



The Contributive Effect of Teacher – Student Interaction in Language Learning and Academic Achievement: Investigating Self – Regulated Learning Strategies in Social – Cultural Domain

Nafiseh Asadzadeh Maleki¹

Abstract

To investigate the contributive effect of teacher-student interaction in EFL learners' academic achievement, the researcher employed a correlational research design. The main purpose of the current study was to survey the effects of using self-regulated learning strategies in social-cultural domain. In this study the learners' interaction with their teachers were considered as the direct influential factor in their academic growth while their self-regulation played a mediated role in academic achievement. A sample of 218 EFL learners (male = 102 and female = 116), with an age range of 18 to 45, was drawn with the aid of a prior sample size calculator for the structural equation models from 645 students. They were enrolled at Islamic Azad University, Tabriz Branch. In order to obtain the required data, teacher-student interaction questionnaire, self-regulated learning questionnaire, and learners' GPA were utilized. The data were analyzed using path analysis and correlational analysis methods via utilizing Lisrel software. The structural equation model (SEM) hypothesis testing procedure exposed that the teacher-student interaction directly and significantly influenced learners' academic accomplishments ($r=.45$). Equally, the obtained results designated that the effect of the teacher-student interaction on EFL learners' academic achievement is mediated by the impacts of SRL ($r=.47$). Congruently, the obtained consequences specified that the theorized model fits the data. The causal contribution of social factors, consisting of the teacher-student interaction and SRL, to EFL learners' academic achievement was validated. The discoveries of this research have required material writers and developers, counselors, and teachers to seriously pay attention to learners' academic growth through using strategies such as increasing the amount of their interaction with the teacher and self-regulated learning.

Keywords: academic achievement, correlational research design, self-regulated learning, structural equation model, teacher-student interaction.

¹Assistant professor in TESL, English Department, Faculty of Humanities, Malekan Branch, Islamic Azad University, Malekan, Iran.

nafiseh.asadzadeh@iau.ac.ir

تأثیر تعامل معلم و زبان آموز در پیشرفت تحصیلی و یادگیری زبان: بررسی

شیوه های خودتنظیمی در بستر تغییرات اجتماعی - فرهنگی

نفیسه اسدزاده ملکی^۲

چکیده

مقاله حاضر با هدف بررسی تعامل بین معلم و زبان آموزان که نقش مهمی در یادگیری و موفقیت تحصیلی آنها در مطالعه زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دارد، انجام شده است. به این منظور راهکارهای یادگیری خودتنظیمی و تاثیر غیرمستقیم آن در بستر تغییرات اجتماعی - فرهنگی مورد بررسی قرار گرفته است. نمونه‌ای متشکل از ۲۱۸ زبان آموز (۱۰۲ مرد و ۱۱۶ زن) از میان ۶۴۵ زبان آموز انتخاب شده‌اند. این افراد بین دامنه سنی ۱۸ الی ۴۵ و از بین دانشجویان رشته زبان انگلیسی دانشگاه آزاد تبریز انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های یادگیری خودتنظیمی و تعامل بین معلم و دانش آموز و هم چنین از معدل آنها استفاده شد و داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمون‌های همبستگی و تحلیل عاملی بررسی و تحلیل شدند. روش آزمون فرضیه مدل معادلات ساختاری نشان داد که رابطه بین معلم و زبان آموز به صورت مستقیم و چشمگیری بر روی پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد ($r=0,45$). به علاوه، نتایج به دست آمده نشانگر این بود که تأثیر رابطه بین تعامل معلم و زبان آموز در پیشرفت زبان آموزان به واسطه تأثیر یادگیری خودتنظیمی انجام شده است ($r=0,47$). مشارکت سببی عوامل اجتماعی که شامل تعامل بین معلم و زبان آموز و یادگیری خودتنظیمی است در پیشرفت تحصیلی آنها اثبات شد. این نتایج ضرورت توجه جدی برنامه‌ریزان آموزشی، مشاوران، و معلمان به موضوع پیشرفت تحصیلی فراگیران با استفاده از راهکارهایی چون افزایش میزان تعامل و یادگیری خودتنظیمی را نشان می‌دهد. **واژگان کلیدی:** پیشرفت تحصیلی، طرح پژوهشی همبستگی، یادگیری خودمحور، مدل معادلات ساختاری، تعامل معلم و زبان آموز

nafiseh.asadzadeh@iau.ac.ir^۲ استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد ملکان، دانشگاه آزاد اسلامی، ملکان، ایران.

۱-مقدمه

مهارت یا پیشرفت دانش‌آموزان در دنیای امروزی که از لحاظ اجتماعی و فرهنگی در حال تغییر است به عنوان یک نگرانی حیاتی برای سازمان‌های آموزشی و دولت‌هایی که برای پیشرفت اقتصاد جهانی ارزش قائل هستند در نظر گرفته شده است (Ryan & Brown, 2005). اصطلاح "پیشرفت تحصیلی" به عنوان دانش قابل مشاهده فراگیران در مهارت‌های درسی مختلف با استفاده از آزمون‌ها و متغیرهای قابل اعتماد تعریف شده است (Joe, Kpolovie, & Iderima, 2014). این موضوع نشان دهنده این است که عملکرد تحصیلی با توانایی تحصیلی فراگیران متفاوت است. این امر ناشی از تغییرات مداوم در عملکرد فرد در زمینه‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی و در نتیجه تجربیات وی است و نیاز به حفظ دانش و انتخاب بخش‌های ضروری آن بدون در نظر گرفتن منبع اطلاعات دارد. نتایج سایر تحقیقات بر این نکته تأکید دارد که پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان دارای پیچیدگی‌های خاص خود است (Abrantes, Seabra, & Lages, 2020). محققان اثبات کرده‌اند که پیشرفت تحصیلی فراگیران تحت تأثیر مهارت‌های شناختی و مهارت‌های شخصی غیرشناختی مانند انگیزه (Guay, Ratelle, Roy, & Litalien, 2015) و عوامل موقعیتی اجتماعی و فرهنگی قرار دارد (رضازاده و توکلی، ۲۰۰۹). تحقیقات مرتبط نشان می‌دهد که توجه بیش از حد به شناخت عوامل غیرشناختی -انگیزی مانند عوامل یادگیری خودتنظیمی فراگیران و عوامل موقعیتی مانند میزان تعامل در کلاس در توانایی یادگیری فراگیران برای دستیابی به نمرات بالاتر اهمیت بسیاری دارد (Guay et al., 2015). تحقیقات بسیاری به منظور بررسی ابعاد شناختی پیشرفت تحصیلی ارائه شده است (Khalaila, 2014; Veas, Castejón, Miñano, & Gilar-Corbí, 2019; Wolf, Nagy, Helm, & Moller, 2018). اما به جرأت می‌توان گفت که هیچ نظریه جامعی تمام موارد پیچیده مرتبط با پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان را بررسی نکرده است.

یکی از مهمترین شاخص‌های برجسته در محیط یادگیری مفهوم رابطه بین معلم و دانش‌آموز است. این نوع رابطه که به عنوان مشارکت در مدرسه و انگیزه تحصیلی تلقی می‌شود پایه و اساس چهارچوب اجتماعی که یادگیری در آن رخ می‌دهد را تشکیل می‌دهد (Hughes & Chen, 2018; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). تشکیل رابطه میان معلم و دانش‌آموز نه تنها تحت تأثیر تعدادی از متغیرها مانند جنسیت، موقعیت اجتماعی فرد، و شرایط فرهنگی وی است، بلکه به نوبه خود می‌تواند بر روی نتایج تحصیلی و رفتار دانش‌آموزان نیز تأثیر بگذارد. هاگز و چن (2018: 278) معتقد هستند که رابطه دلسوزانه و تشویق‌کننده‌ای که بین معلمان و دانش‌آموزان وجود دارد در نهایت "حس تعلق به مدرسه" را ترغیب می‌کند این حس دانش‌آموزان را به "مشارکت همکارانه در فعالیت‌های کلاسی" تشویق میکند (Hughes & Chen, 2018).

