

تحلیل ساختار عاملی سیاهه "راهبردهای یادگیری و مطالعه" در دانشجویان

نویسندگان: سکینه زاهدی^۱ و زهرا فخری^{۲*}

۱. دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه شهید بهشتی

z_fakhri86@yahoo.com

* نویسنده مسئول: زهرا فخری

چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل ساختار عاملی سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه وین‌اشتاین و پالم (۲۰۰۲) بوده است. جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی بوده اند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۶۰۰ نفر انتخاب و به سیاهه ۸۰ سوالی راهبردهای یادگیری و مطالعه، پاسخ داده اند. داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شدند. نتایج نشان داد: تحلیل عاملی اکتشافی مبین مدل اندازه‌گیری پنج عاملی شامل: هدفمندی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی، توجه و تمرکز، پردازش اطلاعات و خودآزمایی است. قرارگیری گویه‌های جدید در پنج عامل از الگوی عاملی جدیدی خبر می‌دهد. لازم است پژوهشگران به بافت فرهنگی مرتبط با راهبردهای یادگیری و مطالعه و ابزار سنجش آن و نیز رواسازی ابزارهای مناسب با فرهنگ که در جوامع مختلف برای سنجش این راهبردها، تدارک دیده شده اند، توجه نمایند.

کلیدواژه‌ها: دانشجویان، راهبردهای یادگیری و مطالعه، ساختار عاملی، سیاهه.

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور و نشر)

• دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۱۹

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۲/۱۲

Scientific-Research
Journal of Shahed
University

Twenty-second Year, No.6
Spring & Summer
2015

Training & Learning
Researches

دو فصلنامه علمی-پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال بیست و دوم - دوره

جدید

شماره ۶

بهار و تابستان ۱۳۹۴

مقدمه

امروزه نظام تعلیم و تربیت هر جامعه زیربنای توسعه اجتماعی-اقتصادی، سیاسی و فرهنگی آن جامعه به شمار می‌رود. بررسی عوامل پیشرفت جوامع پیشرفته نشان می‌دهد که همه این کشورها از آموزش و پرورش توانمند، مؤثر و کارآمدی برخوردارند [۱]. نظام‌های آموزشی و فعالیت‌های حاکم بر آن با توجه به پیشرفت جوامع، همواره دستخوش تغییر و تحول است که این امر خود معلول تحولات اجتماعی و علوم مختلف آن می‌باشد. سرعت تحول نظام‌های آموزشی به حدی است که گاهی موجب تغییر کل ساختار آموزشی جامعه می‌گردد. در دنیای امروز هیچ کس از آموزش و یادگیری بی‌نیاز نیست و یادگیری بخشی از زندگی انسانها محسوب می‌گردد [۲]. در عمده نظریه‌های علمی یادگیری از نقش حائز اهمیتی برخوردار می‌باشد. به‌طور کلی این مفهوم به عنوان تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه فرد که در اثر تجربه به دست آمده تعریف شده است. [۳] توجه به این مفهوم کلیدی تا جایی قابل توجه است که یادگیری ارتباط تنگاتنگی با موفقیت تحصیلی افراد داشته و امروزه هر نظام آموزشی از جمله دانشگاه‌ها با مشکلات عمده‌ای در خصوص عدم پیشرفت تحصیلی دانشجویانشان که سرمایه اصلی این مراکز محسوب می‌شوند، مواجه هستند؛ به طوری که آمار بالای افت تحصیلی، ترک تحصیل، اخراج و توقف در تحصیل، هر ساله خسارت‌های زیادی به آموزش عالی کشور ما و سایر کشورهای جهان، تحمیل می‌کند. [۴]

در زمان‌های دور که حجم اطلاعات محدودتر بود، شیوه مورد استفاده به راحتی می‌توانست از عهده به خاطر سپاری و پیوند اطلاعات با یکدیگر و بنای یافته‌های جدید بر آید. ولی اکنون که حجم اطلاعات مرزهای محدود قبلی را درنوردیده است، روشهای سنتی مطالعه نمی‌تواند در مورد اطلاعات انبوه فعلی کارساز باشد. عامل دیگری که در تغییر دادن روش سنتی مطالعه، مهم به نظر می‌رسد، انتظاری است که از یادگیرنده می‌رود. در گذشته بر حفظ طوطی‌وار مطالب

در حافظه تاکید می‌شد، ولی اکنون از یادگیرنده انتظار می‌رود که علاوه بر حفظ دانش، توان درک، فهم و کاربرد آن را نیز داشته باشد. به عبارت دیگر، تأکید بر توانایی‌های بالاتر شناختی و راهبردهای یادگیری کارآمد، یکی دیگر از عوامل تغییر در روش مطالعه است [۵]. در تحقق این مهم متغیرهای مختلفی بر میزان یادگیری دانش آموزان اثرگذار است، که متغیرهای آموزشی و تفاوت‌های فردی از آن جمله‌اند. در این حوزه راهبردهای یادگیری جزء متغیرهای آموزشی به حساب می‌آیند.

در اغلب موارد عدم تسلط یادگیرندگان در به کارگیری مهارت‌ها و روش‌های مطالعه و استفاده از راهبردهای شناختی یادگیری و شیوه درست درس خواندن، مشکلات بیشماری را به وجود می‌آورد؛ با توجه به این که در کشور ما مطالعات اندکی در خصوص راهبردهای مطالعه و یادگیری در قشر دانشجویان که قشر تأثیرگذاری در پیشرفت علمی و فناوری کشورمان محسوب می‌شوند، صورت گرفته است و با توجه به اهمیت رویکردهای نوین آموزشی که معطوف به فعالیت‌های یادگیرندگان است، پژوهش حاضر با هدف تعیین ساختار عاملی سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری وین‌اشتاین و پالمر به ویژه بررسی ابعاد اصلی و بومی راهبردهای مطالعه و یادگیری در میان دانشجویان کشورمان، صورت پذیرفته است. شاید به جرأت بتوان گفت مهمترین اصل زندگی انسان‌ها، یادگیری است، زیرا انسان از بدو تولد تا انتها با فرآیندهای مختلف یادگیری روبروست به شکلی که حیات بشر نیز تا حد زیادی با این مفهوم در آمیخته است؛ رویکردهای مختلف علم روان‌شناسی تعاریف متفاوتی از مفهوم یادگیری ارائه کرده‌اند به طوری که رفتارگرایان یادگیری را تغییر در رفتار قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری می‌دانند و پیروان مکاتب شناختی، آن را کسب بینش‌های جدید و یا تغییر در بینش‌های گذشته مطرح می‌کنند، شاید یکی از جامع‌ترین تعاریف، تعریف

