

بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین: مطالعه نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی

معصومه صمدی

دانشجوی دکتری علوم تربیتی دانشگاه شیراز و

کارشناس پژوهشکده تعلیم و تربیت

چکیده

(تاریخ دریافت: ۱۳۸۲/۴/۲۸ - تاریخ پذیرش: ۸۳/۳/۳۱)

هدف پژوهش حاضر مطالعه و مقایسه راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان و خودتنظیمی والدین آنها با توجه به نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی است. به همین منظور، تعداد ۱۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر اول دبیرستان شهر تهران با روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب شدند و با پاسخگویی به پرسشنامه راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموز و خودتنظیمی والدین، ادراک خود را از راهبردهای خودتنظیمی و خودتنظیم‌گری والدینشان نشان دادند. از معدل تحصیلی آنان نیز به عنوان ملاک عملکرد تحصیلی استفاده گردید. داده‌های حاصل شده با آزمون t مستقل، تحلیل واریانس یک راهه، و آزمون تعقیبی شفه مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان دختر و پسر و همین‌طور بین رفتارهای خودتنظیم‌گرانه والدینشان تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. ولی بین راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان قوی و متوسط با دانش‌آموزان ضعیف و هینطور بین رفتارهای خودتنظیم‌گرانه والدین دانش‌آموزان قوی و متوسط با دانش‌آموزان ضعیف تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

کلید واژه‌ها: راهبردهای خودتنظیمی. یادگیری. خودتنظیمی والدین. جنسیت. عملکرد تحصیلی.

مقدمه

خودتنظیمی در یادگیری^۱ از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرایند یادگیری توجه دارد. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا مطرح شد (کدیور، ۱۳۸۰). 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 جمله این الگوها، الگوی پینتریچ^۲ (۱۹۸۶) است. در این الگو خودتنظیمی در یادگیری به استفاده از راهبردهای شناختی^۳، فراشناختی^۴، و مدیریت منابع^۵ اطلاق می‌شود.

راهبردهای شناختی به راهبردهایی که دانش‌آموزان برای یادگیری، به خاطر سپاری، یادآوری، و درک مطلب از آنها استفاده می‌کنند اشاره دارد. این راهبردها هم برای تکالیف ساده و حفظ کردنی و هم برای تکالیف پیچیده‌تر که به درک و فهم نیازمندند کاربرد دارد (پینتریچ، ۱۹۸۶).

راهبردهای فراشناختی راهبردهایی هستند که جهت برنامه‌ریزی - بازبینی - اصلاح فعالیت‌های شناختی مورد استفاده قرار می‌گیرند (براون و همکاران، به نقل از صمدی، ۱۳۷۳).

راهبردهای مدیریت منابع 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 می‌کند تا با محیط سازگار شده و آن را با توجه به هدف‌ها و نیازهای خود تغییر دهند (زیمرمن و مارتینز - پونز^۶، ۱۹۸۶).

مطالعات انجام شده در زمینه ویژگی‌های افراد خودتنظیم‌گر حاکی از آن است که این

1. Self- Regulation learning

2- Pintrich

3. Cognitive Strategies

4. Metacognitive Strategies

5. Resource Management Strategies

6. Zimmerman & Matinez- Pons

افراد در زمینه یادگیری خودانگیخته‌اند؛ اهداف تحصیلی واقع‌گرایانه‌ای برای خویش وضع می‌کنند؛ از راهبردهای کارآمد به منظور دستیابی به اهداف خود استفاده می‌نمایند؛ و در صورت لزوم راهبردهای مورد استفاده را اصلاح یا تغییر می‌دهند؛ و سعی در استفاده بهینه از منابع در دسترس مانند زمان، مکان، همسالان، والدین، معلمان و منابع کمکی از قبیل فیلم، ویدئو و کامپیوتر دارند و همواره سعی در ساخت و خلق و انتخاب محیط‌هایی را دارند که یادگیری را افزایش دهد (پینتریچ، ۱۹۸۶).

از این رو، زیمرمن و مارتینز پونز (۱۹۸۶) از مطالعه عملکرد افراد خودتنظیم‌گر راهبردهایی استخراج کرده‌اند که عبارتند از: خودسنجی، سازماندهی و انتقال اطلاعات، خرید کردن اهداف، برنامه‌ریزی، جست‌جوی اطلاعات، ضبط و یادداشت کردن و نظارت بر خود، سازماندهی محیط، خودپیامدی، سلسله‌مراتبی کردن و به یاد سپردن، و کمک گرفتن از همسالان و معلم.

