

دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)

شماره بیست‌وسوم - پاییز ۱۳۸۸

صص ۸۵ - ۱۰۰

رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل

اصغر نخستین‌گلدوست^۱ - مهدی معینی‌کیا^۲

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. روش پژوهش از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه آماری ۸۳۴۱ دانشجوی ترم ۳ و بالاتر رشته‌های غیرپزشکی مشغول به تحصیل در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۸۷-۸۸ دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل بود. نمونه آماری ۳۱۹ نفر (۱۹۳ دختر و ۱۲۶ پسر) بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب گردید. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران محاسبه گردید. ابزار پژوهش پرسشنامه ۲۴ سؤالی راهبردهای یادگیری خودتنظیم (SRLS) زیمرمن و پونز (۱۹۸۶) با پایایی ۰/۸۹ و پرسشنامه ۴۴ سؤالی پیشرفت (MSLQ) اکلز (۱۹۸۳)

۱. عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل (نویسنده مسئول)

e-mail: m_mahdi52@yahoo.com

۲. عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور.

با پایایی ۰/۹۱ بوده است. معدل کل دانشجویان در ترم‌های قبلی نیز به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. داده‌ها با استفاده از روش رگرسیون چندگانه مدل ورود (اینتر) تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری پیش‌بین معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان هستند ($P < 0/01$). راهبردهای انگیزش برای یادگیری در بین دانشجویان از حد متوسط بالا بوده ($P < 0/01$) ولی راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان تفاوت معناداری با حد متوسط نداشت ($P > 0/05$). با توجه به ساختار محیط‌های آموزشی، شیوه تدوین محتواهای آموزشی و نیز الگوهای تدریس مورد استفاده استادان، بالا نبودن راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان منطقی به نظر می‌رسد.
کلید واژه‌ها: یادگیری خودتنظیم، راهبردهای انگیزش، پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

خودتنظیمی^۱ را روان‌شناسان و پژوهشگران شناختی اجتماعی از جمله بندورا^۲ از دهه ۱۹۶۰ مطرح کردند (کدیور، ۱۳۸۰). از ویژگیهای مشترک دیدگاههای گوناگون در این زمینه همپوشی نسبتاً زیاد این دیدگاهها با همدیگر است. زیمرمن^۳ (۱۹۸۶) یکی از نظریه‌پردازان نظریه شناختی اجتماعی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی از یادگیری تعریف کرد که در آن یادگیرندگان به جای آنکه برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین و یا دیگر متولیان آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند. به عبارت دیگر وی خودتنظیمی در یادگیری را به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری^۴، انگیزشی^۵، شناختی^۶ و فراشناختی^۷ در فرایند یادگیری برای پیشینه نمودن یادگیری اطلاق نمود. از این رو به اعتقاد زیمرمن و پونز^۸ (۱۹۸۸)

1. Self- regulation
3. Zimmerman, B.J.
5. Motivational
7. Meta cognitional

2. Bandura
4. Behavioral
6. Cognitional
8. Zimmerman & puns

راهبردهای یادگیری خودتنظیم در یادگیری دارای زیرمجموعه‌هایی است که می‌توان آنها را شامل این زمینه‌ها دانست: خودتنظیمی رفتاری^۱، خودتنظیمی انگیزشی^۲، خودتنظیمی شناختی^۳ و خودتنظیمی فراشناختی^۴. خودتنظیمی رفتاری به استفاده بهینه از منابع گوناگون که یادگیری را بیشتر می‌سازد، گفته می‌شود. این منابع شامل زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از منابع در دسترس از جمله معلم، والدین، دوستان، مواد آموزشی و کمک‌آموزشی است (زیمرمن و پونز، ۱۹۸۸). خودتنظیمی انگیزشی به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی که یادگیری را افزایش می‌دهد، اطلاق می‌شود. این فراگیران در تمام مراحل یادگیری خود را افرادی لایق، خودکارآمد و مستقل می‌بینند. از نظر شناختی و فراشناختی، فراگیران خودتنظیم افرادی هستند که در یادگیری برنامه‌ریزی، سازماندهی، خودآموزی، خودکنترلی و خودارزیابی دارند (چانگ^۵).