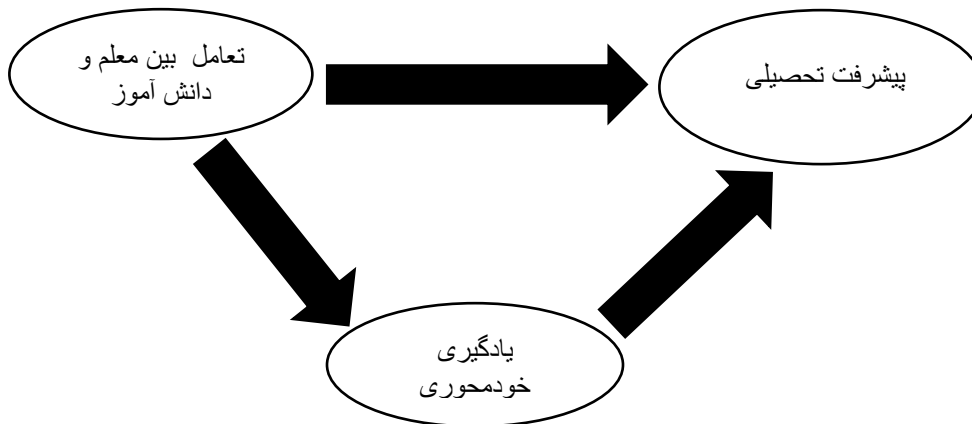
به طور کلی پیشرفت تحصیلی به عنوان دستیابی به یک نتیجه خاص در یک تکلیف یا کار، آزمون، موضوع و یا یک سطح تحصیلی تعریف می شود که به طور معمول از طریق میانگین نمرات محاسبه می شود (Richardson, Abraham, & Bond, 2019). هدف اصلی فرایند آموزشی دیگر محدود به ارائه دانش و علم به دانش آموزان نیست، بلکه هدف آن افزایش توانایی تفکر و قدرت تجزیه و تحلیل آنها و ارائه مهارت های ذهنی بالاتر به منظور افزایش کارآمدی آنها برای مقابله با اطلاعات و دانش در حال توسعه امروزی است. به همین دلیل ضروری است عمیقاً به یک سیستم آموزشی جامعی بیندیشیم که تفسیرها، کاربردها و مدل های را برای دانش آموزان فراهم می آورد تا بتوانند با چالش های اجتماعی و فرهنگی عصر حاضر روبرو شوند (Alotaibi, Tohmaz, & Jabak, 2017). از میان مدل های حیاتی و مهمی که در این زمینه توسعه یافته اند، یادگیری خودتنظیمی به دلیل اینکه عامل اصلی و تعیین کننده در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشد، توجه زیادی به خود جلب کرده است (Gilliam & Shahr, 2006). به گفته پنتریچ (2016: 435)، یادگیری خودتنظیمی یعنی "یک فرایند فعال و سازنده که در آن فراگیران باید اهدافی برای یادگیری خود تعیین کنند و سپس تلاش می کنند تا شناخت و انگیزه و رفتار خود را که بر اساس اهداف و ویژگی های زمینه ای اجتماعی و فرهنگی به دست آمده کنترل و تنظیم کنند (Pintrich, 2016). زیمرن (1989) استناد کرده است که ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و یادگیری خود تنظیمی از بعد اجتماعی - شناختی بررسی شده که به موجب آن یادگیری خودتنظیمی از طریق تعامل سه گانه بین سه ویژگی مهم یعنی مشاهده خود، قضاوت خود و دانش تعریف شده است. نکته حائز اهمیت این است که یادگیری صرفاً یک ویژگی ثابت نیست بلکه می توان آن را با هدف دستیابی به نتایج مؤثر تحصیلی بهبود و دستیابی به یک موقعیت اجتماعی و فرهنگی برتر تحت تأثیر قرار داد (Zimmerman, 1989). نتایج به دست آمده از بسیاری از تحقیقات انجام شده نشان می دهد که یادگیری خود تنظیمی ارتباط مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد (Richardson et al., 2019; Fadlelmula, Cakiroglu, & Sungur, 2021; Farajollahi & Moenikia, 2018).

شانک و گرین (2017) پیشنهاد کردند که علاوه بر مهارت ها و توانایی های دانش آموزان متغیرهای دیگری نیز مانند یادگیری خودتنظیمی در متفاوت بودن پیشرفت های تحصیلی آنها نقش دارد، آنها در استدلالی بیان کردند که دانش آموزانی که حقیقتاً خودمحور هستند دارای انگیزه درونی فوق العاده ای بوده به همین دلیل به طور کامل آمادگی لازم برای اعمال قدرت و توانایی های خود را در جامعه داشته و می توانند نسبت به سایر دانش آموزان استعداد و توانایی های خود را به مدت طولانی تر حفظ کنند (Schunk & Greene, 2017). همچنین، الخطیب در یک مورد مشابه (2020) نشان داد که یادگیری خودتنظیمی به عنوان یک عامل پیش بینی کننده مهم و اساسی در رشد تحصیلی دانشجویان دانشگاهی محسوب می شود (Al Khatib, 2020).

علاوه بر این دیبیتو و بمبنوتی (2019) نشان دادند که وجود یک رابطه پیش‌بینی شده بین یادگیری خودمحور و پیشرفت تحصیلی برای دانشجویان رشته علوم ضروری است (DiBenedetto & Bembenu, 2019). در این راستا، پنگ (2012) تحقیقاتی را به منظور بررسی ارتباط بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی انجام داد. نتایج نشان داد که یادگیری خودتنظیمی، استراتژی شناختی و اضطراب پیش‌بینی کننده های مهمی در پیشرفت تحصیلی بوده و این نوع یادگیری منجر به افزایش رضایت شخصی و شوق تحصیلی شده و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها را تقویت می کند (Peng, 2012). اخیراً، محمد و ابوبکر (2020) ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و یادگیری خود تنظیمی را بین ۳۶۴ دانشجوی کارشناسی در مالزی بررسی کردند. نتایج نشان داد که ارتباط قابل توجهی بین یادگیری خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد و مفهوم یادگیری خودتنظیمی نقش مهمی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در سطح‌های بالاتر ایفا می کند (Muhammad & Abu Bakar, 2020). فابریز، دیگنات و ن اوینک، پورچ، و باتنر (2014: 239) نشان دادند که "یادگیری خودتنظیمی یک مهارت کلیدی برای دانشجویان دانشگاهی است و آنها باید از مزایای یادگیری خودتنظیمی برای افزایش انگیزه خود آگاه شوند" (Fabriz, Dignath, Poarch, & Buttner, 2014).