محتوا، تأمل و یکپارچه‌سازی مفاهیم رهنمون می‌شود؛ بهترین رویکرد، رویکرد عمیق (استراتژیک) است که بهتر و مؤثرتر به نظر می‌رسد؛ یادگیرنده‌هایی که به صورت استراتژیک یاد می‌گیرند، راهبرد خود را با توجه به برداشت‌شان از فرآیند یادگیری اتخاذ می‌کنند. آنها زمان را مدیریت کرده و به انتخاب فضای مطالعه مؤثر و تکالیفی که آنها را قادر می‌سازد تا به نتایج بهتری دست‌یابند، می‌پردازند (همان منبع). در همین راستا اومالی و چاموت (۱۹۹۰) راهبردهای یادگیری^۴ را به چهار دسته طبقه‌بندی کرده‌اند: راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، راهبردهای اجتماعی و راهبردهای عاطفی. وین‌اشتاین (۱۹۹۶) و زیم‌من (۱۹۹۰) معتقدند که یادگیرندگان راهبردی، افرادی فراشناختی، هدف‌گرا و خودتنظیم هستند. وین‌اشتاین، یادگیرندگان راهبردی را دارای مهارت، اراده و خودتنظیمی می‌داند به عبارت دیگر از نظر وی آنان دارای راهبردهای لازم برای دستیابی به اهداف خود هستند؛ در ادامه او باور دارد که یادگیرندگان راهبردی، خود را به عنوان یادگیرندگانی می‌شناسند که تکالیف مختلف یادگیری را درک می‌کنند، راهبردها و روش‌های دریافت اطلاعات، یکپارچه‌سازی [۱۰]، تفکر و استفاده از دانش جدید، پیوند اطلاعات جدید با دانش قبلی خود به منظور تفسیر اطلاعات جدید و استفاده از اطلاعات جدید را می‌دانند. [۸] با توجه به نظریه‌های مطروحه، امروز در امر یادگیری فردی موفق است که شیوه آموختن را فراگرفته باشد. در جامعه پیشرفته کنونی این ادعا که وظیفه نظام آموزش، انتقال معلومات از نسل گذشته به نسل آینده است دیگر معنایی ندارد بلکه اساس نظام آموزش در قرن ۲۱ فراهم ساختن زمینه تجربی فعالیت‌های آموزشی و آموزش چگونه فکر کردن و چگونه یادگرفتن (یادگرفتن یادگیری) است. سؤالی که در اینجا به نظر می‌رسد این است که آیا یادگیرندگان با راهبردهای مطالعه و یادگیری آشنایی دارند؟ آیا در ایران ابزار معتبری بر اساس نرم جامعه برای سنجش میزان

یادگیری از دیدگاه مارکیز^۱ و هالویز^۲ باشد؛ از نظر آن‌ها یادگیری عبارت است از فرآیند تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه فرد که بر اثر تجربه حاصل شده باشد. [۳] در جریان یادگیری دو شرط اساسی یعنی فراگیر و فراده وجود دارد؛ البته بدیهی است که وظیفه فراده یا استاد تنها ایجاد یادگیری نیست؛ بلکه تدارک شرایطی است که طی آن فراگیر خود به آموختن اقدام می‌کند و حاصل فعالیت وی به یادگیری منتهی می‌شود [۶]؛ در حال حاضر بسیاری از پژوهش‌های آموزشی و نیز بیشتر ساعات آموزش اساتید به این موضوع اختصاص دارد که اساتید باید مطالب درسی را چگونه ارائه نمایند تا حداکثر یادگیری رخ دهد. [۴] در بیشتر مواقع دانشجویان با مشکل فقدان آموزش و دانش در زمینه چگونگی مطالعه صحیح، رو به رو هستند و نمی‌دانند که چگونه با استفاده از راهبردهای شناختی، فرآیند یادگیری را در خود، فعال کنند تا هرچه بهتر بتوانند یاد بگیرند؛ به این ترتیب یکی از عوامل مهم موفقیت تحصیلی را می‌توان آشنایی آنان با مهارت‌های مهم مطالعه و یادگیری دانست. [۷] از این‌رو آکسفورد (۱۹۹۰) راهبردهای یادگیری و مطالعه را "راهکارهای به کار گرفته شده توسط یادگیرنده برای کمک به کسب ذخیره‌سازی، بازیابی و استفاده از اطلاعات تعریف می‌کند که در آن عملیات خاص به کار گرفته شده توسط یادگیرنده، یادگیری را آسان‌تر، سریع‌تر، لذت بخش‌تر نموده و خودگردانی تحصیلی وی را ارتقا داده و مؤثرتر می‌گرداند". [۸]

به عقیده براون^۳، (۲۰۰۴) دانشجویان از رویکردهای مختلفی نسبت به یادگیری برخوردارند که این رویکردها ممکن است سطحی، عمیق و یا استراتژیک باشند. [۹] رویکرد سطحی منجر به یادگیری فرآورده‌ای می‌گردد که معمولاً با حفظ و باز تولید محتوا، سر و کار دارد؛ رویکرد عمیق دانشجویان را به مرحله درک و ارتباط با

1. Marqize
2. Hollois
3. Brown

4. Learning Strategies (LS)

یادگیری را در قالب ۱۰ حیطه توصیف کرده است. [۱۵]
۱. پردازش اطلاعات: دربرگیرنده توانایی استفاده دانشجویان از مهارت‌های استدلالی به منظور ایجاد ارتباط بین آنچه که تا کنون می‌دانسته و آنچه که سعی دارند یاد بگیرند و به خاطر بسپارند، می‌باشد. [۱۴] به طوری که فرد مطالب جدید را به طور مستقل و بی ارتباط با دانسته‌های قبلی خود، در ذهن ذخیره ننماید، زیرا این کار تنها به معنای انباشت اطلاعات و صرف انرژی مضاعف برای فرد خواهد بود که بدون هیچ پیوندی با مطالب یاد گرفته پیشین، به راحتی قابلیت از یاد رفتن را پیدا خواهند کرد.

۲. انتخاب ایده اصلی: توانایی دانشجو انتخاب و تشخیص اطلاعات مهم و مورد نیاز برای عمق بخشیدن به یادگیری را ارزیابی می‌کند (همان منبع). این مهارت به شکل ویژه به توانایی فرد در ردیابی موضوع اصلی مطالعه باز می‌گردد تا بر این اساس فرد قادر به شناسایی مقصود اصلی یادگیری‌اش از مواد یادگیری شود.

۳. راهبردهای آزمون: توانایی دانشجو را به منظور آماده شدن کارآمد برای آزمون دادن ارزیابی می‌کند (همان منبع). این بخش به مهارت فرد به طبقه‌بندی، جمع‌بندی و بازشناسی و ایجاد روابط منطقی میان اجزاء مطالب یادگرفته شده اشاره دارد تا در فرآیند آزمون که از وی عمل می‌آید توانایی ارائه سازمان یافته مطالب را داشته باشد.

۴. نگرش: علاقه دانشجو را نسبت به دانشکده و کسب موفقیت‌های علمی و دانشگاهی ارزیابی می‌کند (همان منبع). این بعد که هم اجزای شناختی و هم عاطفی را در بر می‌گیرد به نحوه ارزیابی شناختی و سرمایه‌گذاری عاطفی فرد از محل تحصیل خود و در راستای آن نحوه عملکرد مطلوب تحصیلی وی توجه دارد.

۵. انگیزش: پشتکار و تمایل دانشجو را برای تلاش در جهت انجام وظایف تحصیلی ارزیابی می‌کند (همان منبع). این بعد از میزان انرژی و نیروی برانگیزاننده‌ای حکایت دارد که فرد را در جهت دستیابی به اهداف فردی‌اش در فرآیند یادگیری و عملکرد تحصیلی سوق

استفاده دانشجویان از راهبردهای مطالعه و یادگیری وجود دارد؟ پاسخ منفی است. در حیطه سنجش راهبردهای مطالعه و یادگیری چندین آزمون تهیه شده است که معروف‌ترین آن‌ها عبارتند از:

۱. سیاهه یادگیری و راهبردهای مطالعه^۱ که توسط وین‌اشتاین (۱۹۸۷) ساخته شده و ۷۷ سؤال دارد.

