

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

Bahram Mirzaian⁴
Ramezan Hassanzadeh⁵
Kheironesa Shirdel⁶

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

دکتر بهرام میرزائیان¹

رمضان حسن زاده²

خیرالنسا شیردل³

تاریخ دریافت: 90/5/10 تاریخ پذیرش: 90/12/16

چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه بررسی رابطه بین راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان بود. به همین منظور، تعداد 324 نفر از دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه ناحیه 1 شهر ساری با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفته اند. از این تعداد، 151 پسر و 173 دختر بودند. ابزار مورد پژوهش جهت سنجش خودتنظیمی دانش آموزان، پرسشنامه خودتنظیمی (MSLQ) زیمرمن و مارتینز پونز، جهت سنجش انگیزش پیشرفت، پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس و از معدل سال گذشته به عنوان عملکرد تحصیلی استفاده شد. سپس به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از ضرایب همبستگی و آزمون های تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA)، و برای مقایسه گروه ها از تی مستقل و رگرسیون چندمتغیری استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد، بین راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد و بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد و بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد، اما بین جنسیت و انگیزش پیشرفت دانش آموزان تفاوت معنادار وجود ندارد. اما بین جنسیت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تفاوت معنادار وجود دارد. به علاوه، از بین خرده مقیاس های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی فقط راهبردهای مدیریت منابع می تواند پیش بینی مناسبی از انگیزه پیشرفت در دانش آموزان به عمل آورد.

واژه های کلیدی: راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، انگیزه پیشرفت، عملکرد تحصیلی

Abstract

The aim of the current research is to investigate the relationship between self-regulation learning and achievement motivation with academic performance among high school students in Sari. The method of study is correlational in nature. The population consisted of 4895 students during the second educational year of 2009-2010 in Sari high schools. The sample consisted of 324 students (151 boy students and 171 girl students) who were selected using stratified random sampling method from among high school students. The research instrument was a 31-item questionnaire by Zimmerman and Pons (1986) for self-regulated learning strategies (MLSQ) with a reliability of ($\alpha=0.89$) and a 29-item questionnaire for achievement motivation (MAI) with a reliability of ($\alpha=0.73$). The data were analyzed using testing statistical significance, coefficient of determination, and for comparing independent group t-test and Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) and regression were used. The findings showed that there is a significant difference between self-regulation learning strategies and achievement motivation. Results showed that there is a significant difference between self-regulation learning strategies among boys and girls. Also, there is a significant difference between self-regulation learning strategies and students' achievement motivation. Besides, there is a significant difference between self-regulation learning strategies and academic performance of the students. However, there is not any significant difference between gender and achievement motivation.

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

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

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

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

¹ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، گروه روان شناسی، ساری، ایران
Bahrammirzaian@gmail.com

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

³ - کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، ایران.
k.shirdel47@yahoo.com

مقدمه

فراشناختی راهبردهایی هستند که یادگیرندگان جهت برنامه‌ریزی، بازبینی، اصلاح فعالیت‌های شناختی مورد استفاده قرار می‌دهند.

راهبردهای مدیریت منابع¹¹ راهبردهایی هستند که یادگیرندگان از آن برای کنترل و اداره محیط مثل مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه، و استفاده از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان، منابع و مانند آن استفاده می‌کنند. این راهبردها به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا با محیط سازگار شده و آن را با توجه به هدف‌ها و نیازهای خود تغییر دهند (زیمرمن و مارتینز، پونز، 1990).

دیدگاه‌های نظری برجسته در زمینه خودتنظیمی یادگیری فراوان است. این نظریه‌ها اکثراً از 1980 در تلاش برای توصیف آنچه یادگیرنده موفق انجام می‌دهد، پدید آمدند. بندورا (1986)، بوکارتس¹²، پیتربچ و ریدنر (2000)، زیمرمن (1989). این دیدگاه‌ها ساختارها و مکانیسم‌های متفاوتی را پیشنهاد می‌کنند. به عبارت دیگر این نظریه‌ها از نظر ابعادی که مورد تأکید قرار می‌دهند و راهبردها و فرایندهایی که برای ارتقای موقعیت یادگیرنده مورد تأکید قرار می‌دهند متفاوتند. البته اکثر این نظریه‌ها چهار فرض عمومی مشترک درباره یادگیری دارند:

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

نظریه پردازان پردازش اطلاعات¹³، عموماً برای انگیزش در یادگیری خودتنظیم اهمیت کلسی قائلند، در عوض بر روش‌ها و استدلال یادگیرندگان تأکید زیادی کرده‌اند.

