

رابطه راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

زرار محمدی *

کارشناس ارشد روانشناسی

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. نمونه پژوهش حاضر ۱۷۰ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه دبیرستان‌های دولتی اشنویه بودند، که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به صورت گروهی به پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری پاسخ دادند. یافته‌های حاصل از این پژوهش حاکی از این بود که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و همه مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را داشتند.

کلید واژه‌ها:

راهبردهای یادگیری، پیشرفت تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی، دانش‌آموز

مقدمه

طی دو دهه اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت به مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی به ویژه «شناخت»^۱ و «انگیزش»^۲ بیش از پیش توجه کرده‌اند. یکی از نظریه‌هایی که این پژوهشگران در قالب آن مطالعه می‌کردند، نظریه یادگیری خودتنظیمی^۳ است. چهارچوب اصلی این نظریه بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری یادگیری خود را سازماندهی می‌کنند (لینبرک^۴ و پنتریچ^۵، ۲۰۰۲).

نظریه شناخت اجتماعی بندورا، (۱۹۸۶) برای رشد مدل یادگیری خودتنظیمی چهارچوب نظری مناسبی فراهم کرد که براساس آن در هر فرد عامل‌های بافتی و رفتاری فرصت لازم را، برای کنترل یادگیری دانش‌آموز، فراهم می‌کنند (به نقل از نیکوس و جرج^۶، ۲۰۰۵).

پنتریچ (۱۹۹۹) یادگیری خودتنظیمی را به عنوان فرایندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می‌کند که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند (به نقل از نیکوس و همکاران، ۲۰۰۵).

زیمرمن (۱۹۸۶) نیز به عنوان یکی از نظریه پردازان تئوری شناختی-اجتماعی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری تعریف کرد، که در آن دانش‌آموزان به جای آنکه برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند. به عبارت دیگر یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری برای بیشتر کردن یادگیری اطلاق می‌شود (به نقل از سبحانی نژاد و عابدی، ۱۳۸۵).

براساس نظر زیمرمن و پونزو (۱۹۸۸)، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی زیر مجموع‌هایی

دارد، که عبارت هستند از:

۱. خودتنظیمی رفتاری

1. cognition
2. motivation
3. Self-regulation learning
4. Linen brink & Pentrich
5. Pentrich
6. Nikos & George

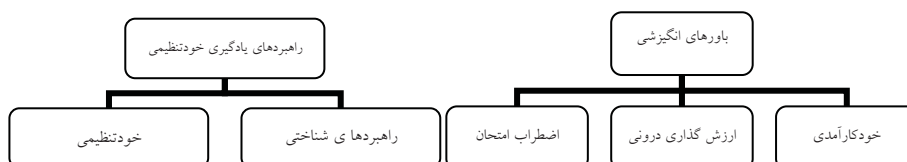
۲. خودتنظیمی انگیزشی

۳. خودتنظیمی شناختی

۴. خودتنظیمی فراشناختی

خود-تنظیمی رفتاری به استفاده بهینه از منابع گوناگون اطلاق می‌شود، که یادگیری را افزایش می‌دهد. این منابع زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از منابع در دسترس از جمله؛ معلم، والدین، دوستان، مواد آموزشی و کمک آموزشی را شامل است. خودتنظیمی انگیزشی به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی به منظور افزایش یادگیری گفته می‌شود. فراگیران با خودتنظیمی انگیزشی در تمام مراحل یادگیری خود را فردی خودکارآمد و مستقل می‌دانند. از نظر شناختی و فراشناختی نیز فراگیران خود تنظیم افرادی هستند که در فرایند یادگیری از برنامه ریزی، سازماندهی، خودآموزی، خودکنترلی و خود ارزیابی استفاده می‌کنند.

سازه خودتنظیمی به آموزش استراتژی‌هایی اشاره دارد که افراد را قادر می‌کند جهت گیری هدف‌های خود را در فرایند یادگیری رشد دهند. به عبارت دیگر یادگیری خودتنظیمی فقط یادگیری دانش آموزان را تقویت نمی‌کند، بلکه فرصت‌هایی را برای آنها فراهم می‌کند تا به طور فعال فرایندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خود ارزشیابی، خود انگیزشی را مدیریت کنند. (چانگ، ۱۹۹۱). پنتریچ و دی گروت^۱ (۱۹۹۰) الگوی زیر را برای یادگیری خودتنظیمی مطرح کرده اند:



الگوی نظریه یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۲؛ به نقل از کجباف، ۱۳۸۲)

