



A Phenomenological Study of Teachers' Perceptions of the Concept of Self-Regulated Learning

Azadeh Momeni: Ph.D. in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran
azadeh.momeni@mail.um.ac.ir

Hossein Kareshki *: Associate Professor, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran
kareshki@um.ac.ir

Maryam Bordbar: Assistant Professor, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran
mbordbar@um.ac.ir

Abstract

Self-regulated learning has increasingly been recognized as a critical factor influencing students' academic success. Understanding teachers' perceptions of this construct can shed light on the challenges associated with teaching self-regulated learning skills. Accordingly, the present study aimed to explore teachers' perceptions of the concept of self-regulated learning. This research employed a qualitative design using a phenomenological approach. The study population consisted of all elementary school teachers in Torbat Heydarieh, and participants were selected through purposive sampling. A total of 20 teachers were interviewed during the 2023–24 academic year, based on the criterion of data saturation. To ensure the trustworthiness of the study, member checking and peer debriefing strategies were applied, and data were analyzed using Colaizzi's method. Findings revealed that some teachers were unfamiliar with the concept of self-regulated learning. Further analysis of the interviews showed that teachers' perceptions of self-regulated learning encompassed four themes: "competence in metacognitive strategies," "use of cognitive strategies," "motivation," and "goal-directed behavior." Given the importance of self-regulated learning, greater attention to this construct is warranted. Also, the results revealed that some teachers were unaware of this concept, while other teachers who were familiar with it presented a different perception, which was identified in four main themes. Addressing these results can help promote awareness of this fundamental concept and pave the way for effective planning to improve educational quality and enhance self-regulated learning in students.

Keyword: Perception, Phenomenology, Teachers, Self-Regulated Learning

Introduction

When children begin their formal education, they need to acquire specific skills that are essential for their academic success. As they progress through elementary classes, it is expected that students will gradually take on more responsibility for their own learning. A question that may arise is what factors can account for students' capacity to successfully adapt to the increasing demands of schools, and how these competencies can be taught more effectively (Zimmerman & Cleary, 2009). One of the key abilities in this regard is for students to engage actively with educational content, which includes setting learning goals, monitoring their own progress, and flexibly employing various learning strategies. These skills, known as self-regulated learning competencies, help learners perform more successfully in their educational processes (Perry et al., 2008). A review of the research literature indicates that teachers, despite being aware of the importance and benefits of self-regulated learning (Geduld, 2017), do not implement measures to teach and promote self-regulated learning among students in the classroom (Lawson et al., 2019). Furthermore, research background has shown that there are many challenges in promoting self-regulated learning among learners in the classroom, including teachers' limited knowledge and misconceptions regarding self-regulated learning (Baillie, 2022). Therefore, the necessity of examining teachers' perceptions regarding the concept of self-regulated learning becomes evident, especially since no research has been conducted in Iran to investigate teachers' perceptions of this concept, making this necessity even more pronounced.

Method

This study employed a qualitative approach using a phenomenological research design. The study population consisted of all elementary teachers in Torbat-Heydarieh who were teaching in the upper primary grades during the 2023–24 academic year. Using purposive sampling and based on the criterion of theoretical data saturation, 20 teachers were selected as participants.

Data Collection: Semi-structured interviews were used to gather data.

Data Analysis: Data were analyzed using Colaizzi's method. To enhance the trustworthiness of the findings, four criteria were applied: credibility, transferability, dependability, and confirmability.

Findings

To explore teachers' perceptions of SRL, participants were asked to describe their understanding of the concept. Several responses reflected unfamiliarity with SRL (5 teachers, 25%), and these individuals were excluded from further analysis. In contrast, 15 teachers demonstrated some degree of familiarity with SRL and articulated their perceptions of the concept. Analysis of the collected data yielded 42 concepts categorized into 10 subcategories and four overarching themes. Based on teachers' perceptions, four themes of competence in metacognitive strategies, use of cognitive strategies, being motivated, and goal-directed behavior, were recognized.

A. Competence in Metacognitive Strategies

The first theme, cited by nine participants, was "competence in metacognitive strategies." Teachers perceived SRL as the knowledge and skills learners possess in metacognition—specifically, in monitoring, controlling, and regulating their cognitive activities and learning processes. The subcategories within this theme included planning for learning, monitoring learning, regulating learning, and awareness of cognitive processes.

B. Use of Cognitive Strategies

The second theme was “use of cognitive strategies,” reported by six participants who perceived SRL as the use of cognitive approaches in learning. The related subcategories were use of cognitive strategies and deep processing of information.

C. Being Motivated

The third theme, identified by three teachers, was “being motivated.” From their perspective, SRL involves having motivation to learn and succeed. Participants also noted behaviors that support academic progress—such as persistence and effort—as part of their understanding of SRL. The subcategories included intrinsic motivation for learning and progress-promoting behaviors.

D. Goal-Directed Behavior

The fourth theme was “goal-directed behavior,” mentioned by three teachers. They described SRL as a set of sequential, goal-oriented actions, along with help-seeking behaviors from teachers and peers, that support learners in achieving their goals. Subcategories for this theme included goal-directed activity and help-seeking.

Discussion and Conclusion

In examining the research question, teachers reflected on their perceptions of the concept of self-regulated learning. The data revealed that the level of teachers' awareness regarding self-regulated learning is highly variable. Some teachers were not familiar with this concept, while others were only acquainted with some of its key components and did not have a comprehensive understanding of the multifaceted process of self-regulated learning. These findings indicate that teachers' lived experiences of self-regulated learning encompass a spectrum from superficial knowledge and understanding to limited recognition of the components.

Data analysis revealed four main themes. First theme, competence in metacognitive strategies, relates to students' ability to recognize and control their own learning processes. Teachers' experiences indicate that these skills form the foundation of students' understanding of the self-regulated learning process and significantly impact the quality of their learning and their responses when faced with challenges.

Second theme, the use of cognitive strategies, reflects teachers' focus on the purposeful application of strategies that facilitate learning. Teachers' experiences suggest that students who actively engage with these strategies are capable of connecting different concepts and transferring learning to new situations.

Third theme, motivation, refers to the role of students' intrinsic motivation in the self-regulated learning process. Teachers' experiences showed that students with high motivation exert more effort to overcome learning barriers and challenges, and they learn from their failures.

Fourth theme, goal-oriented behavior, refers to engaging in a set of learning activities aimed at specific objectives. Teachers' experiences indicate that goal-oriented behavior reflects a student's commitment to their learning goals and their accountability in the learning process, which enhances the effectiveness of the learning process.

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

سال بیست و یک، شماره ۱، شماره پیاپی ۴۳، ص: ۱۴۳-۱۶۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۰۴

مقاله پژوهشی

مطالعه پدیدارشناسانه ادراک معلمان از مفهوم یادگیری خودتنظیمی

آزاده مومنی: دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

azadeh.momeni@mail.um.ac.ir

حسین کارشکی^{ID}*: دانشیار گروه روانشناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی

مشهد، مشهد، ایران

kareshki@um.ac.ir

مریم بردبار: استادیار گروه روانشناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد،

مشهد، ایران

mbordbar@um.ac.ir

چکیده

امروزه، یادگیری خودتنظیمی به عنوان یکی از عوامل مهم و مؤثر در موفقیت تحصیلی، توجه زیادی را به خود جلب کرده است. در این راستا، بررسی ادراک معلمان از این مفهوم می‌تواند روشنایی بیشتری بر چالش‌های مربوط به آموزش یادگیری خودتنظیمی بيفکند؛ از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی ادراک معلمان از مفهوم یادگیری خودتنظیمی انجام شد. پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی، با روش پدیدارشناسی انجام شد. جامعه پژوهش تمامی معلمان شاغل در مدارس ابتدایی دوره دوم شهرستان تربت‌حیدریه بودند و روش نمونه‌گیری هدفمند بود. با ۲۰ نفر از جامعه پژوهش در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بر اساس اشباع نظری داده مصاحبه شد. برای حصول اطمینان از روایی پژوهش، از راهبردهای بررسی به وسیله اعضا و کسب اطلاع از همگنان و به منظور تحلیل داده‌ها از روش کلایزی استفاده شد. بر مبنای نتایج، برخی از معلمان با مفهوم یادگیری خودتنظیمی آشنایی نداشتند. نتایج تحلیل دیگر مصاحبه‌ها نشان داد ادراک معلمان از یادگیری خودتنظیمی شامل «شایستگی در راهبردهای فراشناختی»، «به‌کارگیری راهبردهای شناختی»، «بانگیزه‌بودن» و «رفتار هدفمند» بود. نظر به اهمیت یادگیری خودتنظیمی، انتظار می‌رود این مفهوم بیشتر مورد توجه قرار گیرد. در پژوهش حاضر، نتایج روشن کرد برخی از معلمان از این مفهوم آگاهی ندارند؛ در حالی که دیگر معلمان آشنا با این مفهوم، ادراکی متفاوت ارائه کردند که در چهار مضمون اصلی مشخص شد. توجه به این نتایج می‌تواند به ارتقای آگاهی از این مفهوم اساسی کمک و مسیر را برای برنامه‌ریزی‌های مؤثر در راستای بهبود کیفیت آموزشی و تقویت یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان هموار کند.