نظریه پردازان کنشگر¹⁴: به مباحث رشدی خودگردانی توجه نسبتاً کمی دارند ولی در عوض به نقش عوامل بیرونی در یادگیری خودتنظیم تأکید می‌ورزند.

خودتنظیمی¹ را روان‌شناسان و پژوهشگران شناختی و اجتماعی از جمله بندورا² از دهه 1960 مطرح کردند. این سازه در نظریه‌های مختلف روانشناسی از جمله نظریه‌های رفتاری، شناختی، شناخت اجتماعی و ساخت‌گرایی مورد توجه قرار گرفته است. صاحب‌نظران مختلف الگوهای متفاوتی از خودتنظیمی در یادگیری ارائه داده‌اند. از ویژگی‌های مشترک دیدگاه‌های گوناگون در این زمینه همپوشی نسبتاً زیاد این دیدگاه‌ها با همدیگر است. زیمرمن³ (1986) راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری تعریف کرده است که در آن یادگیرندگان به جای آن که برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین و یا دیگر متولیان آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند.

به عبارت دیگر، خودتنظیمی در یادگیری به منزله مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری⁴، انگیزشی⁵، شناختی⁶ و فراشناختی⁷ است. چهارچوب اصلی این نظریه بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر شناختی - فراشناختی و انگیزش و رفتاری یادگیری خود را سامان می‌بخشند (زیمرمن و پونز⁸، 1990).

پیتربچ و دی‌گروت⁹ (1990) برای خودتنظیمی سه مؤلفه راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریتی را ذکر کرده‌اند.

راهبردهای شناختی¹⁰ به راهبردهایی که دانش‌آموزان برای یادگیری، یادآوری و درک مطلب از آن‌ها استفاده می‌کنند اشاره دارد؛ اقدام‌هایی هستند که یادگیرنده به کمک آن‌ها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه درازمدت آماده می‌کنند (سیف، 1389).

راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی برای نظارت بر راهبردهای شناختی و کنترل و هدایت آن‌ها (سیف، 1389). به اعتقاد براون و همکاران (به نقل از محمدی، 1373) راهبردهای

پیاژه¹⁵ (1952)، معتقد است دانش آموزان خودتنظیم، دائماً در تلاش برای تعادل یابی¹⁶ می باشند و تلاش برای رسیدن به این تعادل باعث یادگیری آن‌ها می شود.

ویگوتسکی¹⁷ (1978)، بر طبق نظر او تعاملات درون منطقه تقریبی رشد باعث می شود که یادگیرندگان نوع یادگیری خود را، از دیگر تنظیمی به خودتنظیمی انتقال دهند.

نظریه اررزش - انتظار: این نظریه توسط پینتریچ و دی گروت (1990) ارائه شده است این پژوهشگران، خودتنظیمی را هم شامل عوامل شناختی و هم دربرگیرنده عوامل انگیزشی می دانند.

بوکارتس (1997)، آموزش مهارت‌های خودتنظیمی به یادگیرندگان را هدف اصلی آموزش و پرورش می داند. زیرا این مهارت‌ها نه تنها موجب می شود که فرد در دوران تحصیل یادگیری خویش را هدایت کند، بلکه پس از اتمام تحصیلات نیز، این امکان را فراهم می آورند که فرد دانش خود را همزمان با دانش روز تطبیق دهد.

کرنو¹⁸ (1994): خودتنظیمی را پیشرفته ترین شکل یادگیری شناختی دانسته است. او مفهوم یادگیری خودتنظیم را مجموعه‌ای از راهبردهای یادگیری تعریف می کند که یادگیرنده می تواند برای مواجهه با نیازهای یک تکلیف بصورت موثر و انعطاف پذیر به کار برد.