زیمرمن (۱۹۸۶) الگویی از چهارده راهبرد یادگیری خودتنظیم که یادگیرندگان در یادگیری از آنها استفاده می‌نمایند، ارائه نمود. این راهبردها شامل خودارزشیابی، سازمان دادن و انتقال، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، جست‌وجوی اطلاعات، ثبت و ضبط و یادداشت‌برداری و خودکنترلی، سازماندهی محیط، مرور ذهنی و حفظ کردن، جست‌وجوی کمک از همسالان، جست‌وجوی کمک از مردم، جست‌وجوی کمک از بزرگسالان، مرور نکته‌ها، یادداشت‌ها و جزوه‌ها، مرور تکالیف درسی و امتحان‌ها و بالاخره مرور کردن متن کتابهای درسی است.

از متغیرهای دیگر که بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است، راهبردهای انگیزش برای یادگیری است. راهبردهای انگیزش برای یادگیری^۶ به آن دسته از رفتارهایی گفته

-
1. Behavioral self- regulated self- regulated
 2. Motivational self- regulated
 3. Cognitional self- regulated
 4. Metacognitional self- regulated
 5. Chung, D.
 6. Motivational strategies for learning

می‌شود که با یادگیری و پیشرفت در ارتباط هستند. انگیزش پیشرفت تحصیلی را براساس رویکردهای گوناگونی تعریف نموده‌اند. بعضی از این رویکردها به انگیزش‌های مربوط به موفقیت به‌طور عام می‌پردازند. یکی از آنها رویکرد هدف‌هاست. رویکرد هدف‌ها براساس انگیزش‌های سازگارانه و ناسازگارانه پدید آمده است (ایمز^۱، ۱۹۸۴).

تحقیق‌ها در زمینه رویکرد هدف‌ها نشان داده است که افراد با توانایی‌های یکسان، هنگامی که با مشکلات یادگیری روبه‌رو می‌شوند، انواع پاسخ‌ها را ارائه می‌دهند. بعضی از افراد با وجود توانایی‌های سطح بالا، دشواری‌ها را آنچنان بزرگ جلوه می‌دهند که به نظر می‌رسد توانایی آنها محدود است و از اینکه تلاش‌های آنها به موفقیت بینجامد، ناامید هستند. این نحوه رفتار گاهی در قالب الگوی درماندگی آموخته شده^۲ تفسیر می‌شود که به نوعی ناسازگارانه است، زیرا در مقابل رسیدن افراد به اهداف ارزشمند مانع ایجاد می‌کند. در مقابل افراد دیگری هستند که مشکلات موجود در سر راه را حل شدنی دانسته و از آنها ناراحت نمی‌شوند و حتی در وجود خود احساس لذت فایق آمدن بر چالش دارند. آنها به تغییر دادن راهبردها با حداکثر تلاش توجه نموده و توان حل مسأله خود را تقویت می‌نمایند. در واقع این واکنش‌ها را پاسخ‌هایی با جهتگیری تسلط^۳ می‌نامند (ایمز، ۱۹۸۴).

زیمرمن و پونز (۱۹۸۸) در تحقیقی تحت عنوان تفاوت‌های دانش‌آموزان در راهبردهای یادگیری خودتنظیم نشان داده‌اند که بین موفقیت تحصیلی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم رابطه معناداری وجود دارد. همبستگی بین موفقیت در عملکرد تحصیلی ریاضی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم ۰/۴۱ گزارش شده است. به‌ویژه کارایی ریاضی با راهبرد مرور نکته‌ها ارتباط بیشتری دارد و با راهبرد جست‌وجوی کمک از بزرگسالان ارتباط کمتری دارد.

-
1. Aims, L.
 2. Learned helplessness
 3. Mastery oriented response

پینتریچ^۱ (۲۰۰۰) به رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و مؤلفه‌های انگیزشی اشاره نموده است. همچنین زیمرمن (۱۹۹۹) معتقد است که معمولاً بیشتر دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم استفاده می‌کنند. آنچه که موجب تمایز دانش‌آموزان خودتنظیم از دیگران می‌شود، آگاهی آنها از چگونگی این راهبردها و نیز داشتن انگیزه برای کاربرد آنهاست.

پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند که فراگیران دارای مهارت‌های بیشتر در خودتنظیمی، کسب تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه‌های بسیار متنوع هدایت می‌نمایند. آنان از راهبردهای نظارتی مناسبی سود می‌جویند و هر زمان که ضرورت داشته باشد، راهبردهای یادگیری مورد استفاده را در پاسخ به ملزومات خود، ویژگیهای تکلیف و شرایط محیط تغییر می‌دهند (باتلر و واینر^۲، ۱۹۹۵؛ زیمرمن، ۱۹۸۹).