علی رغم اینکه مدل مفهومی یادگیری خودتنظیمی در سال‌های اخیر به عنوان یک عامل پیش‌بینی کننده غیر مستقیم در پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود، ایزنبرگ، ولینت و اگوم (2017) استدلالی را بیان کردند که بر اساس آن پیشرفت تحصیلی به طور غیرمستقیم تحت تأثیر عواملی چون کنترل احساسات و میزان تلاش فرد در ایجاد ارتباط با دیگران قرار دارد به این دلیل فراگیرانی که دارای توانایی بالایی در کنترل احساسات خود هستند در روابط خود با سایرین موفق تر بوده و به راحتی می‌توانند موقعیت اجتماعی خود را در جامعه حفظ کنند (Eisenberg, Valiente, & Eggum, 2017). این فراگیران به دلیل توانایی کنترل احساسات خود رفتار بهتری در کلاس خواهند داشت و تعامل مطلوبی با معلمان و همکلاسی‌های خود نیز برقرار خواهند کرد و از بعد فرهنگی نیز در زمره افرادی با سطح فرهنگی و اجتماعی بالا قرار خواهند گرفت (Rudasill & Rimm – Kaufman, 2009). این مسئله بر مشارکت فراگیران در کلاس و میزان لذت بردن در انجام تکالیف نیز تأثیر می‌گذارد (Eisenberg et al., 2017). تعامل معلم با فراگیران و رفتار آنها در کلاس میزان انگیزه تحصیلی آنها را تعیین می کند (Ames, 1992). ایجاد یک محیط مثبت در مدارس بستگی به توجه معلم به نیاز فراگیران دارد و بر اساس دیدگاه روابط عینی، معلمان کارآمد به فراگیران خود اعتماد دارند و حس ارزشمند بودن را در آنها افزایش می دهند (Cashdan, 1988). توجه به نیازهای فراگیران این امکان را برای معلم فراهم می کند که یک محیط یادگیری قابل اعتماد ایجاد کند و به فراگیران کمک می کند تا نگرانی و نظرات خود را بیان کنند. در نتیجه، یادگیری اکتشافی فراگیران و پیشرفت تحصیلی آنها به دلیل انگیزه درونی

و یادگیری خودتنظیمی به طور قابل توجهی افزایش می‌یابد. معلمان کارآمد قادر به ایجاد پیوندهای امنی با فراگیران بوده و ارتباط آنها را بهبود می‌بخشند (Rudasill & Rimm – Kaufman, 2009). این معلمان از فضای عاطفی فراگیران محافظت کرده و آنها را تشویق می‌کنند تا مناسب بودن اطلاعات و موارد آموزشی که برای آموزش آنها به کار می‌رود را بررسی کرده و فرآیند یادگیری را برای آنها تسهیل کنند. هرچند، با وجود اثرات مثبت این متغیرها بر روی پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان، تحقیقات و مطالعات معدودی به بررسی نقشهای پیش‌بینی کننده این عوامل در رشد تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته اند. بنابراین، مطالعه حاضر قصد دارد میزان تأثیرات واقعی و مؤثر این متغیرها را شناسایی کرده و نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی را در این خصوص بررسی کند. بر این اساس اهداف اصلی مطالعه حاضر عبارت است از: الف) درک میزان تأثیر تعامل بین معلم و دانش‌آموز و یادگیری خودتنظیمی بر روی پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان و ب) تعیین میزان نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی فراگیران. به این منظور، از تکنیک مدل سازی معادلات ساختاری برای بررسی مدل فرضی استفاده شده که در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل فرضی مدل سازی معادلات ساختاری

به طور کلی، محقق در این مطالعه به بررسی میزان تأثیر مدل فرضی ارائه شده بر روی پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان با استفاده از مدل معادلات ساختاری (SEM) به منظور ایجاد یک مدل پیشرفته تحصیلی پرداخته است. بر این اساس، فرضیه‌های زیر مطرح شده است:

فرضیه ۱: تعامل بین معلم و زبان‌آموز تأثیر مستقیمی بر روی پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان دارد.
فرضیه ۲: یادگیری خودتنظیمی زبان‌آموزان تأثیر مستقیمی بر روی پیشرفت زبانی آنها دارد.
فرضیه ۳: تأثیر تعامل بین معلم و دانش‌آموز بر زبان‌آموزان به واسطه یادگیری خودتنظیمی انجام می‌شود.

۲-روش

برای مشاهده نقش مشارکتی تعامل بین معلم و زبان‌آموز و یادگیری خودتنظیمی بر روی پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان، از یک محاسبه گر اندازه‌گیری نمونه در مدل معادلات ساختاری (نسخه ۴،۰) استفاده شد. بر اساس نتایج به دست آمده، ۲۱۸ زبان‌آموز (۱۰۲ مرد و ۱۱۶ زن) در محدوده سنی ۱۸ الی ۴۵ به عنوان نمونه مطالعه انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان از میان دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز در رشته زبان انگلیسی انتخاب شده و زبان مادری تمام شرکت‌کنندگان ترکی آذری بود. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهشی پیشنهاد شده، ۵ ابزارسنجش مورد استفاده قرار گرفت:

الف) پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی (SRQ) که توسط میلر و براون در سال ۱۹۹۱ تنظیم شده است. این پرسشنامه شامل ۶۳ سوال با ۵ گزینه در مقیاس لیکرت بوده و محدوده این گزینه‌ها شامل کاملاً موافق تا کاملاً مخالف تهیه شده است. پرسشنامه حاضر از درجه اعتبار مطلوبی برخوردار است ($r=0.85$) و هفت زیرمجموعه اصلی را بررسی می‌کند: درک، ارزیابی، تحریک، جستجو، برنامه‌ریزی، اجرا و بررسی.
ب) پرسشنامه مرتبط به تعامل معلم (QTI) (طراحی شده توسط وابلز و لوی، ۲۰۰۶): این پرسشنامه، ابزاری جهت برآورد بینش معلمان توسط فراگیران مطابق با مدل دوبعدی لری و ۸ زیرمجموعه آن است که شامل رهبری، سخت‌گیری، عدم قطعیت، مسئولیت/آزادی، کمک/دوستی درک شدن، نارضایتی و توبیخ شدن می‌باشد. درجه اعتبار این پرسشنامه توسط دن بروک، بروکمانز و وبلز (۲۰۰۶) بررسی شده و میزان اعتبار آن در حد مطلوب گزارش شده است ($r=0.81$).

ج) معدل نمرات دانش‌آموزان (GPA) که برای سنجش پیشرفت زبان‌آموزان استفاده می‌شود و زبان‌آموزان معدل خود را شخصاً گزارش کرده‌اند. در سیستم آموزشی ایران دامنه نمرات دانش‌آموزان از ۰ (بدترین نمره) تا ۲۰ (بهترین نمره) متغیر است.

وقتی پایه و اساس روش انجام تحقیق حاضر مشخص شد، اطلاعات مورد نیاز برای بررسی سؤالات مطرح شده در طول سال تحصیلی ۲۰۲۴ جمع‌آوری شد. در ابتدای امر، پس از طی اصول و تشریفات اداری و دانشگاهی، محققان مجوزهای لازم را برای انجام پروژه دریافت کردند. در بدو انجام آزمایش، محققان توضیح مختصری در مورد اهداف و اهمیت مطالعه به فراگیران ارائه دادند. همچنین محققان فرآیند و روش‌های تکمیل پرسشنامه نیز را برای فراگیران توضیح دادند. سپس محققان پرسشنامه‌ها را در زمان از قبل مشخص شده در

بین زبان آموزان رشته زبان انگلیسی توزیع کردند. از شرکت‌کنندگان خواسته شد هر سؤال را بر اساس دستورالعمل ارائه شده در بالای پرسشنامه پاسخ دهند. برای به دست آوردن پاسخ‌هایی با درجه اطمینان و اعتبار بالا، هر عبارت با صدای بلند و رسا برای فراگیران خواند شد و از آنها خواسته شد تا گزینه انتخابی خود را علامت بزنند. در طول فرآیند به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شده بود که نظرات آنها در دسترس عموم قرار نخواهد گرفت. شرکت‌کنندگان ملزم شدند تا اطلاعات شخصی مربوط به خود از جمله سن، جنسیت، مقطع تحصیلی و معدل را بنویسند. به دلیل اینکه معیار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس معدل آنها سنجیده می‌شد، محققان از فراگیران خواستند تا معدل خود را به صورت دقیق بنویسند. تمامی پرسشنامه‌های تکمیل شده به صورت کامپیوتری کدگذاری شده سپس از نرم‌افزار اسپس اس اس (SPSS 22.0) و لیزرل LISREL (8.80) برای سنجش مدل فرضی پیشنهادی استفاده شد.