أرائل، ریو، اسمیت¹⁹ (2007): خودتنظیمی را یک فرآیند همیاری می دانند که در آن معلم و شاگرد مشترکاً فعالیت تحصیلی را طراحی می کنند و بر آن نظارت می کنند و از آن ارزشیابی به عمل می آورند.

مطالعات انجام شده در زمینه ویژگی‌های افراد خودتنظیم حاکی از آن است که این افراد معمولاً شروع کننده یادگیری هستند و برای خود اهداف قابل وصول و دست یافتنی تعیین می کنند، عملکرد خود را بازبینی می کنند و با استفاده از ارزش‌هایی در تشخیص نقایص و اصلاح و جبران آن‌ها می کوشند (پینتریچ، 1900، به نقل از توکلی زاده).

برای نمونه فراگیران خودتنظیم وقتی لازم باشد رفتارهایی را، در پاسخ به تغییر تکلیف و شرایط، تغییر می دهند (زیمرن 2009).

این فراگیران خودتنظیم از کیفیت عملکردشان در آزمون، بیشتر آگاهند. (زیمرن و مارتینز - پونز 1990)

شانک²⁰ (2002)، معتقد است دانش آموزان خودتنظیم می توانند فرایند خودتنظیم را از راه سخت کوشی، استقامت، انتخاب راهبرد دیگر و نیز کمک گرفتن از معلمان و دوستان تغییر دهند.

سانتراک²¹ (2004)، خودتنظیمی را تولید و هدایت اندیشه، هیجانات، رفتارها توسط خودفراگیر به منظور رسیدن به هدف می داند.

گرین و آزدو (2007)، می گویند اگر چه بر سر تعریف نظری خودتنظیمی در میان صاحب نظران اختلاف وجود دارد اما همه آن‌ها بر این باورند که، این فراگیران خودتنظیم فعال اند و به کمک نظارت، راهبرد یادگیری خود را به طور موثر سامان می بخشند.

اسلاوین (2006)، خودتنظیمی را توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران عنوان نموده است.

بندورا (1997)، خودتنظیمی را برداشت افراد از توانایی شان جهت طراحی و انجام رفتارهای ضروری به منظور دسترسی به اهداف خاص تعریف می نماید.

برخی از مطالعات از جمله (ریزبرگ²² و زیمرن 1992) و شانک و زیمرن (1994، به نقل از والترز، 1998) از وجود ارتباط معنادار میان استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی حکایت می کند.

ریزبرگ و زیمرن (1992، به نقل از والترز، 1998) گزارش می کنند که دانش آموزان دبیرستانی که عملکرد تحصیلی بالاتری دارند در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری موفق ترند و از راهبردهای متنوع تری در برخورد با موقعیت استفاده می کنند و دانش آموزانی که از موفقیت کمتری برخوردار بودند

راهبردهای اندکی را گزارش دادند و آشکار کردند که در مورد نحوه مطالعات مطالب علمی، روش معینی ندارند. مطالعات نشان می‌دهد که در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری تفاوت فردی و گروهی وجود دارد. از آن جمله باید به مطالعه آندرمین و یانگ²³ (1994) صمدی (1383)، پنتریچ و دی گروت (1990) پاچارس²⁴ و همکاران (2001) اشاره کرد. نتایج برخی از پژوهش‌ها حاکی از آن است که تفاوتی بین دختران و پسران در میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم وجود ندارد (آندرمین و یانگ، 1994؛ صمدی، 1383؛ لین و هید²⁵، 1989). در حالی که زیمرمن در پژوهشی که در این زمینه انجام داد، مشاهده کرده است که دخترها به طور معنی‌داری نسبت به پسرها بیشتر به یادداشت کردن، نظارت بر خود، سازمان دادن محیط توجه دارند. در پژوهشی که زیمرمن و مارتینز - پونز (1990) انجام دادند معلوم شد دختران نسبت به پسران به طور کلی، استفاده بیشتری از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی گزارش دادند. زیمرمن و پونز (1990) مطالعه‌ای را بر روی 100 دانش‌آموز معمولی و 100 دانش‌آموز باهوش انجام دادند، یافته‌ها بیانگر این بود که دانش‌آموزان باهوش از راهبردهای یادگیری بیشتری نسبت به دانش‌آموزان معمولی استفاده می‌کنند. همچنین زیمرمن، (2008)، معتقد است که معمولاً بیشتر دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم استفاده می‌کنند. آنچه موجب تمایز دانش‌آموزان خودتنظیم از دیگران می‌شود، آگاهی آنها از چگونگی این راهبردها و نیز داشتن انگیزه برای کاربرد آنهاست. مطابق پژوهش چن²⁶ (2002)، راهبردهای یادگیری خودتنظیم در پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان تأثیر معناداری دارد. ولی محیط‌های یادگیری مبتنی بر سخنرانی این ویژگی را در یادگیرندگان رشد نمی‌دهد. یکی از متغیرهایی که با راهبردهای یادگیری خودتنظیم ارتباط دارد انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی است، زیرا راهبردهای یادگیری خودتنظیم به این نکته توجه می‌کنند

