

مدل علی تأثیرگذاری کنش استاد در کلاس درس، انگیزه پیشرفت و خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی

نویسندگان: سکینه جعفریان^{۱*}، ناهید اوجاقی^۲ و حبیب‌الله نجفی^۳

۱. دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی آموزش از دور دانشگاه پیام نور تهران.
۲. مربی گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه پیام نور تهران.
۳. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه پیام نور تهران.

jafariansakine@yahoo.com

*نویسنده مسئول: سکینه جعفریان

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی تأثیر کنش استاد در کلاس درس و ویژگی‌های دانشجویان بر عملکرد تحصیلی انجام یافت. روش پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی - کمی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی و از نوع همبستگی و به‌طور مشخص مبتنی بر تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تشکیل دادند که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی تعداد ۲۷۵ نفر دانشجوی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق پرسشنامه تدریس اثربخش ژیلابی (۱۳۹۰)، پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس جمع‌آوری گردید. روایی و پایایی ابزارها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج، حاکی از وجود رابطه مثبت و معنادار بین تدریس اثربخش، خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی بود که بیشترین میزان همبستگی به رابطه بین انگیزه پیشرفت و تدریس اثربخش و کمترین میزان همبستگی به رابطه بین عملکرد تحصیلی و خودتنظیمی مربوط می‌شود. شاخص‌های کلی آزمون مدل پژوهش، حاکی از برآزش کلی مدل تدوین‌شده برای ارتباط بین کنش استاد در کلاس و ویژگی‌های دانشجویان بر عملکرد تحصیلی است. متغیر تدریس اثربخش (کنش استاد) و انگیزه پیشرفت به ترتیب ۰/۱۸ و ۰/۱۶ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند. به نظر می‌رسد استادان با مدیریت بهتر کلاس درس و به‌کارگیری روش‌های تدریس اثربخش و همچنین با تقویت انگیزه پیشرفت و آموزش‌هایی برای یاددهی راهبردهای خودتنظیمی، می‌توانند میزان موفقیت تحصیلی دانشجویان را افزایش دهند.

کلیدواژه‌ها: کنش استاد، تدریس اثربخش، خودتنظیمی، انگیزه پیشرفت

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

پژوهش‌های
آموزش و یادگیری

(دانشور وفتار)

دوره ۱۳، شماره ۲، پیاپی ۲۴
بائیز و زمستان ۱۳۹۵

• دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱۰/۰۹

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۱۴

*Biannual Journal of
Training & Learning
Researches
(Daneshvar-e-Raftar)*

Vol. 13, No. 2, Serial 24
Autumn & winter
2016-2017

مقدمه

امروزه در تمام دانشگاه‌های جهان به کیفیت تدریس و یادگیری توجه زیادی می‌شود [۱]. همچنین تضمین کیفیت تدریس اثربخش^۱ و نشان دادن این اثربخشی نیز در دانشگاه‌ها اهمیت زیادی دارد [۲]. در میان وظایف مختلف اعضای هیات علمی که مهم‌ترین رکن دانشگاه‌ها هستند، وظیفه تدریس و آموزش عمده‌ترین وظیفه آن‌ها است و کیفیت و کارایی این وظیفه در ارتقای انگیزه و افزایش کارایی استاد و دانشجو تأثیر به‌سزایی دارد [۳].

اصطلاح تدریس گرچه در متون علوم تربیتی مفهومی آشنا به نظر می‌رسد، ولی اکثر مدرسان و مجریان برنامه‌های درسی به‌ندرت بامعنی و ماهیت درست آن آشنایی دارند. برداشت‌های مختلف مدرسان از مفهوم تدریس می‌تواند در نگرش آنان نسبت به یادگیرندگان و نحوه کار کردن با آن‌ها تأثیر مثبت یا منفی بر جای گذارد [۴]. تدریس فرآیندی گروهی و دوطرفه است که در طی آن فراگیر و آموزش‌دهنده هر دو از یکدیگر تأثیرپذیری دارند [۵]. تدریس اثربخش باید فعالیتی منظم و مرتب و هدف‌دار باشد و از پیش طراحی شود و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری باشد و استاد و شاگرد بر هم تأثیر بگذارند. نکته مهم در این فرایند این است که استاد باید دارای یک سری توانایی برای یادگیری بهتر فراگیران باشد [۶].

منظور از تدریس اثربخش مجموعه‌ای از عملکردها و ویژگی‌های استاد است که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجو می‌شود. البته یادگیری به عوامل متعدد دیگری از جمله رفتارهای دانشجو، انگیزه یادگیری، محتوای برنامه‌ی درسی، محیط و منابع فیزیکی نیز بستگی دارد [۳ و ۷]. تدریس اثربخش از جمله عوامل مهم در پیشرفت تحصیلی دانشجویان به‌شمار می‌رود [۷]. برخی تحقیقات نشان داده‌اند که استاد با به‌کارگیری متغیرهایی از جمله بیان روشن، استفاده از روش‌های آموزشی متنوع، تسلط بر موضوع درس، خلاقیت و نوآوری، شناسایی تفاوت‌های فردی، لذت بردن از کار با دانشجو، عادلانه رفتار کردن و داشتن رابطه خوب با دانشجو وضعیتی به وجود می‌آورد که باعث تسهیل در یادگیری می‌شود [۸].

پیشرفت تحصیلی دانشجویان یکی از شاخص‌های مهم در کیفیت و ارزشیابی آموزشی است و تمام کوشش‌های نظام آموزشی، جامه عمل پوشاندن به این مهم، می‌باشد. پیشرفت تحصیلی به جلوه‌ای از وضعیت تحصیلی فراگیر اشاره دارد که این جلوه ممکن است نشان‌دهنده نمره یک دوره، میانگین نمرات برای مجموعه‌ای از دوره‌ها در یک درس یا میانگین نمرات دوره‌های مختلف باشد [۹]. بدون شک شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌تواند کارگزاران تعلیم و تربیت را در کمک به فراگیران برای رسیدن به اهداف نهایی آموزش و پرورش یاری رساند و در این راستا تکیه بر مواردی از قبیل کنش‌های استاد در کلاس درس که تحت عنوان تدریس اثربخش نیز در این پژوهش آورده شده و ویژگی‌های دانشجویان مانند خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت، در فرایند بهبود کیفی یادگیری نقش مهمی دارد.