واژه‌های کلیدی: ادراک، پدیدارشناسی، معلمان، یادگیری خودتنظیمی

مقدمه

هنگامی که کودکان تحصیل در مدرسه را آغاز می‌کنند، باید مهارت‌هایی خاص را یاد بگیرند که برای موفقیت علمی آنان ضروری است. برای مثال، یادگیری دنبال کردن دستورالعمل‌ها، همکاری با دیگر دانش‌آموزان و درخواست کمک در مواقعی که به آن نیاز دارند، از جمله این مهارت‌ها هستند. با پیشرفت در کلاس‌های ابتدایی، انتظار می‌رود دانش‌آموزان به تدریج مستقل عمل کنند و مسئولیت بیشتری در خصوص یادگیری خود به عهده بگیرند. این بدان معناست که آنها باید بتوانند تکالیف مدرسه را به‌تنهایی انجام دهند و در نهایت، در دوره تحصیلی متوسطه و بعد از آن، به مرحله‌ای برسند که بتوانند به مطالعه و تمرین مستقل و خودگردان مشغول شوند. پرسشی که ممکن است پیش بیاید این است که چه عواملی می‌توانند ظرفیت دانش‌آموزان را برای انطباق موفق با نیازهای فزاینده مدارس توجیه کنند و چگونه می‌توان این شایستگی‌ها^۱ را به شکلی مؤثرتر آموزش داد (Zimmerman & Cleary, 2009). یکی از کلیدی‌ترین توانایی‌ها این است که دانش‌آموزان بتوانند به طور فعال درگیر محتوای آموزشی شوند که این شامل تعیین اهداف برای یادگیری، نظارت بر پیشرفت خود و استفاده سازگاران از راهبردهای مختلف یادگیری است. این شایستگی‌ها که به عنوان مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی^۲ شناخته می‌شوند، به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا در فرایند تحصیل خود موفق‌تر عمل کنند و از یادگیری خود لذت ببرند (Perry et al., 2008).

تعاریف زیادی از یادگیری خودتنظیمی ارائه شده‌اند. زیمرمن یادگیری خودتنظیمی را فرایندی چرخه‌ای از افکار، احساسات و رفتارهایی می‌داند که یادگیرنده به طور فعال برای دستیابی به اهداف شخصی خود آنها را تولید، هدایت و تنظیم می‌کند (Zimmerman, 2002). به اعتقاد سانتراک، یادگیری خودتنظیمی شامل خودسازی و نظارت بر افکار، رفتارها و احساسات به منظور دستیابی به اهدافی است که ممکن است آموزشی (ارتقای مهارت نوشتن، بهبود درک در حین خواندن، پرسیدن پرسش‌های مرتبط با یادگیری و انجام صحیح عمل ضرب) یا اجتماعی-عاطفی (کنارآمدن بهتر با همسالان) باشند (Santrock, 2011). کارشکی و محسنی (۱۳۹۸) یادگیری خودتنظیمی را تمامی فرایندهای شناختی و انگیزشی تعریف کردند که طی آن، افراد برای فعالیت‌های یادگیری خود اهدافی را تعیین و برنامه‌ریزی می‌کنند، بر مبنای شرایط، راهبردهای نظارتی و ارزشیابی لازم را اعمال می‌کنند و بنا به ضرورت، از منابع دیگر از جمله افراد دیگر یا مکان‌ها بهره می‌جویند تا برنامه‌های خود را به‌خوبی پیش ببرند.

پژوهشگران مدل‌هایی مختلف از یادگیری خودتنظیمی را معرفی کرده‌اند. زیمرمن و مویلان سه مرحله پیش‌اندیشی، عملکرد و خوداندیشی را در مدل یادگیری خودتنظیمی خود مطرح کردند. در مرحله پیش‌اندیشی، فراگیران اهداف خود را تعیین می‌کنند، انگیزه و توانایی‌های خود را برای انجام تکالیف ارزیابی و برنامه‌هایی برای مشارکت فعال در کار طراحی می‌کنند. در طول مرحله عملکرد، فراگیران به طور فعال در وظایف شرکت می‌کنند، راهبردهایی مانند مدیریت زمان، کمک‌جویی و ساخت‌دهی محیطی را اجرا و بر پیشرفت خود در

¹ competence² self-regulated learning

سراسر آن نظارت می‌کنند. سپس، در مرحله خوداندیشی، فراگیران به طور انتقادی عملکرد خود را از طریق خودارزیابی تجزیه و تحلیل می‌کنند و اسناد را به موفقیت یا شکست خود نسبت می‌دهند. این اسنادها واکنش‌های شخصی ایجاد می‌کند که ممکن است بر نحوه مواجهه دانش‌آموزان با تکلیف در اجراهای بعدی تأثیر مثبت یا منفی بگذارد (Zimmerman & Moylan, 2009). پینتریش در مدل خود چهار مرحله (برنامه‌ریزی، نظارت، تنظیم و واکنش) و چهار حوزه (شناخت، انگیزش، رفتار و زمینه) را برای یادگیری خودتنظیمی ارائه کرد (Pintrich, 2000). وین و هادوین مدلی از یادگیری خودتنظیمی پیشنهاد کردند که چهار مرحله دارد. در مرحله اول، یادگیرنده محیط بیرونی و حافظه خود را جست‌وجو می‌کند تا شرایطی را شناسایی کند که ممکن است بر روی کاری که قرار است شروع کند تأثیر بگذارد. تکلیف در این مرحله تعریف می‌شود. در مرحله دوم، یادگیرنده اهدافی را تعیین می‌کند. مرحله سه جایی است که از اقدامات مورد نیاز برای رسیدن به آن اهداف استفاده می‌شود. مرحله چهار مدل از جایی آغاز می‌شود که یادگیرندگان تصمیم می‌گیرند تغییرات اساسی در رویکرد خود به تکالیف آینده ایجاد کنند (Winne & Hadwin, 1998). در مدل یادگیری خودتنظیمی بوکارتس، ماهیت تعاملی بین ساختارهای خودتنظیمی (شناختی و انگیزشی) و فرایندهای مربوط به اهداف، راهبردها و دانش خاص حوزه بررسی می‌شود (Boekaerts, 1996).

اهمیت یادگیری خودتنظیمی برای اشتیاق تحصیلی (بعقوبی و همکاران، ۱۴۰۴)، پیشرفت تحصیلی (Xu et al., 2023; Hessel-Schlatter et al., 2017; Keyser & Viljoen, 2015a), استرس تحصیلی و بهزیستی ذهنی (García-Ros et al., 2023)، انعطاف‌پذیری شناختی (رحمتی کهخا و همکاران، ۱۴۰۲)، تفکر انتقادی (Eda & Sen, 2021)، خودکارآمدی (Kalambo & Lynch, 2021)، تفکر خلاق (Ozyaprak & Leana-Taşçılar, 2019)، شایستگی تحصیلی (محمدعلیزاده و همکاران، ۱۳۹۸)، جهت‌گیری هدف یادگیری (نیک‌پی و همکاران، ۱۳۹۵)، انگیزه (Clark, 2012) و یادگیری بهتر توسط پژوهشگران برجسته شده است (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2000).

با توجه به اهمیت یادگیری خودتنظیمی، چگونگی ارتقا و حمایت از آن مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. نتایج مطالعات نشان می‌دهد معلمان می‌توانند راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را به صورت مستقیم آموزش دهند (Nugent et al., 2019; Clark & Zimmerman, 1990; Dignath & Veenman, 2021). افزون بر این، معلمان می‌توانند با استفاده از روش‌های غیرمستقیم مانند فراهم‌سازی محیط‌های یادگیری حمایت‌گر، از یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان پشتیبانی کنند و آن را بهبود بخشند (Jones, Vosniadou et al., 2024). شواهد پژوهشی بیانگر آن است که ترکیب روش‌های مستقیم و غیرمستقیم در خودتنظیم‌شدن یادگیرندگان اثربخشی بیشتری دارد (Zimmerman, 1989).