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

روبینز²⁷ (1993)، به نقل از سیف، (1387) انگیزه پیشرفت را سائقی برای پیشی گرفتن بردیگران، دستیابی به پیشرفت با توجه ملاک‌های مشخص و تلاش جهت کسب موفقیت می‌داند.

اسیتیک²⁸ (2002) نشان داده است دانش‌آموزان دارای انگیزش پیشرفت سطح بالا در کارهای مدرسه موفق‌اند. نظریه‌های متفاوتی در مورد انگیزش به عنوان یک موضوع گسترده و پیچیده مطرح شده است. مثلاً، رویکرد رفتارگرایی، انگیزش را وابسته به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه می‌داند. در رویکرد شناختی، انگیزش، باور بر این است که اندیشه‌های فرد سرچشمه انگیزش او هستند. روانشناسان انسان‌گرا معتقدند برای ایجاد انگیزش باید احساس شایستگی، خودمختاری، عزت‌نفس را در افراد افزایش داد (ولفک²⁹، 2004، به نقل از سیف، 1387).

مک کلند³⁰ (1965)، اعتقاد داشت انگیزش پیشرفت³¹ خصوصیتی است که می‌شود بوسیله آموزش آن را افزایش داد. به نظر وی انگیزه پیشرفت یک خصوصیات ارثی نیست، یافته‌های رینگنس (1965) و بسیاری دیگر نشان می‌دهد که بین انگیزه‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

پنتریچ و دی گروت (1990)، در پژوهش خود رابطه معناداری بین انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیم گزارش دادند. پژوهش‌هایی در خصوص یادگیری خودتنظیم به طول خارق‌العاده‌ای در سال‌های اخیر گسترش یافته است. این مقوله برای دانش‌آموزان و نیز معلمان حائز اهمیت است، چرا که هدف اصلی آموزش و

روش پرورش، ایجاد یادگیرندگان و متفکران مستقل و خودتنظیم

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

جامعه آماری، نمونه و روش انتخاب نمونه

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان ناحیه 1 شهرسازی در سال تحصیلی 90-1389 به تعداد 4895 نفر است. نمونه آماری پژوهش حاضر به تعداد 324 نفر به تفکیک جنسیت 173 نفر دختر و 151 نفر پسر است که بر اساس جدول مورگان و کرجسی تعیین و به شیوه نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

برای جمع آوری اطلاعات مربوط به راهبردهای یادگیری خودتنظیم از پرسشنامه خودتنظیمی که یکی از نسخه های فرعی پرسشنامه MSLQ زیمرمن و مارتینز پونز (1988) است، مورد استفاده قرار گرفته است. پایایی این پرسشنامه را رفیعان (1379) با استفاده از روش آلفای کرونباخ 71% گزارش داده است. اطلاعات مربوط به انگیزش پیشرفت، با استفاده از پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس AMT به دست آمده است. طالب پور و همکاران (1381) ضریب آلفا را برای 29 ماده برابر با 0/74 بدست آوردند.