در پژوهش چن^۳ (۲۰۰۲) راهبردهای یادگیری خودتنظیم در پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان تأثیر معناداری داشته است، ولی محیط‌های یادگیری مبتنی بر سخنرانی این ویژگی را در یادگیرندگان رشد نمی‌دهند. در پژوهش لی^۴ (۲۰۰۸) راهبردهای یادگیری خودتنظیم، هم بر رضایت یادگیرندگان از نظام آموزشی و هم بر عملکرد تحصیلی آنان اثرگذار بوده است و یادگیرندگان محیط‌های یادگیری یادگیرنده محور در مقایسه با یادگیرندگان محیط‌های محتوامحور و یا معلم‌محور از راهبردهای یادگیری خودتنظیم بیشتری برخوردار بوده‌اند.

الگوی یادگیری و پردازش اطلاعات واینشتاین و مایر^۵ (۱۹۸۶) فرایند یادگیری را مشتمل بر سه محور «شناخت»، «فراشناخت» و منابع «مدیریت و نظارت» می‌داند. «شناخت» به‌عنوان نخستین جزء این الگو از راهبردهای شناختی یادگیری از قبیل مرور ذهنی، بسط، تلخیص و سازماندهی اطلاعات و تفکر انتقادی تشکیل شده است. اجزای فراشناختی این الگو مشتمل بر راهبردهایی است که به فراگیرنده کمک

1. Pintrich, P.R.

2. Butler, D.L. and Winner. P.H.

3. Chen, C.S.

4. Lee, J. K.

5. Weinstein, C. and Mayer, R.

می‌کند تا شناخت خود را هدایت، نظارت و مهار نماید. مدیریت تلاش و زمان در این مقوله قرار می‌گیرد. پینتریچ، اسمیت، گارسیا و مک‌کیچی^۱ (۱۹۹۳) در حیطه راهبردهای یادگیری با اضافه کردن دو راهبرد «کمک طلبی» و «یادگیری با همسالان» این الگو را تکمیل کردند. این الگو در پژوهش‌های متعدد به کار برده شد و یافته‌ها نشان از وجود روابط پیچیده بین اجزای این الگو با «باورهای انگیزشی» و «پیشرفت تحصیلی» دانش‌آموزان در حیطه‌های متفاوت درسی از جمله ریاضی داشته است (برای مثال پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۳؛ لطیفیان^۲، ۱۹۹۸؛ ولترز^۳، ۱۹۹۹). این یافته‌ها در پژوهش‌های انجام شده در فرهنگ ایرانی نیز تأیید شده است (برای مثال البرزی و سامانی، ۱۳۷۸؛ البرزی و سیف، ۱۳۸۲؛ لطیفیان و سیف، ۱۳۸۰؛ سیف و لطیفیان، ۱۳۸۳؛ خداپناهی، با عزت، حیدری، شهیدی، ۱۳۷۹).

طی دهه‌های اخیر شواهد تحقیقاتی بیانگر آن بوده‌اند که فراگیران خودنظم یافته، علاوه بر آگاهی از راهبردهای یادگیری و به‌کارگیری اثربخش آنها، از توانایی حفظ یا ارتقای سطح انگیزش خود برای به انجام رسانیدن وظایف تحصیلی حتی در شرایطی که با تکالیف پیچیده و دشوار یا یکنواخت و کسل‌کننده روبه‌رو می‌گردند، برخوردارند (ولترز، ۱۹۹۸). شایان ذکر است که انگیزش در طول انجام تکالیف ممکن است دستخوش تغییر گردد. رقابت در فعالیتهای جالب و جذاب‌تر، ناکامی در به انجام رسانیدن تکالیف دشوار یا احساس خستگی و دلزدگی از انجام تکالیف بسیار ساده و یکنواخت، هر یک می‌تواند به نوعی فراگیر را از ادامه فعالیت برای به اتمام رسانیدن تکالیف تحصیلی باز دارد و یا به کاهش انگیزش او منجر گردد. فراگیرانی که بهتر قادرند انگیزش خود را به ادامه کار و به خاتمه رسانیدن وظایف تحصیلی خود در چنین شرایطی حفظ نمایند، در امر تحصیل از موفقیت بیشتری برخوردار خواهند شد (ولترز، ۱۹۹۹).

