

**"Research article"****Doi: 10.71767/jinev.2024.1220609**

Exploring the Factors Influencing the Development of Self-Regulated Learning in Elementary School Students¹

Mahboubeh Fouladchang^{2*}, Fatemeh Dehghani³, Hanieh Talehi⁴, Maryam Ramine⁵

(Received: 2025.10.09 - Accepted: 2026.02.07)

- 1- This article is derived from an independent research study.
- 2- Associate Professor, Educational Psychology, Shiraz University, Iran.
- *- Corresponding Author: foolad@shirazu.ac.ir
- 3- Ph. D. student in Educational Psychology, Shiraz University, Iran.
- 4- Ph. D. student in Educational Psychology, Shiraz University, Iran.
- 5- Ph. D. student in Educational Psychology, Shiraz University, Iran.

Abstract

This study, employing a qualitative descriptive-analytic approach, explored the concept of self-regulated learning (SRL) and the factors influencing its development among 15 elementary school students (aged 8–12 years, grades 2 to 6) in Yazd city. The objective was to gain a profound understanding of the perceptions of this age group within a collectivist cultural context and a teacher-centered educational system, where environmental challenges impact the development of self-regulation skills. Data were collected through in-depth semi-structured interviews (30–45 minutes) using purposive sampling until theoretical saturation was achieved. Credibility was ensured through member checking and inter-researcher analysis, while dependability was established via recoding of 30% of the data ($Kappa > 0.85$). Data were analyzed using directed thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) within Atlas.ti software. Findings revealed that students conceptualize self-regulated learning in an operational and concrete manner (independent management of tasks and time), with a significant focus on emotional aspects. Thematic analysis identified six primary themes: emotions and feelings, motivation and goal setting, time management and planning, challenges and barriers (e.g., overcrowded classrooms), the influence of environment and family, and self-regulation strategies. The results indicated that while the components of self-regulation align with global theoretical models (such as Zimmerman's), in the studied context, factors like strong extrinsic motivation, reliance on traditional resources, and structural environmental challenges play a prominent role in constraining learner autonomy. These findings highlight the necessity of designing localized educational interventions to strengthen emotional management and planning skills from an early age.

Keywords: Self-regulated learning, Elementary school students, Qualitative study, Thematic analysis, Zimmerman's model, Cultural context



واکاوی عوامل مؤثر بر توسعه خودتنظیمی یادگیری در دانش‌آموزان ابتدایی^۱

محبوبه فولادچنگ^{۲*}، فاطمه دهقانی^۳، هانیه طالحی^۴، مریم رامینه^۵

(دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۱۷ - پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۸)

چکیده

این پژوهش با رویکرد کیفی توصیفی-تحلیلی و با هدف واکاوی مفهوم خودتنظیمی یادگیری و شناسایی عوامل مؤثر بر آن در میان ۱۵ دانش‌آموز مقطع ابتدایی (۸ تا ۱۲ سال، پایه‌های دوم تا ششم) شهر یزد انجام شد. هدف این مطالعه، دستیابی به درکی عمیق از ادراکات این گروه سنی در یک بافت فرهنگی جمع‌گرا و نظام آموزشی معلم‌محور بود که در آن چالش‌های محیطی، توسعه مهارت‌های خودتنظیمی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق (۳۰ تا ۵۰ دقیقه) با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری جمع‌آوری گردید. جهت اطمینان از اعتبار پژوهش از بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و تحلیل چندپژوهشگری استفاده شد و پایایی از طریق بازگذاری ۳۰ درصد داده‌ها (کاپا < 0.85) احراز گردید. تحلیل داده‌ها به روش تحلیل مضمون جهت‌دار (براون و کلارک، ۲۰۰۶) در نرم‌افزار اطلس تی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان، خودتنظیمی یادگیری را به صورت عملیاتی و ملموس (مدیریت مستقل تکالیف و زمان) و با تمرکز بر جنبه‌های عاطفی درک می‌کنند. تحلیل محتوا منجر به شناسایی ۶ مضمون اصلی گردید: هیجانات و احساسات، انگیزش و هدف‌گذاری، مدیریت زمان و برنامه‌ریزی، چالش‌ها و موانع (مانند کلاس‌های پرجمعیت)، تأثیر محیط و خانواده، و راهبردهای خودتنظیمی. نتایج نشان داد که اگرچه مؤلفه‌های خودتنظیمی با مدل‌های نظری جهانی (مانند زیمرمن) همخوانی دارد، اما در بافت مورد مطالعه، عواملی نظیر انگیزش بیرونی قوی، وابستگی به منابع سنتی و چالش‌های ساختاری محیطی، نقش برجسته‌ای در محدود کردن استقلال یادگیرنده دارند. این یافته‌ها ضرورت طراحی مداخلات آموزشی بومی‌سازی شده برای تقویت مدیریت هیجانی و مهارت‌های برنامه‌ریزی در سنین پایین را برجسته می‌سازد.

واژگان کلیدی: خودتنظیمی یادگیری، دانش‌آموزان ابتدایی، مدیریت زمان، هیجانات، حمایت خانواده

۱- مقاله مستخرج از تحقیق مستقل می باشد

۲- دانشیار بخش روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

*- نویسنده مسئول: foolad@shirazu.ac.ir

۳- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۴- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۵- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

مقدمه

یادگیری، به عنوان یکی از بنیادی‌ترین فرآیندهای شناختی انسان، همواره در کانون توجه پژوهشگران علوم تربیتی و روانشناسی قرار داشته است و در دهه‌های اخیر، تحول عمده‌ای در فهم ما از ماهیت فرآیند آموزش رخ داده است، به طوری که از دیدگاه سنتی که یادگیری را به عنوان یک فرآیند انفعالی دریافت اطلاعات می‌دانست، به رویکردی فعال و خودگردان تغییر یافته است که در آن یادگیرنده، نقش محوری در ساخت دانش و مدیریت فرآیند یادگیری خود ایفا می‌کند (زیمرن و شانک^۱، ۲۰۱۱). این تحول مفهومی، زمینه‌ساز ظهور یکی از مهم‌ترین سازه‌های روانشناسی تربیتی معاصر یعنی خودتنظیمی یادگیری شد که به فرآیندی فعال و هدفمند اشاره دارد که طی آن یادگیرندگان، افکار، احساسات و رفتارهای خود را برای دستیابی به اهداف یادگیری به صورت سیستماتیک تنظیم و هدایت می‌کنند (پینتریچ^۲، ۲۰۰۰؛ زیمرن^۳، ۲۰۰۰) و این مفهوم، فراتر از صرفاً دانستن راهبردهای یادگیری است، بلکه شامل توانایی برنامه‌ریزی استراتژیک، نظارت فراشناختی، تنظیم انگیزشی و هیجانی، و ارزیابی مستمر پیشرفت می‌شود (شانک و زیمرن، ۲۰۱۲). پژوهش‌های گسترده نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که مهارت‌های خودتنظیمی قوی‌تری دارند، نه تنها عملکرد تحصیلی برتری از خود نشان می‌دهند (روبسون و همکاران^۴، ۲۰۲۰؛ دورنباخر و همکاران^۵، ۲۰۲۴)، بلکه در مواجهه با چالش‌های یادگیری، انعطاف‌پذیری، پایداری و انگیزه درونی بیشتری دارند (پری و همکاران^۶، ۲۰۱۸) و در قرن بیست و یکم، با تحولات شتابان در فناوری، اقتصاد دانش‌محور و پیچیدگی روزافزون جوامع، توانایی یادگیری مادام‌العمر و خودگردانی در یادگیری به عنوان مهارت‌های حیاتی برای موفقیت فردی و اجتماعی شناخته شده‌اند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۷، ۲۰۱۸؛ مجمع جهانی اقتصاد^۸، ۲۰۲۰). در این راستا، نظام‌های آموزشی پیشرفته، به جای تأکید صرف بر انتقال دانش محتوایی، به توسعه مهارت‌های یادگیری برای یادگیری و خودتنظیمی به عنوان شایستگی‌های کلیدی قرن بیست و یکم توجه ویژه‌ای نشان می‌دهند (دیگنات و بوتنر^۹، ۲۰۰۸) و از این رو، درک عمیق از چگونگی توسعه و تقویت خودتنظیمی یادگیری، به ویژه در مراحل اولیه تحصیل، اهمیت استراتژیک یافته است چرا که خودتنظیمی یادگیری، یک سازه چندبعدی و پیچیده است که در آن ابعاد شناختی، فراشناختی،

1- Zimmerman & Schunk

2- Pintrich

3- Zimmerman

4- Robson et al

5- Dörrenbächer et al

6- Perry et al

7- OECD

8- World Economic Forum

9- Dignath, C., Buettner

انگیزشی، هیجانی و رفتاری به صورت پویا و متقابل با یکدیگر تعامل دارند (پینتریچ، ۲۰۰۴؛ وین و هادوین^۱، ۱۹۹۸).