یافته ها

در جدول 1، خلاصه اطلاعات توصیفی درباره راهبردهای خودتنظیم، انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی به تفکیک جنسیت آمده است. بیشترین میانگین از این خرده مقیاس ها به تفکیک جنس خرده مقیاس راهبرد خودتنظیم فراشناختی مذکر $\bar{X} = 46/39$ و مونث $\bar{X} = 49/8$ و کمترین میانگین خرده مقیاس به تفکیک جنس، مذکر 23/15 راهبردشناختی از $\bar{X} = 26/57$ راهبرد مدیریت منابع تعلق دارد.

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

جدول 1: آماره های توصیفی آزمودنی ها بر حسب جنسیت و راهبرد خودتنظیم

مقیاس	شاخص آماری		
	جنسیت	میانگین	انحراف معیار
راهبرد خود تنظیم شناختی در یادگیری	مذکر	23/15	5/75
	مونث	25/2	4/98
راهبرد خودتنظیم فراشناختی در یادگیری	مذکر	46/39	10/62
	مونث	49/8	10/18
راهبرد خودتنظیم مدیریت منابع	مذکر	26/57	7/76
	مونث	29/98	6/18
انگیزش پیشرفت	مذکر	80/05	11/97
	مونث	81/69	11/08
عملکرد تحصیلی	مذکر	17/15	2/73
	مونث	17/77	2/02

جدول 2: ضرائب همبستگی

منابع تغییر	ضریب همبستگی	سطح معناداری
راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت	0/216	0/000
راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی	0/2	0/000

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

جدول 3: تحلیل واریانس چند متغیری MANOVA خرده مقیاس های راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان مذکر و مونث

منبع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
شناختی	336/64	1	336/64	11/72	0/001
	935/4	1	935/4	8/66	0/003
	935/61	1	935/61	19/28	0/000
فراشناختی	9242/1	322	28/7		
	34765/477	322	107/967		
	15625/82	322	48/52		

همان گونه که مشاهده می شود بین جنسیت و راهبردهای خودتنظیمی مدیریت منابع در یادگیری ($P < 0/000$ ، $df=1$)، فراشناختی ($P < 0/003$ ، $df=1$)، تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین بین جنسیت و راهبردهای خودتنظیمی انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی ($F=19/28$) تفاوت معنادار وجود دارد. برای مشخص ساختن این که کدام گروه از

دانش‌آموزان در این تفاوت‌ها از وضعیت بهتری برخوردارند، می‌بایستی به میانگین نمره‌های آنان در جدول توصیفی شماره 1 مراجعه کنیم. از آنجا که بر اساس پرسشنامه راهبردهای خودتنظیم در یادگیری، بدست آوردن نمره‌های بیشتر، مؤید وضعیت بهتر در آن خرده‌مقیاس است، بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که دانش‌آموزان دختر در خرده‌مقیاس‌های راهبردهای شناختی، فراشناختی، و مدیریت منابع در یادگیری بهتر عمل کرده‌اند.

جدول 4: آزمون تی مستقل برای بررسی تفاوت انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان در دو جنس مذکر و مؤنث

جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری
مذکر	80/05	11/97	1/155	244	0/275
مؤنث	82/01	10/44			

جدول 5: آزمون تی مستقل برای بررسی تفاوت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در دو جنس مذکر و مؤنث

جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری
مذکر	17/15	2/74	1/094	317	0/03
مؤنث	17/77	2/02			

همان‌گونه در جدول بالا ملاحظه می‌شود. نتیجه آزمون تی گویای آن است که میانگین‌های دو گروه مذکر و مؤنث تفاوت معنی‌داری با یکدیگر نداشته و این دو گروه با سطح اطمینان 95 درصد در میانگین با هم هستند. بنابراین فرض صفر تحقیق پذیرفته می‌شود. برای مشخص ساختن اینکه کدام گروه از دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی بهتری دارند، به جدول شماره 8-4 آمار توصیفی مراجعه نموده و مشخص می‌شود با توجه به میانگین نمره تحصیلی، دانش‌آموزان دختر عملکرد بهتری دارند.