۳- نتایج

به منظور بررسی قابلیت اطمینان و اعتبار متغیرهای مورد سنجش، از روش تحلیل عاملی تاییدی برای ارزیابی داده‌ها در بستر نرم افزار لیزرل استفاده شد. هم چنین مدل معادلات ساختاری متغیرهای مشاهده شده و متغیرهای پنهان مطالعه بررسی شدند. چولگی و کشیدگی متغیرها و رابطه همبستگی بین متغیرها به شرح زیر در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
معدل	۱۷/۳۴	۱/۶۴	-۰/۵۹	-۰/۴۰
یادگیری خود-تنظیمی	۲۰۳/۴۴	۴۲/۷۶	-۰/۸۰	۰/۱۷
تعامل معلم-دانش آموز	۲۱۲,۹۷	۴۰,۰۹	-۰,۵۹	۰,۷۶

بر اساس نتایج به دست آمده در جدول ۱، توزیع پیشرفت تحصیلی، چولگی منفی (-۰/۵۹) و کشیدگی منفی (-۰/۴۰) را نشان داد. چولگی معیارهای استفاده شده برای سنجش یادگیری خود تنظیمی (-۰/۸۰) و کشیدگی این اندازه‌گیری (۰/۱۷) بود. به همین ترتیب سنجش تعامل بین معلم و دانش‌آموز چولگی منفی (-۰/۵۹) با کشیدگی مثبت (۰/۷۶) را نشان داد. با این حال، بر اساس گفته‌های فینی و دیاستانو (2006)، به طور کلی، در بررسی متغیرهای یک تحقیق چولگی و کشیدگی مطلوب نخواهد بود مگر اینکه مقدار چولگی

بیش از ۲ و مقدار کشیدگی بیش از ۷ نباشد (Finney & DiStefano, 2006). در این مطالعه چولگی و کشیدگی توزیع تمام معیارها در محدوده قابل قبول و نرمال قرار دارد. به منظور تعیین رابطه بین متغیرهای مورد مطالعه، جدول ۲ آمار مربوط به همبستگی بین متغیرها را ارائه میدهد.

جدول ۲. آمار همبستگی بین متغیرها

شماره	متغیر	۱	۲	۳
۱	معدل	۱		
۲	یادگیری خود تنظیمی	۰,۴۷**	۱	
۳	تعامل بین معلم و دانش آموز	۰,۴۵**	۰,۴۷**	۱

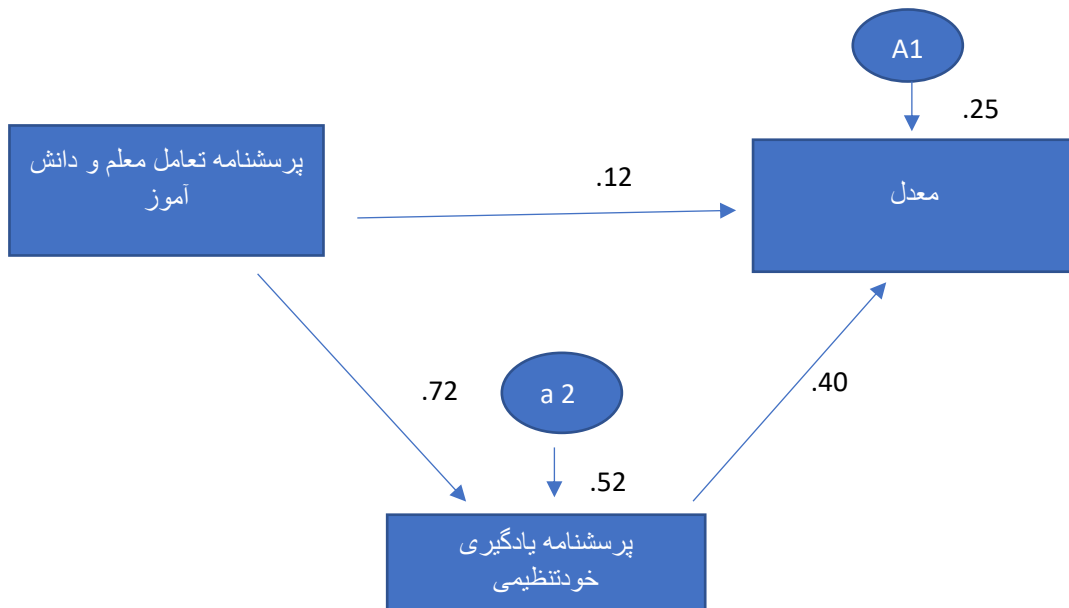
همانطور که در جدول ۲ نشان داده شده، رابطه معنادار بین پیشرفت تحصیلی زبان آموزان و یادگیری خود تنظیمی تأیید شد. در پرسشنامه یادگیری خود تنظیمی ارزش p ($p=0/47$) کمتر از مقدار قابل قبول ارزش p است. بنابراین همبستگی مثبت و معناداری بین پیشرفت تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی وجود دارد ($p>0/01$ ، $p=0,45$). بنابراین می توان نتیجه گرفت که یادگیری خودتنظیمی زبان آموزان و رابطه بین زبان آموزان و معلم ارتباط همگامی با پیشرفت تحصیلی آنها دارد. نتایج به دست آمده در جدول ۲، ضریب همبستگی تعامل بین معلم و زبان آموز و یادگیری خودتنظیمی را نشان داده است. تعامل بین معلم و دانش آموز به طور چشمگیر و معناداری با یادگیری خودتنظیمی ارتباط دارد به عبارت دیگر با افزایش میزان تعامل بین معلم و زبان آموز، نمرات مربوط به یادگیری خودتنظیمی زبان آموزان نیز افزایش می یابد ($p>0/01$ ، $p=0/47$). به منظور ارزیابی اعتبار متغیرهای مورد سنجش و تناسب و احتمال درستی مدل پیشنهادی از تحلیل عاملی تاییدی و از تمامی شاخص های سنجش تناسب داده ها با مدل به کار گرفته شده استفاده شده است. این شاخص ها شامل شاخص تناسب مطلق (Hu & Bentler, 1999)، شاخص نیکوی برازش (GFI)، شاخص اشتیاق نیکویی برازش (AGFI)، شاخص ریشه میانگین مربعات استاندارد شده (SRMR)، شاخص تناسب مقایسه ای (CFI)، شاخص برازش هنجاردار (NFI)، شاخص برازش غیر هنجاردار (NNFI)، شاخص تناسب پارسیمانی خی مربع/درجه آزادی (X^2/df)، شاخص تناسب تعدیل شده پارسیمانی (PNFI)، و ریشه میانگین مربعات خطای تقریب یک شاخص تعدیل شده (RMSEA) است که در جدول ۳ به طور کامل نشان داده شده است.