از منظر نظری، چندین مدل و چارچوب برای تبیین خودتنظیمی ارائه شده است که هر یک بر جنبه‌های خاصی تأکید دارند، به طوری که مدل چرخه‌ای زیمرمن خودتنظیمی را به عنوان یک فرآیند چرخه‌ای سه مرحله‌ای توصیف می‌کند که شامل پیش‌اندیشی (شامل تحلیل تکلیف، تعیین اهداف، برنامه‌ریزی استراتژیک و باورهای انگیزشی)، عملکرد (شامل خودکنترلی، خودآموزی، توجه متمرکز و استفاده از راهبردها)، و تأمل خودارزیابانه (شامل خودارزیابی، انتساب علی و واکنش‌های خودتنظیمی) می‌شود (زیمرمن و مویلان^۲، ۲۰۰۹) و این مدل، ماهیت پویا و بازخوردمحور خودتنظیمی را برجسته می‌کند. در مقابل، مدل شناختی-اجتماعی پینتریچ خودتنظیمی را در چهار بُعد اصلی مفهوم‌سازی می‌کند که عبارتند از بُعد شناختی (استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی مانند بسط، سازماندهی، تفکر انتقادی، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی)، بُعد انگیزشی/عاطفی (شامل باورهای خودکارآمدی، ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف، علاقه، و تنظیم هیجانات)، بُعد رفتاری (مدیریت زمان و محیط، تنظیم تلاش، جستجوی کمک)، و بُعد زمینه‌ای (ادراک از محیط کلاس، تکلیف و معلم) و این مدل، تأکید ویژه‌ای بر نقش باورهای انگیزشی دارد و نشان می‌دهد که خودتنظیمی نه تنها یک توانایی شناختی، بلکه یک فرآیند انگیزشی-شناختی است (پینتریچ، ۲۰۰۰، ۲۰۰۴). همچنین مدل فراشناختی وینه و هادوین بر نقش محوری فراشناخت تأکید داشته و فرآیند خودتنظیمی را به عنوان یک سیستم پردازش اطلاعات چهارمرحله‌ای شامل تعریف تکلیف، تعیین اهداف و برنامه‌ریزی، به کارگیری راهبردها، و تطبیق فراشناختی توصیف می‌کند که در آن نظارت فراشناختی و بازخورد داخلی نقش کلیدی در تنظیم مستمر رفتار یادگیری ایفا می‌کنند (وین و هادوین، ۱۹۹۸، ۲۰۰۸). علاوه بر این، رویکرد شناختی اجتماعی بندورا خودتنظیمی را در چارچوب نظریه خود قرار داده و بر تعامل متقابل بین عوامل فردی (شناخت، باورها، هیجانات)، رفتاری (اقدامات و عملکرد) و محیطی (محیط فیزیکی و اجتماعی) تأکید می‌کند و در این دیدگاه، خودکارآمدی به عنوان یک باور محوری، نقش تعیین‌کننده‌ای در آغاز، پایداری و موفقیت رفتارهای خودتنظیمی دارد (بندورا^۳، ۱۹۹۷؛ بمبنوتی و همکاران^۴، ۲۰۲۰).

این مدل‌های نظری، با وجود تفاوت‌های تأکیدی، بر چند اصل مشترک اتفاق نظر دارند که عبارتند از اینکه خودتنظیمی یک فرآیند فعال و هدفمند است که یادگیرنده به صورت آگاهانه در آن مشارکت می‌کند، شامل چرخه‌های بازخوردی است که در آن یادگیرنده به طور مستمر عملکرد خود را نظارت و تنظیم می‌کند، قابل آموزش و توسعه است و تحت تأثیر عوامل فردی، اجتماعی و زمینه‌ای قرار دارد (پانادرو، ۲۰۱۷؛ شانک و

1- Winne & Hadwin
2- Zimmerman & Moylan
3- Bandura
4- Bembenutty et al

زیمرن، ۲۰۱۱) و بر همین اساس، دوره ابتدایی (سنین تقریبی ۶ تا ۱۲ سالگی) یک مرحله حساس و بحرانی در توسعه این مهارت‌ها محسوب می‌شود (پری و همکاران، ۲۰۱۸؛ وایت‌برد و همکاران، ۲۰۱۹). از منظر رشد شناختی، این دوره با پیشرفت‌های قابل توجه در کارکردهای اجرایی همراه است که شامل حافظه کاری، بازداری پاسخ، انعطاف‌پذیری شناختی و برنامه‌ریزی بوده و پایه‌های عصب‌شناختی خودتنظیمی را تشکیل می‌دهند (دیاموند^۲، ۲۰۱۳؛ بست و میلر^۳، ۲۰۱۰) و در این سنین، کودکان تدریجاً توانایی کنترل شناختی ارادی، تأخیر ارضا، برنامه‌ریزی اقدامات آینده و نظارت بر عملکرد خود را توسعه می‌دهند (برانسون^۴، ۲۰۰۱؛ بلر و راور^۵، ۲۰۱۵). پژوهش‌های رشدی نشان می‌دهند که در سنین اولیه ابتدایی، کودکان عمدتاً به تنظیم بیرونی وابسته هستند و نیاز به راهنمایی و ساختاردهی مستقیم بزرگسالان دارند (پاریس و نیومن^۶، ۱۹۹۰؛ وایت‌برد و همکاران، ۲۰۰۹)، اما با پیشرفت سن و تجربه آموزشی، به تدریج به سمت تنظیم درونی حرکت می‌کنند و می‌توانند به صورت مستقل تری اهداف تعیین کرده و راهبردها را انتخاب کنند (پری و همکاران، ۲۰۱۸؛ دیگنات و بوتنر^۷، ۲۰۰۸). متاآنالیزهای جامع نظیر مطالعه دیگنات و همکاران (۲۰۰۸) بر روی ۴۸ مورد، نشان دادند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان ابتدایی، اندازه اثر بالایی بر عملکرد تحصیلی دارد و الحسینی و همکاران (۲۰۲۲) نیز در مرور ۳۵ مطالعه، این تأثیر مثبت و معنادار را تأیید کردند که این یافته‌ها، اهمیت استراتژیک سرمایه‌گذاری آموزشی در توسعه مهارت‌های خودتنظیمی از سنین پایین را برجسته می‌کنند، هرچند این توسعه به شدت تحت تأثیر کیفیت تعاملات معلم-دانش‌آموز، ساختار کلاس، حمایت خانوادگی و فرصت‌های تمرین استقلال قرار دارد (توماس و همکاران^۸، ۲۰۲۰؛ پری و همکاران، ۲۰۲۳؛ یونگ و همکاران^۹، ۲۰۲۳؛ پینو-پاسترناک و وایت‌برد^{۱۰}، ۲۰۱۰).

یکی از چالش‌های عمده در این حوزه، غلبه رویکرد فرهنگ‌محور غربی است، چرا که اکثر مدل‌های نظری و ابزارهای سنجش در بافت‌های فرهنگی فردگرا توسعه یافته‌اند که در آن ارزش‌هایی مانند استقلال فردی و خودمختاری برجسته هستند (هافستد^{۱۱}، ۲۰۰۱؛ مارکوس و کیتایاما^{۱۲}، ۲۰۱۴؛ تورمانن و همکاران^{۱۳}، ۲۰۲۲؛ وین، ۲۰۱۸). در مقابل، در جوامع جمع‌گرا که در بسیاری از کشورهای آسیایی و خاورمیانه غالب

-
- 1- Whitebread et al
 - 2- Diamond
 - 3- Best & Miller
 - 4- Bronson
 - 5- Blair & Raver
 - 6- Paris & Newman
 - 7- Dignath & Büttner
 - 8- Thomas et al
 - 9- Jong et al
 - 10- Pino-Pasternak & Whitebread
 - 11- Hofstede
 - 12- Markus & Kitayama
 - 13- Törmänen