زمان شروع آموزش مستقیم و غیرمستقیم یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان موضوع مهم دیگری بود که پژوهشگران در پی بررسی آن شدند. پژوهش‌های متعدد روشن کردند فراشناخت و خودتنظیمی در سنین کم می‌تواند افزایش یابد (Roebbers et al., 2009; van Loon et al., 2021). در فراتحلیل دیگری نیز نشان داده شد یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای فراشناختی و انگیزشی در میان دانش‌آموزان دبستانی مؤثر هستند (Dignath et

(al., 2008) و بر اساس بررسی نظام‌مند مویر و همکاران مشخص شد این حتی برای کودکان پیش دبستانی با توجه به عملکرد اجرایی آنان نیز صادق است و کودکان خردسال می‌توانند مهارت‌های خودتنظیمی و فراشناختی را توسعه دهند (Muir et al., 2023). دی روگ و همکاران در پژوهش مروری خود نیز بر اهمیت دوره دبستان برای توسعه یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان تأکید کردند (De Ruig et al., 2023).

با وجود اهمیت بسیار زیاد یادگیری خودتنظیمی و نقش اساسی معلمان در تقویت آن (Sins et al., 2024; Dignath & Büttner, 2008)، توجه کافی به این سازه در کلاس‌های درس مشاهده نمی‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان همچنان ظرفیتی قابل ملاحظه برای بهبود دارد (Vosniadou, 2020; Nugent et al., 2019; Bjork et al., 2013). برای نمونه، مطالعه موس و رینگدال نشان داد معلمان معمولاً دستورالعمل‌هایی روشن برای آموزش و ارتقای یادگیری خودتنظیمی ارائه نمی‌دهند. همچنین، فرصت‌هایی محدود برای پرورش این مهارت فراهم می‌شود و تمرکز اصلی بیشتر بر محتوای درسی است (Moos & Ringdal, 2012). علاوه بر این، در مطالعاتی که میزان کم یادگیری خودتنظیمی را در دانش‌آموزان بررسی کردند، مشخص شد معلمان به نحوه یادگیری دانش‌آموزان توجه زیادی ندارند و از روش‌های مستقیم آموزش یادگیری خودتنظیمی و راهبردهای آن در کلاس درس استفاده نمی‌کنند (Lawson et al., 2019; Sins et al., 2024). نتایج این مطالعات این پرسش را مطرح کرد که چرا معلمان این کار را انجام نمی‌دهند و به اقداماتی به منظور ارتقای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان اهتمام نمی‌ورزند.

به منظور درک علل عدم آموزش یادگیری خودتنظیمی توسط معلمان و عدم توجه کافی به آن در کلاس درس، پژوهشگران عوامل تعیین‌کننده اجرای یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس را بررسی کردند. بنا بر مطالعات، دانش معلمان یکی از مؤلفه‌هایی است که اقدامات معلمان را برای اجرای یادگیری خودتنظیمی تسهیل و محدود می‌کند (Alenezy et al., 2022; Fengmei, 2023). معلمانی که دانشی قابل مقایسه از یادگیری خودتنظیمی دارند، ممکن است رفتارهای آموزشی متفاوتی از خود نشان دهند که از نظر اثربخشی متفاوت هستند (Dignath-van Ewijk & Van der Werf, 2012). در بررسی دانش یادگیری خودتنظیمی معلمان، پژوهش مروری زهار و بن-آری روشن کرد دانش معلمان در رابطه با شیوه‌های آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی کم و سطح پایین است (Zohar & Ben-Ari, 2022). یافته‌های مصاحبه با معلمان در پژوهش دیگنات و بوتنر نیز مشخص کرد معلمان فاقد دانش لازم درباره فراشناخت به عنوان جزء مهم یادگیری خودتنظیمی بودند و تا حدودی تمایلی به آموزش و ارتقای آن در دانش‌آموزان نداشتند (Dignath & Buttner, 2018). پژوهش کیفی گلوگر-فری و همکاران نیز نشان داد دانش معلمان در خصوص راهبردهای درک مطلب ناکافی است، تا حدی که نیمی از مشارکت‌کنندگان هیچ راهبردی را بیان نکردند (Glogger-Frey et al., 2018).

پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهند ادراک معلمان از یادگیری خودتنظیمی همواره دقیق و منطبق بر مبانی نظری نیست. برخی از مطالعات حاکی از آن است که بخشی از معلمان آشنایی محدودی با این مفهوم دارند یا آن را به مؤلفه‌های جزئی مانند مدیریت زمان تقلیل می‌دهند (Greenquist-Marlett et al., 2025). همچنین، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد دانش مفهومی معلمان با توانایی آنان در ارزیابی یادگیری خودتنظیمی

دانش‌آموزان رابطه دارد (Karlen et al., 2024). افزون بر این، نتایج مطالعات بیانگر آن است که اگرچه معلمان مزایای یادگیری خودتنظیمی را درک می‌کنند، بسیاری از آنها در اجرای مؤثر آن در کلاس درس با چالش مواجه هستند (Alcalde et al., 2023). پژوهش‌های کیفی نیز وجود تصورات نادرست، ناهماهنگی باورها و رفتارهای آموزشی و تأثیر عوامل زمینه‌ای را گزارش کرده‌اند (Baillie, 2022; Yilmaz & Akyildiz, 2023). به طور کلی، یافته‌های پیشین بر وجود شکاف میان درک نظری معلمان و اجرای عملی حمایت از یادگیری خودتنظیمی تأکید دارند (Alvi & Gillies, 2020; Dignath & Sprenger, 2020).

مرور پیشینه پژوهش روشن می‌کند یادگیری خودتنظیمی را می‌توان آموزش داد (Donker et al., 2014; Dignath et al., 2008) و هر یک از فرایندهای خودتنظیمی مانند هدف‌گذاری، استفاده از راهبرد و ... از طریق آموزش و الگوگیری از معلمان آموخته می‌شود (Zimmerman, 1989). اما با وجود اتفاق نظر درباره اهمیت و مزایای یادگیری خودتنظیمی، پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند معلمان حتی با وجود آگاهی از اهمیت یادگیری خودتنظیمی (Geduld, 2017)، لزوماً به آموزش و ارتقای آن در کلاس درس توجه ندارند (Lawson et al., 2019). از طرفی، پیشینه پژوهش نیز نشان داده است چالش‌های زیادی در ارتقای یادگیری خودتنظیمی فراگیران در کلاس درس وجود دارند که در این خصوص می‌توان به دانش کم و ادراکات نادرست معلمان درباره یادگیری خودتنظیمی اشاره کرد (Baillie, 2022). بر این اساس، ضرورت بررسی ادراکات معلمان در رابطه با مفهوم یادگیری خودتنظیمی مشخص می‌شود که با توجه به اینکه در کشور ایران پژوهش‌هایی محدود ادراک معلمان از مفهوم یادگیری خودتنظیمی را بررسی کرده‌اند، این ضرورت برجسته‌تر می‌شود.

از آنجا که پژوهشگر به دنبال بررسی ادراک معلمان در خصوص مفهوم یادگیری خودتنظیمی بود، رویکرد کیفی و طرح پژوهش پدیدارشناسی انتخاب شد؛ زیرا جست‌وجوی تجربیات و ادراکات معلمان هم‌سو با جهان‌بینی ساختن‌گرایی اجتماعی است که هدف آن تا حد ممکن تکیه بر دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان است (Creswell & Poth, 2018) و در پدیدارشناسی نیز نقطه شروع دانش، ادراک، تصورات و در واقع، تجربه افراد از پدیده‌هاست (گال و همکاران، ۱۳۸۳).

با توجه به نقش کلیدی معلمان در شکل‌گیری و حمایت از یادگیری خودتنظیمی، شناخت نحوه ادراک آنان از این مفهوم اهمیتی ویژه دارد. بررسی ادراکات معلمان می‌تواند به شناسایی برداشت‌های نادرست، خلأهای مفهومی و زمینه‌های بهبود در آموزش و حمایت از یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس کمک کند و پایه‌ای برای ارتقای کیفیت فرایند یادگیری فراهم آورد.

