective on issues terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25,92–104.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing student motivation and self-regulation learning in colledge students. *Edacational Psychology Review*, 16,385–407.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82,33–40.

- Pintrich, P. R., Smimith, D. A. F., Garcia, T. & Mckeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategy for learning questionnaire (MSLQ), *University of Michigan*.
- Radloff, A., & De la Harpe, B. (2001). Expanding what and how we assess: Going beyond the content. In A. Herrmann and M. M. Kulski (Eds), *Expanding Horizons in Teaching and Learning*.
- Renuzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981). *The Revolving Door Identification Model*. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Report Review*, 15,98 – 101.
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Modeled importance of task strategies and achievement beliefs: Effect on self-efficacy and skill development. *Journal Of Early Adolescence*, 5,247 – 258.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1985). Acquisition and transfer of learning strategies by gifted and non gifted students. *Journal of Special Education*, 22,153 – 166.
- Smith, H. (1994). *The ten natural laws of successful time and life management*. New York: Warner.
- Strenberg, R. J. (1983). Criteria for intellectual skills training. *Educational Research*, 12,6 – 12.
- Strenberg, R. J. (2005). Intelligence, competence and expertise. In: A. J. Elliot and C.S. Dweik, Editors. *Handbook of competence and motivation*. New York.
- Walters, C. S. Yu, & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8,211 – 238.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college student regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90,224 – 235.

- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational psychology*, 81,329 – 339 .
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated Learning and academic achievement. *Educational psychologist*, 25(1) .
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33(2/3),73 – 86 .
- Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement*. An overview an analysis: In: B. J. Zimmerman and D. H Schunt, Editors, self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publisher, Mahwah, NJ. pp, 1 – 37 .
- Zimmerman, B. J. (2002) . Becoming a self-regulated learners: An overview. The Ohio state University.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23,614 – 628 .
- Zimmerman, B. J., & Martinez-pons, M. (1988). Construct validation of strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational psychology*, 80 – 284 – 290 .
- Zimmerman, B. J., & Martinez-pons, M. (1990) . Student differences in self-regulated learning: Relating grades, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational psychology*, 82,51 – 69 .

تاریخ وصول: ۸/۱۱/۸۶

تاریخ پذیرش: ۲۰/۱/۸۷