براساس این الگو خودکارآمدی (مجموعه باورهای دانش آموزان درباره توانایی‌های خود در انجام دادن)، ارزش گذاری درونی (اهمیتی که دانش آموز به یک تکلیف یا درس خاص می‌دهد) و اضطراب امتحان (حالت هیجانی خاصی که در امتحان‌های رسمی یا موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود) به عنوان باورهای انگیزشی و

فرایندهای شناختی و فراشناختی به عنوان یادگیری خودتنظیمی در نظر گرفته می‌شوند. فرایندهای شناختی همان راهبردها یا استراتژی‌های یادگیری هستند که با تسهیل فرایند یادگیری، عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود می‌بخشند. همچنین باورهای فراشناختی به مجموعه فرایندهای برنامه ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت‌های شناختی اشاره می‌کند. منظور از خودتنظیمی این است که دانش‌آموزان مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود دارند و به یادگیری تمایل دارند تا کل فرایند یادگیری را ارزیابی کنند و به آن بیانده‌شانند (کجیاف و همکاران، ۱۳۸۲). فرایند یادگیری خود تنظیمی انگیزش (خودابرازی، اسناد، انگیزه پیشرفت و ارزش تکلیف) و فعالیت‌های شناختی (فراشناخت، خودکنترلی و خودارزیابی) را شامل می‌شود. (شانک، ۱۹۹۸).

یادگیری خود تنظیمی در طی اکتساب مهارت‌ها ممکن است تفاوت‌های فردی افراد را توجیه کند. دانش‌آموزان موفق راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش یافته و الگوهای انگیزشی را در هنگام انجام دادن تکالیف (مثل کوشش برای موفقیت، لذت بردن از چالش‌های فعالیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس خودکارآمدی) از خود نشان می‌دهند. در مقابل دانش‌آموزان ناموفق کمتر تلاش می‌کنند و علاقه کمتری به انجام دادن فعالیت‌ها دارند. آنها به تنظیم اهداف ویژه و راهبردهای یادگیری قادر نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند (بمبوتی، ۲۰۰۸).

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، به عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند. این یافته نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی است و یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، باید یادگیرنده‌ای که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را به رغم مشکل بودن تکالیف درسی حفظ کنند (پنتریچ و زوشو^۱، ۲۰۰۷؛ شانک و زیمرمن، ۲۰۰۶؛ به نقل از بمبوتی، ۲۰۰۸).

نتایج بسیاری از تحقیقات نشان می‌دهد که یادگیری خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی

رابطه دارد (هینکل و لونکا، ۲۰۰۶؛ پتریچ و گارسیا^۱، ۲۰۰۱؛ شانک، ۱۹۹۴؛ زیمرمن و پونزو، ۱۹۹۹؛ به نقل از لورا^۲، ۲۰۰۴). علاوه بر این تعداد ملاحظه‌پذیری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش یادگیری خودتنظیمی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را تقویت کند و انگیزه یادگیری را تسهیل کند. (لین و چن، ۱۹۹۵؛ پتریچ، ۱۹۹۹؛ زیمرمن و پونز، ۱۹۸۸؛ به نقل از او من چی^۳، ۲۰۰۶). همچنین براساس نتایج فراتحلیل بیش از سی پژوهش شارلوت^۴ و همکاران (۲۰۰۸) استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد.

بوفارد و ریچارد^۵ (۲۰۰۲)، در پژوهشی، تحت عنوان خود تنظیمی و تشکیل مفهوم، در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی نشان دادند که دانش‌آموزان عادی اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و تجارب استفاده از راهبردهای فراشناختی را با رغبت کمتری اظهار می‌کردند، اما دانش‌آموزان تیزهوش برای حل تکلیف تلاش بیشتری می‌کردند و در بیشتر موارد تکلیف را به عنوان چالش در نظر می‌گرفتند و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کردند. پراشینگ^۶ (۱۹۹۴) دریافت که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در افرادی که در تمام کردن دوره تحصیلی خود دچار شکست شده بودند، با دانش‌آموزانی که دوره تحصیلی را با موفقیت به پایان رسانده بودند به طور معنی‌دار متفاوت است (به نقل از نبی زاده، ۱۳۸۲). چانگ (۱۹۹۱) در پژوهشی تحت عنوان رابطه سبک شناختی، فراشناختی، انگیزشی و راهبردهای خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد که مؤلفه‌های انگیزشی (باورهای خودکارآمدی و ارزش‌های درونی) و راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه معنا داری دارد.