یکی از مهم‌ترین عوامل درونی که مسیر رسیدن به پیشرفت تحصیلی را هموار می‌کند، خودتنظیمی است؛ فراگیران از طریق محرک‌هایی که خودشان به وجود می‌آورند، رفتار خود را تنظیم می‌کنند و یادگیری را تسهیل می‌نمایند [۱۰]. خودتنظیمی به توانایی نظارت بر عملکرد و پاسخگویی به بازخورد به طوری که احتمال عملکرد مطلوب به بهترین شکل ممکن برسد و نتایج رضایت بخشی داشته باشد، گفته می‌شود. سازه خودتنظیمی به آموزش راهبردهایی اشاره دارد که افراد را قادر می‌کند جهت‌گیری هدف‌های خود را در فرایند یادگیری رشد دهند [۱۱]. با استفاده از آموزش راهبردهای خودتنظیمی می‌توان به پیشرفت تحصیلی دانشجویان کمک کرد [۱۲].

راهبردهای خودتنظیمی شامل عقاید انگیزشی، شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع است که این راهبردها رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی ریاضی دارند [۱۳]. خودتنظیمی یک ساختار چندبعدی است که به نقش فعال فراگیر تأکید دارد [۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹]. اسلاوین [۲۰] خودتنظیمی را توانایی اندیشیدن و حل مسائل بدون کمک دیگران عنوان نموده است. سانتراک [۲۱] خودتنظیمی را تولید و هدایت اندیشه، هیجانات، رفتارها، توسط خود فراگیر به‌منظور رسیدن به هدف می‌داند. فراگیر به کمک خودتنظیمی نه تنها از نیازهای تکالیفش، بلکه از نیازهای

^۱ Effective teaching

اهمیت زیادی برخوردار است. یافته‌های برخی پژوهش‌ها و مطالعات انجام‌شده، مبین نقش و اهمیت انگیزه پیشرفت در پیشرفت تحصیلی است. از دیدگاه آموزشی، انگیزه، ساختاری چندوجهی است که با یادگیری و پیشرفت تحصیلی مرتبط است [۲۹].

از آنجایی که شرط مهم برای رشد و شکوفایی هر جامعه‌ای وجود افراد آگاه، کارآمد و خلاق است، لذا پرورش و تقویت انگیزه پیشرفت سبب ایجاد انرژی و جهت‌دهی مناسب رفتار، علایق و نیازهای افراد در راستای اهداف ارزشمند و معین می‌شود [۳۰]. انگیزش پیشرفت تحصیلی عبارت است از گرایشی همه‌جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارهای تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است [۳۱]. انگیزه پیشرفت یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است که برای نخستین بار توسط موری مطرح شد. انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتری و حفظ معیارهای سطح بالا. کسانی که انگیزه پیشرفت بالا دارند، می‌خواهند کامل شوند و کارکرد خود را بهبود بخشند. آنان وظیفه‌شناس‌اند و ترجیح می‌دهند کارهایی انجام دهند که چالش‌برانگیز باشد و به کاری دست زنند که ارزیابی پیشرفتشان به گونه‌ای (خواه در مقایسه با پیشرفت دیگران یا خواه بر پایه ملاک‌های دیگر)، شدنی باشد. این افراد از عزت‌نفس برخوردارند، مسئولیت فردی را ترجیح می‌دهند و دوست دارند که به گونه‌های ملموس از نتایج کار خود، آگاه شوند. نمره‌های درسی آن‌ها خوب است، در فعالیت‌های دانشگاهی و اجتماعی شرکت می‌کنند، در انجام کارها، همکاری با کارشناسان و صاحب‌نظران را به همکاری با دوستان خود ترجیح می‌دهند و در برابر فشارهای اجتماعی بیرونی مقاومت نشان می‌دهند [۳۲].

بسیاری از یافته‌های پژوهشی خاطر نشان می‌سازند که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو مؤلفه مهم در عملکرد تحصیلی دانشجویان به شمار می‌آیند، بر اساس نتایج یافته‌های فراتحلیل بیش از ۳۰ پژوهش، شارلوت^۱ و همکاران [۳۲] نشان دادند که استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم در موفقیت یادگیری

خودش با توجه به تجارب یادگیری بهینه، آگاه و مطلع است [۲۲]. فراگیران خودتنظیم، فعالانه از رفتارها و شناخت‌هایی که به موفقیت و پیشرفت تحصیلی‌شان تأثیرات منفی می‌گذارند، اجتناب و دوری می‌کنند. آن‌ها از استراتژی‌ها و راهبردهای ضروری جهت یادگیری مؤثر آگاه هستند و می‌دانند که چطور و چه زمانی از این استراتژی‌ها استفاده کنند تا نحوه عملکرد و پشتکارشان افزایش یابد [۲۳]. درواقع آن‌ها دائماً یادگیری‌شان را طی این فرایند طراحی، سازمان‌دهی، نظارت و ارزیابی می‌کنند [۲۴]. آن‌ها جهت موفقیت و تلاش بیشتر در فرایند یادگیری‌شان، معیارها و اهدافی را تنظیم می‌کنند و با توجه به این اهداف، بر پیشرفتشان نظارت کرده و سپس شناخت، انگیزه و رفتارشان را جهت رسیدن به این اهداف متعادل و تنظیم می‌کنند [۲۵]. علاوه بر این، معیارها و اهداف خاصی برای جنبه‌های مختلف فرایند یادگیری تنظیم می‌شوند و به‌عنوان یک معیار و محک طی فرایند یادگیری استفاده می‌کنند. این معیارها و اهداف به فراگیران کمک می‌کنند تا تصمیم بگیرند که آیا به فرایند یادگیری‌شان به همان روش ادامه دهند یا در صورت لزوم تغییراتی ایجاد کنند [۲۶].

باین‌حال، یادگیری خودتنظیمی در اکتساب مهارت‌ها ممکن است تفاوت‌های فردی افراد را توجیه کند. دانشجویان برخوردار از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش یافته، در هنگام انجام دادن تکالیف (مانند کوشش برای موفقیت، لذت بردن از فعالیت‌های چالش‌برانگیز، استفاده به‌موقع از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه) سطح بالایی از انگیزش پیشرفت از خود نشان می‌دهند، در مقابل دانشجویانی که به علت عدم آگاهی استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم قادر به تنظیم اهداف ویژه و راهبردهای یادگیری نیستند از انگیزه پیشرفت کمتری برخوردارند؛ به‌عبارت‌دیگر، این فراگیران وقت و نیروی زیادی را صرف مطالعه می‌کنند و به‌ندرت به نتایج مطلوب می‌رسند [۲۷].