هستند، ارزش‌هایی مانند وابستگی متقابل، هماهنگی گروهی، احترام به سلسله مراتب و تأکید بر تلاش و پشتکار حاکم است (هافستد، ۲۰۰۱؛ تریانگتون^۱، ۲۰۲۲) و در این بافت‌ها، خودتنظیمی ممکن است ماهیت میان‌فردی بیشتری داشته باشد (ژو و همکاران^۲، ۲۰۲۱؛ شنک و همکاران^۳، ۲۰۲۵). پژوهش‌های میان‌فرهنگی تفاوت‌های قابل توجهی را گزارش کرده‌اند؛ مثلاً دانش‌آموزان چینی به طور معناداری بیشتر از راهبردهای مبتنی بر تلاش استفاده می‌کنند و انگیزه‌های بیرونی مانند انتظارات خانواده در آن‌ها نقش قوی‌تری دارد، در حالی که دانش‌آموزان هلندی بیشتر بر راهبردهای فراشناختی و انگیزه درونی تکیه می‌کنند (ژو و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین در بافت کنفوسیوسی هنگ‌کنگ، نقش معلم و خانواده در توسعه خودتنظیمی بسیار برجسته‌تر است (شنک و همکاران، ۲۰۲۵) و در تایلند نیز حمایت والدین و همسالان به طور مستقیم بر خودتنظیمی تأثیر می‌گذارد (پیبول‌تیو و همکاران^۴، ۲۰۲۵) که این یافته‌ها نشان می‌دهند خودتنظیمی یک سازه جهان‌شمول نیست، بلکه به شدت فرهنگ‌نهاد است (ولت و همکاران^۵، ۲۰۰۹؛ جارونوجا و همکاران^۶، ۲۰۲۰). علاوه بر فرهنگ، رویکرد آموزشی غالب نیز مؤثر است؛ در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، نظام‌های آموزشی عمدتاً معلم‌محور هستند که در آن معلم نقش اصلی انتقال دانش را دارد و دانش‌آموزان دریافت‌کنندگان منفعل اطلاعات هستند (یونسکو، ۲۰۱۴؛ بانک جهانی، ۲۰۱۸؛ شوایس‌فورت^۷، ۲۰۱۱؛ اووروس و همکاران^۸، ۲۰۱۱) و این محیط‌ها فرصت‌های محدودی برای تمرین استقلال فراهم می‌کنند (بالا و همکاران^۹، ۲۰۲۰؛ ویدی‌استوتی^{۱۰}، ۲۰۲۳). همچنین کلاس‌های پرجمعیت و تأکید بیش از حد بر آزمون‌های استاندارد می‌تواند منجر به جهت‌گیری هدف عملکردی شود که با خودتنظیمی مؤثر همراستا نیست (یونسکو، ۲۰۱۶؛ پینتریچ، ۲۰۰۰؛ مک‌گرگور^{۱۱}، ۲۰۰۱).

با نگاهی به پیشینه نظری و پژوهشی، مشاهده می‌شود که مفهوم خودتنظیمی از تأکید بر فراشناخت در دهه ۱۹۷۰ (فالاول^{۱۲}، ۱۹۷۹) و نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۷۷) به سمت مدل‌های یکپارچه در دهه ۱۹۹۰ (زیمرمن و شانک، ۱۹۸۹؛ پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ پاریس، ۲۰۰۳) و سپس به سمت جنبه‌های انگیزشی و هیجانی در دهه ۲۰۰۰ حرکت کرده است (بوکارتس و کورنو^{۱۳}، ۲۰۰۵؛ پکران و

- 1- Torrington
- 2- Xu et al
- 3- Schenck et al
- 4- Pibooltaew et al
- 5- Volet et al
- 6- Järvenoja et al
- 7- Schweisfurth
- 8- Vavrus et al
- 9- Bala et al
- 10- Widyastuti
- 11- McGregor
- 12- Flavell
- 13- Boekaerts & Corno

لینن برینک-گارسیا^۱، ۲۰۱۲؛ افکلیدس^۲، ۲۰۱۱). در سال‌های اخیر نیز موضوعاتی چون یادگیری تحلیلی، خودتنظیمی در محیط‌های آنلاین و خودتنظیمی اجتماعی مشترک مطرح شده‌اند (وین، ۲۰۱۷؛ پانادرو و جارولا^۳، ۲۰۱۵). در محور اثربخشی مداخلات، مطالعات وانگ و همکاران (۲۰۲۰) ویژگی‌های مداخلات مؤثر را تدریس صریح راهبردها و حمایت مستمر معلم دانسته‌اند و در محور عوامل فردی، رابسون و همکاران (۲۰۲۰) خودتنظیمی را پیش‌بینی‌کننده موفقیت‌های آتی معرفی کردند، در حالی که (ها، ۲۰۲۳) بر نقش مهارت‌های هیجانی و نیو و همکاران (۲۰۲۲) بر خودتنظیمی خودمختار تأکید ورزیدند. در حوزه عوامل محیطی نیز یونگ و همکاران (۲۰۲۳) بر کیفیت تعاملات معلم-دانش‌آموز، مارتینز-لوپز و همکاران (۲۰۲۳) بر حمایت اجتماعی و توماس و همکاران (۲۰۲۰) بر فضای کلاس تمرکز کرده‌اند. همچنین نقش فناوری نیز توسط سانگ (۲۰۲۴) در یادگیری واژگان و کنگ و همکاران (۲۰۲۳) در آموزش برنامه‌نویسی مورد تأیید قرار گرفته است. در ایران، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که سبک‌های فرزندپروری و مشارکت والدین از طریق خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارند (امانی و همکاران، ۲۰۲۰)، اما مطالعات در مقطع ابتدایی بسیار محدود و عمدتاً کمی است (جاسم هادی الشریفی، ۱۴۰۴؛ قانع ملاطی، ۲۰۲۴) و چالش‌هایی نظیر کمبود زمان و کلاس‌های پرجمعیت توسط معلمان گزارش شده است (نادری بنی و همکاران، ۲۰۲۴).

بررسی شکاف‌های پژوهشی نشان می‌دهد که غلبه رویکرد کمی باعث شده تا تجربیات زیسته و معانی ذهنی یادگیرندگان در بافت‌های غیرغربی کمتر مورد توجه قرار گیرد (پانادرو، ۲۰۱۷؛ پری، ۲۰۱۸؛ رگمی^۴، ۲۰۲۴) و با توجه به اینکه ایران یک جامعه جمع‌گرا با نمره ۴۱ در شاخص فردگرایی هافستد است (هافستد اینسایتس، ۲۰۲۱)، ویژگی‌هایی نظیر اولویت گروه بر فرد، نقش محوری خانواده، احترام به سلسله مراتب، اجتناب از تعارض و ارزش بالای تلاش، اتمسفر متفاوتی برای خودتنظیمی ایجاد می‌کنند (عبدالهیان^۵، ۲۰۲۵؛ حیدری تبریزی، ۲۰۲۵). استان یزد نیز به عنوان یکی از مراکز سنتی و مذهبی ایران با ساختار خانوادگی گسترده و اهمیت بسیار بالای تحصیل، نمونه‌ای بارز از این بافت فرهنگی است (سازمان میراث فرهنگی یزد، ۱۴۰۲؛ سازمان آموزش و پرورش یزد، ۱۴۰۲) که در آن حمایت خانوادگی می‌تواند هم تسهیل‌کننده و هم با کنترل بیش از حد، مانع خودمختاری باشد. نظام آموزشی ایران نیز با چالش‌هایی همچون رویکرد معلم‌محور، کلاس‌های پرجمعیت (۳۰-۴۵ نفر)، تأکید بر نمرات و محدودیت منابع دست و پنجه نرم می‌کند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۴۰۰؛ نادری بنی، ۲۰۲۴). با توجه به این موارد، انجام یک مطالعه کیفی پدیدارشناختی در استان یزد برای کشف معانی و ادراکات دانش‌آموزان ابتدایی (۸-۱۲ سال)