یافته‌های کجباغ و همکاران (۱۳۸۲) نشان داد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و مؤلفه‌های خودتنظیمی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان

-
1. Garsiya
 2. Laura
 3. Ao Man Chih
 4. Charlotte, Gerhard & Peter
 5. Buford & Richard
 6. Prashing

توانایی پیش بینی پیشرفت تحصیلی را دارند. محسن پور، حجازی و کیامنش (۱۳۸۶) با بررسی نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، به این نتیجه رسیدند که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. همچنین نتایج پژوهش‌های سبحانی نژاد و عابدی (۱۳۸۵)؛ البرزی و سیف (۱۳۸۱) نشان می‌دهد که راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد.

به طور کلی یادگیری خود تنظیمی یک موضوع مهم برای یادگیری انسان است و روان شناسان تربیتی بر شرکت فعالانه یادگیرنده در فرایند یادگیری به جای تجربه یادگیری انفعالی تأکید می‌کنند (چن، ۲۰۰۲، پنتریچ، ۲۰۰۰، به نقل از اومن چی ۲۰۰۶). شناخت راهبردهای یادگیری از چند جهت حائز اهمیت است: یکی اینکه معلم راهبردهای یادگیری خود را با راهبردهای تدریس دانش‌آموزان هماهنگ می‌کند. دوم اینکه در صورت آگاهی از اینکه دانش‌آموزان با راهبردهای یادگیری آشنا نیستند، یا از راهبردهای یادگیری به درستی استفاده نمی‌کنند؛ می‌توان راهبردهای یادگیری را به آنها آموزش داد. آگاهی از سبک یادگیری می‌تواند به دانش‌آموزان برای توسعه خود کفایی در یادگیری کمک کند (لاتن و وایر^۱، ۲۰۰۲؛ به نقل از رایدگاوین^۲، ۲۰۰۳). بر همین اساس پژوهش حاضر به منظور فراهم کردن شواهدی از رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی انجام شد و در صدد پاسخگویی به دو سؤال زیر بود:

۱- آیا بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؟

۲- آیا راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توانایی پیش بینی پیشرفت تحصیلی را

دارند؟

روش

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان پسر دوره متوسطه مدارس اشنویه در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ (N=۱۴۵۶) بودند، که از این تعداد ۱۷۰ نفر به عنوان نمونه (n=۱۷۰) با روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند.

برای سنجش یادگیری خودتنظیمی از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱ (MSLQ) پتتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) استفاده شد. این پرسشنامه دو بخش باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) دارد و مجموع ماده‌های این مقیاس ۴۷ عدد است. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را شامل است. مقیاس یادگیری خودتنظیمی، دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی دارد. ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمونهای « بسته پاسخ » پنج گزینه‌ای است (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم). بررسی‌های پتتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی این پرسشنامه در یادگیری نشان داد که توان پایایی برای عوامل سه گانه باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود.

اعتبار این آزمون را حسینی نسب (۱۳۷۹) با استفاده از روش تحلیل عوامل بررسی کرد که نتایج به دست آمده آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، و راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۴۱، ۰/۷۷، ۰/۶۴ و ۰/۶۸ بود (به نقل از کجباف و همکاران ۱۳۸۲). همچنین البرزی و سامانی (۱۳۷۸) برای به دست آوردن اعتبار این پرسشنامه از روش بازآزمایی استفاده کردند که ضریب اعتبار ۰/۷۶ به دست آمد. (به نقل از کجباف و همکاران، ۱۳۸۲).

برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از معدل کل نمره‌های درسی سال گذشته استفاده شد. که این کار با مراجعه به اسناد و مدارک تحصیلی موجود در پرونده تحصیلی

دانش‌آموزان و با کمک متصدیان امور دفتری انجام شد. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از تحلیل رگرسیون چند متغیره با روش ورود و ضریب همبستگی پیرسون با استفاده از برنامه کامپیوتری spss استفاده شد.