ازجمله مهم‌ترین نگرانی‌های استادان، مسئولان آموزش دانشگاه و خانواده‌های دانشجویان، پیشرفت تحصیلی و جلوگیری از افت تحصیلی دانشجویان است [۲۸]؛ بنابراین بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان از

^۱ Charlotte

پیشرفت دانش آموزان دختر رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد و و متغیر پیش بین خودتنظیمی، ۲۵ درصد واریانس انگیزش پیشرفت را تبیین می‌کند؛ همچنین بین خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد و خودتنظیمی، ۵۴ درصد واریانس متغیر ملاک پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. نتایج رگرسیون گام به گام حاکی از آن داشت که متغیرهای خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت با هم ۵۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. نتایج پژوهش میرازیان، حسن زاده و شیردل [۴۲] نشان داد بین راهبردهای یادگیری خود تنظیم و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد. یکی از مستندترین نظرات درباره‌ی اهمیت مدیریت کلاس و نقش آن در یادگیری مدرسه، فراتحلیلی است که وانگ و همکارانش، روی ۱۷۹ کتاب و مقاله‌ی معتبر در زمینه‌ی یادگیری انجام داده‌اند. آن‌ها با طراحی یک چارچوب مفهومی، ۲۲۸ متغیر را در ۳۰ مقیاس، درون شش گروه طبقه بندی کرده‌اند. طبق نتایج این فراتحلیل، متغیر مدیریت کلاس با میانگین (۲/۰۷)، بعد از فراشناخت، به‌عنوان دومین متغیر مهم و مؤثر بر یادگیری مدرسه، در منابع، مطرح شده است [۴۳]. در این راستا تحقیقات ایورتسون^۵ و همکاران [۴۴] نشان داده است که عملکرد شاگردانی که معلمان‌شان توانسته‌اند کلاس را به درستی اداره کنند با عملکرد شاگردانی که معلمان آنان در اداره‌ی کلاس خود ناتوان بودند به کلی متفاوت است. در نتیجه‌ی این تحقیقات، با جمع‌بندی مشاهده‌ی چگونگی اداره‌ی کلاس به وسیله معلمان موفق در طول سال تحصیلی، اصول مدیریت کلاس تدوین شده است. در مرحله بعدی پژوهش، همین اصول به معلمان دیگری آموخته شده و نتیجه مطالعه نشان داده است که این معلمان، در مقایسه با گروه کنترل که این اصول را نیاموخته بودند، موفقیت بیشتری در اداره‌ی کلاس و یادگیری شاگردان داشته‌اند. روش تدریس معلم، نحوه‌ی ارائه مطالب و طرز برخورد وی با فراگیران خود اثرات مهمی در یادگیری، رضایت خاطر و رشد ایشان دارد [۴۵].

پیشرفت تحصیلی در نظام آموزشی از اهمیت والایی برخوردار است، پژوهشگران آموزشی و روانشناسی تلاش

دانشجویان نقش مؤثرتری دارد. بمبوتی [۲۷] در پژوهش دیگر نمایان ساخت که بسیاری از دانشجویانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم کنند، به‌عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی کننده موفقیت تحصیلی است و یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، باید بیاموزند که چگونه اهداف خود را تنظیم نمایند. در پژوهشی که یون^۱ [۳۳] تحت عنوان مطالعات اثر مستقیم و غیرمستقیم عوامل آموزشی و مهارت‌های خودتنظیمی بر میزان طرح سؤال علمی در تیزهوشان انجام داد، مشخص شد که خود کفایتی و میزان تجربه در طرح سؤال با مهارت‌های خودتنظیمی دانشجویان رابطه دارد. درحالی‌که روش آزاد در طرح سؤال با مهارت‌های خودتنظیمی دانشجویان رابطه غیرمستقیم دارد. کافی [۳۴] انگیزه پیشرفت تحصیلی دختران را بیش از پسران اعلام کرده است. پژوهش سبحانی نژاد و عابدی [۳۵] با ۱۸۰ دانشجو دوره متوسطه شهر اصفهان این نتیجه را دربر داشت که سهم نسبی انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری ۲۰٪ و ۱۸٪ بوده است. زیمرمن و پونز^۲ [۳۶] به نقل از اومن چی^۳ [۳۷]، معتقدند راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را تقویت و انگیزه برای یادگیری را تسهیل کند. درباره تأثیر انگیزش بر یادگیری، پژوهش‌های زیادی انجام گرفته است؛ پژوهش‌های انجام گرفته تأکید دارند که یک‌سوم پیشرفت تحصیلی به مسائل عاطفی - هیجانی و انگیزشی مربوط‌اند؛ بنابراین باید ارتباط انگیزش با یادگیری و عملکرد تحصیلی، مشخص شود [۳۸]. بوفارد و همکاران [۳۹] نشان دادند که خودتنظیمی، عامل پیچیده شناختی، فراشناختی و انگیزشی است که به‌طور مدام بر نتایج عملکرد و پیشرفت دانش آموزان اثر می‌گذارد. نتایج تحقیق کاماهالان^۴ [۴۰] از آن حکایت داشت که وقتی دانش آموزان فرصت‌هایی برای خودتنظیمی به دست می‌آورند، پیشرفت تحصیلی‌شان به نحوی مطلوب افزایش می‌یابد. یاسمی نژاد و همکاران [۴۱] در پژوهشی نشان دادند که بین خودتنظیمی و انگیزش

¹ Yoon

² Zimmerman, & Pons

³ Amoman, Chih

⁴ Camahalan

⁵ Evertson

LISREL به کار گرفته شد.

پرسشنامه تدریس اثربخش: ژیلابی [۴۷] با استفاده

از نظرات اساتید و دانشجویان و جمع بندی و دسته بندی این نظرات، پرسشنامه ای با ۳۹ گویه و ویژگی های دموگرافیکی برای پاسخ دهی اساتید و دانشجویان طراحی و تدوین کرد که این پرسشنامه در مقیاس پنج درجه ای و با توجه به فعالیت های قبل، ضمن و بعد از تدریس مدرس طراحی گردیده است که دارای چهار مؤلفه: طراحی و تدوین درس، اجرا و ارائه درس، روابط انسانی و ویژگی های فردی و ارزشیابی است. در پرسشنامه طراحی شده، بر اساس مصاحبه و نظرات ارائه شده، ۱۰ سوال برای مؤلفه طراحی و تدوین درس، ۱۵ سوال برای اجرا و ارائه درس، ۸ سوال برای مؤلفه روابط انسانی و ویژگی های فردی و ۶ سوال برای مؤلفه ارزشیابی در نظر گرفته شده است. در این پژوهش، روایی ابزار اندازه گیری که پرسشنامه ای محقق ساخته است، با نظر متخصصین تأیید شد هم چنین با استفاده از داده های جمع آوری شده از ۸۹ دانشجو، بر روی گویه پرسشنامه مزبور به روش بیشینه احتمال، تحلیل عامل مشترک انجام شد. در این تحلیل مقدار ضریب (Kmo) برابر با ۰/۸۶ بود، آزمون کرویت بارتلت با کای اسکویر تقریبی ۹۵۰/۵۴ و درجه آزادی ۸۸ در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار بود. به منظور بررسی درک و فهم آزمودنی ها از عبارت های پرسشنامه و سنجش پایایی ابزار، گروه نمونه ای از دانشجویان جامعه تحقیق (۲۳ نفر) به پرسشنامه پاسخ دادند. نتیجه این اجرا، علاوه بر اصلاح برخی عبارات مبهم، ضریب پایایی ۰/۸۵ برای کل پرسشنامه به دست داد. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به دست آمد.