جدول ۳. شاخص برازش مدل داده ها

شاخص برازش مطلق			
شاخص	GFI	AGFI	SRMR
ارزش	۰,۱	۰,۹۵	۰/۰۴
محدوده	>۰/۹۵	>۰/۹۵	< ۰/۰۵
قابل قبول			
شاخص برازش مقایسه ای			
شاخص	CFI	NFI	NNFI
ارزش	۰,۹۷	۰,۹۸	۰/۹۹
محدوده	>۰/۹۵	>۰/۹۵	> ۰/۹۵
قابل قبول			
شاخص تناسب پارسیمانی			
شاخص	X2/df	PNFI	RMSEA
ارزش	۱,۳۱	۰,۶۲	۰/۰۶
محدوده	۱-۳	> ۰/۰۶	< ۰/۰۹
قابل قبول			

همانطور که در جدول ۳ نشان داده شده است شاخص GFI مدل ارائه شده (۰/۱) بوده و AGFI آن برابر با (۰/۹۵) و شاخص SRMR مساوی با ۰/۰۴ می باشد. همه این معیارهای شاخص برازش مطلق در محدوده استاندارد قرار گرفته و نشان می دهند که مدل پردازش پیشنهادی مدل خوبی برای پردازش داده ها بوده است (Whittaker & Schumacker, 2010). شاخص NFI این مدل برابر با ۰/۹۸ بوده و شاخص NNFI آن ارزش ۰/۹۹ را نشان می دهد که در محدوده شاخصی قابل قبول یعنی ۰/۹۵ قرار دارد. شاخص CFI مدل

عملیاتی مساوی با $0/97$ و شاخص RMSEA آن برابر با $0/06$ است. ارزش CFI مدل ارایه شده برابر با $0/97$ بوده که در محدوده استاندارد شاخص مذکور و یا بالاتر قرار دارد و نشان می دهد که این مدل با داده‌ها مطابقت دارد (Whittaker & Schumacker 2010). همچنین، نسبت χ^2 بر مربع تقسیم بر درجه آزادی برابر با $(31/1)$ بود. بر طبق نظریه مک ایوار و کارمینز (1981)، نسبت χ^2 بر مربع تقسیم بر درجه آزادی بین ۱-۳ نشان دهنده تناسب مطلوب و سازگاری کامل مدل ارایه شده با داده‌ها است. به منظور بررسی تأثیر هر یک از متغیرهای مورد سنجش بر روی ساختار نهفته و ضریب جهت‌دار بین آنها از نرم افزار لیزرل استفاده شد که در شکل ۲ به طور کامل نشان داده شده است. علاوه بر این، در تایید نتایج نشان داده شده در شکل ۲، جدول شماره ۴ تأثیر مستقیم و غیرمستقیم هر متغیر بر روی پیشرفت تحصیلی را نشان می دهد.



شکل ۲. مدل معادلات ساختاری

جدول ۴. تاثیر مستقیم و غیر مستقیم متغیرها بر پیشرفت تحصیلی

مسیر	تاثیر مستقیم	تاثیر غیر مستقیم	تاثیر کلی	R 2
برای رسیدن به پیشرفت تحصیلی				۰/۳۲
یادگیری خودتنظیمی	۰/۴۰***	-	۰/۴۰***	
تعامل معلم و دانش آموز	۰/۱۲***	۰/۱۷**	۰/۲۹***	
به یادگیری خودتنظیمی از				۰/۳۵
تعامل معلم و دانش آموز	۰/۷۲***	-	۰/۷۲***	

همانطور که در جدول ۴ نشان داده شده، یادگیری خودتنظیمی زبان آموزان نقش پیش‌بینی کننده معناداری بر پیشرفت تحصیلی آنها دارد ($\beta=0/40, p=0/01$). همچنین، میزان تعامل بین معلم و زبان آموز نیز می‌تواند به عنوان یک عامل پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار در تخمین پیشرفت تحصیلی زبان آموزان در نظر گرفته شود ($\beta=0/12, p=0/01$). نتایج به دست آمده، فرضیه‌های اول و دوم را تأیید کرده و ادعا می‌کند که تعامل بین معلم و زبان آموز و یادگیری خودتنظیمی بر روی پیشرفت تحصیلی زبان آموزان تأثیر مثبتی دارد. به عبارت دیگر، زبان آموزان با افزایش میزان تعامل خود با معلم به عنوان عامل مستقیم و با استفاده از مهارت یادگیری خودتنظیمی به عنوان عامل واسطه‌گر، خواهند توانست پیشرفت قابل توجهی داشته و در یادگیری خود موفق تر عمل کنند.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی مطالعه حاضر، بررسی نقش مؤثر تعامل بین معلم و زبان آموز در ارتقاء پیشرفت تحصیلی زبان آموزان و همچنین بررسی استفاده از شیوه‌های یادگیری خودتنظیمی به عنوان یک واسطه در رابطه بین تعامل معلم و زبان آموز و پیشرفت تحصیلی در بستر تغییرات فرهنگی و اجتماعی بود. به این منظور، از تکنیک مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج به دست آمده نشانگر این بود که تعامل بین معلم و زبان آموز به عنوان یک عامل اجتماعی تأثیر مستقیم و مثبتی بر پیشرفت تحصیلی فراگیران دارد. همچنین تأیید شد که یادگیری خودتنظیمی نقش پیش‌بینی کننده‌ای در بهبود پیشرفت آن‌ها ایفا می‌کند. همین‌طور، نتایج نشان داد

که یادگیری خودتنظیمی نقش واسطه در رابطه معنادار بین تعامل معلم و زبان آموز و پیشرفت تحصیلی آنها دارد. بنابراین، منطقی است ادعا کنیم که هر دو متغیر یعنی تعامل بین معلم و زبان آموز و یادگیری خودتنظیمی به طور قابل توجهی بر پیشرفت تحصیلی فراگیران تأثیر می گذارند. بر اساس فرضیه های ارائه شده، نتایج این مطالعه با نتایج مطالعه دنت و وایتهد (2019) تطابق و همخوانی دارد. این مطالعه از یک طراحی متا-تحلیلی استفاده کرد تا ارتباط بین ابعاد مختلف یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در طول دوران کودکی و نوجوانی را تعیین کند. یافته ها نشانگر این بودند که ارتباط بین یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی به طور قابل توجهی بالا بوده است (Dent & Whitehead, 2019)

به طور کلی، یافته های مطالعه حاضر، نظریات برادبنت و پون (2015) را تأیید می کند. محققان روش هایی که فراگیران از استراتژی های خودتنظیمی برای بهبود عملکرد تحصیلی شان در تعاملات آنلاین استفاده می کردند را مورد بررسی قرار دادند. بررسی داده های مرتبط از سال ۲۰۰۴ تا ۲۰۱۴ نشانگر این بود که استفاده از استراتژی های یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی در تعاملات آنلاین دانش آموزان ارتباط قابل توجهی دارد. از میان ۱۲ استراتژی شناسایی شده، استراتژی های توضیح و شفاف سازی، سازماندهی و مرور ارتباط ضعیفی با پیشرفت تحصیلی داشتند. با این حال، ارتباط مثبت و قوی تری بین فراشناخت، ثبات تلاش، مدیریت زمان، تفکر انتقادی و موفقیت تحصیلی مشاهده شد. علاوه بر این، با وجود نقش عدم اطمینان از استراتژی یادگیری با همسالان (به دلیل عبور از صفر)، این استراتژی تأثیر نسبتاً مثبتی بر پیشرفت تحصیلی داشت (Broadbent & Poon, 2015). با این حال، نتایج مطالعه حاضر با نتایج مطالعه چتین (2022) همخوانی ندارد. در بخش آموزش کودکان ابتدایی، پژوهشگر از یک طراحی پیش بینی کننده برای بررسی ارتباط بین انگیزه تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی و میانگین نمرات دانشجویان استفاده کرد. شرکت کنندگان این مطالعه شامل ۱۶۶ دانشجو بودند که در رشته آموزش کودکان ابتدایی در دانشگاه جورجیا ساوتن، ایالات متحده آمریکا تحصیل می کردند. پژوهشگر از مقیاس انگیزه تحصیلی (Vallerand et al., 1992) و مقیاس یادگیری خودتنظیمی تحصیلی (Meidani & Sharifi, 2015) برای جمع آوری داده های مطالعه استفاده کرد. نتایج مطالعه نشان داد که هیچ همبستگی قابل توجهی بین متغیرهای مذکور وجود ندارد. به طور دقیق، انگیزه تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی نتوانستند میانگین نمرات دانشجویان را پیش بینی کنند (Çetin, 2022). مشابه مطالعه حاضر، نوتا، سرسی و زیمرمن (2014) بر روی رابطه بین استراتژی های یادگیری خود تنظیمی دانش آموزان دبیرستان ایتالیایی و موفقیت تحصیلی آینده آنها و انتخاب آنها برای ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر تمرکز کردند. پژوهشگران از یک برنامه مصاحبه یادگیری خودتنظیمی برای جمع آوری داده ها استفاده کردند. بر اساس نتایج، استراتژی های سازمانی و تحول گرایانه از گروه استراتژی های شناختی به صورت