1- Pekrun & Linnenbrink-Garcia

2- Efkliides

3- Panadero & Järvelä

4- Creswell & Poth

5- Katouzian

از خودتنظیمی ضرورت دارد تا علاوه بر غنای نظری و تکمیل مدل‌های موجود، صدایی برای دانش‌آموزان فراهم آورده و مبنایی برای طراحی مداخلات بومی، آموزش معلمان و والدین و سیاست‌گذاری آموزشی فراهم کند که این امر در نهایت منجر به توانمندسازی دانش‌آموزان برای یادگیری مادام‌العمر می‌شود. هدف کلی این پژوهش، کاوش عمیق مفهوم خودتنظیمی و عوامل مؤثر بر آن در دانش‌آموزان ابتدایی یزد با رویکرد توصیفی تحلیلی است و به دنبال پاسخ به این پرسش اصلی است که این دانش‌آموزان چگونه خودتنظیمی یادگیری را تجربه می‌کنند و چه عواملی بر توسعه این مهارت در آن‌ها تأثیر می‌گذارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از منظر روش‌شناسی در دسته پژوهش‌های کیفی توصیفی-تحلیلی قرار می‌گیرد. در این مطالعه، از رویکرد تحلیل مضمون جهت‌دار بر اساس براون و کلارک (۲۰۰۶) استفاده شد. این رویکرد اجازه می‌دهد تا مدل‌های نظری پیشین (به‌ویژه مدل‌های اجتماعی-شناختی زیمرمن و پینتریچ) به عنوان 'لنزی نظری' برای فهم اولیه پدیده، تدوین چارچوب مصاحبه‌ها، و کدگذاری اولیه به کار گرفته شوند. این روش، برخلاف رویکردهای پدیدارشناختی خالص که بر تعلیق کامل دانش پیشین تأکید دارند، ترکیبی از تحلیل قیاسی و استقرایی را فراهم می‌کند تا تحلیل‌ها نه تنها توصیفی، بلکه تبیینی و تحلیلی باشند. انتخاب این رویکرد با اهداف پژوهش هم‌خوانی دارد، زیرا اجازه می‌دهد تجربیات دانش‌آموزان را در چارچوب نظری موجود بررسی کنیم و همزمان به ویژگی‌های بومی بافت فرهنگی یزد توجه کنیم.

جامعه مورد مطالعه شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی (دوره اول و دوم) شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع، تعداد ۱۵ دانش‌آموز (۸ دختر و ۷ پسر، سنین ۸ تا ۱۲ سال، پایه‌های دوم تا ششم) انتخاب شدند. ملاک‌های ورود شامل تنوع در پایه تحصیلی، پیشرفت تحصیلی (ضعیف، متوسط، قوی بر اساس گزارش معلمان)، و نوع مدرسه (دولتی و غیردولتی) بود تا ابعاد مختلف خودتنظیمی در بافت‌های آموزشی گوناگون بررسی شود. فرآیند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به طوری که در سه مصاحبه آخر، مضامین جدیدی استخراج نشد. این تنوع جنسیتی، تحصیلی و محیطی، امکان بررسی تفاوت‌های احتمالی در ادراک و کاربرد خودتنظیمی یادگیری را فراهم کرد و غنای داده‌ها را افزایش داد.

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق جمع‌آوری شد. پروتکل مصاحبه بر اساس مؤلفه‌های اصلی خودتنظیمی در مدل‌های زیمرمن و پینتریچ (مانند هدف‌گذاری، خودنظارتی، مدیریت زمان، تنظیم هیجانی و راهبردهای انگیزشی) طراحی گردید، اما پرسش‌ها به صورت باز و کودک‌محور فرموله شدند تا ادراکات طبیعی دانش‌آموزان استخراج شود. برای مثال، به جای پرسش‌های مستقیم، از تکنیک‌های فرافکنی استفاده شد: «تصویر کن یک امتحان سخت داری و همزمان کارتون مورد علاقه‌ات پخش می‌شه،

در اون لحظه چطور تصمیم می‌گیری؟» یا «به نظرت چطور می‌تونی خودت درس‌ها رو یاد بگیری بدون اینکه همیشه به معلم وابسته باشی؟». پرسش‌ها به پنج دسته اصلی تقسیم شدند: (۱) ادراک از خودتنظیمی یادگیری، (۲) عوامل فردی (انگیزه و خودکارآمدی)، (۳) عوامل محیطی (نقش معلمان و خانواده)، (۴) چالش‌ها و موانع، و (۵) راهبردهای شخصی برای تقویت یادگیری. مصاحبه‌ها در محیطی آرام و آشنا برای دانش‌آموزان (مانند کتابخانه مدرسه یا فضای مورد اعتماد) انجام شد و مدت هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۵۰ دقیقه بود. تمامی مصاحبه‌ها با اجازه والدین و رضایت دانش‌آموزان ضبط و سپس رونویسی دقیق گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار Atlas.ti و بر اساس رویکرد تحلیل مضمون جهت‌دار براون و کلارک (۲۰۰۶) در شش مرحله انجام شد: (۱) آشنایی با داده‌ها از طریق خوانش مکرر رونویسی‌ها، (۲) کدگذاری اولیه قیاسی بر اساس مؤلفه‌های نظری مدل‌های زیمرمن و پینتریچ (مانند هدف‌گذاری، خودنظارتی، باورهای انگیزشی)، (۳) کدگذاری استقرایی برای استخراج کدهای نوپدید که در مدل‌های کلاسیک کمتر برجسته بودند (مانند تأثیر سر و صدای کلاس‌های پرجمعیت یا وابستگی به منابع سنتی در بافت یزد)، (۴) ساختاربندی و گروه‌بندی کدها به مضامین فرعی، (۵) تعریف و نام‌گذاری مضامین اصلی با مقایسه مستمر، و (۶) گزارش نهایی با استخراج نقل قول‌های نماینده. این فرآیند آمیخته قیاسی-استقرایی اجازه داد تا تحلیل‌ها هم ریشه در نظریه‌های موجود داشته باشند و هم به ویژگی‌های زمینه‌ای و فرهنگی خاص پاسخ دهند.

- معیارهای اعتبار و پایایی برای تضمین کیفیت علمی پژوهش، از چهار معیار زیر استفاده شد:
- قابلیت اطمینان: از طریق درگیری طولانی‌مدت با موضوع و استفاده از تکنیک بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان.
- قابلیت انتقال: با ارائه توصیف غنی از بافت پژوهش و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌ها.
- قابلیت اتکا: از طریق کدگذاری موازی توسط دو پژوهشگر و محاسبه ضریب توافق (کاپای کوهن ۰/۸۷).
- قابلیت تأیید: با حفظ و مستندسازی تمامی مراحل تحلیل و یادداشت‌های تحلیلی جهت بازبینی داوران.

یافته‌های پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی مفهوم خودتنظیمی یادگیری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر یزد، از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ دانش‌آموز (۸ دختر و ۷ پسر، سنین ۸ تا ۱۲ سال، پایه‌های دوم تا ششم) انجام شد. تحلیل داده‌ها با رویکرد تحلیل مضمون جهت‌دار (براون و کلارک، ۲۰۰۶) و ترکیبی از کدگذاری قیاسی (بر اساس مدل‌های زیمرمن و پینتریچ) و استقرایی، شش مضمون اصلی را استخراج کرد: هیجانانگیز و احساسات، انگیزش و هدف‌گذاری، مدیریت زمان و برنامه‌ریزی، چالش‌ها و موانع، تأثیر

محیط و خانواده، و راهبردهای خودتنظیمی. این مضامین، تجربیات واقعی دانش‌آموزان را در بافت آموزشی یزد که با کلاس‌های پرجمعیت، انتظارات بالای تحصیلی و وابستگی به منابع سنتی مشخص می‌شود توصیف و تحلیل می‌کنند و تعامل پویای عوامل فردی، محیطی و فرهنگی را برجسته می‌سازند. هیجانات و احساسات دانش‌آموزان تأثیر عمیقی بر خودنظارتی و پایداری در یادگیری دارند. موفقیت‌های تحصیلی، مانند کسب نمره بالا در امتحانات یا دریافت تأیید از معلم، احساسات مثبتی نظیر شادی و خودکارآمدی را برمی‌انگیزد. یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت: «وقتی تو امتحان نمره خوب می‌گیری، خیلی خوشحال می‌شم و دوست دارم بزم درس بخونم بنویسم.» این هیجانات مثبت، انگیزه برای ادامه تلاش‌های تحصیلی را تقویت می‌کنند. در مقابل، ناکامی‌های تحصیلی، مانند عملکرد ضعیف در امتحان یا ناتوانی در فهم مطالب، به بروز اضطراب، ناامیدی، و کاهش اعتمادبه‌نفس منجر می‌شود. یکی از دانش‌آموزان گفت: «وقتی درسی رو رو خوب نمی‌فهمم، فکر می‌کنم نمی‌تونم درستش کنم و دلم نمی‌خواد درس بخونم.» این هیجانات منفی، توانایی دانش‌آموزان برای تمرکز و مدیریت یادگیری را مختل می‌کنند، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی با فشار بالا. برخی دانش‌آموزان ناتوانی خود در مدیریت این احساسات را گزارش کردند: «وقتی قبل امتحان نگرانم، نمی‌دونم چی کار کنم که آروم بشم.» این امر نیاز به آموزش راهبردهای مدیریت هیجانی را برای این گروه سنی برجسته می‌سازد.