1. Pintrich, P. R; Smith, D. A; Garcia, T; & Mckachie, W. J.

2. Latifian, M.

3. Wolters, C.A.

به اعتقاد بروس^۱ و همکاران (۲۰۰۷) راهبردهای انگیزش برای یادگیری، یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار بر یادگیری موفق بوده و در صورت توجه آموزش‌دهندگان به این مؤلفه، محیط‌های یادگیری برای یادگیرندگان جذاب‌تر و بانشاط‌تر خواهد بود.

در پژوهش سبحانی‌نژاد و عابدی (۱۳۸۵) با ۱۸۰ دانش‌آموز دوره متوسطه شهر اصفهان این نتیجه حاصل شده است که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی با عملکرد تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد و سهم نسبی انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری ۰/۲۰ و ۰/۱۸ بوده است. در پژوهش صمدی (۱۳۸۳) راهبردهای خودتنظیمی در حل مسائل غیرمعمولی ریاضی نقش معنادار داشته، ولی در حل مسائل معمولی ریاضی نقش معناداری نداشته است. هدف این پژوهش عبارت بود از اینکه آیا بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش برای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل رابطه وجود دارد؟ در این راستا، طی اجرای پژوهش به سؤال‌های زیر پاسخ داده شد:

- ۱- وضعیت راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان چگونه است؟
- ۲- وضعیت راهبردهای انگیزش برای یادگیری دانشجویان چگونه است؟
- ۳- آیا بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع تحقیقات همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان غیرپزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل تشکیل می‌دهد که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ در ترم سه و بالاتر مشغول به تحصیل بودند. حجم جامعه آماری برابر ۸۳۴۱ نفر بود. نمونه آماری به تعداد ۳۱۹ دانشجو به تفکیک ۱۹۳ دختر و ۱۲۶ پسر به شیوه تصادفی ساده و براساس فرمول کوکران انتخاب گردید.

1. Bruce, W.T.

برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به راهبردهای یادگیری خودتنظیم از پرسشنامه SRLS ۲۴ سؤالی زیمرمن و پونز (۱۹۸۸) استفاده گردید. پایایی این پرسشنامه در پژوهش معینی‌کیا و آبتین (۱۳۸۴) با روش همسانی درونی برابر $\alpha=0/87$ گزارش شده و در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ برابر $0/89$ محاسبه گردید و اطلاعات مرتبط با راهبردهای انگیزش برای یادگیری با استفاده از پرسشنامه MSLQ ۴۴ سؤالی اکلز (۱۹۸۳) جمع‌آوری گردید. پایایی این پرسشنامه در پژوهش واینشتاین و مایر (۱۹۸۶) برابر $\alpha=0/83$ گزارش شده است. در این پژوهش پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برابر $0/91$ محاسبه گردید. این پرسشنامه را رفیعیان (۱۳۷۹) به فارسی ترجمه کرده است. معدل کل ترم‌های گذشته دانشجویان نیز به‌عنوان معیار پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد.

داده‌های به‌دست آمده با استفاده از آزمون t تک نمونه‌ای و نیز رگرسیون چندگانه مدل ورود (اینتر) تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال ۱- وضعیت راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان چگونه است؟

جدول ۱- مقایسه میزان راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان با حد وسط احتمالی

متغیر	تعداد	میانگین	معیار مقایسه*	t	df	سطح معناداری	اختلاف میانگین
راهبردهای یادگیری خودتنظیم	۳۲۰	۶۱/۹	۶۰	۱/۹۵	۳۱۹	$P>0/05$	۱/۹

*۶۰=نمره حد وسط هر سؤال $(2/5) \times (24)$ تعداد سؤالات= معیار مقایسه راهبردهای یادگیری خودتنظیم *

همان‌گونه که داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد، مقدار $t=1/95$ با $df=319$ و $P>0/05$ نشان می‌دهد که میزان راهبردهای یادگیری خودتنظیم در بین دانشجویان

($\bar{X}=61/9$) تفاوت معناداری از حد وسط (۶۰) ندارد. بدین ترتیب نمی‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم مناسبی برخوردار هستند. سؤال ۲- وضعیت راهبردهای انگیزش برای یادگیری دانشجویان چگونه است؟