به اعتقاد پینتریچ و دی‌گروت^۱ (۱۹۹۰). ویژگی این راهبردها آن است که سطح برانگیختگی را بالا برده و میزان درگیری شناختی را افزایش و نهایتاً عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشند. از این رو، برخی مطالعات (از جمله مطالعه ریزمبرگ^۲ و زیمرمن^۳؛ شانک^۴ و زیمرمن، ۱۹۹۴ به نقل از ولترز^۴، ۱۹۹۸؛ محمودی، ۱۳۷۷) از وجود ارتباط معنی‌دار میان استفاده از راهبرد خودتنظیمی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی حکایت می‌کند. ریزمبرگ و زیمرمن (۱۹۹۲ به نقل از ولترز، ۱۹۹۸) گزارش می‌کنند که دانش‌آموزان دبیرستانی که عملکرد تحصیلی بالاتری دارند در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری موفق‌ترند و از راهبردهای متنوع‌تری در برخورد با موقعیت استفاده می‌کنند و دانش‌آموزانی که از موفقیت کمتری برخوردار بودند راهبردهای اندکی را گزارش دادند و آشکار کردند که در مورد نحوه مطالعات مطالب علمی روش معینی ندارند. مطالعه محمودی (۱۳۷۷) از معنی‌داری بودن رابطه میان استفاده از

1. Pintrich & De Groot

2. Risemberg

3. Schunk

4- Volters

راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی حکایت می‌کند. شانک و زیمرمن (۱۹۹۴ به نقل از ولترز ۱۹۹۸) گزارش کرده‌اند که یادگیرندگان خود تنظیم‌گر به احتمال بیشتر دارای شناخت انطباق یافته‌تر، پیامدهای انگیزشی قوی‌تر، و پیشرفت تحصیلی بالاتری نسبت به همکلاسی‌های ناکام در خودتنظیمی هستند. مطالعات نشان می‌دهد که در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری تفاوت‌های فردی و گروهی وجود دارد. از آن جمله باید به مطالعه آندرمِن و یانگ^۱ (۱۹۹۴)، لین و هید^۲ (۱۹۸۹)، صمدی (۱۳۸۱)، پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، اختیاری (۱۳۷۷)، و پاچارس^۳ و همکاران (۲۰۰۱) اشاره کرد. نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از عدم تأثیر عامل جنسیت بر میزان استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی، و مدیریتی است (آندرمِن و یانگ، ۱۹۹۴؛ لین و هید، ۱۹۸۹؛ صمدی، ۱۳۸۱). در حالی که زیمرمن (۱۹۹۰) در پژوهشی که در این زمینه انجام داده مشاهده کرده است که دخترها به طور معنی‌داری نسبت به پسرها بیشتر به یادداشت کردن، نظارت بر خود، سازمان دادن محیط توجه دارند و نتیجه مطالعه پاچارس و همکاران (۲۰۰۱) حاکی از آن است که دختران در انجام فعالیت‌های مربوط به تکالیف درسی از جمله به یاد آوردن تکالیف خود، سازمان دادن محیط خود و نحوه یادداشت کردن بر پسران برتری دارند. اختیاری (۱۳۷۷) در پژوهشی در شهر شیراز نشان داد که وقتی که به هر دو گروه دختران و پسران راهبردهای شناختی همراه با حل مسئله آموزش داده می‌شود، دختران عملکرد بهتری در حل مسئله بعد از آموزش از خود نشان می‌دهند.

رشد و شکل‌گیری راهبردهای خودتنظیمی تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله عوامل خانوادگی است. مطالعه راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بدون توجه به نحوه شکل‌گیری آن چندان منطقی به نظر نمی‌رسد. والدین اولین الگوها و سرمشق‌های کودکان هستند. به دلیل ویژگی تقلید پذیری کودکان، قسمت اعظم یادگیری آنها از طریق

1. Anderman & young

2. Linn & Hyde

3. Pajares

مشاهده رفتار والدین صورت می‌گیرد.

مارتینز پونز (۱۹۹۶) معتقد است که والدین خود تنظیم‌گر می‌توانند از طریق فراهم کردن تسهیلات لازم برای یادگیری (از قبیل تخصیص زمان مناسب برای مطالعه، تهیه مکان مناسب و منابع مورد نیاز جهت مطالعه) و نشان دادن (ارائه الگوی مدل یا سرمشق) چگونگی و چرایی استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در موقعیت‌های عینی و تشویق و پاداش، فرزندان را در تنظیم‌گری فعالیت‌های یادگیری‌شان و نهایتاً عملکرد تحصیلی یاری رسانند. به اعتقاد وی رابطه علی میان خودتنظیم‌گری والدین و خودتنظیمی فرزندان وجود دارد.