بر این اساس، مطالعه حاضر با هدف بررسی ادراک معلمان از مفهوم یادگیری خودتنظیمی انجام شد. تمرکز بر ادراک معلمان این امکان را می‌دهد که فرایندهای واقعی اجرای یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس شناسایی شوند و با اتکا بر تجربه زیسته، زمینه‌ای برای طراحی برنامه‌های آموزشی کاربردی و مبتنی بر واقعیت‌های آموزشی فراهم شود. این پژوهش به ویژه در میان معلمان ابتدایی اهمیت دارد؛ زیرا مطالعات پیشین نشان داده‌اند تعدادی قابل ملاحظه از معلمان ابتدایی با مفهوم یادگیری خودتنظیمی آشنا نیستند و بررسی دقیق ادراکات آنان می‌تواند به شناسایی خلأهای مفهومی، برداشت‌های نادرست و نیازهای آموزشی واقعی کمک کند؛ در نتیجه،

توجیه علمی مطالعه در سطح معلمان ابتدایی روشن می‌شود و نشان می‌دهد مطالعه حاضر علاوه بر درک تجربه زیسته، پایه‌ای برای بهبود مهارت‌های معلمان و ارتقای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد.

روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی و طرح پدیدارشناسی انجام گرفت. جامعه پژوهش این مطالعه را تمامی معلمان ابتدایی شهرستان تربت‌حیدریه تشکیل داد که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در دوره دوم ابتدایی مشغول به کار بوده‌اند. بر اساس نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع، معلمانی برای این مطالعه انتخاب شدند که تمام ملاک‌های زیر را داشتند: ۱- اشتغال به تدریس در سه سال اخیر در مقطع ابتدایی دوره دوم؛ ۲- دارا بودن تحصیلات تکمیلی در رشته‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی یا مشاوره؛ ۳- رضایت و موافقت با انجام مصاحبه. به منظور افزایش تنوع و دقت یافته‌ها، مشارکت‌کنندگان شامل معلمان زن و مرد، شاغل در پایه‌های چهارم تا ششم و از مدارس دولتی و غیردولتی بود. انتخاب نهایی مشارکت‌کنندگان نیز بر اساس قاعده اشباع داده‌ها انجام شد و در نهایت، ۲۰ معلم به عنوان مشارکت‌کنندگان نهایی انتخاب شدند. مشخصات مشارکت‌کنندگان در جدول (۱) آورده شده است.

جدول ۱: مشخصات مشارکت‌کنندگان

Table 1: Specifications of the Sample Group

شماره مصاحبه‌شونده	جنسیت	نوع مدرسه	سابقه کار	پایه تدریس	رشته تحصیلی	مدرک تحصیلی
۱	زن	دولتی	۱۸	چهارم	روان‌شناسی بالینی	کارشناسی ارشد
۲	مرد	غیردولتی	۲۳	ششم	برنامه‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد
۳	زن	دولتی	۱۷	ششم	روان‌شناسی تربیتی	کارشناسی ارشد
۴	زن	دولتی	۱۵	پنجم	روان‌شناسی تربیتی	دکتری
۵	مرد	غیردولتی	۸	ششم	مشاوره مدرسه	کارشناسی ارشد
۶	مرد	غیردولتی	۱۲	پنجم	تکنولوژی آموزشی	کارشناسی ارشد
۷	مرد	دولتی	۱۲	چهارم	روان‌شناسی عمومی	کارشناسی ارشد
۸	زن	دولتی	۲۵	پنجم	روان‌شناسی تربیتی	دکتری
۹	زن	غیردولتی	۲۱	ششم	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد
۱۰	مرد	غیردولتی	۱۶	پنجم	روان‌شناسی	کارشناسی ارشد

عمومی						
۱۱	مرد	غیردولتی	۱۳	چهارم	مشاوره مدرسه	کارشناسی ارشد
۱۲	زن	دولتی	۱۰	چهارم	تحقیقات آموزشی	کارشناسی ارشد
۱۳	زن	دولتی	۱۱	ششم	روان شناسی	کارشناسی ارشد
۱۴	زن	غیردولتی	۹	پنجم	روان شناسی	کارشناسی ارشد
۱۵	زن	دولتی	۱۸	چهارم	روان شناسی بالینی	دکتری
۱۶	مرد	دولتی	۲۰	چهارم	تحقیقات آموزشی	کارشناسی ارشد
۱۷	مرد	غیردولتی	۲۱	ششم	روان شناسی تربیتی	کارشناسی ارشد
۱۸	مرد	دولتی	۱۷	پنجم	روان شناسی	کارشناسی ارشد
۱۹	مرد	دولتی	۱۴	چهارم	برنامه ریزی درسی	دکتری
۲۰	مرد	دولتی	۲۵	پنجم	روان شناسی	کارشناسی ارشد
					عمومی	

ابزار پژوهش: گردآوری داده‌ها در پژوهش حاضر با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد تا بتوان به شناختی عمیق حول اهداف مطالعه دست یافت. برای مصاحبه با معلمان، پرسش‌های اصلی و جایگزین (برای معلمان که با واژه آشنا نیستند) بر مبنای تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان و بنا بر اهداف و ماهیت مطالعه طراحی شدند. پرسش اصلی مصاحبه عبارت بود از: «یادگیری خودتنظیمی از نظر شما به چه معناست؟ لطفاً آن را تعریف کنید». سپس، به منظور تعمیق و روشن شدن پاسخ‌ها و متناسب با پاسخ‌های شرکت‌کنندگان، از پرسش‌های جایگزین و تسهیل‌گر مانند «تاکنون واژه‌های «یادگیری مستقل» یا «خودراهبر» را شنیده‌اید؟ برداشت شما از این واژه‌ها چیست؟»، «از دیدگاه شما، یادگیری‌ای که توسط خود دانش‌آموز مدیریت می‌شود، چه معنایی دارد؟»، «چه تجربه‌هایی از مشاهده یا هدایت دانش‌آموزانی داشته‌اید که خودشان روند یادگیری خود را مدیریت می‌کردند؟»، «از نظر شما چه رفتارهایی در دانش‌آموز نشان‌دهنده یادگیری خودتنظیمی است؟»، «یادگیری خودتنظیمی چه تأثیری بر انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان دارد؟» و «اگر بخواهید یک دانش‌آموز کاملاً خودتنظیم را توصیف کنید، چه ویژگی‌ها و مهارت‌هایی دارد؟» استفاده شد.

قبل از شروع مصاحبه توضیحات کلی درباره اهداف پژوهش، مشارکت اختیاری و داوطلبانه شرکت‌کنندگان، محرمانه بودن هویت و اطلاعات معلمان و همچنین، اینکه مصاحبه‌شوندگان در بیان نظرات خود هر گونه

محافظه‌کاری را کنار بگذارند، ارائه شد. در طول مدت مصاحبه، پژوهشگر بر آن بود تا با پرسش‌های پیگیرانه، بدون آنکه نظر خود را به مصاحبه‌شونده القا کند، به کدهایی جدید دست پیدا کند. مصاحبه‌ها بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه (میانگین ۳۸ دقیقه) به طول انجامیدند.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها: برای تحلیل داده‌ها از شیوه کلایزی بهره‌گیری شد و مراحل زیر دنبال شدند: در نخستین مرحله، تمامی مصاحبه‌ها به صورت دقیق و کلمه‌به‌کلمه تایپ و چندین بار خوانده شدند تا پژوهشگر به درکی جامع و اولیه از تجربه‌ها و احساسات شرکت‌کنندگان دست یابد. در مرحله دوم، جملات و عبارات‌های مرتبط با پدیده مورد مطالعه استخراج شدند. هر بیان به طور جداگانه کدگذاری و شماره مصاحبه‌شونده ثبت شد. در سومین مرحله که تعیین معانی ضمنی بود، پژوهشگر برای هر عبارت مهم، توضیحی کوتاه از معنای پنهان آن نوشت. این مرحله به شناخت مفاهیم پایه و معانی زیرسطحی داده‌ها کمک می‌کند. سپس، تجمیع معانی به زیرمضامین انجام شد. برای این منظور، معانی استخراج‌شده در زیرمضامین مرتبط دسته‌بندی شدند. هر مفهوم فقط در یک زیرمضمون قرار گرفت تا انسجام داده‌ها حفظ شود. در مرحله پنجم، شکل‌گیری مضامین اصلی انجام شد و زیرمضامین مرتبط با یکدیگر در مضامین بزرگ‌تر گروه‌بندی شدند تا ابعاد اصلی پدیده آشکار شوند. سپس، توصیف جامع پدیده انجام شد و پژوهشگر همه مضامین اصلی و زیرمضامین را ترکیب کرد و یک توصیف جامع و سازمان‌یافته از پدیده ارائه داد تا ساختار کلی تجربه‌ها مشخص شود (Colaizzi, 1978). در آخرین مرحله، به منظور اعتبارسنجی یافته‌ها، از چهار معیار اعتمادپذیری^۱، انتقال‌پذیری^۲، اتکاپذیری^۳ و تأییدپذیری^۴ استفاده شد.