انگیزش و هدف‌گذاری از عوامل اصلی خودتنظیمی یادگیری هستند. دانش‌آموزان اهدافی ساده و ملموس، مانند بهبود عملکرد در یک درس خاص یا جلب رضایت والدین، را انگیزه‌بخش توصیف کردند. یکی گفت: «اگه تو امتحان بعدی خوب بشم، بابام برام یه جایزه می‌گیره.» این اهداف کوتاه‌مدت، تلاش آن‌ها را هدایت می‌کردند. برخی نیز به اهداف بلندمدت اشاره کردند: «دوست دارم وقتی بزرگ شدم معلم بشم، برای همین درسام رو می‌خونم.» تشویق‌های معلمان و والدین نقش مهمی در تقویت خودکارآمدی ایفا می‌کردند. یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت: «وقتی معلم می‌گه آفرین، حس می‌کنم می‌تونم درسای سخت رو هم یاد بگیرم.» در مقابل، فقدان حمایت یا اهداف مشخص، انگیزه برخی دانش‌آموزان را کاهش می‌داد: «اگه کسی نگه خوبه، فکر می‌کنم درس خوندن فایده نداره.» این یافته‌ها نشان‌دهنده اهمیت بازخوردهای مثبت و اهداف قابل‌دسترس در تقویت خودتنظیمی یادگیری هستند.

مدیریت زمان و برنامه‌ریزی برای دانش‌آموزان ابتدایی به معنای تصمیم‌گیری‌های ساده درباره اولویت‌بندی تکالیف و فعالیت‌های غیرآموزشی است. برخی دانش‌آموزان توانایی تنظیم وقت خود را نشان دادند: «اول تکلیفام رو می‌نویسم، بعد می‌رم با دوستم بازی می‌کنم.» این رویکرد به آن‌ها کمک می‌کرد تا تکالیفشان را به‌موقع انجام دهند. اما بسیاری از دانش‌آموزان در این زمینه مشکل داشتند: «نمی‌دونم کی باید تکلیف بنویسم، برای همین همیشه دیر می‌شه.» این ضعف در مدیریت زمان، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی با حجم بالای تکالیف، عملکرد تحصیلی را مختل می‌کرد. یکی از دانش‌آموزان گفت: «وقتی تکلیفام زیادن،

گیج می‌شوم و نمی‌دونم از کجا شروع کنم.» این مشکلات، نیاز به آموزش مهارت‌های اولیه مدیریت زمان را برای دانش‌آموزان ابتدایی نشان می‌دهند.

چالش‌ها و موانع یادگیری، از جمله اضطراب امتحانات، عدم تمرکز، و تأثیرات محیطی، به‌طور گسترده گزارش شدند. یکی از دانش‌آموزان گفت: «قبل امتحان همش می‌ترسم خراب کنم، برای همین نمی‌تونم درس بخونم.» سر و صدای کلاس نیز مانع بزرگی بود: «تو کلاس همه با هم حرف می‌زنی، نمی‌تونم به معلم گوش بدم.» این مشکل در کلاس‌های پرجمعیت، که گاه بیش از ۳۰ دانش‌آموز دارند، تشدید می‌شود. دشواری دروس خاص، به‌ویژه ریاضی، نیز چالش‌زا بود: «ریاضی امسال خیلی سخت شده، نمی‌فهمم چی کار کنم.» برخی دانش‌آموزان از خستگی و ناتوانی در مدیریت استرس سخن گفتند: «شبا که می‌خوام درس بخونم، زود خوابم می‌بره.» این موانع، که در محیط‌های آموزشی فشرده شایع‌تر هستند، توانایی دانش‌آموزان برای خودنظارتی و حفظ تمرکز را کاهش می‌دادند و نیاز به مداخلات آموزشی برای تقویت مهارت‌های مقابله‌ای را برجسته می‌کنند.

محیط آموزشی و حمایت خانوادگی تأثیر قابل‌توجهی بر خودتنظیمی یادگیری داشتند. والدین با فراهم کردن فضایی آرام و ارائه حمایت عاطفی، به دانش‌آموزان کمک می‌کردند تا با چالش‌های تحصیلی مقابله کنند. یکی از دانش‌آموزان گفت: «مامانم همیشه می‌گه نگران نباش، تو می‌تونی، برای همین راحت‌تر تکلیفام رو می‌نویسم.» معلمان نیز با تدریس مؤثر و تشویق، یادگیری را تسهیل می‌کردند: «اگه معلم علوم رو با شکل توضیح بده، من بهتر یاد می‌گیرم.» در مقابل، محیط‌های شلوغ یا فقدان حمایت، یادگیری را دشوار می‌کرد: «وقتی خونه شلوغه، نمی‌تونم تمرکز کنم.» این یافته‌ها بر اهمیت تعاملات مثبت در محیط‌های آموزشی و خانوادگی برای تقویت خودکارآمدی و پایداری در یادگیری تأکید دارند.

راهبردهای خودتنظیمی، مانند مرور مطالب، استفاده از منابع آموزشی، و خودارزیابی، ابزارهای کلیدی برای مدیریت یادگیری بودند. برخی دانش‌آموزان از منابع دیجیتال بهره می‌بردند: «فیلم‌های آموزشی تو گوشی مامانم نگاه می‌کنم، چون درس رو ساده‌تر می‌کنه.» خودارزیابی نیز رایج بود: «بعد امتحان، برگه‌ام رو نگاه می‌کنم ببینم کجا اشتباه کردم.» اما بسیاری از دانش‌آموزان در استفاده از این راهبردها ناتوان بودند: «نمی‌دونم چه فیلم‌های برای بهبود برای درسام خوبه، فقط کتاب درسی رو می‌خونم.» برخی از مقایسه عملکرد خود با گذشته برای بهبود استفاده می‌کردند: «پارسال ریاضیم خوب نبود، ولی امسال بیشتر تمرین کردم و بهتر شدم.» این خودارزیابی، خودآگاهی و توانایی برنامه‌ریزی را تقویت می‌کرد. با این حال، وابستگی زیاد به کتاب درسی و ناآشنایی با منابع متنوع، نیاز به آموزش راهبردهای خودتنظیمی را نشان می‌دهد.

به‌طور کلی، یافته‌ها تعامل پویای این مضامین را در خودتنظیمی یادگیری نشان می‌دهند. دانش‌آموزانی که از حمایت‌های محیطی بهره‌مند بودند، اهداف ملموس داشتند و راهبردهای ساده به کار می‌بردند،

عملکرد بهتری نشان دادند. در مقابل، اضطراب، موانع محیطی و ضعف در مهارت‌ها یادگیری را مختل می‌کردند. این نتایج، در بافت آموزشی یزد با کلاس‌های پرجمعیت و انتظارات بالا، بر ضرورت مداخلات برای تقویت مدیریت هیجانی، برنامه‌ریزی و راهبردهای خودتنظیمی تأکید دارند و می‌توانند مبنایی برای آموزش معلمان و والدین باشند. جدول ۲ خلاصه ساختاریافته‌ای از مضامین را ارائه می‌دهد و تمامی ابعاد استخراج‌شده از تحلیل قیاسی-استقرایی را نمایش می‌دهد.