در این مورد که آیا تأثیر رفتارهای خودتنظیم‌گرانه والدین بر فرزندان دختر و پسر یکسان است یا خیر، یافته‌های متناقضی وجود دارد. کالدرا^۱ و همکاران (۱۹۸۹) در مطالعه‌ای نحوه تعامل والدین با فرزندان دختر و پسر را مورد مطالعه قرار دادند. آنها دریافتند که تعامل والدین با فرزندان دختر و پسر خود معمولاً یک گونه نیست و کاملاً متفاوت است؛ و براساس این تفاوت در نحوه تعامل والدین است که دختران و پسران، حتی زمانی که در سطح قابل قیاسی عمل کنند، نکات مختلفی درباره عملکرد خود از والدین‌شان می‌آموزند؛ در حالیکه یافته برنز^۲ (۱۹۹۲) حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری بین نحوه تعامل والدین با فرزندان دختر و پسر خود وجود ندارد.

حال از آنجایی که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری تحت تأثیر متغیرهایی از جمله رفتارهای والدین، جنسیت، و عملکرد تحصیلی است؛ لذا مطالعه هریک از این متغیرها از اهمیت خاصی برخوردار است. زیرا با کسب اطلاعات کافی در این زمینه می‌توان برنامه‌های آموزشی مناسبی هم برای دانش‌آموزان و هم برای والدین طراحی کرد و زمینه را برای افزایش عملکرد تحصیلی گروه‌های مختلف دانش‌آموزان فراهم نمود. از این رو، هدف از این پژوهش بررسی و مطالعه راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان و خودتنظیمی والدین‌شان با توجه به نقش جنسیت و عملکرد

تحصیلی است. و در پی پاسخ دادن به پرسش‌های پژوهشی زیر است:

۱. آیا میان چگونگی ارائه راهبردهای خودتنظیمی والدین دختر و پسر تفاوت وجود دارد؟

۲. آیا میان دانش‌آموزان دختر و پسر در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری تفاوت وجود دارد؟

۳. آیا میان والدین سه‌گروه دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی مختلف (قوی، متوسط، ضعیف) تفاوت وجود دارد؟

۴. آیا میان سه‌گروه دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی مختلف (قوی - متوسط - ضعیف) در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

۱. آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های مورد مطالعه تعداد ۱۲۰ دانش‌آموز کلاس اول دبیرستان شهرتهران از دو منطقه ۱ و ۱۹ بودند که به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا به‌طور هدفمند دو منطقه متفاوت از لحاظ فرهنگی (یک منطقه شمالی، یعنی منطقه ۱ و یک منطقه جنوبی، یعنی منطقه ۱۹) انتخاب گردید. مرحله بعد از هریک از مناطق منتخب (منطقه ۱ و ۱۹) یک دبیرستان دولتی دخترانه و یک دبیرستان دولتی پسرانه به صورت تصادفی انتخاب و نهایتاً از هرکدام از مدارس منتخب تبه صورت تصادفی یک کلاس از پایه اول مورد مطالعه قرار گرفتند.

۲. ابزارهای اندازه‌گیری

الف. پرسشنامه خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان. این پرسشنامه توسط زیمرمن و

۱. دلیل انتخاب مناطق متفاوت از لحاظ فرهنگی این است که، به اعتقاد پینتریج (۱۹۸۶)، استفاده از

راهبردهای خودتنظیمی در مناطق مختلف متفاوت است.

مارتینز پونز (۱۹۸۶) تهیه شده است و ۱۴ راهبرد خودتنظیمی در یادگیری را که عبارتند از: ۱. خودسنجی، ۲. سازماندهی و انتقال اطلاعات، ۳. خردکردن اهداف و برنامه ریزی، ۴. جستجوی اطلاعات، ۵. ضبط و یادداشت کردن و نظارت بر خود، ۶. سازماندهی محیط، ۷. خودپیامدی، ۸. سلسله مراتبی کردن و به حفظ سپردن، ۹. کمک گرفتن از همسالان، ۱۰. کمک گرفتن از معلم، ۱۱. کمک گرفتن از بزرگسالان، ۱۲. مرور امتحانات قبلی، ۱۳. مرور کردن یادداشت‌ها و جزوات، ۱۴. مرور کردن کتاب‌های درسی را مورد مطالعه قرار می‌دهد. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است که دربرگیرنده راهبردهای ۱۴ گانه در سه زمینه شناختی، فراشناختی، و مدیریتی است که به وسیله آن از دانش آموزان خواسته می‌شود تا میزان استفاده از راهبردهای فوق را در زمینه مورد نظر درجه بندی کنند. پاسخ‌ها بر اساس یک مقیاس چهار درجه‌ای از ۱ تا ۴ درجه بندی می‌شود که نمایانگر: (۱) خیلی کم، (۲) کم، (۳) گاهی اوقات، و (۴) بیشتر اوقات است. علاوه بر این ۱۴ راهبرد یک سؤال یعنی سؤال شماره ۱۵ که تحت عنوان مواردی دیگر است نیز اضافه شده است. این سؤال، اگر چه مستقیماً به راهبردی اشاره ندارد امکان پاسخ خلاقانه دانش آموز را در مورد شیوه‌ای مبتکرانه از موارد بالا فراهم می‌سازد. این مقیاس ۶۰ امتیازی است. فرم مذکور به صورت پرسشنامه‌ای تنظیم شده است که در بازخورد آزمودنی‌ها اجرا می‌شود و نتایج آن میزان برداشت هر دانش آموز را از خودتنظیمی خویش نشان می‌دهد.

