

Original Research

## Investigating the Role of University Teachers' Beliefs and Practical Experiences in Boosting Self-regulated Learning in Higher Education Students

Saeed Mazbouhi 

Assistant Professor, Department of Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. smazbohi@gmail.com

### Abstract

Existing body of research has found a close relationship between self-regulated learning and academic achievement of learners. Despite the general agreement about the importance of developing self-regulated learning skills, researchers have shown less attention to the practical experiences and beliefs of higher education teachers in the context of its promotion among higher education students. The present study examines the educational strategies, beliefs and experiences of university teachers in dealing with self-regulation learning and seeks to discover their approaches to this issue. The required data were collected through semi-structured interviews with 18 university lecturers in Mazandaran Province and were then analyzed. The findings indicated that the teachers use the four main strategies of assignment design, teaching design, modeling, and evaluation and feedback in their teaching to improve self-regulated learning. Also, the data analysis showed that the facilitating or hindering factors for strengthening self-regulated learning are summarized in five themes of growth opportunities, social and organizational culture, teacher beliefs, teacher agency, and student engagement. This study clarifies the teachers' point of view on self-regulation education and supporting or challenging elements affecting it. The results showed that the tangible participation of lecturers in self-regulation education plays a key role in increasing students' ability.

### Keywords

self-regulated learning,  
strategies,  
teacher beliefs,  
higher education,  
teacher experiences

### Article History

Received:  
5 Aug, 2024  
Revised:  
10 Aug, 2024  
Accepted:  
20 Aug, 2024

Cite this article as (APA, Mazbouhi S. (2024). Investigating the Role of University Teachers' Beliefs and Practical Experiences in Boosting Self-regulated Learning in Higher Education Students. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(1), 85-100. <https://10.22034/jitle.2024.471863.1006>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

## Extended Abstract

**Introduction:** The term self-regulated learning is used to describe the processes of learner autonomy and control of their learning approaches and results. While there are various definitions according to different theoretical perspectives, most experts agree that self-regulated learning is characterized by systematic control, motivation, active thought and purposeful behavior in search of learning goals (Russel et al., 2022). It is now known that self-regulated learning is related to academic achievement (Nikpay et al., 2016). For example, studies have shown that self-monitoring leads to cognitive improvement in a problem-oriented learning environment. Richardson et al., 2012, also concluded that self-efficacy can effectively predict academic performance.

Despite understanding that the role of teachers is very important in the development and improvement of students' self-regulation, in the field of practice, educational approaches are rarely planned and designed to teach and practice this skill (Noyens et al., 2017). Especially when the students have different degrees of the skills, the teacher's high control over learning regulation can be useful for some but may not be very productive for others. As self-regulated learning behaviors are influenced by personal and environmental factors, self-regulated learning education is also influenced by similar factors (Zimmerman, 2002; Zimmerman & Moylan, 2009). For example, the teacher's skill and performance in self-regulation can also play a role in teaching it. Environmental influences such as teaching traditions, disciplinary methods, and the culture of education and assessment are among other influential factors (Jones, 2019; Russel et al., 2022). Based on this, the purpose of this study is to identify the educational strategies of higher education teachers to strengthen students' self-regulated learning in the first step, and in the second step, it aims to discover the conditions and factors that lead to support and strengthen self-regulated learning or hinder it.

**Method:** The participants in this research were 18 lecturers from universities and higher education institutes in Mazandaran province who worked in fields related to educational sciences. The selection of these people was based on purposeful sampling and was done in such a way that all of them had at least one article, seminar presentation or book in the field of self-regulated learning, which was a sign of their attention and interest in this subject. Eleven of them were female and 7 were male. Their average age was 44.55 years and their average teaching experience was 15.50 years.

A semi-structured individual interview was used to collect data. Teachers were asked to describe how they support students to develop self-regulation skills. The interview questions were related to teaching, teacher's beliefs, motivations, and the impact of their experiences on teaching in order to promote students' self-regulated learning. The researcher interviewed each of the participants during 45 to 60 minutes.