جدول ۲: مضامین اصلی و فرعی استخراج‌شده از تجارب شرکت‌کنندگان

Table 2

Main and Sub-Themes Extracted from Participants' Experiences

ردیف Row	کدها Codes	مضامین فرعی Sub-themes	مضامین اصلی Main themes
۱	شادی از کسب نمره بالا در امتحان، افزایش اعتمادبه‌نفس از تشویق معلم، تمایل به ادامه تلاش پس از موفقیت	هیجانان مثبت و تقویت کننده Positive and reinforcing emotions	هیجانان و احساسات Emotions and Feelings
	Joy from getting high scores in exams, increased self-confidence from teacher encouragement, desire to continue effort after success		
۲	اضطراب ناشی از عملکرد ضعیف در امتحان، ناامیدی از ناتوانی در فهم مطالب، ناتوانی در مدیریت احساسات منفی	هیجانان منفی و بازدارنده Negative and inhibitory emotions	هیجانان و احساسات Emotions and Feelings
	Anxiety from poor exam performance, disappointment from inability to understand material, inability to manage negative emotions		
۳	اهداف کوتاه‌مدت مانند بهبود عملکرد در درس خاص، علاقه به مشاغل آینده ساده، تلاش برای جلب رضایت والدین	انگیزش درونی و هدف‌محور Internal and goal-oriented motivation	انگیزش و هدف‌گذاری Motivation and Goal-setting
	Short-term goals such as improving performance in a specific subject, interest in simple future jobs, effort to satisfy parents		
۴	تأثیر تشویق معلمان و والدین بر افزایش تلاش، اصلاح رفتار بر اساس بازخوردهای محیطی	بازخوردهای مثبت و محیطی Positive and environmental feedback	انگیزش و هدف‌گذاری Motivation and Goal-setting
	Impact of encouragement from teachers and parents on increasing effort, behavior modification based on environmental feedback		
۵	اولویت‌بندی تکالیف روزانه ساده، تعادل بین مطالعه و فعالیت‌های غیرآموزشی، تنظیم زمان برای درس و استراحت	برنامه‌ریزی روزانه Daily planning	مدیریت زمان و برنامه‌ریزی Time Management and Planning
	Prioritizing simple daily assignments, balance between study and non-academic activities, scheduling time for lessons and rest		
۶	شروع مطالعه بدون برنامه مشخص، ناتوانی در اتمام دروس، نیاز به تقویت مهارت‌های برنامه‌ریزی	ضعف در اولویت‌بندی و ساختار زمانی Weakness in prioritization and time structuring	مدیریت زمان و برنامه‌ریزی Time Management and Planning
	Starting study without a clear plan, inability to complete lessons, need to strengthen planning skills		
۷	اضطراب امتحانات و عدم تمرکز، خستگی از حجم تکالیف، حواس‌پرتی محیطی مانند سر و صدا	مشکلات هیجانی و شناختی Emotional and cognitive problems	چالش‌ها و موانع Challenges

تأثیر محیط و خانواده Influence of Environment and Family	مشکلات محیطی و اجتماعی	Exam anxiety and lack of concentration, fatigue from heavy assignments, environmental distractions such as noise	
	Environmental and social problems	فشار محیطی کلاس‌های پرجمعیت، عدم حمایت در مواجهه با دشواری دروس	۸
	حمایت خانواده	Environmental pressure from crowded classes, lack of support when facing difficult subjects	
	Family support	فراهم کردن فضای آرام توسط خانواده، دلگرمی عاطفی والدین، کمک در مدیریت اضطراب	۹
	نقش آموزشی و انگیزشی معلمان	Providing a calm space by family, emotional encouragement from parents, help in managing anxiety	
	Teachers	توضیحات روشن و ساده توسط معلمان، تشویق برای افزایش اعتمادبه‌نفس	۱۰
	Educational and motivational role of teachers	Clear and simple explanations by teachers, encouragement to increase self-confidence	
	استفاده از منابع آموزشی	بهره‌گیری از منابع دیجیتال ساده مانند فیلم‌های آموزشی، مرور	
	Use of educational resources	مطالب با ابزارهای کمک‌آموزشی	۱۱
	خودارزیابی و تحلیل پیشرفت	Using simple digital resources such as educational videos, reviewing material with assistive learning tools	
Self-regulation Strategies	بررسی اشتباهات امتحانات برای بهبود، مقایسه عملکرد با گذشته، اصلاح رویکرد یادگیری	۱۲	
Self-evaluation and progress analysis	Reviewing exam mistakes for improvement, comparing performance with the past, modifying learning approach		

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی توصیفی-تحلیلی و بهره‌گیری از تحلیل مضمون جهت‌دار (براون و کلارک، ۲۰۰۶)، مفهوم خودتنظیمی یادگیری را از دیدگاه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر یزد کاوش کرد و عوامل مؤثر بر توسعه این مهارت را در بافت فرهنگی جمع‌گرا و نظام آموزشی معلم‌محور ایران شناسایی نمود. یافته‌ها، بر اساس تحلیل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق با ۱۵ دانش‌آموز (۸ تا ۱۲ ساله، پایه‌های دوم تا ششم)، نشان داد که کودکان این گروه سنی، خودتنظیمی یادگیری را به صورت عملیاتی، ملموس و عاطفی‌محور درک می‌کنند: توانایی مدیریت مستقل فرآیند یادگیری از طریق اقدامات روزمره‌ای مانند اولویت‌بندی تکالیف، انتخاب زمان مناسب برای مطالعه، و تلاش شخصی برای فهم مطالب بدون وابستگی کامل به معلم یا والدین، که اغلب با هیجانات مثبت همراه است، مانند احساس رضایت، شادی و افزایش خودکارآمدی ناشی از موفقیت‌های کوچک. نقل قول‌هایی نظیر «خودم تصمیم می‌گیرم اول کدام تکلیف رو بنویسم و کی بازی کنم» یا «اگه خودم درس رو یاد بگیرم، حس خوبی دارم و دوست دارم بیشتر بخونم» این دیدگاه عملیاتی را تأیید می‌کنند و نشان‌دهنده تمرکز بر جنبه‌های رفتاری و عاطفی است که

با محدودیت‌های رشدی کارکردهای اجرایی در سنین ابتدایی همخوانی دارد (دیاموند، ۲۰۱۳؛ بست و میلر، ۲۰۱۰؛ برانسون، ۲۰۰۱؛ بلر و راور، ۲۰۱۵).

این مفهوم‌سازی با چارچوب‌های نظری موجود همخوانی دارد، اما تفاوت‌های معناداری را نیز آشکار می‌سازد که می‌تواند به غنای مدل‌های جهانی بیفزاید. مدل چرخه‌ای زیمرمن (زیمرمن، ۲۰۰۰؛ زیمرمن و مویلان، ۲۰۰۹) خودتنظیمی را به عنوان فرآیندی سه‌مرحله‌ای (پیش‌اندیشی، عملکرد و خودواکنشی) توصیف می‌کند؛ دانش‌آموزان در این پژوهش به طور ضمنی به این مراحل اشاره داشتند، مانند برنامه‌ریزی ساده روزانه (پیش‌اندیشی)، تمرکز بر تکالیف (عملکرد) و بررسی اشتباهات امتحان (خودواکنشی)، اما درک آن‌ها فاقد پیچیدگی‌های فراشناختی پیشرفته است و بیشتر بر اقدامات ملموس رفتاری و تنظیم هیجانی ساده متمرکز می‌باشد. در مقایسه با مدل چهاربعدی پینتریچ (پینتریچ، ۲۰۰۰، ۲۰۰۴)، که شامل ابعاد شناختی، انگیزشی/عاطفی، رفتاری و زمینه‌ای است، دیدگاه شرکت‌کنندگان کمتر به راهبردهای شناختی پیچیده (مانند سازماندهی یا تفکر انتقادی) پرداخته و بیشتر بر جنبه‌های رفتاری ملموس و عاطفی تأکید دارد، که این امر پیشنهاد می‌کند مدل‌های نظری موجود - که عمدتاً در بافت‌های فردگرای غربی توسعه یافته‌اند - نیاز به بومی‌سازی برای کودکان در جوامع جمع‌گرا دارند، جایی که خودتنظیمی ممکن است میان‌فردی‌تر و وابسته به حمایت‌های اجتماعی باشد (ژو و همکاران، ۲۰۲۱؛ هافستد، ۲۰۰۱؛ تریاندیس، ۱۹۹۵).

عوامل مؤثر بر خودتنظیمی یادگیری در شش مضمون اصلی سازماندهی شدند که روابط متقابل پویایی را میان عوامل فردی، محیطی و فرهنگی نشان می‌دهند و عمدتاً با ادبیات موجود هم‌راستا هستند، اما ویژگی‌های بومی بافت یزد را برجسته می‌سازند. هیجان‌ات و احساسات به عنوان عامل کلیدی ظاهر شدند، جایی که هیجان‌ات مثبت (شادی از موفقیت و تشویق) خودکارآمدی و پایداری را تقویت می‌کنند، در حالی که هیجان‌ات منفی (اضطراب امتحان و ناامیدی) تمرکز و خودنظارتی را مختل می‌نمایند؛ این یافته با نقش هیجان‌ات در مدل زیمرمن (زیمرمن، ۲۰۰۰) و مطالعات مرتبط با تنظیم هیجانی (افکلیدس، ۲۰۱۱؛ پکران و لینن‌برینک-گارسیا، ۲۰۱۲) هم‌راستا است، اما ناتوانی گسترده دانش‌آموزان در مدیریت هیجان‌ات منفی - که در محیط‌های آموزشی پراسترس و آزمون‌محور ایران تشدید می‌شود - یک شکاف کاربردی را برجسته می‌کند و نیاز به ادغام آموزش‌های هیجانی در برنامه‌های درسی را پیشنهاد می‌دهد. انگیزش و هدف‌گذاری نیز محرک اصلی بودند، با غلبه اهداف کوتاه‌مدت و اغلب بیرونی (رضایت والدین، جایزه یا تأیید معلم)، که با بُعد انگیزشی مدل پینتریچ (پینتریچ، ۲۰۰۰) و نقش باورهای خودکارآمدی در رویکرد شناختی-اجتماعی بندورا (بندورا، ۱۹۹۷؛ بمبوتی و همکاران، ۲۰۲۰) سازگار است، اما غلبه انگیزش بیرونی در بافت جمع‌گرای یزد با پژوهش‌های میان‌فرهنگی در جوامع آسیایی همخوانی دارد (ژو و همکاران، ۲۰۲۱؛ پیبول‌تیو و

همکاران، ۲۰۲۵) و نشان می‌دهد که تقویت انگیزش درونی از طریق اهداف شخصی‌سازی شده می‌تواند مؤثر باشد.