۲. سیاهه عادت‌های مطالعه^۲ که توسط پالسانی و شارما (۱۹۸۲) در هندوستان ساخته و در سال ۱۹۹۷ مورد تجدیدنظر قرار گرفته است و شامل ۴۵ سؤال است. [۱۱]

۳. سیاهه مهارت‌های شناختی^۳ که توسط مورنو و دایوستا (۱۹۹۱) ساخته شد و ۴۰ سؤال را داراست. [۱۲]

۴. سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه^۴ توسط هونی و مامفورد (۱۹۹۲) تهیه و شامل ۵۰ سؤال است. [۱۳]

اگرچه مطالعات یاد شده به طراحی ابزارهایی به‌منظور اندازه‌گیری راهبردهای یادگیری و مطالعه پرداخته‌اند؛ اما وین‌اشتاین و پالمر (۲۰۰۲) تلاش کردند ابزاری که قادر به سنجش ابعاد مختلف راهبردهای یادگیری و مطالعه که دربرگیرنده اغلب عوامل قابل اندازه‌گیری در ابزارهای سایر پژوهش‌ها بوده و مناسب طیف سنی یادگیرندگان دانشگاهی باشد را تدوین کنند؛ که این ابعاد عبارتند از پردازش اطلاعات^۵، انتخاب ایده اصلی^۶، راهبردهای آزمون^۷، اضطراب^۸، نگرش^۹، انگیزش^{۱۰}، تمرکز^{۱۱}، خودآزمایی^{۱۲}، راهنمای مطالعه^{۱۳} و مدیریت زمان^{۱۴}. [۱۴] وین‌اشتاین راهبردهای مطالعه و

1. Learning and study strategies inventory
2. Study habit inventory
3. Cognitive skills inventory
4. Learning styles questionnaire (LSQ)
5. Information Processing
6. Selecting Main Ideas
7. Test Strategies
8. Anxiety
9. Attitude
10. Motivation
11. Concentration
12. Self-Testing
13. Study Aid
14. Time Management

می‌دهد.

۶. اضطراب: این بعد درجه اضطراب دانشجویان را در مورد دانشکده و عملکردش اندازه‌گیری می‌کند (همان منبع).

۷. تمرکز: این حیطة حفظ و نگهداری توجه دانشجویان در انجام وظایف تحصیلی و توانایی کاستن تأثیر منفی محرک‌های خارجی در جهت دستیابی به اهداف فرد را، ارزیابی می‌کند (همان منبع).

۸. مدیریت زمان: میزان استفاده دانشجویان از برنامه‌ها و طرح‌هایی را می‌سنجد که در جهت جلوگیری از اتلاف وقت در انجام امور دانشگاهی به وی کمک می‌کنند (همان منبع). به طوری با استفاده از راهبردهایی که شخص به کار می‌بندد، قادر به صرفه‌جویی در زمان و استفاده بهینه از زمان محدود خود در طول ترم تحصیلی گردد مانند کسب مهارت در جستجوی مطالب از منابع علمی و جدید.

۹. خودآزمایی: این عامل برای بررسی میزان مهارت مرور و خودسنجی مطالب یادگرفته شده به منظور یکپارچه‌سازی و تلفیق موضوعات درسی، در نظر گرفته شده است (همان منبع). در طی این فرآیند فرد یادگیرنده لازم است که پیش از آزمون اصلی کیفیت مطالب یادگرفته توسط موسسه آموزشی یا دانشکده اش، قادر به ارزیابی و سنجش کیفیت و کمیت یادگرفته‌های خود بر اساس موارد درسی باشد.

۱۰. راهنمای مطالعه: این بعد به چگونگی استفاده دانشجویان از منابع کمک‌کننده یادگیری اشاره دارد و آگاهی وی را از منابع مختلف کسب اطلاعات، مورد ارزیابی قرار می‌دهد. [۱۴] به طور خاص این که فرد تا چه اندازه قادر به تشخیص منابع اطلاعاتی مرتبط با موضوع یادگیری خود در زمینه به خصوص است.

با توجه به توضیحات ارائه شده از مهارت‌های اصلی یادگیری که آگاهی و برخورداری از آن‌ها برای یادگیرندگان ضروری به نظر می‌رسد، متأسفانه بسیاری از دانشجویان بی‌بهره از راهبردهای مذکور، در امر تحصیل خود گرفتار یأس و ناامیدی و درماندگی

آموخته شده^۱ و در نهایت شکست تحصیلی می‌شوند؛ فردی که برای پیشبرد اهداف خود زحمت می‌کشد و تلاش بسیار می‌کند، انتظار دارد که در پایان مورد بازخورد مناسب قرار گیرد و در ازای زحمتی که کشیده است، از نتایج زحمت خود بهره‌مند شود. حال اگر به دلایلی این مورد صورت نپذیرد، وی منفعل شده و دیگر تلاشی از خود نشان نمی‌دهد و این بدترین حالتی است که ممکن است، به سراغ او بیاید. به طور کلی شخصی که شب تا دیر وقت درس خوانده است، وقتی در ازای تلاش خود، نمره مطلوب کسب نکند، ممکن است برای خود راهی جز گوشه‌گیری و انزوا نیابد. درماندگی آموخته شده در حال حاضر به عنوان یک بیماری مزمن روانی در آمده و دانش‌آموزان و دانشجویان زیادی را حیران و سرگردان کرده است. این مفهوم معرف منفی‌ترین حالت درک از خود است. درماندگی آموخته شده در حوزه تعلیم و تربیت به یادگیرندگانی اشاره می‌کند که کوشش را با پیشرفت مرتبط نمی‌دانند. آن‌ها یادگیرندگانی هستند که فکر می‌کنند هر کاری انجام دهند به موفقیت دست نمی‌یابند. این موضوع که پیامدهای رفتار مستقل از رفتار فرد هستند، ابتدا توسط مارتین سلینگمن مورد پژوهش قرار گرفت. [۱۶] [۱۷] مطالعات انجام شده مؤید این مطلب است که راهبردهای مطالعه و یادگیری با تسهیل فرآیند یادگیری دانشجویان عملکرد تحصیلی آنان را بهبود می‌بخشد؛ راهبردهای مطالعه و یادگیری به مثابه ابزاری است که برای حل مشکلات تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرد و به دانشجویان کمک می‌کند تا مهارت‌هایی را که در طول دوران تحصیل به آن نیاز دارند رشد و توسعه دهند؛ شناسایی و تقویت این راهبردها به فرد کمک می‌کند تا با تکیه بر توانایی‌های خود، کشف و تقویت این مهارت‌ها قادر باشد با موفقیت کامل تحصیلات دانشگاهی خود را پشت سر بگذارد. [۱۸] مطالعه شیبه، چیانگ، لی و هوک^۲ (۲۰۰۹) به ترسیم الگوی

1. Learned helplessness

2. Shih& Chiang & Lai and Huc

به یافته‌های قبلی شباهت‌هایی در برخی سازه‌ها ملاحظه می‌شود که به آسانی نمی‌توان از آن گذشت. به طور کلی اگر چه فرضیه سازندگان سیاهه این است که ابزار ۱۰ سازه مجزا را اندازه‌گیری می‌کند اما براساس ماهیت و روابط بین سازه‌های مفروض به نظر می‌رسد که در بافت‌های فرهنگی اجتماعی متفاوت، از این ابزار می‌توان الگوهای دیگری را نیز پیشنهاد داد که برآزش^۱ بهتری با داده‌ها داشته باشند و احتمال پیدایش الگوی ۵ عاملی که در آن هدفمندی، خودتنظیمی، توجه و تمرکز، پردازش اطلاعات و خودآزمایی هر یک از این عوامل را تشکیل می‌دهند.

سوال پژوهش

ساختار عاملی سیاهه "راهبردهای یادگیری و مطالعه" در دانشجویان ایرانی چگونه است؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی بوده و در جامعه دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی به انجام رسید. در این مطالعه ۶۰۰ نفر از دانشجویان اعم از دانشجویان مؤنث و مذکر که در سال تحصیلی ۹۲ تحصیل می‌کردند شرکت داشتند. این دانشجویان با روش خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای از تمامی دانشکده‌های دانشگاه شهید بهشتی انتخاب شدند که در ۳۷ رشته مختلف تحصیل می‌کردند و از نظر راهبردهای یادگیری و مطالعه مورد بررسی قرار گرفتند.