ملاک اعتمادپذیری (روایی درونی) با استفاده از راهبردهای بررسی با اعضای پژوهش^۵ و دریافت نظر همکاران^۶ انجام شد. به این ترتیب، خلاصه‌ای از مصاحبه‌ها و نتایج نهایی برای تأیید به پنج نفر از مصاحبه‌شوندگان ارائه شد. همچنین، نتایج کدگذاری و تحلیل‌ها برای تأیید فرایند تحلیل به دو پژوهشگر باتجربه در زمینه پژوهش کیفی ارائه شد. برای افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها (روایی بیرونی)، توصیف مرحله به مرحله فرایند پژوهش شامل نحوه انجام مصاحبه‌ها، کدگذاری، استخراج عبارات‌های مهم، تشکیل مفاهیم مضامین ارائه شد؛ به گونه‌ای که خواننده بتواند شباهت یا تفاوت شرایط مطالعه با محیط‌های دیگر را تشخیص دهد و بر اساس آن درباره تعمیم یافته‌ها تصمیم‌گیری کند. علاوه بر این، مراحل جمع‌آوری داده‌ها و نقل‌قول‌های شرکت‌کنندگان به صورت دقیق ثبت شد تا اتکاپذیری (اعتبار) لازم فراهم شود. به منظور تأمین تأییدپذیری (عینیت)، پژوهشگر با قراردادن پیش‌فرض‌ها و فرضیه‌های شخصی خود در پرانتز و تحلیل بی‌طرفانه عبارات‌های مهم، تلاش کرد تا یافته‌ها بر اساس تجربه‌ها و دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان شکل گیرد و از تأثیر دیدگاه‌های قبلی پژوهشگر بر نتایج جلوگیری شود.

¹ credibility

² transferability

³ dependability

⁴ conformability

⁵ member checking

⁶ peer debriefing

یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی ادراک معلمان از مفهوم یادگیری خودتنظیمی از مشارکت‌کنندگان درباره ادراک آنها از یادگیری خودتنظیمی پرسیده شد. تعدادی از پاسخ‌ها ناآشنایی معلمان با یادگیری خودتنظیمی را منعکس کردند (۵ نفر، ۲۵ درصد) که این افراد از تحلیل حذف شدند. یکی از مصاحبه‌شوندگان اظهار داشت: «اصلاً نمی‌دونم چیه، اولین باره می‌شنوم» (کد ۳). مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ گفت: «برام آشنایه، نمی‌دونم، می‌شه بیشتر توضیح بدین». در مقابل، ۱۵ نفر از مشارکت‌کنندگان تا حدودی با یادگیری خودتنظیمی آشنا بودند و ادراک خود را از مفهوم آن بیان کرد. پس از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، در مجموع ۴۲ مفهوم در ۱۰ زیرمضمون و چهار مضمون اصلی دسته بندی شدند. بر مبنای ادراک معلمان، چهار مضمون اصلی «شایستگی در راهبردهای فراشناختی»، «به‌کارگیری راهبردهای شناختی»، «بالانگیزه‌بودن» و «رفتار هدفمند» حاصل شدند. در [جدول \(۲\)](#)، مفاهیم، زیرمضامین و مضامین اصلی مربوط به ادراک معلمان از مفهوم یادگیری خودتنظیمی ارائه شده‌اند.

جدول ۲: مفاهیم، زیرمضامین و مضامین اصلی ادراک معلمان از یادگیری خودتنظیمی

Table 2: Concepts, Sub-themes, and Main Themes of Teachers' Perceptions of Self-Regulated Learning			
ردیف	مضامین اصلی	زیرمضامین	مفاهیم
۱	شایستگی در راهبردهای فراشناختی	برنامه‌ریزی برای یادگیری	برنامه‌داشتن برای مطالعه، هدف‌داشتن، مشخص کردن قسمت‌های مهم قبل از مطالعه، تمرکز قبل از مطالعه، استفاده از یادگیری قبلی برای یادگیری جدید، برنامه‌ریزی کردن، در نظر گرفتن خرده‌فعالیت برای رسیدن به هدف
		نظارت بر یادگیری	بررسی اهداف، نظارت بر عملکرد، چک کردن یادگیری خود، پرسیدن از معلم برای بررسی یادگیری، راهنمای خود بودن، توضیح دادن برای خود، معلم خود بودن، بررسی نتیجه کار، بررسی تکلیف قبل از ارائه
		تنظیم یادگیری	تصحیح اشتباهات، تغییر روش مطالعه، تغییر مدت مطالعه
		آگاهی از فرایندهای شناختی	یادگرفتن نحوه یادگیری خود
۲	به‌کارگیری راهبردهای شناختی	استفاده از راهبرد یادآوری	یادداشت‌برداری از مطالب مهم کتاب، خلاصه‌برداری از مطالب هنگام تدریس، تکنیک‌داشتن، اصولی درس خواندن، خط‌کشی زیر مطالب مهم، خلاصه‌نویسی، استفاده از یادیار، مطالعه کارآمدتر
		پردازش عمیق اطلاعات	عمیق کردن یادگیری، مرتبط کردن مطالب به هم، پردازش عمیق‌تر، مفهومی درس خواندن، پردازش متن در هنگام خواندن
۳	بالانگیزه‌بودن	انگیزه درونی برای یادگیری	لذت بردن از یادگیری، دوست داشتن درس خواندن، انگیزه برای موفق شدن
		رفتارهای منجرشونده به پیشرفت	تلاش کردن، پشتکارداشتن
		فعالیت هدفمند	انجام خرده‌فعالیت برای رسیدن به هدف
۴	رفتار هدفمند	کمک‌طلبی	کمک گرفتن از دیگران، پرسش از معلم برای برطرف کردن مشکل، درخواست کمک از هم‌کلاسی

۱- شایستگی در راهبردهای فراشناختی

«شایستگی در راهبردهای فراشناختی» اولین مضمون اصلی مربوط به ادراک معلمان از مفهوم یادگیری خودتنظیمی است که نه نفر از مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند. مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند یادگیری خودتنظیمی یعنی دانش و مهارتی که یادگیرنده در فراشناخت و همچنین نظارت، کنترل و تنظیم فعالیت‌های شناختی و یادگیری خود دارد. زیرمضامین این مضمون شامل «برنامه‌ریزی برای یادگیری»، «نظارت بر یادگیری»، «تنظیم یادگیری» و «آگاهی از فرایندهای شناختی» بودند. در **جدول (۳)**، نمونه مصاحبه‌ها برای هر کدام از زیرمضامین آورده شده است.

جدول ۳: مضمون شایستگی در راهبردهای فراشناختی، زیرمضامین و نمونه مصاحبه‌ها

Table 3: Theme of Competence in Metacognitive Strategies, Sub-themes, and Sample Interviews

زیر مضامین	نمونه مصاحبه‌ها
برنامه‌ریزی برای یادگیری	«مجموعه توانایی‌هایی که دانش‌آموز با استفاده از اونا می‌تونه یادگیری بهتری داشته باشه که به نظر من در رأس این توانایی‌ها، برنامه‌ریزی کردن هستش. برای هر کاری باید قبل از شروع بهش فکر کرد، یادگیری هم مستثنا نیست و اگه قبل از شروع برنامه‌ریزی بشه نتیجه قطعاً خیلی بهتر می‌شه. اینکه قبل از شروع کار هدفش رو بنویسه که قراره چی یاد بگیره و یا اینکه باید چه کارایی انجام بده تا به نتیجه خوبی برسه». (کد ۷)
نظارت بر یادگیری	«من یادگیری خودتنظیمی رو حس می‌کنم یه چیزی باشه مثلاً مشاور تحصیلی که از درون بهش خط می‌ده و راهنمایش می‌کنه. بهش می‌گه خوب درس نخوندی. برنامه‌ریزیت خوب نبوده. یا حتی مثلاً یه جاهایی که بلد نبودی و ازش گشتی کاش از معلمت می‌پرسیدی یا از دوستت برای حلش کمک می‌خواستی. بهش می‌گه چکاری لازمه انجام بدی و چیه تغییر بدی». (کد ۲)
تنظیم یادگیری	«یادگیری خودتنظیمی یعنی اینکه دانش‌آموز بعد از کارش، بتونه یه تغییراتی رو به وجود بیاره که بتونه به نتیجه بهتر از قبل برسه. این می‌شه تنظیم یادگیری که بعد از اتمام کار یه کارهایی رو انجام بده. ممکنه روش مطالعه‌ش رو عوض کنه یا مدتش رو بیشتر یا کمتر کنه». (کد ۸)
آگاهی از فرایندهای شناختی	«به نظرم دانش‌آموز مدل یادگیری خودش رو می‌دونه و بهش مسلط شده و به قول معروف فوت و فنی که چطوری یاد بگیره دستش اومده». (کد ۱۳)