پرسشنامه خود تنظیمی بوفارد: این پرسشنامه

حاوی ۱۴ سوال است که در سال ۱۹۹۵ توسط بوفارد و همکارانش طراحی شده است [۴۸]. در این آزمون پاسخ به صورت یک مقیاس ۵ درجه ای از نوع لیکرت تهیه شده است. مجموع نمرات هر فرد می تواند بین ۷۰-۱۴ باشد. این آزمون، دو مولفه شناختی و فراشناختی را اندازه می گیرد. نمرات بالاتر در هر مولفه نشانگر گرایش فرد به کاربرد آن مولفه است. کدیور [۴۹] ضریب پایایی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش کرده است و

کرده اند تا عواملی که عملکرد یادگیرندگان را بهبود و ارتقا می دهند، شناسایی نمایند. در مجموع براساس آنچه بیان گردید، الگوی مفهومی و نظری ارتباط بین کنش استاد و ویژگی دانشجویان با عملکرد تحصیلی به شرح شکل ۱ تنظیم شد.



شکل ۱. مدل مفهومی روابط بین متغیرهای پژوهش

سوال های پژوهش

- ۱) آیا بین کنش استاد در کلاس درس، انگیزه پیشرفت، خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد؟
- ۲) این عوامل تا چه اندازه می توانند عملکرد تحصیلی را پیش بینی کنند؟

روش پژوهش

از آنجائی که هدف پژوهش حاضر تعیین روابط علی میان کنش استاد در کلاس درس و ویژگی های دانشجویان (انگیزه پیشرفت و خود تنظیمی) با عملکرد تحصیلی در قالب مدل مفهومی بود، لذا پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی - کمی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی و از نوع همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تشکیل داده اند. هر چند درباره حجم نمونه بهینه برای چنین تحقیقاتی توافق عمومی وجود ندارد، اما بر اساس توصیه یورسکاگ و سوربوم مبنی بر انتخاب حداکثر ۳۰ نفر در برابر هر متغیر مشاهده شده [۴۶]؛ و به منظور افزایش دقت برآورد الگو، از بین دانشجویان دانشکده علوم پایه و علوم انسانی که تعداد جامعه آن ها برابر با ۹۵۴ نفر (۵۴۱ دختر و ۴۱۳ پسر) می باشد، ۲۷۵ نفر دانشجو (۱۵۶ دختر و ۱۱۹ پسر) با روش نمونه گیری طبقه بندی متناسب انتخاب شدند. به این ترتیب که با توجه به حجم طبقات از هر دانشکده، تعدادی دانشجو به طور تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه ها اجرا شد. برای انجام عملیات آماری، نرم افزارهای SPSS و

شده برای پرسشنامه به میزان ۰/۸۴ بدست آمد. با استفاده از روش بازآزمایی در مطالعه اصلی پرسشنامه بعد از گذشت سه هفته مجدداً به کارآموزان داده شد. ضریب پایایی بدست آمده ۰/۸۴ بدست آمد. نامدار [۵۲] ضریب اعتبار آزمون را با استفاده از آلفای کرونباخ پس از حذف ۸ سؤال برابر با ۰/۸۳ بدست آورد. اجرای روش تحلیل مؤلفه های اصلی در پژوهش درباره روایی پرسشنامه نشان داد که مواد پرسشنامه به گونه کلی با یک عامل همبسته است. شیخ فینی [۵۳] ضریب پایایی این آزمون را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آورده و بازآزمایی آن را ۰/۸۲ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر روایی آزمون توسط اساتید راهنما و مشاور مورد تایید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ بدست آمده است.

عملکرد تحصیلی: اتیکسون و همکاران [۵۴] عملکرد تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل از دروس ارائه شده یا به عبارت دیگر، توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی می دانند که به وسیله آزمون های استاندارد شده، اندازه گیری می شود [۵۵]. در این پژوهش نیز عملکرد تحصیلی عبارت است از معدل اکتسابی در ترم اول سال که از طریق خود گزارش دهی دانش آموز به دست می آید.

یافته‌ها

برازش آماری مدل با داده های پژوهش با استفاده از نرم افزار LISREL قرار گرفت. جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات هر یک از متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۱. شاخص های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای مورد پژوهش

شاخص ها	تدریس اثربخش	خودتنظیمی	انگیزه پیشرفت	عملکرد تحصیلی
میانگین	۱۰۳/۳۶	۳۸/۷۷	۹۹/۹۳	۱۶/۰۹
انحراف استاندارد	۲۸/۵۷	۹/۹۴	۱۲/۶۹	۱/۷۶

رابطه بین عملکرد تحصیلی و خودتنظیمی مربوط می شود. از تحلیل همبستگی میان متغیرهای پژوهش می توان نتیجه گیری کرد که هر گونه افزایش در متغیرهای پژوهش همراه با افزایش در نمرات عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان نمونه مورد پژوهش بود.

محمودی [۵۰] نیز ضریب اعتبار را ۰/۷۷ گزارش کرده است. برای تعیین روایی سازه، نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی نیمه تفکیکی بین سوالات مناسب بوده و این آزمون قادر است ۰/۵۲ واریانس خود تنظیمی را تبیین کند و روایی سازه آن نیز در حد مطلوبی می باشد [۵۱]. در این پژوهش نیز پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۸ بدست آمد.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس: هرمنس [۵۱] بر مبنای دانش نظری و تجربی در باره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش های مربوط به موضوع، این پرسشنامه را ساخته است. این پرسشنامه ۲۹ سؤال چهارگزینه ای در ۱۰ بعد (تنش، تکلیف، سطح آرزو، ادراک زمان، رفتار بازشناسی، انتخاب دوست، رفتار پیشرفت، تحرک به طرف بالا، رفتار مخاطره آمیز، دیدگاه مربوط به زمان، مقاومت) دارد، که برای سنجش میزان انگیزه پیشرفت آزمودنی ها استفاده شد. نمرات بالاتر از میانگین نشان دهنده وجود انگیزه پیشرفت بالا در فرد و نمرات پایین تر از میانگین بیانگر انگیزه پیشرفت پایین است. هرمنس [۵۱] برای محاسبه روایی از روایی محتوا که اساس آن را پژوهش قبلی درباره انگیزه پیشرفت تشکیل می داد، استفاده کرد و همچنین او ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفت گرا محاسبه کرده است. ضرایب به ترتیب سوالات پرسشنامه در دامنه ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ می باشد. علاوه بر این در یک مطالعه هرمنس بوجود ضریب همبستگی بین این پرسشنامه و آزمون اندرلیف موضوع (TAT) اشاره دارد. هرمنس در سال ۱۹۷۰ برای محاسبه پایایی آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی از روش آزمون آلفای کرونباخ استفاده کرد. ضریب پایایی محاسبه

همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است. چنانچه در جدول مشاهده می شود، ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش معنی دار هستند. بیشترین میزان همبستگی معنی دار به رابطه بین انگیزه پیشرفت و تدریس اثربخش و کمترین میزان همبستگی معنی دار به

جدول ۲. همبستگی بین متغیرهای پژوهش

سازه	تدریس اثربخش	خود تنظیمی	انگیزه پیشرفت	عملکرد تحصیلی
تدریس اثربخش	۱			
خود تنظیمی	۰/۴۳**	۱		
انگیزه پیشرفت	۰/۵۹**	۰/۳۲**	۱	
عملکرد تحصیلی	۰/۴۲*	۰/۴۷**	۰/۳۷**	۱

** < ۰/۰۱, * < ۰/۰۵



شکل ۲. نتایج نمودار مسیر تدوین شده برای بررسی ارتباط بین کنش استاد در کلاس و ویژگی های دانشجویان بر عملکرد تحصیلی (تمامی ضرایب در سطح ۵ درصد معنادار هستند)

تغییر در متغیر انگیزه پیشرفت شاهد ۰/۱۶ واحد تغییر در عملکرد تحصیلی و به ازای هر واحد تغییر در تدریس اثربخش شاهد ۰/۱۸ واحد تغییر در عملکرد تحصیلی می باشیم که این متغیرها بصورت مستقیم بر عملکرد تحصیلی تأثیر گذاشتند. متغیر تدریس اثربخش نیز با واسطه متغیر خود تنظیمی با ضریب مسیر ۰/۱۵ و با واسطه متغیر انگیزه پیشرفت با ضریب مسیر ۰/۰۹ بر روی عملکرد تحصیلی تأثیر گذاشته است یعنی با افزایش تدریس اثربخش، خود تنظیمی و انگیزه پیشرفت افزایش پیدا می کند و بدین جهت با افزایش خود تنظیمی و یا انگیزه پیشرفت، عملکرد تحصیلی بهبود می یابد.

همان طور که در شکل ۲ ملاحظه می شود، کلیه ارتباطات موجود در الگوی پژوهش در سطح ۰/۰۵ تایید می شوند؛ بنابراین بین انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی، تدریس اثربخش با عملکرد تحصیلی، خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی و تدریس اثربخش با انگیزه پیشرفت و تدریس اثربخش با خود تنظیمی رابطه معناداری وجود دارد. مقایسه ضرایب استاندارد مسیرها (رابطه ها) نشان می دهد که از بین عوامل تعیین کننده ی عملکرد تحصیلی، متغیر خود تنظیمی بیشترین تأثیر را بر عملکرد تحصیلی دارد، به طوری که به ازای هر واحد تغییر در متغیر خود تنظیمی، شاهد ۰/۳۵ واحد تغییر در عملکرد تحصیلی می باشیم. به علاوه ضرایب استاندارد نشان می دهد که به ازای هر واحد

جدول ۳. شاخص های برازندگی مدل تحلیل مسیر

شاخص	Chi square	DF	P-Value	NFI	GFI	RMSEA
مقدار	2/35	1	0/12	0/99	0/99	0/06

AGFI، NFI، CFI، به یک نزدیک‌تر باشند، بیانگر آن است که الگوی پیش‌بینی شده تایید شده است؛ بنابراین با توجه به این که شاخص‌های مذکور در جدول ۳ استانداردهای مورد نظر را دارند، بنابراین می‌توان اذعان داشت که الگوی پیش‌بینی شده در این پژوهش مورد تایید قرار گرفته است.

با توجه به جدول ۳، شاخص‌های کلی آزمون مدل پژوهش، حاکی از برازش کلی مدل و الگو است. به‌منظور برازش مدل ضروری است که شاخص‌های مدل استانداردهای لازم را داشته باشند. چنانچه شاخص χ^2/df کوچکتر از ۳ باشد، مقدار RSMEA از ۰/۱ کوچکتر و به صفر نزدیکتر باشد و همچنین شاخص‌های برازش GFI،

جدول ۴. مقادیر اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها در مدل

تعامل حیطه ها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کلی
تدریس اثربخش بر عملکرد تحصیلی	۰/۱۸	۰/۱۵	۰/۳۱
خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی	۰/۳۵	-	۰/۳۵
انگیزه پیشرفت بر عملکرد تحصیلی	۰/۱۶	-	۰/۱۶
تدریس اثربخش بر عملکرد تحصیلی	-	۰/۰۹	۰/۰۹
تدریس اثربخش بر خودتنظیمی	۰/۴۴	-	۰/۴۴
تدریس اثربخش بر انگیزه پیشرفت	۰/۶۰	-	۰/۶۰

* P<0/05

مربوط به رابطه بین انگیزه پیشرفت و تدریس اثربخش و کمترین میزان همبستگی مربوط به رابطه بین عملکرد تحصیلی و خودتنظیمی می‌باشد. اثر بخش بودن استفاده از راهبردهای خود تنظیمی برای افزایش پیشرفت تحصیلی توسط نویسندگان و پژوهشگران متعددی از جمله یانگ و لینی [۵۷]، بریانت [۵۸]، آکار و اکتامیس [۱۲]؛ درمیتزاکي، یوندراری و گوداس [۵۹]؛ اوهوسو و کگنانت [۶۰]؛ مک دونالد و پالفای [۶۱]؛ زیمرمن و پونز [۳۷]، چن [۶۲]، لی [۶۳]، البرزی و سیف [۶۴]، سیف و لطفیان [۶۵]، یاسمی نژاد، طاهری و گل محمدیان [۴۲] و فرمهینی فراهانی، عبدالملکی و رشیدی [۶۶]، گزارش و مورد تایید قرار گرفته است. در این پژوهش نیز ضرایب مسیره‌ها (رابطه‌ها) نشان می‌دهد که از بین عوامل تعیین کننده ی عملکرد تحصیلی، متغیر خودتنظیمی بیشترین تأثیر را بر عملکرد تحصیلی دارد.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که بین انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که این نتایج با یافته‌های لطفیان [۶۷]، البرزی و سیف [۶۴]، خدیوی و وکیلی [۶۸]، زارعی و رضایی [۶۹] هماهنگ است. نتایج مطالعات آنان نشان می‌دهد که دانشجویان برخوردار از انگیزه پیشرفت بالا، بیش از

نتایج جدول ۴ حاکی از آن است که اثرات مستقیم تدریس اثربخش، خودتنظیمی، انگیزه پیشرفت بر عملکرد تحصیلی و اثرات مستقیم تدریس اثربخش بر خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت و اثرات غیرمستقیم تدریس اثربخش بر عملکرد تحصیلی با سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ به لحاظ آماری معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پیشرفت تحصیلی میزان دستیابی فراگیران به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده است؛ که انتظار می‌رود در کوشش‌های یادگیری خود به آن‌ها برسند [۵۶]. پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش بوده و تحقیقات بسیاری را به خود اختصاص داده است. در سال‌های اخیر پژوهشگران درصدد شناسایی متغیرهایی هستند که با کمک آن‌ها بتوانند آموزش و ساختار کلاسی را اصلاح کنند و به این ترتیب عملکرد تحصیلی را ارتقا بخشند.