مدیریت زمان و برنامه‌ریزی به عنوان عامل رفتاری کلیدی شناسایی شد، جایی که ضعف در اولویت‌بندی و ساختار زمانی رایج بود و با حجم بالای تکالیف مرتبط؛ این چالش با بُعد رفتاری مدل پینتریچ هم‌راستاست، اما در کلاس‌های پرجمعیت ایران (میانگین بیش از ۳۰ نفر) به عنوان یک مانع ساختاری برجسته‌تر ظاهر می‌شود (یونسکو، ۲۰۱۶؛ بانک جهانی، ۲۰۱۸) و پیشنهاد می‌کند آموزش مهارت‌های پایه مانند چک‌لیست‌های روزانه می‌تواند این ضعف را در سنین ابتدایی جبران کند. چالش‌ها و موانع چندبعدی بودند، از جمله عوامل محیطی مانند سر و صدای کلاس، خستگی و دشواری دروس، که خودتنظیمی را محدود می‌کردند؛ این یافته‌ها با نقش عوامل زمینه‌ای در مدل‌های یکپارچه (وین و هادوین، ۱۹۹۸، ۲۰۰۸؛ پینتریچ، ۲۰۰۴) همخوانی دارند و ویژگی‌های نظام آموزشی در حال توسعه را تأیید می‌کنند (شوایس فورت، ۲۰۱۱؛ واوروس و همکاران، ۲۰۱۱)، اما تأثیر کلاس‌های شلوغ به عنوان یک ویژگی محلی، نیاز به اصلاحات ساختاری مانند کاهش تعداد دانش‌آموزان را برجسته می‌سازد. تأثیر محیط و خانواده نقش تسهیل‌کننده داشت، با حمایت‌های عاطفی والدین و تشویق معلمان که خودکارآمدی را تقویت می‌کردند؛ این الگو با رویکرد شناختی-اجتماعی و مطالعات حمایت اجتماعی هم‌راستاست (توماس و همکاران، ۲۰۲۰؛ یونگ و همکاران، ۲۰۲۳؛ پینو-پاسترناک و وایت‌برد، ۲۰۱۰)، اما در بافت یزد، نقش خانواده عمیق‌تر و میان‌فردی‌تر بود، که می‌تواند هم حمایت‌کننده و هم با کنترل بیش‌ازحد محدودکننده باشد. در نهایت، راهبردهای خودتنظیمی شامل خودارزیابی ساده و استفاده محدود از منابع دیجیتال بودند، اما وابستگی زیاد به کتاب درسی چالش اصلی محسوب می‌شد؛ این الگو با مرحله عملکرد مدل زیمرمن همخوانی دارد، اما نیاز به آموزش راهبردهای متنوع در محیط‌های سنتی را نشان می‌دهد (سانگ، ۲۰۲۴؛ کنگ و همکاران، ۲۰۲۳؛ وین، ۲۰۱۷) و پیشنهاد می‌کند ادغام فناوری‌های آموزشی می‌تواند وابستگی سنتی را کاهش دهد.

به طور کلی، یافته‌ها تعامل پیچیده این عوامل را در یک سیستم پویا تأیید می‌کنند و با اصول مشترک مدل‌های نظری (پانادرو، ۲۰۱۷؛ شانک و زیمرمن، ۲۰۱۱) هم‌راستا هستند: خودتنظیمی فعال، هدفمند، بازخوردمحور و قابل توسعه است، اما ویژگی‌های بومی مانند کلاس‌های پرجمعیت، انگیزش بیرونی قوی و محدودیت منابع دیجیتال، آن را در این بافت محدود می‌کنند و نیاز به مداخلات زمینه‌محور را برجسته می‌سازند. این نتایج با متاآنالیزهای اثربخشی آموزش خودتنظیمی در سنین پایین (دیگنات و بوتنر، ۲۰۰۸؛ الحسینی و همکاران، ۲۰۲۲) همخوانی دارند و اهمیت سرمایه‌گذاری زودهنگام برای توسعه مهارت‌های قرن ۲۱ را تأیید می‌کنند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۸؛ مجمع جهانی اقتصاد، ۲۰۲۰).

با این حال، پژوهش محدودیت‌هایی داشت: حجم نمونه محدود (۱۵ نفر) و تمرکز جغرافیایی بر شهر یزد، تعمیم‌پذیری یافته‌ها را کاهش می‌دهد؛ اتکا به گزارش‌های خوداظهاری کودکان ممکن است تحت تأثیر

عوامل اجتماعی مطلوبیت قرار گیرد، هرچند با تکنیک‌های فرافکنی، بازبینی توسط اعضا و تحلیل چندپژوهشگری تلاش شد این محدودیت کاهش یابد؛ همچنین، عدم بررسی طولی توسعه خودتنظیمی و کنترل دقیق متغیرهای خانوادگی از محدودیت‌های دیگر است.

با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود مداخلات کاربردی مدرسه‌محور طراحی شوند، مانند برنامه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای تقویت مدیریت هیجانی، ابزارهای ساده مانند چک‌لیست روزانه برای مهارت‌های برنامه‌ریزی، و اپلیکیشن‌های آموزشی کودک‌محور برای کاهش وابستگی به کتاب درسی؛ برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان جهت ایجاد فرصت‌های استقلال، کاهش حجم تکالیف و استفاده از روش‌های تدریس فعال، و برنامه‌های مشاوره‌ای برای والدین به منظور تقویت حمایت عاطفی بدون کنترل بیش‌ازحد و تشویق استقلال فرزند، می‌تواند مؤثر باشد؛ در سطح سیاست‌گذاری، کاهش تعداد دانش‌آموزان در کلاس و ادغام فناوری در برنامه درسی توصیه می‌گردد. از نظر پژوهشی، مطالعات طولی برای ردیابی توسعه خودتنظیمی از ابتدایی به متوسطه، پژوهش‌های تطبیقی بین مناطق شهری/روستایی یا استان‌های مختلف ایران برای بررسی تأثیر تنوع فرهنگی، و مطالعات ترکیبی (کمی-کیفی) با حجم نمونه بزرگ‌تر برای آزمون مدل‌های پیشنهادی و اندازه‌گیری اثربخشی مداخلات بومی پیشنهاد می‌شود. در نتیجه، این پژوهش نشان داد که خودتنظیمی یادگیری در دانش‌آموزان ابتدایی یزد مفهومی عملیاتی، عاطفی و زمینه‌محور است که تحت تأثیر تعامل عوامل فردی (هیجانان و انگیزش)، رفتاری (مدیریت زمان و راهبردها) و محیطی (حمایت‌ها و چالش‌ها) قرار دارد؛ با برجسته‌سازی ویژگی‌های بومی مانند تأثیر کلاس‌های پرجمعیت و نقش پررنگ خانواده، این یافته‌ها نه تنها به غنای نظری مدل‌های جهانی می‌افزایند، بلکه مبنای علمی برای طراحی مداخلات بومی‌سازی‌شده فراهم می‌آورند و تأکید می‌کنند که تقویت خودتنظیمی از سنین پایین می‌تواند به یادگیری مادام‌العمر، انعطاف‌پذیری شناختی و موفقیت تحصیلی در قرن ۲۱ کمک کند، که نیازمند همکاری نظام‌مند میان پژوهشگران، سیاست‌گذاران، معلمان و والدین است.