۲- به‌کارگیری راهبردهای شناختی

دومین مضمون اصلی در ارتباط با ادراک معلمان از یادگیری خودتنظیمی «به‌کارگیری راهبردهای شناختی» است. شش نفر از مصاحبه‌شوندگان یادگیری خودتنظیمی را به صورت استفاده از راهبردهای شناختی ادراک کردند. زیرمضامین این مضمون شامل «استفاده از راهبردهای شناختی» و «پردازش عمیق اطلاعات» بودند. در **جدول (۴)**، نمونه مصاحبه‌های مربوط به این مضمون آورده شده است.

جدول ۴: مضمون به کارگیری راهبردهای شناختی، زیرمضامین و نمونه مصاحبه‌ها

Table 4: Theme of Using Cognitive Strategies, Sub-themes and Sample Interviews

زیر مضامین	نمونه مصاحبه‌ها
استفاده از راهبرد یادآوری	«یعنی مهارتی که ازش استفاده می‌شه که یادگیری بهتر بشه. اگه خلاصه بگم یعنی مطالعه کارآمد. بهتر درس می‌خونه. از جاهای مهم و از مطالبی که به نظرش قراره توی امتحان بهش جواب بده یادداشت برداره حالا چه موقعی که من درس می‌دم و چه موقعی که خودش تنها درس می‌خونه که این موقع تنهایی درس خوندن به یادگیری خودتنظیمی نزدیک‌تره». (کد ۵)
پردازش عمیق اطلاعات	«یه روش که دانشش و مجموعه اطلاعاتش از مفاهیم کتابای درسی و یا هر اطلاعاتی بیشتر می‌شه. مثلاً تمام چیزایی رو که از یه مفهوم یا درس یاد می‌گیره به هم مرتبط می‌کنه. تیکه‌تیکه می‌نویسه و بهم ربط می‌ده. خب مسلماً این‌طوری بهتر یاد می‌گیره و دیرتر فراموش می‌کنه». (کد ۱۴)

۳- باانگیزه بودن

سومین مضمون اصلی ادراک معلمان از یادگیری خودتنظیمی باانگیزه بودن است. از دیدگاه سه نفر از مشارکت‌کنندگان، یادگیری خودتنظیمی یعنی انگیزه داشتن برای یادگیری و موفق شدن. علاوه بر این، مصاحبه‌شوندگان رفتارهای منجرشونده به پیشرفت مانند تلاش کردن و پشتکار داشتن را در خصوص ادراک خود از یادگیری خودتنظیمی بیان کردند. «انگیزه درونی برای یادگیری» و «رفتارهای منجرشونده به پیشرفت» زیرمضامین این مضمون اصلی بودند. در **جدول (۵)**، نمونه مصاحبه‌های زیرمضامین مضمون باانگیزه بودن آورده شده است.

جدول ۵: مضمون باانگیزه بودن، زیرمضامین و نمونه مصاحبه‌ها

Table 5: Theme of Motivation, Sub-themes, and Sample Interviews

زیر مضامین	نمونه مصاحبه‌ها
انگیزه درونی برای یادگیری	«انگیزه به نظرم مهم‌ترین توی یادگیری و یادگیری خودتنظیمی یعنی اون حس و تمایل و انگیزه برای موفق شدن. دوست داشتن یادگیری و انگیزه داشتن براش». (کد ۱۷)
رفتارهای منجرشونده به پیشرفت	«تلاش و دست از تلاش برنداشتن برای یادگیری عمیق. وقتی دانش‌آموزی تلاش می‌کنه هر جور شده راهی برای خودش پیدا می‌کنه و به یادگیری خودش کمک می‌کنه. عامل تلاش اگه توی هر دانش‌آموزی باشه به موفقیتش و در واقع خودتنظیمیش کمک می‌کنه». (کد ۱۹)

۴- رفتار هدفمند

آخرین مضمون اصلی مربوط به ادراک معلمان از یادگیری خودتنظیمی «رفتار هدفمند» است. سه نفر از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند یادگیری خودتنظیمی به مجموعه فعالیت‌های متوالی معطوف به هدف و همچنین رفتارهای کمک‌طلبی از معلم و هم‌کلاسی گفته می‌شود که یادگیرنده را در رسیدن به هدف خود یاری می‌رساند.

ادراکات معلمان در این خصوص در دو زیرمضمون «فعالیت هدفمند» و «کمک طلبی» طبقه‌بندی شد. در **جدول (۶)**، نمونه مصاحبه‌های مربوط به زیرمضامین این مضمون آورده شده است.

جدول ۶: مضمون رفتار هدفمند، زیرمضامین و نمونه مصاحبه‌ها

Table 6: Theme of Purposeful Behavior, Sub-themes, and Sample Interviews

زیرمضامین	نمونه مصاحبه‌ها
فعالیت هدفمند	«وقتی دانش‌آموز یک سری کار و فعالیت رو پشت سر هم انجام می‌ده که به واسطه اونا بهتر از قبل یاد می‌گیره، این یعنی یادگیری خودتنظیمی». (کد ۶)
کمک طلبی	«یادگیری خودتنظیمی یک فعالیته که فرد برای خودش انجام می‌ده. برای انجام تکلیف یا درسش یا هر چیزی توی مدرسه از معلم یا هم‌کلاسیش کمک می‌گیره و همه اینا رو برای یادگیری بهتر انجام می‌ده. اینا یعنی فهمیده باید چکار کنه و با استفاده از کمک به نفر دیگه به هدف خودش می‌رسه، پس انجامش می‌ده و به سمت دیگران می‌ره. ممکنه بعضی از بچه‌ها اینو متوجه نشن و از کسی هم کمک نخوان». (کد ۲۰)

بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی پرسش پژوهش، معلمان ادراک خود را از مفهوم یادگیری خودتنظیمی بازتاب دادند. داده‌ها نشان داد سطح آگاهی معلمان نسبت به یادگیری خودتنظیمی بسیار متغیر است. برخی از معلمان با این مفهوم آشنا نبودند و اصول ابتدایی آن برایشان روشن نبود؛ در حالی که گروهی دیگر فقط با برخی از مؤلفه‌های کلیدی آن آشنایی داشتند و درکی جامع از فرایند چندبُعدی یادگیری خودتنظیمی نداشتند. این یافته‌ها بیانگر این است که تجربه زیسته معلمان از یادگیری خودتنظیمی طیفی از شناخت و درک سطحی تا شناخت محدود از مؤلفه‌ها را شامل می‌شود و تصویری یکپارچه از فرایند کامل یادگیری خودتنظیمی در میان آن‌ها شکل نگرفته است.

تحلیل داده‌ها چهار مضمون اصلی را آشکار کرد که تجربه معلمان را در درک یادگیری خودتنظیمی توضیح می‌دهند. مضمون اول، شایستگی در راهبردهای فراشناختی، به توانایی دانش‌آموزان در شناخت و کنترل فرایندهای یادگیری خود مربوط می‌شود. معلمان بر اهمیت برنامه‌ریزی پیش از یادگیری، نظارت مستمر بر یادگیری و تنظیم روش‌های یادگیری تأکید کردند. به نظر آنها، دانش‌آموزانی که می‌توانند فرایند یادگیری خود را ارزیابی کنند و در صورت نیاز، روش‌ها و زمان‌بندی خود را اصلاح کنند، یادگیری موثرتری خواهند داشت. این مهارت‌ها شامل توانایی برنامه‌ریزی، نظارت بر فعالیت‌ها، اصلاح روش یادگیری و آگاهی از فرایندهای شناختی است که به دانش‌آموزان امکان می‌دهد یادگیری خود را به صورت مستقل و کارآمد مدیریت کنند. تجربه معلمان نشان می‌دهد این مهارت‌ها اساس درک دانش‌آموز از فرایند یادگیری خودتنظیمی را شکل می‌دهد و بر کیفیت یادگیری و واکنش آنها در مواجهه با چالش‌ها اثرگذار است.