زیمرمن و مارتینز پونز (۱۹۸۶-۱۹۸۸) جهت تعیین روایی این ابزار به چند طریق اقدام کردند:

۱. روایی ملاکی این ابزار را با محاسبه ضریب همبستگی بین درجه بندی معلمان و نمرات آزمودنی‌ها در آزمون استاندارد ریاضی و انگلیسی به شیوه تحلیل عوامل مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضرایب همبستگی تفکیکی بین سوالات در حد مطلوب بود.

۲. روایی همگرا که در این مرحله زیمرمن و مارتینز پونز (۱۹۸۶-۱۹۸۸) به محاسبه ضریب همبستگی بین گزارش‌های دانش آموزان از کاربرد راهبردهای خودتنظیمی و

درجه‌بندی معلمان از آنان پرداختند که ضریب همبستگی بالایی ($r = 0.70$) به دست آمد. محمودی (۱۳۷۷) جهت بررسی روایی صوری، این پرسشنامه را در اختیار تنی چند از متخصصان قرار داد که مورد تأیید قرار گرفت.

به دلیل اینکه زیمرمن (۱۹۹۰) اعتقاد داشت که گزارش دانش‌آموزان در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی با جایگاه و رتبه آموزشی آنها همبستگی بالایی دارد در این پژوهش جهت بررسی روایی آزمون خودتنظیمی دانش‌آموزان به محاسبه ضریب همبستگی بین نمرات آزمودنی‌ها در مطالعه مقدماتی و معدل آنان در امتحانات نهایی سال سوم راهنمایی و نیز نمرات انگلیسی و ریاضی آنان پرداخته شد. این ضرایب برای معدل امتحانات نهایی $0.38/0$ ، برای درس ریاضیات $0.34/0$ ، و برای درس انگلیسی $0.30/0$ به دست آمد (جدول شماره ۱) که در هر سه مورد معنادار است. همبستگی معنادار بین آزمون خودتنظیمی دانش‌آموزان و معدل امتحانات نهایی سال سوم راهنمایی و نمراتشان در درس ریاضی و انگلیسی مؤید روایی مقیاس خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان است.

جدول ۱. ضرایب همبستگی میان آزمون خودتنظیمی معدل امتحانات نهایی سال سوم راهنمایی و نمرات آنان در درس ریاضیات و زبان انگلیسی

آزمون‌ها	ضریب همبستگی	P
آزمون خودتنظیمی و معدل امتحانات نهایی آزمودنی‌ها	$0.38/0$	$0.0001/0$
آزمون خودتنظیمی و نمرات نهایی آزمودنی‌ها در درس ریاضی	$0.34/0$	$0.0001/0$
آزمون خودتنظیمی و نمرات نهایی آزمودنی‌ها در درس زبان انگلیسی	$0.30/0$	$0.0001/0$

پایای این آزمون را محمودی (۱۳۷۷) از طریق آزمون مجدد بر روی یک گروه ۳۰ نفری از آزمودنی‌ها ضریب $0.68/0$ و جهت آگاهی از همسانی درونی با روش آلفای

کرانباخ ضریب ۰/۵۶ را بدست آورد. طوسی (۱۳۷۴) به نقل از محمودی، (۱۳۷۷) پایایی تقریباً مشابهی برای این آزمون ذکر کرد. (۲=۰/۵۹). در مطالعه حاضر پایایی آزمون از طریق روش آزمون مجدد بر روی یک گروه ۳۵ نفری ۰/۶۹ و از طریق همسانی درونی (آلفای کرانباخ) ۰/۶۱ محاسبه شده است.

ب. پرسشنامه خودتنظیمی والدین. این پرسشنامه دارای ۲۰ سؤال است که توسط مارتینزپونز (۱۹۹۶) مورد استفاده قرار گرفته است. سؤالات این پرسشنامه مربوط به رفتارهای والدین در زمینه‌های سرمشق‌دهی، تشویق، تسهیل، و پاداش است که در هرکدام از زمینه‌ها تعداد ۵ سؤال که مربوط به روش‌های ارائه راهبردهای خودتنظیمی توسط والدین است وجود دارد. در این پرسشنامه از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که میزان عملکرد والدینشان را در هرکدام از زمینه‌ها براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای رتبه‌بندی کنند. بنابراین، حداکثر نمره هرکدام از مقیاس‌های چهارگانه ۲۵ و حداقل آنها برابر ۵ است.