References

منابع

جاسم هادی الشریفی، ماهر، و حسنی، محمد. (۱۴۰۴). بررسی اثربخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه علمی، نگرانی و پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه علوم روانشناختی*، (۱۵۱)،

۸۱-۹۴

قانع ملاطی، مژگان، و سالاری چینه، پروین. (۱۴۰۳). طراحی فضای یادگیری مهارت‌محور مبتنی بر حل مسئله با رویکرد بین‌رشته‌ای و تمرکز بر حوزه‌های تربیت و یادگیری. *فناوری و دانش‌پژوهی در*

تعلیم و تربیت، ۴(۲)، ۷۵-۷۵

نادری بنی، ناهید، کرمی، حسین، و قضاوی، منصوره. (۱۴۰۳). رویکرد آمیخته در شناسایی نقش‌های راهبران آموزشی و تأثیرشان بر بهبود فرایند یاددهی-یادگیری. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۸(۲)، ۵۵-

۷۸

- Amani, M., Nazifi, M., & Sorkhabi, N. (2020). Parenting styles and academic achievement of early adolescent girls in Iran: Mediating roles of parent involvement and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 49-72.
- Bai, B., Zang, X., & Guo, W. (2025). Hong Kong students' motivational beliefs and emotions in collaborative learning in ESL classrooms: Influences of actual and self-perceived English proficiency. *Social Psychology of Education*, 28(1), 14.
- Bala, E., Lestari, H., & Budiarti, R. S. (2020). The analysis of self-regulation learning on elementary schools at the rural area in Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 8(2), 383-387. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080209>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bembenuy, H., Liem, G. A. D., Allen, K. A., King, R. B., Martin, A. J., Marsh, H. W., ... & Datu, J. A. D. (2023). Culture, motivation, self-regulation, and the impactful work of Dennis M. McInerney. *Educational Psychology Review*, 35(1), 28.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711-731.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Bronson, M. B., & Bronson, M. (2001). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
- Dörrenbächer-Ulrich, L., & Bregulla, M. (2024). The relationship between self-regulated learning and executive functions—a systematic review. *Educational Psychology Review*, 36(3), 95.

- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
- Elhusseini, S. A., Tischner, C. M., Aspiranti, K. B., & Fedewa, A. L. (2022). A quantitative review of the effects of self-regulation interventions on primary and secondary student academic achievement. *Metacognition and Learning*, 17(3), 1117-1139.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Ha, S. Y. (2023). Students' self-regulated learning strategies and science achievement: Exploring the moderating effect of learners' emotional skills. *Cambridge Journal of Education*, 53(4), 475-493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2175787>
- Heidari Tabrizi, H., & Chalak, A. (2025). Dynamic interplay of culture and language in the digital age: Revisiting Sharifian's framework. *Language, Identity and the Digital Realm*, 1(3), 13-27. [In Persian].
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw Hill.
- Järvenoja, H., Malmberg, J., Törmänen, T., Mänty, K., Haataja, E., Ahola, S., & Järvelä, S. (2020). A collaborative learning design for promoting and analyzing adaptive motivation and emotion regulation in the science classroom. *Frontiers in Education*, 5, 111.
- Jong, N., Verstegen, D. M. L., Tan, F. E. S., & O'Connor, S. J. (2023). Stimulating elementary school students' self-regulated learning through high-quality interactions and relationships: A narrative review. *Educational Psychology Review*, 35(3), Article 70. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09795-5>.
- Kitsantas, A., & Dabbagh, N. (2013). Learning to learn with integrative learning technologies (ILT): ...
- Kong, S. C., Lai, M., & Li, Y. (2023). Supporting the self-regulated learning of primary school students with a performance-based assessment platform for programming education. *Journal of Educational Computing Research*, 61(2), 469-499. <https://doi.org/10.1177/07356331221143832>
- Qāne' Mollatī, M., Sālārī Chīneh, P., & Parvīn. (2024). Designing a skill-oriented learning environment based on problem-solving with an interdisciplinary approach and focus on education and learning domains. *Technology and Knowledge Research in Education and Training*, 4(2), 57-75. [In Persian].
- Jāsemhādī al-Sharīfī, Māher, & Ḥasanī. (2025). The effectiveness of self-regulated learning strategies on academic self-efficacy, academic motivation, and academic achievement. *Psychological Sciences*, 151(24), 81-94. [In Persian].
- Nāderī Banī, Kermī, & Qazāvī. (2024). Mixed methods approach in identifying the roles of educational leaders and their impact on improving the teaching-learning process. *New Educational Approaches*, 18(2), 55-78. [In Persian].

- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2014). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. In *College student development and academic life* (pp. 264-293). Routledge.
- Martínez-López, Z., Moreno-Guerrero, A. J., López-Belmonte, J., & Pozo-Sánchez, S. (2023). Perceived social support and self-regulated learning: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 5, Article 100291. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100291>
- McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Niu, L., Xu, L., Chen, A., & Zuo, H. (2022). Impact of perceived supportive learning environment on mathematical achievement: The mediating roles of autonomous self-regulation and creative thinking. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 781594. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.781594>
- Paananen, M., Aro, T., Kultti, A., & Sajaniemi, N. K. (2023). Individual variations in sources of self-regulatory efficacy among elementary school pupils. *Educational Psychology*, 44(3), 348–366. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2281259>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*.
- Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Classroom applications of research on self-regulated learning. In *Educational Psychology* (pp. 89-101). Routledge.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer US.
- Perry, N. B., Calkins, S. D., Dollar, J. M., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2018). Self-regulation as a predictor of patterns of change in externalizing behaviors from infancy to adolescence. *Development and Psychopathology*, 30(2), 497-510.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2023). Investigating teacher—student interactions that foster self-regulated learning. In *Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning* (pp. 5-15). Routledge.
- Pibooltaew, C., Prasertcharoensuk, T., & Tang, K. N. (2025). Factors influencing academic self-regulation of primary school children: Insights from Thai socio-cultural perspectives. *Acta Psychologica*, 252, Article 105940. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105940>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/BF02213177>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220-242.
- Regmi, B. P. (2024). Qualitative research design: A discussion on its types. *Research Journal*, 9(1), 37-45.
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Schenck, A., & Zhang, C. (2025). Can autonomy be a group affair? Investigating the relationship between self-regulated learning and Confucian cultural values. *International Journal of Chinese Education*, 14(3), 2212585X251395895.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation and learning: An overview. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-10). Routledge.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.
- Schweisfurth, M. (2011). Learner-centred education in developing country contexts: From solution to problem? *International Journal of Educational Development*, 31(5), 425-432.
- Song, D. (2024). Developing and evaluating a mobile app with a self-regulation scheme to facilitate primary students' self-regulated vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 37(5–6), 1027–1057. <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2342868>
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Determinants of self-regulated learning practices in elementary education: A multilevel approach. *Educational Studies*, 46(4), 463–481. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1745624>
- Törmänen, T., Järvenoja, H., Saqr, M., Malmberg, J., & Järvelä, S. (2022). A person-centered approach to study students' socio-emotional interaction profiles and regulation of collaborative learning. *Frontiers in Education*, 7, 866612.
- Torrington, J., Bower, M., & Lai, J. W. M. (2022). What self-regulation strategies do elementary students utilize while learning online? *Education and Information Technologies*, 28(1), 851–877. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11244-9>
- Vavrus, F., Thomas, M., & Bartlett, L. (2011). *Ensuring quality by attending to inquiry: Learner-centered pedagogy in sub-Saharan Africa*. UNESCO-IICBA.

- Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2009). Self-and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215-226.
- Wang, J., Tigelaar, D. E. H., & Admiraal, W. (2020). Characteristics of effective self-regulated learning interventions in mathematics classrooms: A systematic review. *Frontiers in Education*, 5, Article 58. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00058>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ... & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.
- Whitebread, D., McClelland, M. M., Kumpulainen, K., & Grau, V. (2019). *The SAGE handbook of developmental psychology and early childhood education*.
- Widyastuti, R. (2023). Student's self regulation aged 11-12 years old in school that implemented fitrah based education. *Psikoislamedia: Jurnal Psikologi*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.22373/psikoislamedia.v8i1.16546>
- Winne, P. H. (2017). Cognition and metacognition within self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 36-48). Routledge.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 297-314). Lawrence Erlbaum Associates.
- Xu, K. M., Koorn, P., de Koning, B., Skuballa, I. T., Lin, L., Henderikx, M., Marsh, H. W., Sweller, J., & Paas, F. (2021). A cross-cultural investigation on perseverance, self-regulated learning, motivation, and achievement. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(8), 1207-1226. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1922270>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