یافته‌های تحقیق

جدول ۱: نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی

متغیر	خودکارآمدی	ارزشهای درون زاد	اضطراب امتحان	راهبردهای شناختی	خودگردانی	پیشرفت تحصیلی
خودکارآمدی	۱	۰/۵۸ ۰/۲۵				
ارزشهای درون زاد	۰/۲۰۴ ۰/۰۰۰۱	۱				
اضطراب امتحان	-۰/۱۹ ۰/۰۱۲	-۰/۴۸ ۰/۰۰۰	۱			
راهبردهای شناختی	۰/۲۵ ۰/۰۰۷	۰/۲۳ ۰/۰۰۱	-۰/۱۹ ۰/۰۰۷	۱		
خودگردانی	۰/۰۲ ۰/۷۷	۰/۲۳ ۰/۰۰۱	-۰/۱۹ ۰/۰۰۷	۰/۳۶ /۰۰۸	۱	
پیشرفت تحصیلی	**۰/۴۲۹	*۰/۲۲۵	**۰/۳۲۳	*۰/۲۵۴	*۰/۳۷۸	۱

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که کلیه مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارند. مؤلفه خودکارآمدی بالاترین همبستگی ($P < 0/01$) و ارزش‌های درون زاد پایین‌ترین همبستگی ($P = 0/05$) را با پیشرفت تحصیلی دارد. بدین معنی که دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند، از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند.

جدول ۲: پیش بینی پیشرفت تحصیلی با توجه به عاملهای یادگیری خودتنظیمی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	فراوانی	معناداری
رگرسیون	۳۱۹۶۴/۷۰	۵	۶۳۹۴/۱۳	۴۲/۰۰۴	۰/۰۰۱
باقیمانده	۴۳۹/۲۰	۱۶۴	۱۵۲/۲۰۰	-	-
کل	۷۶۷۱۳/۸۴	۱۶۹	-	-	-

معناداری	مقدار t	ضریب استاندارد	ضریب غیر استاندارد		شاخص‌های آماری
			خطای استاندارد	بتا	متغیرها
۰/۰۰۱	۶/۳۲۲		۷/۲۹	۴۶/۹۱	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۴/۵۳۳	۰/۲۸۹	۰/۳۲۸	۱/۴۸۲	خودکارآمدی
۰/۰۰۳	۳/۰۱۱	۰/۱۵۶	۰/۲۳۷	۰/۷۳۰	ارزشهای درون زاد
۰/۰۰۳	۳/۰۳۷	۰/۱۷۶	۰/۲۸۹	۰/۸۷۹	اضطراب امتحان
۰/۰۰۴	۲/۸۳۴	۰/۱۵۸	۰/۲۸۱	۰/۷۹۸	راهبردهای شناختی
۰/۰۲۴	۲/۰۳	۰/۱۱۹	۰/۲۵۳	۰/۵۰۷	خودگردانی

با توجه به ضریب β حاصل از تحلیل رگرسیون گام به گام (جدول ۲) می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای پیش بین و ملاک رابطه معناداری ($P < ۰/۰۵$) وجود دارد. نتایج این تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که متغیر خودکارآمدی $۰/۲۸۹$ ، ارزشهای درون زاد $۰/۱۵۶$ ، اضطراب امتحان $۰/۱۷۶$ ، راهبردهای شناختی $۰/۱۵۸$ و خودگردانی $۰/۱۱۹$ ، توان پیش بینی پیشرفت تحصیلی را دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد. یعنی دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های شارلوت و همکاران (۲۰۰۸)؛ اومن چی، (۲۰۰۶)، نیکوس و همکاران (۲۰۰۵)؛ زیمرمن و همکاران (۲۰۰۴)؛ محسن پور، حجازی و کیامنش (۱۳۸۶)، سبجانی نژاد و عابدی (۱۳۸۵)؛ کجباف و همکاران (۱۳۸۲) و البرزی و سیف (۱۳۸۱) همخوانی دارد.

دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس

معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرآیند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. به عبارت دیگر این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسشی، خودنظارتی و خودارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند. آنها اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و در بیشتر موارد تکلیف را به عنوان چالش در نظر می‌گیرند و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند (بوفاردو همکاران، ۲۰۰۰). آنها با کوشش برای موفقیت، لذت بردن از چالش‌های فعالیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس خودکارآمدی به پیشرفت تحصیلی ملاحظه‌پذیری دست می‌یابند؛ در حالی که دانش‌آموزانی که کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند؛ یادگیری‌های آنها طوطی وار است و فقط با تکرار انجام می‌شود و از آنجا که محل این نوع یادگیری حافظه کوتاه مدت است، مطالب یادگرفته شده در صورت فقدان کاربرد به سرعت فراموش خواهند شد (بمبوتی، ۲۰۰۸).

همچنین نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های شارلوت و همکاران (۲۰۰۸)، محسن پور و همکاران (۱۳۸۶)، کجیاف و همکاران (۱۳۸۲) همخوانی دارد.

بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، به عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند و این نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است. (فای مارشا، ۲۰۰۶). راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نه تنها به فرایند یادگیری در دانش‌آموزان کمک می‌کند؛ بلکه فرصت‌هایی را برای آنها فراهم می‌کند تا به طور فعال فرایندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزیابی، خودانگیزشی را مدیریت کنند و با رشد جهت‌گیری هدف‌های خود در یادگیری، انگیزه یادگیری را در خود تقویت و تسهیل کنند.

براساس این نتایج شایسته است که معلمان علاوه بر آموزش آنچه باید یادگرفته شود؛ چگونگی یادگرفتن را نیز به دانش‌آموزان یاد بدهند، زیرا آموزش راهبردهای یادگیری

خودتنظیمی بازتابی از اهداف بلند مدت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود (پنتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰). معلمان می‌توانند از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده کنند و این تفکر سنتی خود را تغییر دهند، که بعضی از دانش‌آموزان چیزهای آموزش داده شده به آنها را، یاد نمی‌گیرند. پژوهشگران امیدوار هستند، که معلمان این نکته را درونی سازی کنند که دانش‌آموزان برای یادگیری به مدرسه می‌آیند و باید مهارت چگونگی یادگرفتن به آنها آموزش داده شود. معلمان باید به جای القاء شکست و بی‌کفایتی به دانش‌آموزان در رشد خود پنداره مثبت آنها نقش داشته باشند (فای مارشا، ۲۰۰۶).

معلمان و مربیان تعلیم و تربیت باید با فراهم کردن شرایطی مناسب برای رشد خودکارآمدی و کاهش اضطراب و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، فرصت بیشتری برای یادگیری به دانش‌آموزان بدهند و محیط یادگیری مناسب تری برای آنها فراهم کنند.

منابع

- البرزی، شهلا و دیبا سیف، (۱۳۸۱). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری و برخی از عوامل جمعیتی بایشرفت تحصیلی گروهی دانشجویان علوم انسانی در درس آمار. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، شماره اول، زمستان ۱۳۸۱ (پیاپی ۳۷)
- سبحانی نژاد، مهدی و احمد عابدی، (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنها در درس ریاضی، فصلنامه علمی- پژوهشی دانشگاه تبریز، سال اول، شماره ۱.
- کجباف، محمدباقر و حسین مولوی و علیرضا شیرازی، (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، سال ۵، شماره ۱.
- محسن پور، مریم و الهه حجازی، الهه و علیرضا کیامنش، (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره ۱۶، سال پنجم، تابستان ۸۶
- نبی راده، رؤیا، (۱۳۸۲). سبک‌های یادگیری، ارزیابی و تدریس، فصلنامه کودکان/استثنایی. شماره ۱۷، مرکز مشکلات یادگیری شهر تهران.
- Ao Man- Chih, (2006). The effect of the use of self- regulation learning strategies on college student's performance and satisfaction in physical education, *A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of degree doctor of education.*
- Bembenutty, Hefer, (2008). Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students, *Journal of Advanced Academics*, v18 n4 p586-616
- Bouffard-Bouchard Therese, Parent ,Sophie and Laviree Serge, (2002). Self - Regulation on a Concept-Formation Task among Average and Gifted Students, *Excremental child psychology*.v56, Issue1.P.115-134
- Charlotte Dignath, Gerhard Buettner, Hans-Peter Langfeldt, (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmers,

Educational Research Review, In Press, Corrected Proof.

- Chang, c, Y,(1991). A study of the relationship between college students academic performance and cognitive style, metacognition, motivational and self regulated factors, *Educational Psychology*,24,145-161
- Faye Marsha G. Camahalan, (2006).Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian Children, *Journal of Instructional Psychology*.
- Laura Nota, Salvatore Soresi & Barry J. Zimmerman, (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: *A longitudinal study International Journal of Educational Research*, Volume 41, Issue 3, 2004, Pages 198-215
- Linen brink, E.A & Pintrich, P.R,(2002). otivation as enabler of academic success, *school Psychology Review*.31313-327
- Nikos Mousoulides & George Philippou, (2005). Student's motivational beliefs, self-regulation strategies use, and mathematics achievement, *Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, pp. 321-328. Melbourne: PME.
- Pintrich, P.R & DeGroot, E.V, (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Reid. Gavin, (2003). *Dyslexia a Practitioners Handbook* (3rded), Wily & Sons Ltd
- Schunk, D.H, (1998). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. American-
, *American educational research journal*, 33,359-382
- Zimmerman.B,J& martinez-pons, (1988). Constrat validation of a strategy model of student self regulated learning, *Journal of educational psychology*.80.