جهت بررسی اعتبار پرسشنامه از روش تحلیل عاملی^۱ استفاده شد. براساس نتایج تحلیل عامل مشخص شد که سؤالات پرسشنامه چهار عامل را مورد سنجش قرار می‌دهند (جدول شماره ۲).

لازم به ذکر است که در این روش تحلیل عاملی دو جابه‌جایی گویه وجود داشت. و این جابه‌جایی گویه (عمدتاً مربوط به پرسش‌های زیرمجموعه پاداش و تشویق بود. بدین معنی که سؤالی که در مطالعه مارتینز پونز (۱۹۹۶) در حوزه پاداش تعریف شده بود در این روش تحلیل عاملی در حوزه تشویق قرار گرفت و بالعکس.

۱. تحلیل عامل با استفاده از چرخش ابلیمین (oblimin) انجام شد و سؤال‌هایی که بار عاملی آن از ۰/۴ بالاتر بوده برای هر عامل انتخاب شده است.

جدول ۲. بارعامل سؤال‌ها در عوامل چهارگانه

عامل‌ها	سرمشوق‌دهی	تشویق	تسهیل	پاداش	شماره سؤال‌ها
	/۷۳				۱
	/۶۴				۲
			/۷۹		۳
	/۶۱				۴
		/۷۸			۵
			/۶۹		۶
	/۶۳				۷
			/۷۵		۸
		/۶۹			۹
			/۷۰		۱۰
			/۷۳		۱۱
			/۷۶		۱۲
		/۶۴			۱۳
			/۷۸		۱۴
			/۶۹		۱۵
		/۸۲			۱۶
		/۷۶			۱۷
			/۷۵		۱۸
				/۹۰	۱۹
	/۷۴				۲۰

پایایی آزمون از طریق آزمون مجدد بر روی یک گروه ۳۵ نفری ۰/۸۵ و از طریق روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۷۹ به دست آمده است. لازم به ذکر است که در تحلیل نهایی عملکرد آزمودنی‌ها در "آزمون خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان" و "خودتنظیمی والدین" نمرات کل آنان در دو آزمون فوق‌الذکر

ملاک تجزیه و تحلیل و نتیجه گیری بوده است، نه نمرات آنان در خرده مقیاس های آزمون.

۳. عملکرد تحصیلی

از آنجایی که امتحانات پایانی کلاس سوم راهنمایی هماهنگ است و سؤالات معمولاً از طرف سازمان آموزش و پرورش استان طراحی و تصحیح می شوند و دبیران مربوط در طراحی سؤالات آزمون و تصحیح اوراق امتحانی شاگردان خود نقشی ندارند، با مراجعه به کارنامه نیمه دوم (نهایی) دانش آموزان و استخراج معدل نهایی آنان و تقسیم بندی آنان به سه گروه قوی ۱۷-۲۰، متوسط ۱۴-۱۷، ضعیف ۱۰-۱۴ عملکرد تحصیلی مورد مطالعه قرار گرفت.

شیوه کار. از آنجا که اجرای پرسشنامه ها ترتیب خاصی نداشت، ابتدا پرسشنامه «خودتنظیمی والدین» و سپس پرسشنامه «خودتنظیمی دانش آموزان» بر روی دانش آموزان اجرا شد. قبل از اجرای پرسشنامه ها جهت آشنایی بیشتر دانش آموزان به نحوه تکمیل پرسشنامه ها توضیحاتی در اختیار آنها قرار داده شد و در نهایت از آنها خواسته شد به سؤالات پرسشنامه به دقت پاسخ دهند.

نتایج. جهت بررسی و مقایسه راهبردهای خودتنظیمی دانش آموزان دختر و پسر و همین طور خود تنظیمی والدین آنها (دختران و پسران) از آزمون مستقل استفاده شد و جهت بررسی و مقایسه راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان قوی، متوسط، و ضعیف و همین طور خودتنظیمی والدین آن گروه های دانش آموزی (قوی، متوسط، ضعیف) از تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج آن در جدول های شماره ۳، ۴، ۵، ۶ آمده است.

جدول ۳. مقایسه دختران و پسران در مقیاس
راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری

گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	df	t
پسر	۴۴/۴	۷/۱۷	۱۱۸	.۶۷
دختر	۴۵/۲	۶/۱۳		

باتوجه به نتایج مندرج در جدول شماره ۳ مشخص می‌شود که علی‌رغم این که میانگین دختران در مقیاس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بالاتر از پسران است، نتایج آزمون معنی‌داری t حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری بین دختران و پسران در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی وجود ندارد.