هدف از پژوهش حاضر نیز بررسی رابطه ی بین کنش استاد (تدریس اثربخش) در کلاس درس و ویژگی‌های دانشجویان با عملکرد تحصیلی بود. نتایج این پژوهش نشان داد که عملکرد تحصیلی به تنهایی با تمام متغیرهای پژوهش همبستگی دارد. که بیشترین میزان همبستگی

مطلوب یادگیری از یک طرف و تأثیر یادگیری خود تنظیمی در زندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و ارتقاء تعلیم و تربیت از طرف دیگر پرداخت که نتایج گویای وجود رابطه میان سبک مدیریت کلاس با یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی بود. نتایج پژوهش آریاپوران، عزیزی و دیناوند [۷۶] نشان داد که سبک مدیریت کلاس تعامل گرای معلمان قویترین متغیر برای پیش بینی انگیزش ریاضی دانش آموزان می باشد.

هدف از آموزش و پرورش در هر جامعه ای، یادگیری است. بدین منظور، همه ساله بخش عظیمی از بودجه هر کشور در این راه صرف می شود. در مورد کشور ایران نیز بودجه های هنگفتی در این زمینه خرج می شود، اما بخش غظیمی از آن به علت افت تحصیلی از بین می رود. پس باید موانع و مشکلات و عوامل مخل یاددهی یادگیری را شناسایی و حذف نمود و عوامل تأثیرگذار و بسترها را آماده کرد.

- به روز کردن مستمر اطلاعات و مهارت ها از طریق کارگاه های آموزشی و مهارت آموزی در زمینه ی تخصصی، شیوه های تدریس، روانشناسی تربیتی و یادگیری مداوم.
- ارزیابی از عملکرد اساتید با تکیه بر نحوه ی تدریس، توان علمی، پژوهش های فردی و همکارانه و تالیفات آن ها.
- شرکت اساتید در کنفرانس ها، سمینار ها و همایش های دانشگاهی همراه با مقاله.
- استفاده از روش های تدریس تعاملی و دانش جومحورانه در کلاس و توجه اساتید به نیازهای اساسی دانشجویان.
- ایجاد محیط های گرم و حمایتی توأم با اعتماد و تشویق فراگیران به مشارکت سازنده در کلاس درس.
- برای استنباط قطعی از روابط به دست آمده می توان مطالعات طولی را در خصوص متغیرهای پژوهش انجام داد.
- اساتید و مشاوران با آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به دانشجویان، آنان را با انواع شیوه های یادگیری و کنترل و نظارت بر فرایند یادگیری خود آگاه نمایند.

دانشجویان دارای انگیزه پیشرفت پایین، در انجام تکالیف درسی از خود پشتکار و جدیت نشان می دهند و در آزمون ها کارکرد بهتری دارند. همچنین مطالعات دیگری نیز این رابطه را تایید کرده اند و همبستگی سه عامل را نیز مورد بررسی قرار داده اند، از جمله سبحانی نژاد و عابدی [۳۶] بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری را به دست آوردند. البته نتایج پژوهش حاضر با یافته های خداپناهی، حیدری و همکاران [۷۰] طالب پور، نوری و همکاران [۷۱]، کشاورزی [۷۲] هماهنگ نیست. زیرا آن ها بین انگیزه پیشرفت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری مشاهده نکردند که شاید علت این عدم هماهنگی، گروه نمونه، ابزار و عوامل کنترل نشده دیگر باشد.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اثر مستقیم تدریس اثربخش بر عملکرد تحصیلی برابر با ۰/۱۵ می باشد و بین این دو متغیر ۰/۴۲ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در رابطه با تبیین این رابطه می توان چنین گفت که کنش استاد در کلاس درس می تواند تأثیر مهمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته باشد. برخی تحقیقات نشان داده اند که استاد با به کارگیری متغیرهایی از جمله بیان روشن، استفاده از روش های آموزشی متنوع، تسلط بر موضوع درس، خلاقیت و نوآوری، شناسایی تفاوت های فردی، لذت بردن از کار با دانشجو، عادلانه رفتار کردن و داشتن رابطه خوب با دانشجو وضعیتی به وجود می آورد که باعث تسهیل در یادگیری می شود. پژوهش ها نشان می دهد که سبک های رهبری استادان در کلاس نقش مهمی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ایفا می کند و سبک مدیریت استادان نقش مهمی در درگیری دانشجویان در کلاس و ایجاد انگیزه در آنان دارد [۷۳].

همانطور که نتایج این پژوهش نیز نشان داد که کنش استاد در کلاس درس تأثیر زیادی بر انگیزه پیشرفت و خودتنظیمی دانشجویان دارد. نتایج پژوهش حاجی شمسایی [۷۴] نشان دهنده این بود که فراهم کردن جو روانی اجتماعی مطلوب کلاسی که به خودتنظیمی دانش آموزان بیانجامد، نقش مهمی در کاهش ناسازگاری آنان ایفا خواهد کرد. کوشان [۷۵] نیز در پژوهش خود به بررسی تأثیر مدیریت کلاس در ایجاد جو مناسب و

ایرانی آموزش در علوم پزشکی. شماره ۱۱. صص. ۸۱۷-۸۲۵

۹. قائد رحمتی، معصومه (۱۳۸۹). فرا تحلیل نقش خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

۱۰. طالب زاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری نژاد، فاطمه؛ موسوی، حسین (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان، مجله روش ها و مدل های روانشناختی. شماره ۷۹. صص. ۷۲-۵۹

۱۱. محمد امینی، زرار (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. اندیشه های نوین تربیتی. شماره ۴. صص. ۱۲۳-۱۳۶

12. Acar, E. G. & Aktamis, H. (2010). The relationship between self-regulation Strategies and Prospective elementary school teachers' Academic achievement in mathematics teaching course. *Procedia social and behavioral sciences*, 2, pp.5539-5543.