همان‌گونه در جدول بالا ملاحظه می‌شود. نتیجه آزمون تی گویای آن است که میانگین‌های دو گروه مذکر و مؤنث تفاوت معناداری با یکدیگر نداشته و این دو

جدول 6: ضرائب همبستگی رگرسیون چند متغیره

مدل	ضریب همبستگی غیراستاندارد		ضریب همبستگی استاندارد	+	سطح معناداری
	B	خطای استاندارد			
1	0/153	0/14	0/07	1/098	0/273
	0/102	0/07	0/09	1/45	0/147
	0/226	0/102	0/141	2/217	0/27.

جدول 7: خلاصه‌ی مدل

مدل	R	R مجذور	R مجذور تعدیل شده
1	0/246	0/06	0/049

جدول 8: تحلیل واریانس

مدل	مجموع مجزورات	d.f	میانگین مجزورات	F
1	99/492	4	24/873	4/491
	1761/237	318	5/538	

متغیر وابسته: عملکرد تحصیلی

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

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

این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های اصغرزاده، (1382)، امینی (1382) ولی (2008) که بیانگر وجود رابطه مثبت و معنادار بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت فراگیران بوده، همخوان است.

پیتریچ و دی‌گروت (1990) گزارش دادند که رابطه معناداری بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت وجود دارد. در این پژوهش، یافته‌ها نشان دادند که بین راهبردهای خودتنظیم و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش ولترز (1998)، البرزی و سیف (1382) و لطیفیان (1382) که تاثیر مثبت راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان را بیان کرده‌اند همخوان است. و همین‌طور با یافته‌های پژوهش پیتریچ، دی‌گروت (1990) و چانگ (1999) که نشان داده‌اند، بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد هماهنگ است. یعنی دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری

با توجه به جدول بالا، مدل پیش‌بینی زیر از روش رگرسیون چند متغیری بدست آمد. مجذور R تنظیم شده = 0/049، $F=588$ ، $df=4$ ، $P<0/000$ در معادله رگرسیون فقط خرده مقیاس راهبردهای خودتنظیمی مدیریت منابع در یادگیری معنادار است. متغیرها عبارتند از:

1- راهبردهای یادگیری خودتنظیم شناختی

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

2- راهبردهای یادگیری خودتنظیم فراشناختی

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

3- راهبردهای یادگیری خودتنظیم مدیریت منابع

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

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

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش و پرورش قرن 21 سعی در پرداختن به رویکردی دارد که باید در آن نگاهی عمیق‌تر به نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیم (شناختی، فراشناختی، مدیریت منابع) به عنوان محورهای اساسی یادگیری داشته باشند. همگام با تغییرات سریع در سطوح مختلف، تمدن بشری امکاناتی را فراهم آورده که رویکرد آموزش را به یادگیری تبدیل ساخته است. در این راستا، نقش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بیش از پیش اهمیت می‌یابد. علاقمند ساختن و برانگیزاندن فراگیران به فعالیت‌های تحصیلی در نظام آموزشی از طریق راهبردهای خودتنظیم در یادگیری موضوعی است که باید مورد توجه دست‌اندرکاران نظام