جدول ۴. مقایسه والدین دختر و پسر در
مقیاس خودتنظیمی

گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	df	t
والدین پسر	۵۷	۷/۸	۱۱۸	۱/۴۸
والدین دختر	۵۵	۷/۱		

باتوجه به نتایج مندرج در جدول شماره ۴ معلوم می‌شود که علی‌رغم این که میانگین والدین پسر در مقیاس خودتنظیمی بالاتر است ولی نتایج آزمون معنی‌داری t حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری بین والدین دختر و پسر در مقیاس خودتنظیمی وجود ندارد.

جدول ۵. تحلیل واریانس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری گروه‌های مختلف دانش‌آموزی (قوی - متوسط - ضعیف)

منبع تغییر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی داری
بین گروه‌ها	۹۲۰	۲	۴۶۰	۷/۷۴	$P < ۰/۰۰۳$
درون گروه‌ها	۶۹۵۵	۱۱۷	۵۹/۴۴		
کل	۷۸۷۵	۱۱۹			

نتایج مندرج در جدول شماره ۵ و نتایج آزمون F حاکی از آن است که تفاوت بین گروه‌های مختلف تحصیلی (قوی، متوسط، و ضعیف) در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری تفاوتی معنی‌دار است ولی اینکه این تفاوت به نفع کدامیک از گروه‌های مورد مطالعه است نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد که بین میانگین نمرات خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و متوسط ($X = ۵۱/۶$) و پایین ($X = ۳۳/۶$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۶. تحلیل واریانس خودتنظیمی والدین گروه‌های مختلف دانش‌آموزی (قوی، متوسط، و ضعیف)

منبع تغییر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی داری
بین گروه‌ها	۹۳۰/۱	۲	۴۶۵/۰۵	۷/۸۲	$P < ۰/۰۰۳$
درون گروه‌ها	۶۹۵۵/۸	۱۱۷	۵۹/۴۵		
کل	۷۸۸۵/۹	۱۱۹			

باتوجه به نتایج مندرج در جدول شماره ۶ و نتایج آزمون F درمی‌یابیم که تفاوت معنی‌داری بین خودتنظیمی والدین گروه‌های مختلف دانش‌آموزی (قوی، متوسط و ضعیف) وجود دارد. ولی این که این تفاوت به نفع کدامیک از گروه‌های مورد مطالعه است نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد که بین میانگین خودتنظیمی والدین آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و متوسط $X=65/09$ $X=57/04$ با میانگین خودتنظیمی والدین دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین $X=46/09$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین دختران و پسران در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و دخترها و پسرها از میان راهبردهای چهارده‌گانه خودتنظیمی، «از راهبرد جست‌جوی کمک از همسالان» بیشترین استفاده را کرده‌اند. نتایج فوق با مطالعات آندرمین و یانگ (۱۹۹۴)، لین‌وهید (۱۹۸۹) صمدی (۱۳۸۱) همسو است. این محققان در مطالعات خود به عدم تفاوت بین دختران و پسران در زمینه استفاده از راهبردهای خودتنظیمی اشاره کرده‌اند. به عبارت دیگر، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که دختران و پسران به یک میزان از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند.

از جمله دلایلی که می‌توان برای این عدم تفاوت ذکر کرده افزایش آگاهی دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری در طول زمان است.

این یافته با مطالعات زیمرمن (۱۹۹۰) و پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) و پاچارس و همکاران (۲۰۰۱) و اختیاری (۱۳۷۷) هماهنگ نیست. زیمرمن (۱۹۹۰) در تحلیل تفاوت‌های جنسیتی مشاهده کرد که دخترها از میان راهبردهای چهارده‌گانه به طور معنی‌داری بیش از پسران به راهبرد یادداشت‌کردن، نظارت بر خود، سازمان‌دادن محیط، و طرح‌ریزی توجه دارند. پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) نیز معتقد بودند که نوع راهبردهای مورد استفاده دختران و پسران جهت یادگیری متفاوت است.

پاچارس و همکاران (۲۰۰۱) دریافتند که دختران در راهبردهای مربوط به انجام

تکالیف مدرسه و سازماندهی محیط بر پسران برتری دارند. اختیاری (۱۳۷۷) دریافت که عملکرد دختران در راهبردهای شناختی حل مسئله بعد از آموزش برتر از پسران است.