The responses recorded during the interview were first carefully transcribed and then analyzed using NVivo 2018 software. The process of data analysis was done using qualitative content analysis based on inductive approach and followed two main goals. The first goal was to identify and discover the types of frequent strategies that teachers used in promoting self-regulated learning. The second goal was to systematically analyze and investigate the experiences and knowledge of teachers' beliefs in this regard. About one fifth of the data were analyzed

independently by two other expert researchers. The comparison of three coding results using Cohen's kappa showed that the agreement between the three processes was acceptable (0.73) and led to the reliability of the results.

**Findings:** In response to the first question of this study, it was found that a total of 265 examples of strategies were mentioned by the teachers. These strategies were divided into 10 general categories, among which four types of general strategies have been used more than others. According to the teachers' reports, task design strategies to encourage self-regulated learning were frequently used. For example, flipped classrooms were designed to promote students' independence and responsibility towards learning and to create interest in work and orientation to learning as a way to foster responsibility. Some participants reported using modeling strategies to promote self-regulated learning processes for students. Participants modeled self-regulation for students and explained how learning activities and assessments align with learning outcomes. Some of them shared their self-control strategies with the students. Also, most of the participants mentioned using assessment and feedback strategies to promote self-regulated learning.

In response to the second question, that is, to examine the practical experiences and beliefs of teachers regarding challenges and obstacles as well as constructive and facilitating factors of self-regulated learning education, the interview data were analyzed and finally 19 categories and five themes were obtained. (growth opportunities, social and organizational culture, lecturers' beliefs, lecturers' agency, and students' engagement) were obtained. Professional development opportunities, including empowering programs and sharing experiences, enable participants to develop their skills. Also, some lecturers blamed the lack of attention in previous levels for the challenge of self-regulation in higher education. From the perspective of the participants, the teachers' personal beliefs, which mainly originate from their academic experiences or personal studies, play a strong and important role in their performance in teaching self-regulated learning. An important support for teachers' capacity to enhance self-regulated learning was their sense of agency. The interviewed teachers reported that they adapt the curriculum to achieve their educational goals. One of the most important obstacles and challenges was the non-participation of students. Lecturers said that many students lack the motivation and interest to participate in such activities.

**Discussion:** This study examined teaching strategies, beliefs and experiences of university lecturers in their teaching to strengthen students' self-regulated learning. The results show the educational strategies used to strengthen students' self-regulated learning, as well as teachers' beliefs and opinions about favorable and unfavorable conditions for students' self-regulated learning. The findings showed that they recognized the need for regulation by the lecturer in order to provide practical training and support the student's self-regulated learning. The participants described the design of educational activities, assessment and feedback, and the application of modeling strategies, which are in line with the opinions of previous researchers (Hadwin et al., 2018; Nugent et al., 2019; Räisänen et al. al., 2016).

An important issue that emerged in the teachers' priority in using strategies was that the teachers did not prioritize direct teaching approaches, such as self-regulation teaching strategies, in their techniques. In fact, most of the education was implemented through indirect strategies. The most significant pattern that emerged in relation to the strategic teaching methods of the lecturers was its alignment with the same processes that they intended to cultivate in the students. Although

self-regulation is generally used to improve students' learning, it can be used to describe any type of purposeful activity.

In connection with the strategies reported as useful strategies in achieving educational goals, it is possible to mention the expansion of individual approaches of instructors to promote self-regulated learning of students. These approaches and individual strategies, in addition to improving students, can also improve other aspects of teacher self-regulation. Supportive and constructive elements included professional development opportunities, social and cultural conditions that valued teaching and educational discussion, and students' willingness to participate in activities designed for self-regulated learning. Learning opportunities that clearly showed the nature of self-regulated learning development are considered very valuable. Also, a reassuring atmosphere and opportunities for teachers to share their thoughts and experiences and thus expand their learning and skills are also considered very beneficial.