جدول ۲- مقایسه میزان راهبردهای انگیزش برای یادگیری با حد وسط احتمالی

متغیر	تعداد	میانگین	معیار مقایسه*	t	df	سطح اختلاف معناداری	اختلاف میانگین
راهبردهای انگیزش برای یادگیری	۳۲۰	۲۴۶/۵	۱۷۶	۲۵/۸۱	۳۱۹	$P<0/01$	۷۰/۵۲

۱۷۶=نمره حد وسط هر سؤال (۴)×(۴۴) تعداد سؤالات = معیار مقایسه راهبردهای انگیزش برای یادگیری*

همان‌گونه که داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد، مقدار $t=25/81$ با $df=319$ و $P<0/01$ نشان می‌دهد که میزان راهبردهای انگیزش برای یادگیری در بین دانشجویان ($\bar{X}=246/5$) بیشتر از حد متوسط (۱۷۶) است. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان از میزان راهبردهای انگیزش برای یادگیری بالاتر از حد متوسط برخوردار هستند. سؤال ۳- آیا بین راهبردهای یادگیری خود تنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؟

جدول ۳- خلاصه مدل

مدل	R	مجذور R	مجذور R تصحیح شده	خطای معیار برآورد	فراوانی	Sig
ایتتر	۰/۲۸۲	۰/۰۸	۰/۰۷	۲/۳	۱۳/۷	$P<0/01$

پیش‌بین: MSLQ و SRLS

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه با مدل ورود (ایتر) در جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار $R=0/282$ به دست آمده با $F=13/7$ و $P<0/01$ در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. بدین معنی که با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری پیش‌بین مناسبی برای پیشرفت تحصیلی هستند.

جدول ۴- ضرایب رگرسیونی در حضور MSLQ و SRLS

شاخص‌ها	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده		t	Sig
		B	بتا		
مقدار ثابت	۰/۷۱	-	۱۵/۶	۰/۰۰۰	
MSLQ	۰/۰۱	۰/۰۷۵	۱/۲۵	$P>0/05$	
SRLS	۰/۰۱۲	۰/۲۴	۳/۹۷	$P<0/01$	

داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که سهم متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم ($Beta=0/075$, $t=1/25$ و $P>0/05$) در حضور متغیر راهبردهای انگیزش برای یادگیری ($Beta=0/24$, $t=3/97$ و $P<0/01$) معنادار نیست و تنها سهم متغیر راهبردهای انگیزش برای یادگیری معنادار است.

جدول ۵- ضرایب رگرسیونی در حضور MSLQ

شاخص‌ها	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده		t	Sig
		B	بتا		
مقدار ثابت	۰/۵۴	-	۲۳/۷	۰/۰۰۰	
MSLQ	۰/۰۲۵	۰/۱۸۴	۳/۳	$P<0/01$	

داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که با کنار گذاشتن متغیر راهبردهای انگیزش برای یادگیری (مقدار بتا: ۰/۱۸۴، $t=۳/۳۳$ و $P<۰/۰۱$) سهم راهبردهای یادگیری خودتنظیم در نبود راهبردهای انگیزش برای یادگیری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است.

معادله رگرسیونی عبارت است از: (SRLS) $+۰/۰۷۵$ (MSLQ) $+۱۰/۹۹+۰/۲۴$ = پیشرفت تحصیلی.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به بیان دیگر دانشجویان برخوردار از راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردارند. این نتیجه با یافته‌های ولترز (۱۹۹۸)، بروس و همکاران (۲۰۰۷) و سبحانی‌نژاد و عابدی (۱۳۸۵) که تأثیر مثبت راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری در موفقیت تحصیلی فراگیران را نشان داده‌اند، همخوانی دارد.

همچنین وجود رابطه مثبت و معنادار بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم با پیشرفت تحصیلی با نتایج پژوهش‌های زیمرمن و پونز (۱۹۹۸)، چن (۲۰۰۲)، لی (۲۰۰۸)، البرزی و سیف (۱۳۸۲) و سیف و لطیفیان (۱۳۸۳) که بیانگر وجود رابطه مثبت و معنادار بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و موفقیت تحصیلی فراگیران بوده و تأثیر مثبت راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان را بیان کرده‌اند، همخوان است.