علت عدم هماهنگی یافته‌های این محققان با یافته حاصل از این پژوهش را می‌توان ناشی از تفاوت گروه‌های مورد مطالعه دانست. ضمناً این احتمال نیز وجود دارد که از آنجایی که ملاک عمل در این پژوهش نمرات کل دختران و پسران در آزمون خودتنظیمی بوده است نه نمرات آنان در هرکدام از راهبردهای سه گانه، به همین دلیل تفاوتی بین دختران و پسران مشاهده نشده است.

دیگر یافته‌های این پژوهش، نبود تفاوت معنی‌داری میان روش‌های ارائه راهبردهای خودتنظیمی والدین پسر و دختر است. این یافته با یافته برنز و همکاران (۱۹۹۲) همسو است. وی در مطالعه خود دریافت که نحوه تعامل والدین با فرزندان دختر و پسر خودکم و بیش یکسان است و تفاوت معنی‌داری در این زمینه وجود ندارد.

از جمله دلایلی که می‌توان برای عدم این تفاوت ذکر کرد این است که امروزه آگاهی‌های تربیتی والدین افزایش یافته و والدین انتظاراتی تقریباً برابر از دختران و پسران خود دارند و علاوه بر این آگاهی‌های دختران و پسران نیز نسبت به حقوق و نقش‌های خود افزایش پیدا کرده است. از این رو، که دختران و پسران بازخوردی تقریباً یکسان و مشابه از والدین دریافت می‌کنند.

این یافته با یافته کالدرا و همکاران (۱۹۸۹) همسو نیست. آنان معتقدند که تعامل والدین با فرزندان دختر و پسر معمولاً یک گونه نیست. این محققان در تبیین این پدیده (یعنی یکسان نبودن نحوه تعامل والدین با فرزندان دختر و پسر خود) به متفاوت بودن انتظارات والدین از دختران و پسران خود اشاره کرده و معتقدند که انتظارات والدین در فعالیت‌های شناختی سطوح بالا مانند فعالیت‌های مدیریتی، برنامه‌ریزی، نظارت، و سازماندهی که معمولاً در جوامع به عنوان فعالیتی مردانه تعریف شده‌اند از فرزندان دختر و پسر خود یکسان نیست. به نظر می‌رسد که متفاوت بودن انتظارات والدین از دختران و پسران خود به متفاوت بودن انتظارات جامعه و تعریفی که جامعه از نقش‌های

دختران و پسران ارائه داده است مربوط می‌شود که این امر (متفاوت بودن انتظارات از دختران و پسران) پدیده‌ای فرهنگی است و ریشه در لایه‌های زیرین فرهنگ یک جامعه دارد. این یافته‌ها یعنی عدم تفاوت معنی‌دار بین خودتنظیمی والدین دختر و پسر و عدم تفاوت معنی‌دار بین دختران و پسران در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی دارای ابهام است و نمی‌توان به نتیجه قطعی و مشخص در این زمینه اشاره کرد. زیرا برخی یافته‌ها از متفاوت بودن عملکرد دختران و پسران در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و همین‌طور متفاوت بودن نحوه تعامل والدین با فرزندان دختر و پسر خود اشاره کرده و برخی دیگر از یافته‌ها از عدم تفاوت دختران و پسران در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و عدم تفاوت نحوه تعامل والدین با دختران و پسران یاد کرده‌اند. بنابراین، به نظر می‌رسد که بررسی این موضوع هنوز به پژوهش‌های بیشتری در آینده نیازمند است.

دیگر یافته این پژوهش وجود تفاوت معنی‌دار بین راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان قوی و متوسط با دانش‌آموزان ضعیف است و نتایج این پژوهش همسو با رایزنبرگ و زیمرمن (۱۹۹۲)، شانک و زیمرمن، ۱۹۹۴ به نقل در ولترز، ۱۹۹۸، و محمودی (۱۳۷۷) است. ریزمیرگ و رایزنبرگ و زیمرمن ۱۹۹۲ نقل در ولترز، ۱۹۹۸ گزارش کردند که دانش‌آموزان دبیرستانی با عملکرد تحصیلی بالاتری در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری موفق‌ترند و از راهبردهای متنوع‌تری در برخورد با موقعیت استفاده می‌کنند و دانش‌آموزانی که از موفقیت تحصیلی کمتری برخوردار بودند راهبردهای اندکی را گزارش دادند و آشکار کردند که در مورد نحوه مطالعات مطالب علمی روش معینی ندارند. مطالعه محمودی (۱۳۷۷) نیز از معنی‌داری رابطه بین استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی حکایت کرد.