ابزار پژوهش: سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه^۲. ابزار گردآوری اطلاعات ویرایش دوم سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه تألیف وین‌اشتان^۳ و پالمر^۴ از دانشگاه تگزاس بوده و برای جامعه دانشجویی تدوین شده است؛ این سیاهه دارای ۸۰ سؤال بوده و در سال ۲۰۰۲

استراتژی‌های مطالعه و یادگیری دانشجویان تانگاک تایوان پرداختند، مقایسه صدک ۵۰ این دانشجویان با هنجار دانشجویان آمریکایی نشان داد که به جز دو حیطه پردازش اطلاعات و خودآزمایی که بالاتر از صدک ۵۰ بود، اضطراب در سطح صدک ۵۰ و سایر حیطه‌ها پائین‌تر از ۵۰ بود و ۳ حیطه انتخاب ایده اصلی، نگرش و انگیزش پائین‌تر از صدک ۱۵ بود. [۱۹]

با نگاهی واقع‌بینانه در نظام آموزشی کشور ما نیز دانشجویان از این راهبردها اطلاع کافی ندارند و به همین دلیل با تمام وقتی که صرف مطالعه و درس خواندن می‌کنند، یادگیری مؤثر و پایداری نخواهند داشت؛ در واقع دانشجویان با به‌کارگیری روش‌ها و فنون راهبردهای یادگیری، قادر خواهند بود که مطالب درسی را سریع‌تر یاد بگیرند، بهتر درک کنند و اطلاعات را برای مدت زمان طولانی‌تری در ذهن نگه دارند. توجه به راهبردهای یادگیری و تدریس به عنوان یکی از راهکارهای عملی برای بهبود کیفیت آموزش در سومین کنفرانس بین‌المللی آموزش پزشکی مورد تأکید قرار گرفته است. [۲۰] شناخت این راهبردها به عنوان گامی مؤثر برای ملاحظات آموزشی محسوب می‌گردد. [۱۷] آموزش مهارت‌های یادگیری و مطالعه نیز به عنوان تدابیر اساسی شکل‌دهنده یادگیری، تلقی می‌شوند. [۲۱] به طور کلی مهارت‌های مطالعه، روشی برای کدگذاری، ذخیره‌سازی، نگهداری، بازیابی و استفاده از اطلاعات به روشی منطقی، مؤثر و کافی است و مطالعه مؤثر با بازدهی بیشتر، نیازمند کسب این مهارت‌های ویژه است. [۲۲-۲۴]

وجود برخی محدودیت‌ها در مطالعات انجام شده موجب تردید درباره ساختارهای عاملی سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه می‌گردد به این صورت که هیچ یک از مطالعات تمامی حیطه‌ها را همزمان با هم مورد استفاده و تحلیل عاملی در کشورمان قرار نداده‌اند؛ به طوری که این امکان وجود دارد که تحلیل تمامی حیطه‌ها با هم به ظهور عوامل همپوش و در نهایت ساختار عاملی دیگر منجر شود. از بعد نظری و با توجه

1. Fitness
2. Learning and study strategies inventory
3. Weinstein
4. Palmer

سؤالات برای هر ۱۰ حیطه به صورت مساوی در نظر گرفته شده است و در نهایت یک هنجار ملی (آمریکا) بر پایه نمونه‌هایی از دوازده موسسه مختلف در مناطق مختلف جغرافیایی شامل دانشگاه‌ها، دانشکده‌های ایالتی و مؤسسات فنی به دست آمده است. در حال حاضر نیز ۲۲۴۷ مؤسسه آموزشی از این سیاهه استفاده می‌کنند. ضریب پایایی سیاهه در هنجار ملی در آمریکا مورد محاسبه قرار گرفته است و اشتاین ضرایب پایایی ۰/۷۷ را برای این سیاهه به دست آورده است. در پژوهش حاضر نیز پس از ترجمه سیاهه به زبان فارسی و بررسی نظر متخصصان از نظر ویژگی درک عبارات، ضریب پایایی آن مورد محاسبه قرار گرفت و ۰/۸۹ به دست آمد. با توجه به این مسئله که در کشور ما مطالعات اندکی در خصوص راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان انجام شده است و با توجه به اهمیت رویکردهای نوین آموزشی که معطوف به فعالیت‌های یادگیرندگان برای یادگیری است، مطالعه حاضر به بررسی راهبردهای یادگیری و مطالعه وین‌اشتاین و پالمر به منظور ساختار عاملی سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه وین‌اشتاین و پالمر در دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ پرداخته است. روش اجرای پژوهش: با انجام هماهنگی لازم و حضور پرسشگران در هر یک از دانشکده‌ها یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد.

توسط شرکت H & H منتشر شده است. [۲۵] سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه ده حیطه نگرش، انگیزش، مدیریت زمان، اضطراب، تمرکز، پردازش اطلاعات، انتخاب ایده اصلی، راهنمای مطالعه، خودآزمایی و راهبردهای آزمون را در بر می‌گیرد. برای هر کدام از حیطه‌ها، ۸ سؤال وجود دارد که هر کدام با یک طیف ۵ گزینه‌ای سنجیده می‌شوند. از آنجا که هر سؤال ۵ گزینه دارد می‌تواند نمره‌ای بین ۱ تا ۵ را به خود اختصاص دهد؛ اما نیمی از سؤالات نمرات ۱ تا ۵ و نیمی دیگر نمرات ۵ تا ۱ را به خود اختصاص می‌دهند و این نحوه نمره‌گذاری به علت ماهیت مثبت و یا منفی بودن سؤالات است.

سیاهه استاندارد شده راهبردهای مطالعه و یادگیری، پس از ۹ سال تحقیق به عنوان یک ابزار تشخیصی متمرکز بر افکار، رفتار، نگرش‌ها و باورهای آشکار و غیرآشکاری که منجر به موفقیت در امر یادگیری می‌شوند، تدوین شده است. ویرایش اول این سیاهه (۷۰ سؤالی) که طی چند سال بررسی و تحقیق و تغییرات فراوان توسط محققان زیادی مورد تأیید قرار گرفته بود مجدداً مورد تجدیدنظر قرار گرفت و بسیاری از اصطلاحات رایج دهه ۸۰ که اکنون برای دانشجویان ملموس نیست حذف و مفاهیم رایج جایگزین آن شد. همچنین بعد از تغییرات و جایگزینی‌های زیادی در سؤالات، تبدیل به یک سیاهه ۸۰ سؤالی شده تعداد

جدول ۱. تطابق حیطه‌ها با شماره سؤالات

حیطه	سؤالات
۱ اضطراب	۲۹, ۳۵, ۴۳, ۴۶, ۶۱, ۶۹, ۷۲, ۷۸
۲ نگرش	۶, ۱۷, ۳۶, ۴۱, ۴۸, ۵۱, ۷۰, ۷۶
۳ تمرکز	۱, ۸, ۱۶, ۳۲, ۴۹, ۵۵, ۶۷, ۷۵
۴ پردازش اطلاعات	۳, ۱۱, ۱۵, ۲۳, ۲۷, ۴۴, ۵۰, ۵۸
۵ انگیزش	۱۴, ۲۲, ۳۰, ۳۹, ۴۲, ۵۶, ۶۵, ۸۰
۶ خودآزمایی	۹, ۱۸, ۲۵, ۳۳, ۳۷, ۴۷, ۶۰, ۷۴
۷ انتخاب ایده اصلی	۱۰, ۲۱, ۲۴, ۵۳, ۵۷, ۶۴, ۶۸, ۷۳
۸ راهنمای مطالعه	۱۲, ۲۰, ۳۴, ۴۰, ۵۴, ۶۶, ۷۱, ۷۷
۹ مدیریت زمان	۴, ۷, ۱۳, ۲۸, ۳۱, ۵۹, ۶۲, ۷۹
۱۰ راهبردهای آزمون	۲, ۵, ۱۹, ۲۶, ۳۸, ۴۵, ۵۲, ۶۳

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج دو آزمون KMO و بارتلت برای انجام تحلیل عاملی برای داده‌های تحقیق بسیار مناسب بوده است. زیرا مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۸ است. مقادیر بالای ۰/۷ این شاخص، کفایت نمونه را برای به کار بردن تحلیل عاملی نشان می‌دهد. آزمون بارتلت نیز همبستگی بالای بین متغیرها (غیر واحد بودن ماتریس همبستگی) و در نتیجه مناسب بودن این روش را نشان می‌دهد. میزان سطح معناداری این آزمون ۰/۰۰۰۱ است. بنابراین می‌توان گفت داده‌ها از تناسب مورد قبولی برای جهت آزمون تحلیل عامل برخوردارند.