مضمون دوم، به‌کارگیری راهبردهای شناختی، نشان‌دهنده توجه معلمان به استفاده هدفمند از راهبردهایی است که یادگیری را تسهیل می‌کنند. معلمان بیان کردند انتخاب و به‌کارگیری راهبردهای شناختی مانند خلاصه‌نویسی، یادداشت‌برداری، سازمان‌دهی اطلاعات و پردازش عمیق مطالب یادگیری را بهبود می‌بخشد و به

دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مفاهیم را بهتر درک و در حافظه بلندمدت ذخیره کنند. تجربه معلمان نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که فعالانه از این راهبردها بهره می‌گیرند، قادر به برقراری ارتباط بین مفاهیم مختلف و انتقال یادگیری به موقعیت‌های جدید هستند. بنابراین، کاربرد مؤثر راهبردهای شناختی به نوعی نشان‌دهنده توانایی دانش‌آموز در مدیریت فعال فرایند یادگیری خود است.

مضمون سوم، باانگیزه‌بودن، به نقش انگیزه درونی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری خودتنظیمی اشاره دارد. معلمان باور داشتند انگیزه درونی، علاقه به یادگیری و تلاش مستمر برای دستیابی به اهداف شخصی نقش اساسی در توانایی دانش‌آموز برای تنظیم یادگیری خود دارد. تجربه معلمان نشان داد دانش‌آموزانی که انگیزه بالایی دارند، برای غلبه بر موانع و چالش‌های یادگیری بیشتر تلاش می‌کنند و از شکست‌ها درس می‌گیرند. انگیزه درونی، همراه با پشتکار و پیگیری فعال، باعث می‌شود دانش‌آموزان بتوانند مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی را در عمل به کار برند و از تجربه یادگیری بهره بیشتری ببرند.

مضمون چهارم، رفتار هدفمند، به انجام مجموعه‌ای از فعالیت‌های یادگیری معطوف به اهداف مشخص اشاره دارد. معلمان نشان دادند دانش‌آموزانی که فعالیت‌های خود را با هدف مشخص انجام می‌دهند و در صورت نیاز از دیگران کمک می‌گیرند، یادگیری خودتنظیمی مؤثرتری تجربه می‌کنند. تجربه معلمان بیانگر آن است که رفتار هدفمند نشان‌دهنده تعهد دانش‌آموز به اهداف یادگیری و مسئولیت‌پذیری او در فرایند یادگیری است و باعث افزایش کارایی و اثربخشی فرایند یادگیری می‌شود. این تجربه‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزان با رفتار هدفمند قادر هستند فرایند یادگیری خود را به صورت مستقل مدیریت کنند و در مواجهه با مشکلات و شکست‌ها پشتکار و استقامت بیشتری نشان دهند.

در نهایت، این چهار مضمون اصلی تصویر تجربه زیسته معلمان از یادگیری خودتنظیمی را شکل می‌دهند. هر مضمون با زیرمضامین خود، ابعاد مختلف این فرایند پیچیده را آشکار می‌کند و نشان می‌دهد یادگیری خودتنظیمی یک فرایند چندبعدی و پویاست. یافته‌ها تأکید می‌کند آموزش و حمایت معلمان باید به توسعه مهارت‌های فراشناختی، کاربرد مؤثر راهبردهای شناختی، تقویت انگیزه درونی و تقویت رفتار هدفمند دانش‌آموزان توجه داشته باشد تا یادگیری خودتنظیمی به شکل کامل و مؤثر در میان دانش‌آموزان شکل گیرد. تجربه زیسته معلمان مبنای اصلی این یافته‌هاست و نشان می‌دهد درک و اجرای یادگیری خودتنظیمی نیازمند تمرین، آگاهی و حمایت مستمر است.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود ادراک مدیران و معلمان در سایر مقاطع تحصیلی درباره یادگیری خودتنظیمی با استفاده از پژوهش کیفی بررسی شود تا درکی عمیق‌تر از جنبه‌های مختلف یادگیری خودتنظیمی به دست آید. همچنین، استفاده از روش‌های متنوع جمع‌آوری داده، مانند ترکیب پرسشنامه‌ها و مشاهدات کلاس درس، می‌تواند به کسب اطلاعات جامع‌تر و روشن‌تر درباره ادراک معلمان و مدیران کمک کند. از دیدگاه کاربردی، توصیه می‌شود نتایج این پژوهش در کارگاه‌های آموزشی ضمن خدمت برای مدیران و معلمان و همچنین در جلسات آموزش خانواده به کار گرفته شود تا دانش و مهارت‌های مرتبط با یادگیری خودتنظیمی تقویت شود. علاوه بر این، مدیران آموزش و پرورش می‌توانند توجهی ویژه به دانش معلمان درباره

یادگیری خودتنظیمی به عنوان بخشی از شایستگی‌های حرفه‌ای داشته باشند؛ زیرا این موضوع می‌تواند کیفیت فرایند یادگیری و تدریس در مدارس ابتدایی را ارتقا دهد.

این مطالعه با محدودیت‌هایی مواجه بوده است که باید در تفسیر یافته‌ها مدنظر قرار گیرد. یکی از محدودیت‌های اصلی محدود بودن دامنه مشارکت‌کنندگان است؛ پژوهش حاضر فقط بر معلمان دوره دوم ابتدایی شهرستان تربت حیدریه متمرکز بود. بررسی معلمان سایر مقاطع تحصیلی یا مناطق جغرافیایی دیگر می‌توانست تصویری جامع‌تر از تجربه یادگیری خودتنظیمی ارائه دهد. علاوه بر این، داده‌ها فقط از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و از مشاهدات کلاس درس یا سایر منابع تکمیلی استفاده نشده است؛ بنابراین، تصویر ارائه شده محدود به تجربه و ادراک گزارش شده توسط شرکت‌کنندگان است. همچنین، یافته‌ها مختص شرایط محیطی و فرهنگی شهرستان تربت حیدریه است و ممکن است در محیط‌ها و زمینه‌های آموزشی دیگر متفاوت باشد. در نهایت، لازم به تأکید است که این پژوهش از نوع کیفی و پدیدارشناسانه است و یافته‌ها بر پایه تجربه زیسته معلمان ارائه شده‌اند. بنابراین، این نتایج برای درک عمیق تجربه شرکت‌کنندگان ارزشمند است، اما قابل تعمیم آماری به جمعیت وسیع‌تر نیست.

منابع

رحمتی کهخا، محمد، مرزیه، افسانه، و جناآبادی، حسین (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انعطاف‌پذیری شناختی و تفکر تأملی در دانش‌آموزان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۱ (۲۱)، ۱۲۳-۱۳۶. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2023.27017.2529>

کارشکی، حسین، و محسنی، نیک‌چهره (۱۳۹۸). *انگیزش در یادگیری و آموزش (نظریه‌ها و کاربردها)*. آوای نور. گال، مردیت، بورگ، والتر، و گال، جویس (۱۳۸۳). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی* (محمود ابوالقاسمی و همکاران، مترجمان). سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی؛ دانشگاه شهید بهشتی.

محمدعلیزاده، محمداصل، نشاط‌دوست، حمیدطاهر، طالبی، هوشنگ، و عابدی، احمد (۱۳۹۸). اثربخشی مداخله خودتنظیمی بر بهبود مؤلفه‌های شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر تبریز. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۴ (۱)، ۴۸-۶۶.

<https://doi.org/10.22108/nea.2019.118397.1395>

نیک‌پی، ایرج، فرحبخش، سعید، و یوسف‌وند، لیلا (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم با پیگیری شصت‌روزه. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱ (۲)، ۷۱-۸۶.