همچنین نتیجه پژوهش با یافته‌های ولترز (۱۹۹۹) مبنی بر تأثیر مثبت راهبردهای انگیزش برای یادگیری در پیشرفت تحصیلی همخوانی دارد. باتلر و واینر (۱۹۹۵) و زیمرمن (۱۹۸۹) به کسب فعالانه تجارب و هدایت یادگیری فراگیران خود از راه‌های بسیار متنوع اشاره می‌کنند که مهارت‌های بیشتر در خودتنظیمی دارند که نتیجه این پژوهش مؤید آن است.

یافته دیگر پژوهش مبنی بر نبودن رابطه معنادار بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم با پیشرفت تحصیلی دانشجویان در حضور راهبردهای انگیزش برای یادگیری براساس یافته پینتریچ (۲۰۰۰) و لی (۲۰۰۸) مبنی بر وجود رابطه معنادار بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری قابل توجه است؛ زیرا بین دو متغیر پیش‌بین همپوشی وجود دارد و در صورت خروج یکی از معادله رگرسیون، نقش متغیر باقی‌مانده در مدل معنادار می‌شود.

همچنین براساس نتایج پژوهش میزان راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان تفاوت معناداری با حد متوسط نداشت. بر این اساس نمی‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم مناسبی برخوردار هستند که با توجه به ساختار آموزشی حاکم بر نظام آموزشی کشور، استفاده از الگوهای آموزشی معلم‌محور در مدارس و روشهای تدریسی که فراگیران فعالیت چندانی در آن ندارند، در مراکز آموزش عالی استادمحور، استفاده از الگوی ارائه اطلاعات در تدریس، استفاده نکردن از الگوی کنش متقابل یا تعامل بین استادان و دانشجویان توسط برخی از استادان که شاید به دلیل تمایل نداشتن گروههایی از دانشجویان به مشارکت فعال در یادگیری به‌خصوص در مقاطع تحصیلی پایین‌تر دانشگاهی (که البته میزان آن در رشته‌های مختلف بنا به نوع رشته تحصیلی متفاوت است) و نیز تأکید بر منابع درسی مشخص این یافته منطقی به نظر می‌رسد. همان‌گونه که یافته‌های موسی‌پور (۱۳۸۴) نشان داده است در محتوای اکثر کتابهای روشها و فنون تدریس که به‌عنوان منابع آموزشی استادان معرفی می‌شوند، تمامی جریان ارتباطی به‌هنگام تدریس اعم از ایجاد ارتباط، استمرار ارتباط، اثربخشی ارتباط و اتمام ارتباط بر مدیریت معلم یا به‌عبارت دیگر بر معلم‌محوری استوار است.

یافته‌های پژوهش بر خورداری دانشجویان از میزان راهبردهای انگیزش برای یادگیری را بالاتر از حد متوسط نشان می‌دهد، یعنی آنان برای یادگیری انگیزه مناسبی دارند. با توجه به اینکه دانشجویان با اختیار برای ورود به دانشگاه و تحصیل تصمیم می‌گیرند و معمولاً دلایلی برای تحصیل خود دارند و می‌توان گفت احساس نیاز به

تحصیل آنان را برای ورود به دانشگاه و تحصیل ترغیب می‌نماید، بنابراین داشتن انگیزه مناسب برای یادگیری در آنان نیز منطقی به نظر می‌رسد. با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر وجود رابطه مثبت و معنادار بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نیز برخوردار نبودن مناسب دانشجویان از مهارت راهبردهای یادگیری خودتنظیم پیشنهاد می‌شود ضمن برگزاری کارگاههای آموزشی، استادان با شیوه‌های ارتقای این مهارتها در دانشجویان آشنا شوند و همچنین برای جلب مشارکت دانشجویان در فرایند یاددهی - یادگیری و استفاده از الگوهای تدریس تعاملی و فعال شدن فراگیران در آموزش ترغیب شوند. همچنین در قالب کلاسهای آموزشی و یا استفاده از بروشورهای حاوی مطالب مرتبط با راهبردهای یادگیری خودتنظیم به دانشجویان اطلاعات کافی داده شود. از دانشجویانی که در تکمیل پرسشنامه‌های پژوهش همکاری کردند سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- البرزی، شهلا و سیامک سامانی. (۱۳۷۸)، «بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز»، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۵ (۱).
- البرزی، شهلا و دیبا سیف. (۱۳۸۲)، «بررسی رابطه باورهای انگیزشی راهبردهای یادگیری و برخی از عوامل جمعیتی با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی در درس آمار»، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۹ (۱).
- خدایپناهی، محمدکریم. فرشته باعزت. محمود حیدری و شهریار شهیدی. (۱۳۷۹)، «بررسی نقش راهبردهای شناختی و انگیزشی در پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات روان‌شناختی دانشجویان»، *مجله روان‌شناسی*، سال چهارم، (۱۶). ۳۳۸-۳۴۶.
- رفعیان، کیوان. (۱۳۷۹)، «بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان. مؤلفه‌های انگیزشی (خودکارآمدی، ارزشهای درون‌زاد. اضطراب امتحان) و هوش با همدیگر و با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر در سال دبیرستانهای شهر اهواز»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