با توجه به جدول ۳ سهم و ارزش ویژه هر عامل و گویه‌های آن گزارش شده است. در این نوع تحلیل داده‌ها، برای گزینش تعداد عامل‌ها، از ارزش ویژه کمک گرفته شده است. ارزش ویژه، مقدار واریانس هر عامل از عوامل کل آزمون است که استخراج می‌شود. بر مبنای این معیار، حداقل ارزش ویژه جهت انتخاب هر عامل، با عددی بزرگتر از یک مشخص می‌شود.

جهت آماده نمودن شرایط مناسب برای پاسخگویی دقیق دانشجویان کلاس بدون حضور استاد در اختیار پرسشگران قرار گرفت. پس از توضیح در مورد اهداف پژوهش و جلب اعتماد و همکاری دانشجویان و دادن اطمینان از محرمانه بودن نتایج از دانشجویان خواسته شد با دقت و صداقت به گویه‌ها پاسخ دهند.

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه حاضر نشان داد که ۴۵ درصد از شرکت‌کنندگان مذکر و ۵۵ درصد مؤنث بودند. در مطالعه حاضر علاوه بر برآورد شاخص‌های توصیفی متداول شاخص اعتبار مرکب برای ارزیابی اعتبار اندازه‌گیری واریانس تبیین شده توسط متغیرهای نهفته در مقایسه با واریانس خطای اندازه‌گیری تصادفی محاسبه گردید. ملاک تعیین روایی عاملی سیاهه در این پژوهش شامل ارزش‌های ویژه بالاتر از ۱، میزان واریانس تبیین شده توسط هر عامل (حداقل ۵ درصد) و وضعیت نمودار اسکری بودند.

جدول ۲. ضریب کفایت نمونه‌گیری و آزمون کرویت و بارتلت سیاهه

۰/۸۸	کفایت نمونه‌گیری کایزر، میر، اولیکن (KMO)
۳۹۹۰/۸۸	آزمون کرویت بارتلت
۵۲۸	درجه آزادی
۰/۰۰۰۱	معناداری

جدول ۳. ارزش‌های ویژه سیاهه راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان

عوامل	ارزش ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد تجمعی واریانس تبیین شده
۱ هدقمندی	۱۱/۰۳	۳۳/۴۴	۳۳/۴۴
۲ خودتنظیمی	۳/۲۲	۹/۷۵	۴۳/۲
۳ توجه و تمرکز	۲/۷۸	۸/۴۵	۵۱/۶۵
۴ پردازش اطلاعات	۱/۸	۵/۴۷	۵۷/۱۳
۵ خودآزمایی	۱/۳۴	۴/۰۸	۶۱/۲۲

تحلیل ساختار عاملی سیاهه "راهبردهای یادگیری و مطالعه" در دانشجویان

جدول ۴. بارهای عاملی و میزان واریانس اختصاصی هر عامل برای هر سؤال

واریانس اختصاصی	عامل ۵	عامل ۴	عامل ۳	عامل ۲	عامل ۱	سوالها	
۰/۴۵					۰/۷۱	۷۰	هدفمندی
۰/۳۲					۰/۶۶	۴۸	
۰/۶۵					۰/۶۴	۵۲	
۰/۴۲					۰/۶۳	۶۰	
۰/۳۴					۰/۶۲	۷۶	
۰/۲۱					۰/۶۲	۴۵	
۰/۲۵					۰/۶	۶۴	
۰/۴۱					۰/۵۹	۵۳	
۰/۲۲					۰/۵۶	۶۸	
۰/۴۶					۰/۵۴	۵۰	
۰/۳۰					۰/۵۲	۸۰	
۰/۲۲					۰/۴۷	۴۲	
۰/۴۱					۰/۴۶	۵۸	
۰/۲۹					۰/۳۹	۶۶	
۰/۳۵					۰/۳۷	۶۲	
۰/۳۳				۰/۶۸		۶۹	خودتنظیمی
۰/۲۶				۰/۶۱		۶۳	
۰/۵۳				۰/۶		۴۶	
۰/۶۶				۰/۵۹		۵۹	
۰/۲۵				۰/۵۵		۸۷	
۰/۴۶				۰/۵۳		۴۳	
۰/۴۱				۰/۵۲		۶۵	
۰/۵۱				۰/۵۲		۴۹	
۰/۳۴				۰/۴۹		۶۱	
۰/۳۴				۰/۴۸		۷۱	
۰/۲۴				۰/۴۳		۷۵	
۰/۵۴				۰/۴۱		۵۷	
۰/۳۶				۰/۳۷		۱۹	
۰/۴۸				۰/۳۷		۶۷	
۰/۲۷			۰/۵۸			۳۱	توجه و تمرکز
۰/۵۶			۰/۵۷			۲۶	
۰/۶۲			۰/۵۶			۲۹	
۰/۲۲			۰/۵۵			۲۳	
۰/۴۹			۰/۵۴			۳۳	
۰/۲۴			۰/۵۴			۳۵	
۰/۳۶			۰/۴۹			۳۹	
۰/۵۶			۰/۴۸			۳۶	
۰/۶۱			۰/۴۲			۲۸	

۰/۳۵		۰/۶۴			۲۲	پردازش اطلاعات
۰/۲۱		۰/۶			۱۸	
۰/۵۲		۰/۵۸			۳۰	
۰/۶۳		۰/۵۵			۲۱	
۰/۴۵		۰/۵			۳۴	
۰/۲۵		۰/۴۶			۷۲	
۰/۶۲		۰/۴۴			۲۴	
۰/۳۶	۰/۶۱				۳۲	خودآزمایی
۰/۴۱	۰/۵۳				۳۸	
۰/۶۸	۰/۴۷				۵۴	
۰/۲۶	-۰/۴۷				۲۰	
۰/۲۹	۰/۳۷				۴۷	

جدول ۵. میانگین، انحراف معیار، خطای معیار اندازه‌گیری، ضریب همسانی درونی، شاخص اعتبار مرکب، دامنه همبستگی گویه با حیطه‌ها، دامنه بارهای عاملی

عوامل	تعداد گویه‌ها برای هر عامل	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار اندازه‌گیری	ضریب همسانی درونی	شاخص اعتبار مرکب	دامنه همبستگی گویه‌ها با عوامل
۱ هدفمندی	۱۵	۷۱/۵۲	۱۶/۴۹	۴/۲۱	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۶۸ تا ۰/۷۷
۲ خودتنظیمی	۱۴	۳۵/۵	۱۱/۲۴	۳/۳	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۷۵ تا ۰/۶۱
۳ توجه و تمرکز	۹	۳۸/۲۱	۶/۱۵	۲/۲۱	۰/۸۶	۰/۸۸	۰/۷۱ تا ۰/۶
۴ پردازش اطلاعات	۷	۳۶/۹۱	۳/۶	۰/۷۵	۰/۸۷	۰/۹	۰/۶۸ تا ۰/۵۷
۵ خودآزمایی	۵	۲۱/۶۷	۳/۲۶	۱/۲	۰/۸۷	۰/۸۹	۰/۷۲ تا ۰/۵۵