قابل توجهی موفقیت دانش‌آموزان را در دبیرستان و نمرات آزمون آن‌ها را در دانشگاه پیش‌بینی کرد. علاوه بر این، استراتژی پیامدهای وابسته به خود از گروه استراتژی‌های انگیزشی نیز به‌طور معناداری نمرات دیپلم دانش‌آموزان در دبیرستان و تصمیم‌گیری آن‌ها در مورد تحصیلات دانشگاهی را پیش‌بینی کرد (Nota, Soresi, & Zimmerman, 2014).

نتایج این مطالعه مشابه نتایج مطالعه دنت و کئونکا (2019) است. پژوهشگران ارتباط بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقاطع ابتدایی و متوسطه و دو مؤلفه اصلی یادگیری خودتنظیمی را بررسی کردند آنها با استفاده از روش فراتحلیلی به بررسی نتایج مطالعات قبلی در مورد فرآیندهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی و استراتژیهای شناختی به‌کاررفته توسط فراگیران پرداختند. میانگین همبستگی‌های به دست آمده بر اساس معیارهای مشخص از جمله نوع سنجش پیشرفت تحصیلی، موضوع، معیار یادگیری، سطح تحصیلی، فرآیند یا استراتژی خاص و نوع یادگیری خودتنظیمی بود. آزمون‌های بعدی به بررسی ماهیت این تغییرات پرداختند و فرضیه‌های ارایه شده را تأیید کردند (Dent & Koenka, 2019).

یافته‌های این مطالعه مشابه نتایج مطالعه‌ای است که توسط نیتفلد، شورز و هافمن (2020) انجام شده است. محققان تأثیر یادگیری خودتنظیمی و جنسیت را بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند. بر اساس نتایج، عوامل یادگیری خودتنظیمی به‌طور قابل توجهی عملکرد فراگیران را در انجام بازی پیش‌بینی کردند. علاوه بر این، هرچند که پیشرفت‌های یادگیری محتوایی برای یادگیرندگان مرد و زن برابر بود، اما یادگیرندگان مرد در استفاده از ابزارهای شناختی برای مقابله با مسئله مذکور بهتر عمل کردند. در نهایت، اعتماد به نفس بیش از حد در زمینه قضاوت‌های نظارتی به‌طور قابل توجهی عملکرد شرکت‌کنندگان مرد را در بازی پیش‌بینی کرد (Nietfeld, Shores, & Hoffmann, 2020). نتایج به دست آمده در این مطالعه، نتایج آزمایشات پینتریچ و دی گروت (1990) را تأیید کرد. این پژوهشگران بر روی همبستگی‌های بین یادگیری خودتنظیمی، جهت‌گیری انگیزشی و موفقیت تحصیلی تمرکز کردند. شرکت‌کنندگان این مطالعه شامل ۱۷۳ دانش‌آموز دبیرستانی از کلاس‌های زبان انگلیسی و علوم بودند. نتایج نشان داد که اضطراب در امتحان، خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیمی به‌طور قابل توجهی پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کردند (Pintrich & De Groot, 1990).

علاوه بر این، یافته‌های این مطالعه نتایج بررسی احمد (2018) را تأیید می‌کند. محقق تلاش کرد تا روابط بین گرایش به هدف، یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی را بررسی کند. شرکت‌کنندگان این مطالعه شامل ۴۰ دانش‌آموز دوره متوسطه بودند که در یک دوره آنلاین علوم ثبت‌نام کرده بودند. از پرسشنامه

استراتژی‌های انگیزشی برای یادگیری و نمرات نهایی شرکت‌کنندگان به عنوان بخشی از جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. بر اساس نتایج، همبستگی‌های مثبت قابل توجهی بین متغیرهای مذکور وجود داشت (Ahmad, 2018). به همین ترتیب، الیس، هان و پارادو (2017) به بررسی چگونگی تحقیق در مورد ارتباط بین مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی و معیارهای قابل مشاهده در کلاس‌های آنلاین پرداختند تا بتوانند توانایی‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تقویت کنند و هدف آن‌ها ارائه مستندات از طراحی روش تدریس همچنین تکالیف آموزشی بود. این مطالعه موردی نشان داد که تفاوت در نمره نهایی دانشجویان برای این دوره زمانی بهتر توضیح داده می‌شود که مسائل ناشی از هر دو روش مورد توجه قرار گیرد. نتایج به پتانسیل استفاده ترکیبی از داده‌های خودگزارشی و مشاهده داده‌ها برای درک جامع‌تری از یادگیری مؤثر دانشجویان دانشگاهی اشاره می‌کند (Ellis, Han, Pardo, 2017). با توجه به ارتباط بین یادگیری خودتنظیمی و تعامل بین معلم و زبان‌آموز، نتایج این مطالعه، نتایج تحقیق آزدودو، دیاس، سالگادو، گیمارائس، لیما و باربوسا (2022) را تأیید می‌کند. محققان به بررسی ارتباط بین یادگیری خودتنظیمی و تصورات زبان‌آموزان از رفتار معلمانشان پرداختند. شرکت‌کنندگان شامل ۶۲۵ دانش‌آموز بودند که با استفاده از دو استراتژی یادگیری شخصی (QIPBasic) و آرشپو هنر عمومی تعاملی (IPAAr) در یک دوره آموزشی اجباری شرکت کرده و آموزش‌های لازم را دریافت کردند. بر اساس نتایج، در رابطه با رهبری، روابط کمک‌کننده/دوستانه و درک، ارتباط مثبت و معنادار بین تعامل معلم و زبان‌آموز و یادگیری خودتنظیمی یافت شد (Azevedo, Dias, Salgado, Guimarães, & Lima, 2021). در همین راستا، الوتیبی، طهماز و جابک (۲۰۱۷) رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی در دانشگاه ملک سعود را بررسی کردند. در این مطالعه، ۳۵۶ دانشجو به عنوان نمونه مطالعه انتخاب شدند. نمرات دانشجویان در مهارت‌های زبان انگلیسی و ریاضیات برای ارزیابی موفقیت تحصیلی آن‌ها مورد استفاده قرار گرفت. نتایج به دست آمده مشخص کرد که رابطه بین یادگیری خودتنظیمی فراگیران و موفقیت تحصیلی دانشجویان مثبت و معنادار است. به همین ترتیب، الگوهای یادگیری خودمحور، به‌ویژه تعیین هدف و برنامه‌ریزی، به‌طور قطعی با پیشرفت تحصیلی مرتبط بودند (Alotaibi, Tohmaz, & Jabak, 2017).