---


**Funding:** The author did not receive any funding.

**Conflict of interest:** The author declares that there is no conflict of interest in this article.

**Acknowledgement:** The author thanks the participants for their time and assistance.

---

## بررسی نقش باورها و تجربیات عملی مدرسان دانشگاه در تقویت یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان آموزش عالی

سعید مذبوحی  ID

استادیار، گروه آموزش و پرورش، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. smazbohi@gmail.com

### چکیده

پژوهش‌های موجود ارتباط تنگاتنگی میان یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی فراگیران پیدا کرده‌اند. علی‌رغم توافق کلی درباره اهمیت توسعه مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی، پژوهشگران توجه کمتری به تجربیات عملی و باورهای مدرسان آموزش عالی در زمینه ارتقا آن در میان دانشجویان آموزش عالی نشان داده‌اند. تحقیق حاضر به بررسی راهبردهای آموزشی، باورها و تجربیات مدرسان دانشگاه درباره یادگیری خودتنظیمی می‌پردازد و در پی کشف رویکرد آنها به این مساله است. داده‌های مورد نیاز از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۸ مدرس دانشگاه‌های استان مازندران جمع‌آوری و سپس، با نرم‌افزار NVivo 2018 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها حاکی از آن بودند که مدرسان از چهار نوع راهبرد اصلی طراحی تکلیف، طراحی تدریس، الگوسازی و ارزیابی و بازخورد به فراوانی در تدریس خود بهره می‌برند تا یادگیری خودتنظیمی را بهبود ببخشند. همچنین، تحلیل داده‌ها نشان داد که عوامل تسهیل-گر یا مانع تقویت یادگیری خودتنظیمی در پنج مضمون فرصت‌های رشد، فرهنگ اجتماعی و سازمانی، باورهای مدرسان، عاملیت مدرسان، و مشغولیت دانشجویان خلاصه می‌شوند. نتایج نشان داد که مشارکت ملموس مدرسان در آموزش خودتنظیمی نقش کلیدی در افزایش توانمندی دانشجویان دارد.

### واژگان کلیدی

یادگیری خودتنظیمی،  
راهبردها،  
باورهای معلمان،  
آموزش عالی،  
تجربیات معلمان

### تاریخچه مقاله

دریافت:  
۱۵ مرداد ۱۴۰۳  
بازنگری:  
۲۰ مرداد ۱۴۰۳  
پذیرش:  
۳۰ مرداد ۱۴۰۳

استناد به این مقاله (APA): مذبوحی، سعید (۱۴۰۳). بررسی نقش باورها و تجربیات عملی مدرسان دانشگاه در تقویت یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان آموزش عالی. نوآوری آموزشی، یادگیری و ارزشیابی، ۱(۱)، ۸۵-۱۰۰. <https://.....>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

اصطلاح یادگیری خودتنظیمی برای توصیف فرآیندهای خودمختاری یادگیرنده و کنترل رویکردها و نتایج یادگیری آنها استفاده می‌شود. در حالی که تعاریف گوناگونی بر حسب دیدگاه‌های نظری متفاوت وجود دارد، عموم صاحب‌نظران موافقند که یادگیری خودتنظیمی با کنترل نظام‌مند، انگیزه، اندیشه فعال و رفتار هدفمند در جستجوی اهداف یادگیری مشخص می‌شود (Russel et al., 2022). یک یادگیرنده خودتنظیم از طریق هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، استفاده از راهبردهای موثر، مدیریت زمان و تأمل بر نتایج گذشته و در نهایت، تطبیق یادگیری آینده‌اش، به صورت فعال با یادگیری خود درگیر می‌شود (Fatahi et al., 2024). از منظر باتلر و کارتیر (Butler & Cartier, 2018) یادگیری خودتنظیمی مجموعه‌ای از فرآیندها را در بر می‌گیرد که در طی آن، یادگیرندگان تجربیات، دانش، تصورات، مهارتها، عادات و باورهای معرفت‌شناختی خود را توسعه داده و تقویت می‌نمایند. از سوی دیگر، تأثیرات محیطی بر یادگیری خودتنظیمی هم وجود دارند که شامل روش‌های آموزش و ارزیابی، طراحی فعالیت‌های یادگیری، و حمایت از یادگیری خودتنظیمی است (Butler & Schnellert, 2010; Colthorpe et al., 2018).