خودتنظیم استفاده می کنند پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند، این یافته ها با نتایج پژوهش های شارلوت و همکاران (2008)، چن (2006)، کجاف و همکاران (1382) سبحانی نژاد و عابدی (1385) همخوانی دارند. زیرا، دانش آموزانی که برخوردار از راهبردهای یادگیری خودتنظیم می باشند قادر هستند، علاوه بر اهداف کوتاه مدت که همانا موفقیت در تحصیل می باشد با آینده نگری مسیری را برای خودش ترسیم می کنند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین جنسیت و انگیزش پیشرفت دانش آموزان تفاوت معناداری وجود ندارد. این پژوهش با نتایج پژوهش جگدی (1994) که نشان داد بین جنسیت و انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد، همخوانی دارد. برای مشخص کردن این که کدام گروه از دانش آموزان عملکرد بهتری دارند با توجه به جدول شماره 1 آمار توصیفی و میانگین نمره های تحصیلی دانش آموزان دختر عملکرد بهتری دارند. عدم هماهنگی این یافته شاید به دلیل متفاوت بودن راهبردهای مورد استفاده دختران و پسران باشد. پینتریچ و دی گروت (1990) معتقدند که نوع راهبردهای مورد استفاده دختران و پسران جهت یادگیری، متفاوت است. یافته های پژوهش نشان داد که بین جنسیت و راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت معنادار وجود دارد. چنین نتیجه گیری می شود دانش آموزان دختر در خرده مقیاس شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع در یادگیری بهتر از دانش آموزان پسر عمل کرده اند که با پژوهش صمدی (1382) که نشان داد بین دختران و پسران در استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت معنادار وجود ندارد، همخوانی نیست. این یافته ها با مطالعات زیمرمن (1990) و پینتریچ و دی گروت (1990) پاجارس و همکاران (2001) هماهنگ است. آنها دریافتند که دختران در راهبردهای مربوطه به مدیریت منابع (مکان، زمان، همکاری) بر پسران برتری دارند. آندرمن و یانگ (1992)

معتقد بودند که متغیر جنسیت تاثیر اندکی بر استفاده از راهبردهای شناختی دارند.

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

یافته های بوفارد و همکاران (1995) نشان داد که رابطه میان راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی در هر دو جنس یکسان است، اما برخی از پژوهش ها نشان داده اند که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در دو جنس یکسان نمی باشد. دلیل این تفاوت ها مربوط به اختلاف در ساختار شناختی نیست بلکه در ارتباط تجربیات متفاوت دختران و پسران باشد. بدین معنا میان پسران و دختران تفاوت شناختی وجود ندارد، بلکه آن ها روش های یادگیری و مطالعات و نوع پردازش اطلاعات با یکدیگر متفاوت می باشند. همچنین در این پژوهش فقط راهبردهای مدیریت منابع (زمان، مکان، جستجوی کمک، همکاری) می تواند پیش بینی مناسبی از انگیزش پیشرفت دانش آموزان باشد. یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش سیف، لطیفان، بشاش (1385) همخوان است. آنها گزارش دادند که میان راهبردهای خودتنظیم در یادگیری تنها علل پیش بینی کننده، راهبردهای مدیریت منابع می باشد.

یافته های پژوهش امینی (1387) نشان داد که مولفه های راهبردهای خودتنظیمی توانایی پیش بینی پیشرفت تحصیلی را دارند.

کریمی (1381) نشان داد که می توان با استفاده از نمرات راهبردهای یادگیری خودتنظیم فراشناختی، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کرد. شاید علت عدم هماهنگی یافته های این محققان با یافته های حاصل از این پژوهش ناشی از تفاوت در سنجش متغیرها و گروه های مورد مطالعه باشد.

ولترز و پینتریچ (1998) پینتریچ و دی گروت (1994) در یافته هایشان گزارش دادند که فراگیران با استفاده از

راهبردهای خودتنظیم، انگیزش فرایندهای فراشناختی و مدیریت منابع یادگیری خود را در درس تنظیم می‌کنند (به نقل از کجیاف، موسوی، 1382).

یافته‌های حاضر براساس گزارش دانش‌آموزان از خودتنظیمی‌شان بود بنابراین نمی‌توان مطمئن بود که دانش‌آموزان واقعاً از آنچه گزارش کرده‌اند استفاده کرده باشند. شاید بعضی از دانش‌آموزان، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری را گزارش دهند، نه به دلیل این که واقعاً از آن استفاده می‌کنند، بلکه به این دلیل که آنها آگاهند، بنابراین تفاوت‌های جنسی ممکن است با تفاوت در آگاهی از راهبردهای خودتنظیمی رابطه داشته باشند.

یادداشت‌ها

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

منابع:

البرزی، س (1388). «بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مرکز تیزهوشان شهر شیراز». مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، 15(1).

-امینی، ر (1377). «بررسی راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه اندیشه‌های نوین، سال و دور 4.