به طور کلی یافته‌های مطالعه حاضر، نظریه پری و رحیم (2016) که مبنی بر تأثیرگذاری ماهیت تعامل معلم و زبان‌آموز بر یادگیری خودتنظیمی فراگیران است را تأیید می‌کند. نتایج نشان‌دهنده اهمیت بالای حمایت معلم در کلاس درس بود که بر اساس همبستگی معنادار بین متغیرهای مربوطه به دست آمد است. به طور خلاصه، با توجه به نتایج فوق، می‌توان استنباط کرد که پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان تحت تأثیر مثبت تعامل بین معلم و زبان‌آموز و یادگیری خودتنظیمی است. به همین ترتیب، در رابطه بین موفقیت تحصیلی و تعامل معلم و زبان‌آموز، تأثیر معنا دار یادگیری خودتنظیمی در تقویت این رابطه نیز تأیید شد (Perry & ...)

(Rahim, 2016). رویکردهای منحصر به فرد مفهومی و روش‌شناختی این تحقیق، چندین پیامد نظری اصلی را در ارتباط با متغیرهای مذکور ارایه کرده است. مطالعه حاضر، با استناد به دیدگاه‌ها و نظریات مختلف علمی، چارچوب مفهومی را در ارتباط با رابطه معنادار پیشرفت تحصیلی و تعامل بین معلم و زبان‌آموز ارایه می‌دهد. بسیاری از پژوهشگران قبلی تأثیرات مثبت روابط بین معلم و دانش‌آموز را در بهبود موفقیت‌های دانش‌آموزان شبیه‌سازی کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که معلمان برتر دارای ویژگی رهبری فوق‌العاده هستند. مدل معادلات ساختاری استفاده شده در این مطالعه نشان‌دهنده تأثیر قدرت تعامل معلم و دانش‌آموز بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. این مدل آماری تأثیر رابطه معلم-دانش‌آموز در سطح فردی و رابطه آن با یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کرده است. نتایج این مطالعه درک عمیقی از مکانیسم‌هایی که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را تحریک می‌کنند، ارائه داد و نشان داد که پیشرفت دانش‌آموزان نیازمند ترکیبی از حمایت نزدیک معلم، معلمانی که از روش‌های آموزشی مناسب استفاده می‌کنند، داشتن ارتباط مثبت، میزان بالای علاقه، یادگیری خودتنظیمی، و ایجاد کلاسی با ریسک تحصیلی کمتر است.

نظریه‌ی زیمرمن (2000) به عنوان جامع‌ترین نظریه در تحقیقات انجام شده در این زمینه شناخته شده است (Zimmerman, 2000). به عنوان مثال، پرلز، مرگت-کولمان، ونده، اشمیتز و بوخبایندر (2009) از این نظریه برای انجام تحقیق خود برای بررسی تأثیر آموزش معلمان آلمانی بر افزایش مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی خودشان و دانش‌آموزانشان استفاده کردند. نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان توانایی خودمحوری دارند و آموزش می‌تواند به طور موفقیت‌آمیزی از توانایی معلم در ایجاد محیط‌های کلاسی که یادگیری خودتنظیمی را تقویت می‌کنند، حمایت کند. این مطالعه نقش پیش‌بینی‌کننده مشارکتی یادگیری خودتنظیمی و همچنین نقش واسطه‌ای آن در تعامل معلم و دانش‌آموز و ارتباط موفقیت تحصیلی را بررسی کرد. یافته‌ها نشان داد که تأثیر مثبت و معناداری، به صورت فردی و مشترک، در ارتقاء موفقیت تحصیلی زبان‌آموزان وجود دارد (Perels, Merget, Wende, Schmitz, & Buchbinder, 2009).

میزان استفاده دانش‌آموزان از مهارت یادگیری خودتنظیمی و نگرش مثبت آن‌ها نسبت به استفاده از این مهارت به نظر می‌رسد که با مفاهیم تعامل معلم و دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت دارد. دانش‌آموزان باید فرصت داشته باشند تا با همکلاسی‌های خود ارتباط برقرار کنند و معلمان باید آن‌ها را تشویق کنند تا نگرش خود را ابراز کرده و پذیرای افکار جدید باشند، به دانش‌آموزان فرصت پرسیدن سوالات را بدهند و میزان بحث کلاسی را افزایش دهند. با توجه به فرآیند تعامل معلم و دانش‌آموز، مارزانو و توت (2013: 9) هشدار دادند که "روابط را به شانس واگذار نکنید". این محققان معتقد هستند که با استفاده از روش‌های

تعاملی، معلمان نیروهای پویا و فعال کلاس‌های خود را تشویق کرده و رابطه بین معلم و دانش‌آموز را قوی تر می‌کنند و در نهایت حداکثر میزان یادگیری دانش‌آموزان را فراهم خواهند نمود.

یافته‌های این مطالعه فرضیه تأثیر مثبت تعامل بین معلم و دانش‌آموز بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را اثبات کرد. بنابراین، این یافته‌ها اهمیت ارتباط مؤثر در فرآیند یادگیری را برجسته کرده که این امر در نهایت، منجر به تسهیل یادگیری، تشویق تعاملات دانش‌آموزان و مشارکت آن‌ها در ساخت دانش می‌شود. بر این اساس، ایجاد هدفمند یک محیط یادگیری تعاملی بین معلم و دانش‌آموز، مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. به همین ترتیب، این مطالعه اهمیت یادگیری خودتنظیمی را در بهبود پیشرفت تحصیلی زبان آموزان برجسته کرده است. با توجه به سه دهه تحقیق، این مطالعه به دنبال پاسخ به این سوال بود که آیا این ساختار، به طور مستقیم و غیرمستقیم، بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیر دارد. انجام این کار، دیدگاهی نو از چگونگی تعدیل این عامل در رابطه بین موفقیت تحصیلی و تعامل معلم و دانش‌آموز ارائه می‌دهد. یافته‌های این مطالعه می‌تواند در پر کردن خلاء نظری و عملی که در زمینه تعامل بین معلم و دانش‌آموزان و یادگیری خودتنظیمی وجود دارد به کار آید. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده به بررسی هر چه بیشتر عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و هم چنین نتایج این سازه در زندگی فراگیران و به طور کلی گروه‌های مختلف آموزشی در جامعه پرداخته شود. سیستم آموزشی باید در مدارس محیطی را فراهم کند تا دانش‌آموزان و دبیران به راحتی و آزادانه بتوانند در مورد موضوعات مختلف گفتگو کرده و فرصت اظهار نظر و بیان دیدگاه‌های خود را داشته باشند. هم چنین پیشنهاد می‌شود که مطالب آموزشی به گونه‌ای طراحی و تدوین شوند که باعث برانگیختن حس کنجکاوی فراگیران شده و ذهن آن‌ها را به چالش بکشند.

همانند هر پژوهش علمی دیگر، مطالعه حاضر نیز دارای محدودیت‌هایی در اجرا بوده است، یکی از این محدودیتها، صرفاً استفاده از پرسشنامه به عنوان ابزار جمع‌آوری اطلاعات می‌باشد و پاسخ‌دهی جامعه آماری پژوهش بر اساس خود اظهاری بوده است. محدودیت دیگر محدود شدن جامعه آماری پژوهش به دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد تبریز بود.