13. Esin Acar, Hilal Aktamış (2010). The relationship between self-regulation strategies and prospective elementary school teachers' academic achievement in mathematics teaching course *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 01/2010; 2(2):pp.5539-5543. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.03.903.

14. Abar, B. & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learning and individual Differences*, 20, pp. 25-29.

15. Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, pp.46, 6-25.

16. Greene, J. A. & Azevedo, R. (2010). The measurement of learners' self-regulated cognitive and metacognitive processes while using computer-based learning environments. *Educational Psychologist*, 45, pp.203-209.

- با توجه به لزوم افزایش انگیزش دانشجویان جهت بهبود عملکرد شغلی آنها، پیشنهاد می گردد دانشجویان بی انگیزه شناسایی شده و کارگاه ها و دوره های آموزشی لازم جهت افزایش انگیزش این دانشجویان برگزار گردد.

منابع

1. Devlin, M. (2007). Improving teaching in tertiary education: Institutional and individual influences. Keynote address at Excellence in Education and Training Convention, Singapore Polytechnic, Singapore.

2. Devlin, M. & Samarawickrema, G.(2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Journal of Higher Education Research & Development*, 29(2), pp. 111-124.

۳. ظهور، علیرضا و اسلامی نژاد، طاهره (۱۳۸۱). شاخص های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی کرمان. فصلنامه پوشش، شماره ۴. صص. ۱۳-۵

۴. شعبانی، حسن (۱۳۹۱). مهارتهای آموزشی و پرورشی: (روشها و فنون تدریس). تهران: سمت.

۵. صفوی، امان الله (۱۳۸۷). کلیات روش ها و فنون تدریس. تهران: معاصر.

6. Craig J. Bailey A. Karen A. Card (2008). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *Internet and Higher Education*; 12, p. 45.

۷. یمنی دوزی سرخابی محمد و بهادری حصاری، مریم (۱۳۸۷). مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره های کارشناسی ارشد در دانشگاه های شهید بهشتی و صنعتی شریف. آموزش عالی ایران، شماره ۱. صص. ۵۷-۸۰

۸. رعداآبادی مهدی؛ صادقی فر، جمیل؛ بهادری، محمدکریم؛ درگاهی حسین؛ فروزان فر، فائزه؛ حموزاده پژمان؛ صدیق معروفی، شهنام (۱۳۹۱). اولویت بندی عوامل مؤثر بر تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان: کاربرد (AHP) فرایند تحلیل سلسله مراتبی. مجله

۲۸. سیدمحمدی، یحیی (۱۳۹۲). انگیزش و هیجان. تهران: ویرایش.
۲۹. صمدی، معصومه (۱۳۸۳). بررسی نقش راهبردهای خودتنظیمی در حل مسائل ریاضی دانشجویان. فصلنامه نوآوری های آموزشی سال سوم، شماره ۷. صص. ۴۲-۴۹.
30. Westland E, Arche T. (2001). Exploring cross-cultural difference in self concept. *Cross Cult Res.* 2001; 35(3):pp.280-302.
۳۱. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). رابطه ی میان عزت نفس، انگیزه ی پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان سال سوم دبیرستان های تهران. مطالعات روانشناختی، شماره ۴ و ۵. صص. ۱۳۱-۱۴۴.
32. Charlotte, D. Gerhard, B. Hans-Peter, L. (2008). How Primary school students learning strategies most effectively? A Meta analysis on self – regulation training programmers. *Educational Research Review*, in press, corrected proof: pp.101-129.
33. Yoon.C. H. (2009). Self-regulated Learning and instructiona factors in the scientific inquiry of scientifically gifted Korean middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 53, 23, pp. 203-216.
۳۴. کافی، طاهره (۱۳۸۲). بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانشجویان دختر. پایان نامه کارشناسی ارشد، سازمان مدیریت و برنامه ریزی استان خراسان.
۳۵. سبحانی نژاد، مهدی؛ عابدی، احمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی، فصلنامه علمی - پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز، شماره ۱. صص. ۷۹-۹۸.
36. Zimmerman. B. J. & Pons, M. (1988). Construct education of a student selfregulated learning. *Journal of Educational psychology*. No.80, pp. 118-124
17. Winne, P. H. (2010). Improving measurements of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 45, 267–276.
- Young, K. & lenne, M. (2010). Driver Engagement in distracting activities and the strategies used to minimize risk. *Safety Science*, 48, pp. 326 – 332.
18. Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, pp. 166–183.
19. Odoneel, A. M, Reeve, J& Smoth, J.K. (2007). *Educational psychology: Reflection for action*. USA: wiley.
20. Slavin, R, E. (2006). *Educational psychology: theory and practice 8th Ed*. New York; Pearson.
21. Santrock, J, W. (2004). *Educational psychology (and Ed)*. Newyork: Mc Graw Hill.
22. McCann, E. J. & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, pp. 259–279.
23. Byrnes, J. P. Miller, D. C. & Reynolds, M. (1999). Learning to make good decisions: A self-regulation perspective. *Child Development*, 70, pp.1121–1140.
24. Ley, K. & Young, D. B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, pp.42– 64.
25. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing student motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407
26. Bembenutty, H. (2008). Self- Regulation of Learning and Academic Delay of Grafication: Gender and Ethnic Difference among College students. *Journal of advanced academics*, v 18 n4, pp.586-616.
۲۷. تمنایی فر، محمدرضا و گندمی، زینب (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه راهبردهای آموزش. شماره ۱. صص. ۱۵-۱۹.