از جمله دلایلی که می‌توان برای این تفاوت ذکر کرد این است که راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری (که مشتمل بر راهبردهای شناختی - فراشناختی و مدیریتی است) درگیری شناختی بالایی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند، انگیزه درونی فراگیران

را جهت کسب موفقیت بالا می برد که بالا بودن انگیزه درونی نقش مهم و برجسته ای در کسب موفقیت تحصیلی ایفا می کند. از این رو، توصیه می شود که دست اندرکاران نظام آموزشی جهت بهبود و افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان آموزش راهبردی خودتنظیمی را جزء سیاست های آموزشی خود قرار دهند.

همچنین نتایج پژوهش حاضر در رابطه با رفتارهای خودتنظیم گرانه والدین گروه های دانش آموزی قوی، متوسط، و ضعیف از معنی داری تفاوت رفتارهای خودتنظیم گرانه والدین گروه های دانش آموزی قوی و متوسط با رفتارهای خودتنظیم گرانه والدین دانش آموزان ضعیف حکایت می کند. نتایج فوق حاکی از آن است که والدین دانش آموزان گروه های قوی و متوسط در مقایسه با والدین دانش آموزان گروه ضعیف (از لحاظ تحصیلی) رفتارهای خودتنظیم گرانه بیشتری از خود در منزل نشان می دهند. آنها همواره سعی در فراهم کردن تسهیلات لازم برای یادگیری فرزندان خود هستند و سعی می کنند که با روش نشان دادن (ارائه الگو، مدل، یا سرمشق) فرزندان خود را با چرایی و چگونگی استفاده از راهبردهای خودتنظیمی آشنا و همواره عملکرد آنان را مورد تشویق قرار دهند. این یافته با مطالعه مارتینز پونز (۱۹۹۶) که بیانگر نقش مثبت رفتارهای خودتنظیم گرانه والدین در پیشرفت تحصیلی فرزندان بود همسو است. از این رو، که به متولیان نظام آموزشی توصیه می شود که به دلیل تأثیر مهم و برجسته رفتارهای خودتنظیم گرانه والدین بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، والدین را نسبت به چرایی و چگونگی نقش راهبردها در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان آگاه سازند.

مآخذ:

- اختیاری اردکانی، فرحناز (۱۳۷۷). "بررسی تأثیر آموزش راهبردهای شناختی بر انگیزش و عملکرد حل مساله ریاضی دانش آموزان کلاس پنجم شهر شیراز". پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- صمدی، معصومه (۱۳۷۳). "بررسی نقش دانش فراشناختی در حل مساله ریاضی دانش آموزان کلاس چهارم دبستان". پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء.
- صمدی، معصومه (۱۳۸۱). "بررسی و مقایسه فراشناخت و حل مساله ریاضی"، فصلنامه تازه های علوم

شناختی. ۴(۳)، ص ۴۳-۵۰.

کدیور، پروین (۱۳۸۰). "بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی، هوش، پیشرفت درسی دانش‌آموزان به منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه". تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

محمودی، زهرا (۱۳۷۷). "بررسی رابطه خودپنداره- یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی شهرستان شهریار". پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

Anderman, E.M, & Young, A. J. (1994)."Motivation and Strategy Use in Science: Individual Differences and Classroom Effects". *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 8, 811-831.

Burns, A. (1992)."Mother- headed families: An International Perspective and the Case of Australia". *Social Policy Report*, 4 (1) , 1-24.

Caldera, Y.M., Huston, A.C., & O'Brien, M. (1989)."Social Interaction and Play Patterns of Parents and toddlers with feminine masculine and neutral toys". *Child Development* 60, 70-76.

Linn, M.C., & Hyde, J.S. (1989)."Gender, Mathematics and Science". *Educational Researcher*, 18, 17-27

Martinez- Pons, M. (1996)."Test of a Model of Parental Inducement of Academic self- Regulation". *Journal of Experimental Education*, 64 (3): 213-227.

Pajares, F. & Valiante, G. (2001)."Gender differences in writing motivational and achievement of middle School Students: A function of gender orientation". *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381

Pintrich, P.R. (1986)."Motivation and learning strategies Interactions with Achievement". *Developmental Review*, 6, 25-56.

Pintrich, P.R. & De-Groot, E.V. (1990)"Motivational and Self- Regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82,1,33-40.

Wolters, C. (1998)."Self- Regulated learning and college, Student's regulation of Motivation". *Journal of Educational Psychology* 2. 224-235.

- Zimmerman, B.J. (1990)."Self- Regulated learning and academic learning and achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective". *Educational Psycholog Review*, 2:307-323.
- Zimmerman, B.J. & Martinez- Pons (1986)"Development of a structural Interview for assessing student use of self- Regulated learning strategies". *American Educational Research*. 23. 614-628.
- Zimmerman, B.J. & Martinez- Pons (1988)."Construct validation of a strategy model of student self- Regulated learning". *Journal of Educational Psychology* 11:314-332.