دست آمده برای هر عامل و بر اساس محتوای هر گویه اختصاص یافته به هر عامل از عوامل ۵ گانه جدید و ادبیات و سوابق پژوهشی در خصوص نقش هر یک از عوامل ۱۰ گانه قبلی در "سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه در دانشجویان" با محتوای گویه‌های سیاهه، عوامل ۵ گانه به دست آمده را، به این ترتیب نام‌گذاری شدند: عامل اول. هدفمندی (گویه‌های ۷۰، ۴۸، ۵۲، ۶۰، ۷۶، ۴۵، ۶۴، ۵۳، ۶۸، ۵۰، ۸۰، ۴۲، ۵۸، ۶۶، ۶۲)، عامل دوم. خودتنظیمی (گویه‌های ۶۹، ۶۳، ۴۶، ۵۹، ۸۷، ۴۳، ۶۵، ۴۹، ۶۱، ۷۱، ۷۵، ۵۷، ۱۹، ۶۷)، عامل سوم. توجه و تمرکز (گویه‌های ۳۱، ۲۶، ۲۹، ۲۳، ۳۳، ۳۵، ۳۹، ۳۶، ۲۸)، عامل چهارم. پردازش اطلاعات (گویه‌های ۲۲،

همان گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود از ۸۰ سوال اندازه‌گیری شده در سیاهه، ارزش ویژه ۵ عامل بیشتر از یک است، از این رو، در مجموع با استفاده از چرخش متعامد از نوع وریماکس^۱ ۵ عامل استخراج شده است. ارزش ویژه عامل اول ۱۱/۰۳۸ و ارزش ویژه عامل دوم ۳/۲۲۰ و ارزش ویژه عامل سوم نیز ۲/۷۸ ارزش ویژه عامل چهارم ۱/۸۰۸، ارزش ویژه عامل پنجم ۱/۳۴۸ است. به طور کلی؛ این پنج عامل بر روی هم ۶۱/۲۲ درصد از واریانس سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه را تبیین می‌کنند.
 با توجه به جدول شماره ۴، با توجه به بار عاملی به

1. Varimax

رشته تحصیلی به عنوان یک متغیر در تحلیل وارد شد و در هیچ یک از عوامل بار قابل توجهی نداشتند.

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از ویژگی‌های ابزار ساخته شده نشان داد که سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه از اعتبار و روایی قابل قبولی برخوردار است. بنابراین این ابزار می‌تواند برای به کارگیری دانشجویان از راهبردهای مطالعه و یادگیری مورد استفاده قرار گیرد. در پژوهش حاضر نتایج به دست آمده از تحلیل عاملی و طبقه‌بندی در مورد عامل هدفمندی تحصیلی در نشان داد که این عامل در سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه نقش بسزایی را داراست به گونه‌ای که بیشترین میزان ارزش ویژه در نمونه مورد مطالعه به این عامل اختصاص دارد که پژوهش‌های مختلف نیز از وجود این میزان از نقش و رابطه حمایت می‌کنند. [۱۰] [۲۶] همچنین در مطالعه حاضر خودتنظیمی به عنوان یکی از عوامل تشکیل‌دهنده راهبردهای یادگیری و مطالعه نقش محوری را پس از عامل هدفمندی به خود اختصاص داد که پژوهش‌های نوین نیز از توجه صاحب‌نظران در این زمینه حکایت دارند [۲۷]. امروزه یادگیری خودتنظیمی به عنوان سازه‌ای مهم در آموزش و پرورش و آموزش عالی مطرح بوده و همواره مورد توجه سیاست‌گذاران، معلمان، مربیان و والدین قرار گرفته است [۲۸]. شونکوف و فیلیپس^۱ (۲۰۰۰) خودتنظیمی را به عنوان توانایی فرد در کسب کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجان‌ها و حفظ توجه و تمرکز تعریف کرده و معتقدند رشد خودتنظیمی اساس رشد اولیه شخص بوده و در تمام جنبه‌های رفتار وی نمایان است [۲۹]. اگر چه خودتنظیمی با کلمات خودکنترلی^۲، خویش‌داری^۳ و خودفرمانی^۴ مترادف است اما تعاریف متعددی از آن وجود دارد که از چشم‌اندازهای نظری گوناگون در

۱۸، ۳۰، ۲۱، ۳۴، ۷۲، ۲۴) عامل پنجم. خودآزمایی (گویه‌های ۳۲، ۳۸، ۵۴، ۲۰، ۴۷).

با توجه به نتایج جدول ۵، در الگوی ۵ عاملی به دست آمده از عوامل ۱۰ گانه قبلی، میزان کل واریانس تبیین شده ۵۷/۳۲ بود. در الگوی جدید، بر اساس معیار بار عاملی بالاتر از ۰/۳۲، گویه‌های مربوط به عوامل تمرکز، پردازش اطلاعات و خودآزمایی به طور مجزا روی عوامل مربوط به خود بار گرفتند. گویه‌های مربوط به اضطراب و انگیزش که به ترتیب دارای ۵ و ۴ گویه بودند به همراه گویه‌های دیگر که به لحاظ محتوایی با این گویه‌ها قرابت داشتند، هر یک به طور جداگانه در ۲ عامل مستقل بار گرفتند. به نظر می‌رسد علت این امر حضور مفهوم نگرانی درباره دستیابی به اهداف تحصیلی و میزان انگیزش لازم برای خودتنظیمی در گویه‌های حیطه‌های هدفمندی و خودتنظیمی باشد. از آنجایی که این گویه‌ها در عامل اصلی بار بیشتری گرفته بودند و برای اجتناب از عدول چارچوب نظری گویه‌های دارای بارگیری متقاطع، در عامل مربوطه نگه داشته شدند. به دلیل مشخص بودن مفهوم هدفمندی و خودتنظیمی در گویه‌ها، این عوامل به ترتیب با ۱۵ و ۱۴ گویه، عوامل هدفمندی و خودتنظیمی نامیده شدند. به سبب این که گویه‌های مربوط به حیطه انتخاب ایده اصلی و راهبرد آزمون در مقایسه با سایر گویه‌ها همبستگی کمتری با عامل توجه و تمرکز داشته و از نظر بار عاملی و مفهوم در عوامل هدفمندی و خودتنظیمی طبقه‌بندی شدند؛ گویه‌های مربوطه جز دو مورد در ۱ عامل (توجه و تمرکز) بار گرفتند. اگر چه وجه اشتراک این گویه‌ها تأکید بر توجه و تمرکز است، اما نوعی سنجش این عامل به شمار می‌روند. گویه‌های مربوط به حیطه انگیزش و نگرش در دستیابی به اطلاعات و پردازش از نظر بار عاملی و مفهوم به اتفاق گویه‌های مربوط به عامل پردازش اطلاعات در عامل مذکور قرار گرفتند؛ گویه‌های حیطه مدیریت زمان و راهنمای مطالعه نیز از نظر بار عاملی و مفهوم به همراه گویه‌های خودآزمایی در عامل خودآزمایی طبقه‌بندی شدند؛ متغیر جنس و