۴۶. هومن، حیدر علی (۱۳۸۰). اندازه‌گیری‌های روانی و تربیتی و فن تهیه تست، انتشارات پارسا.
۴۷. ژیلایی، قاسم (۱۳۹۰). تعیین معیارهای تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسان و دانشجویان و میزان کاربست آن در فرایند آموزشی دانشگاه تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز.
۴۸. ملاقنبری، علیرضا (۱۳۸۰). بررسی رابطه بین هسته کنترل، یادگیری خود تنظیم و پیشرفت تحصیلی پذیرفته شدگان کنکور سراسر سال ۱۳۷۹ در دانشگاه کاشان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
۴۹. کدیور، پروین (۱۳۸۰).، بررسی خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانشجویان به‌منظور الگویی برای یادگیری بهینه. تهران: پژوهشکده تعلیم تربیت.
۵۰. محمودی، زهرا (۱۳۷۷). بررسی رابطه خودپنداره، یادگیری خود تنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی شهرستان شهریار، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.
51. Hermans HJ.(1970),A question measure of achievement motivation, *J Appl Psychol*.Aug;54(4):pp.353-63
۵۲. نامدار، کیوان (۱۳۸۲). بررسی و مقایسه عزت‌نفس و انگیزه پیشرفت تحصیلی و رابطه آن با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به آسیب بینایی و شنوایی طرح تلفیقی و عادی استان همدان در سال ۱۳۸۲-۱۳۸۱. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
۵۳. شیخ‌فینی، علی اکبر (۱۳۷۳). بررسی رابطه انگیزه پیشرفت، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان متوسطه شهر بندرعباس. پایان نامه کارشناسی ارشد. رشته روانشناسی. دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
37. Amoman, Chih. (2006). The effect of the use of self_ regulation learning strategies on college education, A thesis submitted in partial fulfilment of requirements of degree doctor of education.
۳۸. دلیلی، رویا (۱۳۸۵). بررسی رابطه میزان یادگیری خودنظم بخش (خودتنظیم) با راهبردهای یادگیری (شناختی-فراشناختی) در دانشجویان کارشناسی ارشد، پایان نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه علامه طباطبائی.
39. Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of relation between combined learning and performance goals and students self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp.309-319.
40. Camahalan, F. M. G. (2003). Effect of Self-Regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children. New Albany, Indianan.
۴۱. یاسمی نژاد، پریسا؛ طاهری، مرضیه؛ گل محمدیان، محسن (۱۳۹۲). رابطه خود تنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری. دانشگاه شاهد، سال ۲۰، شماره ۳، صص ۳۲۵-۳۳۸.
۴۲. میرزائی، بهرام؛ حسن‌زاده، رمضان؛ شیردل، خیرالنسا (۱۳۹۰). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه ناحیه یک شهر ساری. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، شماره ۴. صص. ۷۷-۸۷.
۴۳. امین یزدی و عالی آمنه (۱۳۸۴). بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان. فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی. صص. ۲۳-۴۲.
۴۴. لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۹). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.
۴۵. کرباسی، منیژه (۱۳۸۳). روان‌شناسی عمومی. همدان: انتشارات دانشجو.

۵۴. اتکینسون، ریتا، هیلگارد، ارنست، اتکینسون، ریچارد (۱۹۹۸). زمینه روان شناسی. ترجمه براهنی، محمد تقی (۱۳۸۲). جلد دوم. تهران: انتشارات رشد.
۵۵. مردعلی، لیلا و کوشکی، شیرین (۱۳۸۷). رابطه خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی، اندیشه و رفتار، ۲(۷)، صص. ۶۹-۷۸.
۵۶. سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). روش‌های یادگیری و مطالعه. تهران: دوران.
57. Young, K. & lenne, M. (2010). Driver Engagement in distracting activities and the strategies used to minimize risk. *Safety Science*, 48, pp. 326 – 332.
58. Bryant, p. (2009). Self regulation and maral awareness among entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*. 24, pp. 505,518.
59. Dermitzaki, I & Leandari, A & Goudas, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction*, 19, pp. 174-157.
60. Owosso, V. & weickgenannt, A. (2009). Auditors self-perceived abilities in conducting domain audits. *Critical persepectives on accounting*, 20, pp.3-21.
61. MacDonald, A. & Palfi, T. (2008). Predictors of exercise behavior among university student women: Utility of a goal – systems / self – regulation theory framework. *Personality and Individual differences*, 44, pp.921 – 931.
62. Chen, C.S. (2002). Self- regulated learning strategies and achivement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*. 20 (1), PP. 11-24.
63. Lee, J.K. (2008). The effects of self- regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner's performance. *Information and Management*. 40, PP. 133-146.
۶۴. البرزی، شهلا و دیبا، سیف (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی راهبردهای یادگیری و برخی از عوامل جمعیتی با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی در کلاس درس، آمار. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۹(۱). صص. ۷۳-۸۲
۶۵. سیف، دیبا و مرتضی لطیفیان (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودنظم دهی دانشجویان در درس ریاضی. مجله روا شناسی. ۸(۴). صص. ۴۰۴-۴۲۰.
۶۶. فرمهبینی فراهانی محسن؛ عبدالملکی، جمال؛ رشیدی، زهرا (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پایه اول متوسطه شهرستان قروه. مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری. دانشگاه شاهد، سال ۱۵، شماره ۳۰، صص ۹۸-۸۵
۶۷. لطیفیان مرتضی (۱۳۸۲). موقعیت های کاهش دهنده انگیزش، راهبردهای خود نظم ده و پیشرفت تحصیلی. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. شماره ۳۹. صص. ۴۷-۵۷.
۶۸. خدیوی، اسداله؛ وکیلی مفاخری، افسانه. (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانشجویان سال اول متوسطه نواحی پنجگانه تبریز. علوم تربیتی، شماره ۱۳. صص. ۴۵-۶۶
۶۹. زارعی زوارک، اسماعیل؛ رضائی، عیسی. (۱۳۹۰). تأثیر استفاده از کارپوشه الکترونیکی بر نگرش، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرکز آموزش الکترونیکی دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، شماره ۵. صص. ۶۷-۹۶.
۷۰. خداپناهی، محمدکریم؛ باعزت، فرشته؛ حیدری، محمود؛ شهیدی، شهریار. (۱۳۸۳). بررسی نقش راهبردهای شناختی و انگیزشی در پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات روان شناختی دانشجویان. مجله روانشناسی، شماره ۴. صص. ۳۳۱-۳۴۶
۷۱. طالب‌پور، اکبر؛ نوری، ابوالقاسم؛ مولوی، حسین. (۱۳۸۱). تأثیر آموزش شناختی بر مسند مهارگذاری انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد. نشریه: روان‌شناسی، شماره ۲۱. صص. ۱۸-۲۹.

۷۲. کشاورزی ارشدی، فرناز. (۱۳۸۸). تاثیر سبک هویتی و هوش هیجانی در پیش بینی انگیزه ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. اندیشه و رفتار، شماره ۱۳. صص. ۴۳-۵۶.

73. Evrim, E.A. Gökçe, K. & Enisa, M. (۲۰۰۹). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), pp. 612-617.

۷۴. حاجی شمسایی، مهدی. (۱۳۹۱). رابطه‌ی ادراک جو روانی - اجتماعی کلاس و ناسازگاری دانش‌آموزان با میانجی‌گری خود تنظیمی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.

۷۵. کوشان، زهرا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه سبک مدیریت کلاس با یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان موسسات آموزش عالی غیرانتفاعی شهر کرمان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید باهنر کرمان - دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

۷۶. آریان‌پور، سعید؛ عزیزی، فرامرز و دیناوند، حسن (۱۳۹۲). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پنجم ابتدائی. روان شناسی مدرسه، (۱) ۲ صص. ۲۳-۴۱.