سبحانی‌نژاد، مهدی و احمد عابدی. (۱۳۸۵)، «بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی»، *فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۱ (۱): ۸۲-۹۷.

سیف، دیبا و مرتضی لطیفیان. (۱۳۸۳)، «بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودنظم‌دهی دانشجویان در درس ریاضی»، *مجله روان‌شناسی*، ۸ (۴).

صمدی، معصومه. (۱۳۸۳)، «بررسی نقش راهبردهای خودتنظیمی در حل مسائل ریاضی دانش‌آموزان»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی سال سوم*، شماره ۷.

کدیور، پروین. (۱۳۸۰)، *بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش دانش‌آموزان به‌منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه*، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

لطیفیان، مرتضی و دیبا سیف. (۱۳۸۰)، *انطباق و اعتباریابی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (ام.اس.ال.کیو) ارائه شده در ششمین کنگره پژوهش‌های روانپزشکی و روان‌شناسی در ایران*، تهران، دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی شهید بهشتی.

موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۴)، «بررسی محتوای بعضی از کتابهای درسی روشها و فنون تدریس»، *نامه علوم انسانی*، شماره ۱۲.

Aims, I. (1984). Achievement Attributions and self- Instructions under competitive and Individualist Structures. *Journal of Educational Psychology*, No. 76, pp. 142-159.

Bruce, W.T., Dennis, A. A., and Dennis R.S. (2007). Learning and Motivation strategies: Your Guide to success. Pearson Education.

Butler, D. Ly & Winner, P. H. (1995). Feedback and self- regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*. No. 6, pp. 245-281.

Chang, C, Y. (1991). A Study of the relation ship between college students' academic performance and their cognitivetye, metacognition, motivational and self regulated factors. *Educational Psychology*, No, 24, pp. 145-161.

- Chen, C.S. (2002). Self- regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*. 20 (1), PP 11-24.
- Latifian, M. (1998). *The relationship between motivation, Self – regulation learning strategies and student achievement across the curriculum*. Doctoral Dissertation : Macquarie University.
- Lee, J.K. (2008). The effects of self- regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner's performance. *Information and Management*. 40, PP. 133-146.
- Pintrich, P. R; Smith, D. A; Garcia, T; & Mckachie, W. J. (1993). Reliability and predicative validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (M.S.L.Q). *Educational and psychological Measurement*, 53, PP 801-813.
- Pintrich, P.R., & De- Groot, E. V. (1990). Motivational and self- regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, No, 85, pp. 33-40.
- Pintrich, P.R. (2000). *Intraindiyidual differences in student motivational and self – regulated learning*. Handbook of self- regulation. San Diego, Academic Press, pp. 451- 502.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1994). *Self- regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. Withrock (Ed). Handbook of research on teaching. New York: McMillan.
- Wolters, G. A. (1998). Self- regulated learning and college students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, No.90, pp. 224-235.

- Wolters, G. A. (1999). The relation between high school students' motivational and their use of learning strategies, effort, and classroom. *Learning and Individual Differences, No.11*, pp. 281-299.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming self- regulated learned: which are the subprocesses? Contemporary. *Journal of Educational psychology, No.11*, pp. 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self- regulating academic learning and achievement: the emergence of a social Cognitive perspective. *Journal of Educational psychology. No. 85*, pp. 149-159.
- Zimmerman, B. J. (1999). A social cognitive of self – regulated academic learning. *Journal of Educational psychology. No. 81*, pp. 125-134.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self- regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology, No. 18*, pp. 329-339.
- Zimmerman. B. J., & Pons, M. (1988). Construct education of a student self-regulated learning. *Journal of Educational psychology. No.80*, pp. 118-124.

تاریخ وصول: ۸۸/۶/۱۸

تاریخ پذیرش: ۸۸/۱۰/۲۷