<https://doi.org/10.22108/nea.2016.21382>

یعقوبی، ابوالقاسم، مرادیانی، فاطمه، و روشنایی، محمدرضا (۱۴۰۴). فراتحلیل مداخلات آموزشی-روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۲۰(۲)، ۳۵-۶۶.
<https://doi.org/10.22108/nea.2025.144435.2109>

References

- Alcalde, M. L., Ortega-Ruipérez, B., Sánchez, A. C., & López, A. P. (2023). Teachers' perceptions of self-regulated learning and the skills needed to implement it in the classroom. In *Proceedings of Edulearn23* (pp. 3709–3719). IATED.
<https://doi.org/10.21125/edulearn.2023>
- Alenezy, H. M., Yeo, K. J., & Kosnin, A. M. (2022). Impact of general and special education teachers' knowledge on their practices of self-regulated learning (SRL) in secondary schools in Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. *Sustainability*, 14, 1–19.
<https://doi.org/10.3390/su14159274>
- Alvi, E., & Gillies, R. M. (2020). Teachers and the teaching of self-regulated learning (SRL): The emergence of an integrative, ecological model of SRL-in-context. *Education Sciences*, 10(4), 98. <https://doi.org/10.3390/educsci10040098>
- Baillie, S. (2022). *Effects of a professional learning experience on middle school teachers' perceptions, experiences, and implementation of curricular-embedded self-regulated learning and motivation* [Doctoral dissertation, Kennesaw State University]. DigitalCommons@Kennesaw State University.
https://digitalcommons.kennesaw.edu/instruceddoc_etd/61/
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417–444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Clark, N. M., & Zimmerman, B. J. (1990). A social cognitive view of self-regulated learning about health. *Health Education Research*, 5(3), 371–379. <https://doi.org/10.1093/her/5.3.371>
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48–71). Oxford University Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- De Ruig, N. J., de Jong, P. F., & Zee, M. (2023). Stimulating elementary school students' self-regulated learning through high-quality interactions and relationships: A narrative review. *Educational Psychology Review*, 35(1), 71. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09795-5>

- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes: Insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127–157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9180-9>
- Dignath, C., & Sprenger, L. (2020). Can you only diagnose what you know? The relation between teachers' self-regulation of learning concepts and their assessment of students' self-regulation. *Frontiers in Education*, 5, 585683. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.585683>
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programs. *Educational Research Review*, 3(2), 101–129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Dignath-van Ewijk, C., & Van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012, 1–11. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath-van Dijk, C. C., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of self-regulated learning strategies on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Eda, Z., & Şen, H. Ş. (2021). The effect of self-regulated learning on lifelong learning and critical thinking tendencies of students. *Elektronik SosyalBilimlerDergisi*, 20, 934–960. <https://doi.org/10.17755/esosder.843262>
- Fengmei, Z. (2023). Exploring teachers' knowledge and practices of self-regulated learning: A case study in China. *English Language Teaching Perspectives*, 8(1–2), 1–15. <http://doi.org/10.3126/eltp.v8i1-2.57853>
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2004). *Quantitative and qualitative research methods in education and psychology* (M. Abolghasemi et al., Trans.). SAMT (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities), Center for Research and Development of Humanities, Shahid Beheshti University. [In Persian]
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., & Sancho, P. (2023). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology*, 42, 26602–26616. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03759-8>
- Geduld, B. (2017). Teachers' perceptions of how they develop self-regulated learning. *Perspectives in Education*, 35(1), 143–156. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-f89b6172f>
- Glogger-Frey, I., Ampatziadis, Y., Ohst, A., & Renkl, A. (2018). Future teachers' knowledge about learning strategies: Misconcepts and knowledge-in-pieces. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 41–55. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.03.004>

- Greenquist-Marlett, S., Bol, L., & Hill, C. (2025, January). Teachers' perceptions of their self-regulated learning practices in elementary school classrooms. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, Article 1464350). Frontiers Media SA.
- Hessels-Schlatter, C., Hessels, M. G. P., Godin, H., & Spillmann-Rojas, H. (2017). Fostering self-regulated learning: From clinical to whole class interventions. *Educational and Child Psychology*, 34(1), 110–125.
- Jones, J. A. (2019). Scaffolding self-regulated learning through student-generated quizzes. *Active Learning in Higher Education*, 20(2), 115–126. <https://doi.org/10.1177/1469787417731200>
- Kalambo, A. B., & Lynch, R. (2021). The relationship of self-efficacy for learning and performance in physics and metacognitive self-regulated physics learning with physics achievement of form 3 students at Domasi Demonstration Secondary School in Malawi. *Scholar: Human Sciences*, 13(2), 59–72. <https://assumptionjournal.au.edu/index.php/Scholar/article/view/4673>
- Karesheki, H., & Mohseni, N. (2018). *Motivation in learning and teaching (theories and applications)*. Avaye Noor. [In Persian]
- Karlen, Y., Bäuerlein, K., & Brunner, S. (2024). Teachers' assessment of self-regulated learning: Linking professional competences, assessment practices, and judgment accuracy. *Social Psychology of Education*, 27(2), 461–491. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09753-5>
- Keyser, J. N., & Viljoen, M. C. (2015). Self-regulated learning as predictor of academic performance. *Journal for New Generation Sciences*, 13(3), 87–100. <https://doi.org/10.10520/EJC177580>
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review*, 31(2), 223–251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>
- Mohammad Alizadeh, M., Neshat Doost, H. T., Talebi, H., & Abedi, A. (2019). Effectiveness of self-regulation intervention on improving the components of academic competence of male and female high school students in Tabriz. *Journal of New Educational Approaches*, 14(1), 48–66. <http://doi.org/10.22108/nea.2019.118397.1395> [In Persian]
- Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/423284>
- Muir, R. A., Howard, S. J., & Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35(1), 27. <http://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>
- Nikpey, I., Farahbakhsh, S. & Yousefvand, L. (2016). The effect of self-regulated learning strategies (cognitive and meta cognitive) on goal orientation in second grade girl high school students by 60 day follows up. *Journal of New Educational Approaches*, 11(2), 71–86. <http://doi.org/10.22108/nea.2016.21382> [In Persian]

- Nugent, A., Lodge, J. M., Carroll, A., Bagraith, R., MacMahon, S., Matthews, K. E., & Sah, P. (2019). *Higher education learning framework: An evidence-informed model for university learning*. The University of Queensland. <https://doi.org/10.14264/uql.2019.978>
- Özyaprak, M., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2019). The effectiveness of self-regulated learning on teaching SCAMPER technique of creativity. *Talent*, 9(1), 16–31. <https://doi.org/10.17509/talent.v9i1.69>
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.010>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–501). Academic Press.
- Rahmati kakhka, M., Mirzayeh, A. & Janaabadi, H. (2023). The effectiveness of teaching self-regulatory learning strategies on cognitive flexibility and reflective thinking in students. *Cognitive Strategies in Learning*, 11(21), 123–136. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2023.27017.2529> [In Persian]
- Roebers, C. M., Schmid, C., & Roderer, T. (2009). Metacognitive monitoring and control processes involved in primary school children's test performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 749–767. <https://doi.org/10.1348/978185409X429842>
- Santrock, J. W. (2011). *Educational psychology* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Sins, P., de Leeuw, R., de Brouwer, J., & Vrieling-Teunter, E. (2024). Promoting explicit instruction of strategies for self-regulated learning: Evaluating a teacher professional development program in primary education. *Metacognition and Learning*, 19(1), 215–247. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09359-1>
- van Loon, M. H., Bayard, N. S., Steiner, M., & Roebers, C. M. (2021). Connecting teachers' classroom instructions with children's metacognition and learning in elementary school. *Metacognition and Learning*, 16(3), 623–650. <http://doi.org/10.1007/s11409-020-09248-2>
- Vosniadou, S. (2020). Bridging secondary and higher education: The importance of self-regulated learning. *European Review*, 28(S1), S94–S103. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000939>
- Vosniadou, S., Bodner, E., Stephenson, H., Jeffries, D., Lawson, M. J., Darmawan, I. N., ..., & Dignath, C. (2024). The promotion of self-regulated learning in the classroom: A theoretical framework and an observation study. *Metacognition and Learning*, 19(1), 381–419. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09374-1>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Erlbaum.
- Xu, Z., Zhao, Y., Zhang, B., Liew, J., & Kogut, A. (2023). A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended

- environments in K-12 and higher education. *Behavior & Information Technology*, 42, 2911–2931. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2137882>
- Yaghoobi, A., Moradiani, F., & Roshanaei, M. R. (2025). Meta-analysis of educational-psychological interventions on academic enthusiasm of high school students. *Cognitive Strategies in Learning*, 20(2), 35–66. <http://doi.org/10.22108/nea.2025.144435.2109> [In Persian]
- Yılmaz, G., & Akyıldız, S. T. (2023). EFL teachers' perspectives towards self-regulation in language learning. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 152–183. <https://izlik.org/JA66SX93XK>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2009). Motives and goals in the self-regulation of learning. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 247–264). Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge.
- Zohar, A., & Ben-Ari, G. (2022). Teachers' knowledge and professional development for metacognitive instruction in the context of higher order thinking. *Metacognition and Learning*, 17(3), 855–895. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09294-3>