References

- Abrantes, José Luís. Cláudia, Seabra. Luís Filipe, Lages. 2020. *Pedagogical affect, student interest, and learning performance*. Journal of Business Research, 60(9): 960-964.
- Ahmad, Shafiq. 2018. *Relationship of academic SE to self-regulated learning, SI, test anxiety and academic achievement*. International journal of education, 4(1): 12.-25

- Al Khatib, Saleh Ahmed. 2020. *Meta-cognitive self-regulated learning and motivational beliefs as predictors of college students' performance*. International journal for research in Education, 27(8): 57-71.
- Alotaibi, Khaled. Tohmaz, Riyad. Jabak, Omar. 2017. *The relationship between self-regulated learning and academic achievement for a sample of community college students at King Saud University*. Education Journal, 6(1): 28-37.
- Ames, Carole. 1992. *Achievement goals and the classroom motivational climate*. Student perceptions in the classroom, 1: 327-348.
- Azevedo, Ângela Sa. Dias, Paulo Cesar. Salgado, Ana. Guimarães, Teresa. Lima, Isabel. 2021. *Teacher-student relationship and self-regulated learning in Portuguese compulsory education*. Paidéia (Ribeirão Preto), 22(52): 197-206.
- Broadbent, Jaclyn. Poon, Walter L. 2015. *Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review*. The Internet and Higher Education, 27: 1-13.
- Cashdan, Sheldon. 1988. *Object relations therapy: Using the relationship*. WW Norton & Co.
- Çetin, Baris. 2022. *Academic motivation and approaches to learning in predicting college students' academic achievement: Findings from Turkish and US samples*. Journal of College Teaching & Learning (TLC), 12(2): 141-150.
- Dent, Amy L. Koenka, Alison C. 2019. *The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis*. Educational Psychology Review, 28(3): 425-474.
- Dent, Mike. Whitehead, Stephen. 2019. *Managing professional identities: Knowledge, performativities and the new professional*. Routledge:New York.
- DiBenedetto, Maria K. Bembenuddy, Hefer. 2019. *Within the Pipeline: Self-Regulated Learning and Academic Achievement among College Students in Science Courses*. Online Submission.
- Eisenberg, Nancy. Valiente, Carlos. Eggum, Natalie D. 2017. *Self-regulation and school readiness*. Early education and development, 21(5): 681-698.
- Ellis, Robert A. Han, Feifei. Pardo, Abelardo. 2017. *Improving Learning Analytics-Combining Observational and Self-Report Data on Student Learning*. Journal of Educational Technology & Society, (3) 20: 158-169.
- Fabrizz, Sabine. Dignath-van Ewijk, Charlotte. Poarch, Gregory. Büttner, Gerhard. 2014. *Fostering self-monitoring of university students by means of a standardized learning journal—a longitudinal study with process analyses*. European Journal of Psychology of Education, 29(2): 239-255.

- Fadlelmula, Fatma Kayan Cakiroglu, Erdinc. Sungur, Semra. 2021. *Developing a structural model on the relationship among motivational beliefs, self-regulated learning strategies, and achievement in mathematics*. International journal of science and mathematics education, 13(6): 1355- 1375.
- Farajollahi, Mehran. Moenikia, Mahdi. 2018. *The study of relation between students support services and distance students' academic achievement*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2): 4451-4456.
- Finney, Sara J. DiStefano, Christine. 2006. *Non-normal and categorical data in structural equation modeling*. Structural equation modeling: A second course, 10(6): 269-314.
- Gilliam, Walter S. Shahr, Golan. 2006. *Preschool and child care expulsion and suspension: Rates and predictors in one state*. Infants & Young Children, 19(3): 228-245.
- Guay, Frederic. Ratelle, Catherine F. Roy, Amelie. Litalien, David. 2015. *Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects*. Learning and Individual Differences, 20(6): 644-653.
- Hu, Li-tze. Bentler, Peter M. 1999. *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, (1)6: 1-55.
- Hughes, Jan N. Chen, Qi. 2018. *Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self-efficacy*. Journal of applied developmental psychology, 32(5): 278-287.
- Joe, Andy Igho. Kpolovie, Peter James. Osonwa, Kalu Eke. Iderima, Chris E. 2014. *Modes of admission and academic performance in Nigerian Universities*. Merit Research Journal of Education and Review, 2(9): 203-230.
- Khalaila, Rabia. 2014. *Simulation in nursing education: an evaluation of students' outcomes at their first clinical practice combined with simulations*. Nurse education today, 34(2): 252-258.
- Marzano, Robert J. Toth, Michael D. 2013. *Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement*. Alexandria, VA: ASCD
- McIver, John. Carmines, Edward G. 1981. *Unidimensional scaling*. Newbury Park, CA: Sage.
- Meidani, Zahra. Sharifi, Mahshid. 2015. *Structure Relationship between Self-Imaginary and Meta-Cognition Beliefs with Self-Regulatory Learning in Pre-University Girl Students in Rasht City*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 185: 365-373.
- Muhammad, Auwalu Shuaibu. Abu Bakar, N. 2020. *Relationship of self-regulated learning and academic achievement among universiti sultan zainalabidin (UNISZA) undergraduate*

students. Paper presented at the International Conference on Empowering Islamic Civilization in the 21st Century.

-Nietfeld, John L. Shores, Lucy R. Hoffmann, Kristin F. 2020. *Self-regulation and gender within a game-based learning environment*. Journal of Educational Psychology, 106(4): 961-973.

-Nota, Laura. Soresi, Salvatore. Zimmerman, Barry J. 2014. *Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study*. International journal of educational research, 41(3): 198-215.

-Peng, Mike W. 2012. *The global strategy of emerging multinationals from China*. Global Strategy Journal, 2(2): 97-107.

-Perels, Franziska. Merget-Kullmann, Miriam.,Wende, Milena. Schmitz, Bernhard. Buchbinder, Carla. 2009. *Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers*. British Journal of Educational Psychology, 79(2): 311-327.

-Perry, Nancy E. Rahim, Aamed. 2016. *Studying Self-Regulated Learning in Classrooms: University of British Columbia, Vancouver, Canada Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge: 136-150.

-Pintrich, Paul R. 2016. *Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement*. Journal of educational psychology, 92(3): 544.-555.

-Pintrich, Paul R. De Groot, Elisabeth V. 1990. *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. Journal of educational psychology, 82(1): 33-40.

-Richardson, Michelle. Abraham, Charles. Bond, Rod. 2019. *Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis*. Psychological bulletin, 138(2): 353.-387.

-Roorda, Debora L. Koomen, Helma MY. Spilt, Jantine L. Oort, Frans J. 2011. *The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach*. Review of educational research, 81(4): 493-529.

-Rudasill, Kathleen Moritz. Rimm-Kaufman, Sara E. 2009. *Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions*. Early Childhood Research Quarterly, 24(2): 107-120.

-Ryan, Joseph J. Brown, Kristina I. 2005. *Enhancing the clinical utility of the WASI: Reliabilities of discrepancy scores and supplemental tables for profile analysis*. Journal of Psychoeducational Assessment, 23(2): 140-145.

- Schunk, Dale H. Greene, Jeffrey A. 2017. *Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In Handbook of self-regulation of learning and performance.* New York: Routledge.
- Vallerand, Robert J. Pelletier, Luc G. Blais, Marc R. Briere, Nathalie M. Senecal, Caroline. Vallieres, Evelyne F. 1992. *The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education.* Educational and psychological measurement, 52(4): 1003-1017.
- Veas, Alejandro. Castejón, Juan-Luis. Miñano, Pablo. Gilar-Corbí, Raquel. 2019. *Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico.* Revista de Psicodidáctica, 24(1): 71-77.
- Whittaker, Tiffany A. Schumacker, Randall A. 2022. *A beginner's guide to structural equation modeling.* Routledge.
- Wolff, Fabian. Nagy, Nicole. Helm, Friederike. Möller, Jens. 2018. *Testing the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept with open self-concept reports.* Learning and Instruction, 55: 58-66.
- Zimmerman, Barry J. 1989. *A social cognitive view of self-regulated academic learning.* Journal of educational psychology, 81(3): 329.-339.
- Zimmerman, Barry J. 2000. *Attaining self-regulation. A Social cognitive perspective.* In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press: 13-39