1. Shonkoff & Phillips
2. Self-Control
3. Self-Discipline
4. Self-Direction

بیشتر از سایر دانشجویان بروز می‌دهند. [۲۷، ۲۵، ۳۴، ۳۵].
باتوجه به مطالب بیان شده می‌توان بیان داشت که هدفمندی، خودتنظیمی تحصیلی و مهارت‌های اساسی دیگر مطالعه و یادگیری شامل توجه و تمرکز، پردازش مناسب اطلاعات و خودآزمایی به عنوان راهبردهایی سودمند جهت افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان معرفی می‌گردند که می‌توان آنها را به شکل بسته پیشنهادی به منظور آموزش این عوامل که دارای پشتوانه مطالعاتی جدیدی در زمینه بهره‌وری مطلوب از فرآیند یادگیری هستند را در قالب واحدهای مهارت‌های تحصیلی در دانشگاه‌ها به دانشجویان آموزش داد تا گامی مؤثر در جهت دستیابی آنان به عملکرد بهینه تحصیلی و در پی آن حرکتی رو به رشد برای نظام آموزش عالی برداشته شود. بر مبنای نتایج این پژوهش، می‌توان به مشاوران، روان‌شناسان و اساتید پیشنهاد نمود که با استفاده از سیاهه حاضر در ارزیابی و به کارگیری برنامه‌ها و مداخلات لازم در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان بکوشند. آنچه که در خاتمه می‌توان پیشنهاد نمود توجه نگاه فرهنگی به راهبردهای یادگیری و مطالعه و نقش مؤثر عوامل آن است. نمی‌توان انتظار داشت برای دانشجویانی که در جوامع مختلف، نحوه درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی، اهداف تحصیلی، باورها و توانایی‌هایشان برای تکالیف متفاوت است کنش یکسانی داشته باشند و ابزار تشخیصی یکسانی نیز برای بررسی راهبردهای یادگیری آنان وجود داشته باشد که بتواند به طور یکسان برای همه افراد همه عوامل را بررسی کند؛ آن هم در شرایطی که هم خود یادگیرنده و هم سیستم آموزشی آنها متفاوت است.

منابع

۱. طالب‌زادگان، میترا. (۱۳۷۸). بررسی عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موفق، شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان خوزستان.
۲. شعبانی، حسن. (۱۳۸۰). اصول آموزش. دانشگاه تهران، تهران.

یادگیری خودتنظیمی ناشی می‌شود. یادگیری خودتنظیمی عبارت از توانایی مشارکت فعال از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرآیند یادگیری است [۳۰] [۳۱]. یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می‌دانند چگونه فرآیندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. همچنین آنها در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می‌کنند. از نظر انگیزشی این نوع از یادگیری به داشتن باورها و نگرش‌های انطباقی مناسب در حوزه تحصیلی به ویژه علاقه‌مندی در انجام تکالیف تحصیلی و تلاش و پشتکار لازم در این زمینه، کمک فزاینده و سبب می‌شود فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور نماید. همچنین از نظر رفتاری، این یادگیرندگان قادرند محیط‌ها و امکانات را برای یادگیری بهینه، انتخاب، پی‌ریزی و خلق نمایند [۳۲]. بندورا^۱ خودتنظیمی را با ارتقای سلامتی مرتبط دانسته و از نظر او این عامل که در پژوهش حاضر به عنوان عملی مهم و نوین شناسایی شده است در کنترل سلامتی ویژه‌ای دارد [۳۳].
نتایج سایر پژوهش‌ها نیز در این زمینه حاکی از آن است که دانشجویانی که از مهارت خودتنظیمی بالاتری برخوردارند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی دارند، همزمان با معنادار کردن اطلاعات، برخورداری از انگیزه لازم در این فرآیند، کنترل این فرآیند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را ارتقاء بخشند؛ آنها افرادی هستند که خود را خودکارآمد می‌دانند و از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری، استفاده می‌کنند، مهارت‌هایی مانند فراگیری، سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آنها در مواقع مورد لزوم، برنامه‌ریزی، نظارت، کنترل، مدیریت زمان، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه، کمک‌گرفتن از افراد دیگر، کنترل اضطراب، اجتناب از تعلل، برجسته نمودن اطلاعات و مرور مجدد آموزش را به مراتب

1. Bandura

15. Cano, F., (2006). An in-depth analysis of the learning and study strategies inventory (LASSI). *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1023-1038.
۱۶. هرگنهان، بی. آر اُسون، میتواج. (۱۳۸۵). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی اکبر سیف، چاپ دهم، نشر دوران. تهران.
۱۷. سیف، علی اکبر. (۱۳۷۵). روان‌شناسی پرورشی، انتشارات آگاه. تهران.
18. Magno, C. (2011). Validating the academic self-regulated learning scale with the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) and learning and study strategies inventory (LASSI). *Journal of educational and psychological assessment*, 7(2): 56 - 73.
19. Shih, C., Chiang, D., Lai, S., & Huc, Y. (2009). Applying hybrid data mining techniques to web-based self-assessment system of Study and Learning Strategies Inventory. *Journal of expert systems with applications*. 36: 5523 - 5532.
20. Abdulraheem, I. S., Musa O. I., & Oladipo, A. R. (2010). Emerging issues in the practice of university learning and teaching: challenges and way forward for improving medical training in Nigeria. *International Journal Educational Research*, 1(12): 691- 699.
21. Berthold, K., Nuckles, M., & Renkl A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Journal of Learning and Instruction*. 17: 564 - 577.
22. Chen, M. (2009). Influence of grade level on perceptual learning style preferences and language learning strategies of Taiwanese English as a foreign language learners. *Journal of Learning and Individual Differences*. 19: 304 - 308.
23. Chiu, M., Yin Chow, W., & McBride, C. (2007). Universals and specifics in learning strategies: Explaining adolescent mathematics, science, and reading achievement across 34 countries. *Journal of Learning and Individual Differences*. 17: 344 - 365.
۲۴. فریدونی مقدم، مالک، و چراغیان، بهمن. (۱۳۸۸). عادت‌های مطالعه و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری آبادان. *مجله گام های توسعه در آموزش پزشکی*. ۱: ۲۸-۲۱.
25. Office of educational services, learning assistance center (LAC), division of student affairs & services, (2003). *Helping students become more strategic learners: university of Cincinnati learning and study strategies inventory (LASSI) user manual*.
3. Kourken, M. (2011). The information effect: constructive memory, testimony and epistemic luck. *Journal of Synthese*. 10:1 - 19.
4. Ojo, A., & Wale, O. J. (2011). Causal Attributions and Affective Reactions to Academic Failure among Undergraduates in the Nigerian Premier University of Education. *European Journal of Scientific Research*. 52 (3): 406 - 412.
۵. گلی دیزج، اسفندیار. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری و خلاقیت در بین دانش‌آموزان دوم متوسطه شهرستان مینودشت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی. تهران.
۶. موسی پور، نعمت‌اله، (۱۳۹۲). تدریس دانشگاهی: کدام روش؟ کدام الگو؟ دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲۰ (۳): ۴۹-۷۸.
7. Murray, B. (1998). Getting smart about learning is her lesson, Claire Ellen Weinstein's notion of strategic learning has enjoyed growing acceptance in higher education. *American Psychological Association (APA) online*, 29(4).
8. Hasanzadeh, R., & Shahmohamadi, F. (2011). Study of emotional intelligence and learning strategies. *Journal of social and behavioral sciences*, 29: 1824 - 1829.
9. Brown, G. (2004). *How students learn. A supplement to the Routledge Falmer key guides for effective teaching*. Retrieved from www.routledgeeducation.com.
10. Weinstein, Y., McDermott, K.B., & Roediger, H. L. (2010). A Comparison of Study Strategies for Passages: Rereading, Answering Questions, and Generating Questions. *Journal of Experimental Psychology*, 16(3): 308 - 316.
11. Palsane, M. N. & Sharma, S. (1997). Study habits inventory. *National psychological corporation 4/230*. Kacheri Ghat, Agra. 282009 (U.P.). India.
۱۲. بحرانی، محمود. (۱۳۷۲). بررسی رابطه انگیزش تحصیلی و عادات مطالعه گروهی از دانش‌آموزان متوسطه شیراز. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز*.
13. Honey, P. & Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles Maidenhead: Peter Honey Publications*.
14. Weinstein, C. E., & Palmer, D.R. (2002). *User's manual for those administering the learning and study strategies inventory, second edition*, H&H Publishing Company.