توکلی زاده، ج (1387). «بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر وضعیت سلامت روانی، سبک اسناد و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد»، رساله دکترای چاپ نشده، تهران: دانشکده علامه طباطبایی.

رفعیان (1379). «بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خوگردان، مؤلفه‌های انگیزشی و هوش با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع دبیرستان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده تربیت مدرس.

سبحانی نژاد، مهدی واحد، عابدی (1385). «بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی شهر اصفهان»، فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، شماره 1.

سیف، ع (1389). روشهای یادگیری و مطالعه، تهران: نشر دوران.

کجیاف، م، موسوی، ح (1382). «رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان، تازه‌های علوم شناختی، سال 5، شماره 1.

کدیور (1388). روانشناسی یادگیری. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.

کریمی (1381). تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه تعیین رابطه این راهبرد با پیشرفت تحصیلی، رساله دکتری، تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

صمدی، م (1383). «بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین و مطالعه نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی»، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال 34، شماره 1.

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

- function of gender orientation*. Contemporary Educational Psychology, 26, 366-381.
- Piaget, J. (1952).** *The origins of intelligence in children* (M. Cooktrans). New York international university press.
- Pintrich, P. R. & De-Croot, E. V. (1990).** *Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance*. Journal of Educational Psychology, 85, 33-40.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992).** *Self-regulated learning from teaching to self regulative practice*.
- Santrock, J. W. (2004).** *Educational Psychology* (2nd ed.). New York: Mc-Graw Hill.
- Sharlotte Dignath, Gerhard Buettner, Hans- Petter Lang feld (2008).** *How can primary school students learn self regulated learning strategies most effectively?*
- Shunk D.H. (2002).** *learning theories*. Englewood cliffs, New Jersey Macmillian.
- Slavin, R. E. (2006).** *Educational psychology: Theory and practice* (8th ed.). New York: Pearson.
- Stipek, D. (2002).** *Motivation to learn* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Ally & Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1981).** *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Wolters, G. A. (1998).** *self-regulated learning and college student's regulation & motivation*. Journal of Education Psychology. 90, 224-235.
- Zimmerman, B., & Martinez- Pons, M. (1990).** *Student difference in self-regulated learning*: Journal of Educational Psychology, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J. (2008).** *A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning*. Journal of Educational Psychology, 18, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2009).** *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*. Pp.3-21.
- Bandura, A. (1991).** *Social cognitive theory of self-regulation organizational behavior*. Educational Psychologist, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1986).** *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Boekaerts, M. (1997).** *Self regulated learning at the junction of cognition and motivation*. Journal of Education Psychologist, 1(2), 100-112.
- Bouffard- Bouchad, T., Parent, S., & Larivee (1995).** *Influence of self-regulation and performance among junior and senior school age*.
- Chang, C. Y (1991).** *A study of the relationship between college students academic performance and cognitive style, metacognitive motivational and self-regulated factor's*. Educational Psychology, 24, 145-161.
- Chen, C.S. (2002).** *Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction information systems course, information technology learning and performance* – Journal. 20(1).pp11-24.
- Corno, L. (1994).** *The best – laid plans; modern conception of volition and educational research* educational research 22, 14-22.
- Green, A. J. & Azevedo, R. (2007).** *Model of self-regulated learning new perspectives and direction*. Review Educational Research, 71(3), 334-372.
- Jegade, J. O., & Jegede, R. T. (1997).** *Effects of achievement motivation and study habits school students and academic performance*. The Journal of Psychology, 13(5).
- Lee, J. K. (2008).** *The effects of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner performance*. Information and Management, 40, 133-146.
- Linn, M.C., & Hyde, J. S. (1989).** *Gender, mathematics and science*. Educational Researcher, 18, 17-27.
- Macclelland, D.C. (1965).** *Achievement and entrepreneur urship: longitudinal stady*. Journal of personality and social psychology 392-389.
- Odonnel, A.M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2007).** *Educational psychology: Reflection for action*. USA: Wiley.
- Pajars, F., & Valiante, G. (2001).** *Gender difference in writing motivational and achievement of middle school students: A*