30. Zimmerman, B. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub processes? *Contemp Educ Psychol.* 11, 307 - 313.
31. Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *J Educ Psychol.* 81: 329 - 339.
32. Wolters C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educ Psychologist.* 38(4): 189 - 205.
33. Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Appl Psychol An Int Rev.* 54(2): 245-54.
34. Tavakolizadeh, J., & Qavam, S. (2011). Effect of teaching of self-regulated learning strategies on self-efficacy in students. *Journal of Social and Behavioral Sciences.* 29: 1096 - 1104.
35. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college students. *Journal of Educational Psychology.* 16: 385 - 407.
26. Lavasani, M., Mirhosseini, F., Hejazi, E., & Davoodi, M. (2011). The Effect of Self-regulation Learning Strategies Training on the Academic Motivation and Self-efficacy. *Journal of Social and Behavioral Sciences.* 29: 627 - 632.
27. Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self regulated learning strategies on students' academic achievement. *Journal of Social and Behavioral Sciences.* 15: 2623 - 2626.
۲۸. یاسمی‌نژاد، پریسا، طاهری، مرضیه، گل‌محمدیان، محسن، و احدی، حسن. (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی یا انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲۰ (۳): ۳۲۵-۳۳۸.
29. Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies. 1-12.

پیوست

سیاهه اعتباریابی شده راهبردهای یادگیری و مطالعه وین‌اشتاین و پالمر (۲۰۰۲)

عبارات	اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند	معمولاً در مورد من صدق نمی‌کند	تا حدی در مورد من صدق می‌کند	معمولاً در مورد من صدق می‌کند	کاملاً در مورد من صدق می‌کند
(۱) اصول جدیدی که در کلاس یاد می‌گیرم را عملاً به کار می‌برم تا بهتر بتوانم به خاطر بسپارم.					
(۲) وقتی که کتب درسی را مرور می‌کنم، خط کشیدن در زیر مطالب مهم کمک می‌کند.					
(۳) مشکل من در رابطه با مطالعه، به تعویق انداختن آن است.					
(۴) معیارهای بالایی را برای خودم در دانشکده در نظر می‌گیرم.					
(۵) وقتی موضوعی را مطالعه می‌کنم، سعی می‌کنم بین همه مطالب آن ارتباط منطقی برقرار کنم.					
(۶) برایم سخت است که هنگام انجام تکالیفم، تمرکز را حفظ کنم.					
(۷) فقط موضوعاتی را که دوست دارم مطالعه می‌کنم.					
(۸) وقتی که امتحان می‌دهم، متوجه می‌شوم که مطالب نامربوطی را مطالعه کرده‌ام.					
(۹) هنگام مطالعه در تشخیص نکات مهم مشکل دارم.					
(۱۰) وقتی کار سخت است یا آن را کنار می‌گذارم و یا فقط قسمت‌های ساده را مطالعه می‌کنم.					
(۱۱) برای کمک به یادگیری موضوعات مطرح شده در کلاس، بین آن با دانش خود ارتباط برقرار می‌کنم.					
(۱۲) در کتاب‌هایم آن‌قدر جزئیات وجود دارد که تشخیص مطالب اصلی را برایم سخت می‌کند.					
(۱۳) یادداشت‌هایم را قبل از کلاس بعدی مرور می‌کنم.					
(۱۴) در تطبیق دادن روش مطالعه‌ام با انواع مختلف مطالب دروس مشکل دارم.					
(۱۵) وقتی که در حال مطالعه کردن هستم، مطالب را به زبان خودم، برای خودم بیان می‌کنم.					
(۱۶) مطالعه کردن را بیشتر از آنچه که باید، به بعد موکول می‌کنم.					
(۱۷) وقتی نمره پایین می‌گیرم، دلسرد می‌شوم.					
(۱۸) در طول ترم مطالعه می‌کنم، بنابراین مجبور نیستم برای امتحان خود را با شتاب آماده کنم.					
(۱۹) هنگام مطالعه، مرتباً ذهنم منحرف می‌شود.					
(۲۰) وقتی یک امتحان مهم را جواب می‌دهم احساس هراس می‌کنم.					
(۲۱) دارای یک نگرش مثبت نسبت به حضور در کلاس‌هایم هستم.					
(۲۲) ضمن مطالعه برای امتحان، نمی‌دانم چه کار بکنم تا مطالب را یاد بگیرم.					

					۲۳) حتی اگر یک موضوع را دوست نداشته باشم، می‌توانم خودم را مجبور کنم که رویش کار کنم.
					۲۴) زمانی که مطالب دم دستم هست، تصمیم به مرور آنها برای کلاس می‌کنم.
					۲۵) ترجیح می‌دادم تحصیل نمی‌کردم.
					۲۶) برای نمراتی که می‌خواهم در کلاس بگیرم، از قبل هدف تعیین می‌کنم.
					۲۷) موقع امتحان دادن، از نگرانی داشتن عملکرد ضعیف، تمرکز به هم می‌خورد.
					۲۸) برای من سخت است که بفهمم یک سؤال آزمون دقیقاً چه چیزی را می‌پرسد.
					۲۹) نگرانم از دانشکده اخراج شوم.
					۳۰) برای اینکه مطمئن شوم موضوع را فهمیده‌ام، یادداشت‌هایم را قبل از کلاس بعدی مرور می‌کنم.
					۳۱) سعی می‌کنم آنچه را که مطالعه می‌کنم با تجربیاتم پیوند دهم.
					۳۲) بیشتر کارهای کلاس را دوست ندارم.
					۳۳) در هنگام امتحان، جواب‌هایم را مرور می‌کنم تا مطمئن شوم درست جواب داده‌ام.
					۳۴) هنگام مطالعه، به نظر می‌رسد که در جزئیات غرق شده‌ام و مطالب مهم را درک نکرده‌ام.
					۳۵) از کمک‌های خاص مطالعه، از قبیل حروف کج و عناوین موجود در متن استفاده می‌کنم.
					۳۶) به راحتی حواسم از مطالعه کردن منحرف می‌شود.
					۳۷) سخت کار می‌کنم تا یک نمره خوب به دست آورم، حتی وقتی درس را دوست نداشته باشم.
					۳۸) برای من مشکل است تعیین کنم چه چیزهایی مهم هستند تا زیر آنها خط بکشم.
					۳۹) برای کمک به یادگیری مطالب، حداقل چند تمرین درسی را کامل می‌کنم.
					۴۰) زمان کافی برای مطالعه ندارم چون بیشتر وقتم را با دوستانم صرف می‌کنم.
					۴۱) به منظور درک مطلب درسی، سؤالاتی را طرح و سعی می‌کنم تا به آنها پاسخ دهم.
					۴۲) حتی وقتی که برای آزمون کاملاً آماده هستم، احساس اضطراب زیادی دارم.
					۴۳) زمان بیشتری برای مطالعه ی دروسی که برایم مشکل است در نظر می‌گیرم.
					۴۴) در آزمون‌ها عملکرد ضعیفی دارم، زیرا برایم سخت است تا در یک مدت کوتاه بتوانم برای کارم برنامه ریزی کنم.
					۴۵) هنگام شرح درس در کلاس، قادرم اطلاعات مهم را که لازم است به خاطر بسپارم، تشخیص دهم.
					۴۶) در کلاس‌های درسم همیشه اطلاعاتم به روز هست.
					۴۷) وقتی به درس استاد گوش می‌کنم، قادرم نکات اصلی آن را تشخیص بدهم.
					۴۸) نگرانی از اینکه امتحانم را خراب کنم، مانع از تمرکز من در هنگام مطالعه می‌شود.
					۴۹) وقتی روی یک پروژه کار می‌کنم، برایم مشکل است که اطلاعات مهم را پیدا کنم.
					۵۰) حتی وقتی که موضوع مورد مطالعه مبهم و ناخوشایند باشد، ادامه می‌دهم تا کارم تمام شود.