اکنون دانسته است که یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی در ارتباط است (Nikpay et al., 2016). برای نمونه، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نظارت بر خود باعث پیشرفت شناختی در محیط یادگیری مساله محور می‌شود. ریچاردسون و همکاران (Richardson et al., 2012) نیز در فراتحلیل خود به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی به طرز موثر می‌تواند عملکرد تحصیلی را پیش بینی نماید. ارتباط یادگیری خودتنظیمی با یادگیری مادام‌العمر از اهمیت بیشتری هم برخوردار است و ارزش آن برای یادگیری مادام‌العمر فراتر از اهمیت آن در آموزش رسمی قلمداد می‌شود.

در آموزش عالی، اغلب اینطور تصور می‌شود که دانشجویان پیش از ورود به دانشگاه، این مهارت‌ها را به قدر کفایت توسعه داده و آماده به کار گیری آنها می‌باشند. اما در حقیقت، بسیاری از آنها به قدر کافی برای چالش‌هایی از این دست آماده نیستند (Molloy & Bearman, 2019). مطالعات نشان داده‌اند که اگرچه فراگیران می‌توانند مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی را طی روند طبیعی یادگیری و از طریق تجربه زیسته خود بهبود ببخشند، توسعه مهارت‌های خودتنظیمی را می‌توان با بهره‌گیری از روش‌های موثر آموزش افزایش داد (Lindblom-Ylänne, 2015; Päuler-Kuppinger & Jucks, 2017). بیشتر دانشجویان برای یادگیری خودتنظیمی به کمک مدرس نیاز دارند (Filice et al., 2020; Harding et al., 2018; Kramarski, 2018). این مداخله که هم-تنظیمی هم نامیده می‌شود (Hadwin et al., 2018)، فرآیندی است که از بیرون آغاز می‌شود و به تدریج مدیریت نظارت را به فرد یادگیرنده منتقل می‌کند. معلمان و مدرسان می‌توانند از طریق ارائه بازخورد تکوینی توأم با تعامل اجتماعی، تهیه و طراحی برنامه‌های یادگیری و سایر عناصر محیط یادگیری، در تقویت خودتنظیمی مشارکت کنند (Nugent et al., 2019; Zaegamean & Moeinikia, 2019).

علی‌رغم درک این موضوع که نقش مدرسان در توسعه و بهبود خودتنظیمی دانشجویان بسیار مهم می‌باشد، در میدان عمل رویکردهای آموزشی به ندرت برای آموزش و تمرین این مهارت برنامه‌ریزی و طراحی می‌شوند (Noyens et al., 2017). به ویژه زمانی که دانشجویان از درجات متفاوتی از مهارت مذکور برخوردارند، کنترل بالای معلم بر تنظیم یادگیری می‌تواند برای برخی مفید باشد اما ممکن است برای دیگران چندان سازنده نباشد و یادگیری و تفکر مستقل آنها را کاهش دهد (Peeters et al., 2014; 2020). Räsänen et al., 2016, 2020). همانطور که رفتارهای یادگیری خودتنظیمی تحت تاثیر عوامل شخصی و محیطی قرار دارند، آموزش یادگیری خودتنظیمی نیز تحت تاثیر عوامل مشابه‌ای قرار می‌گیرد (Zimmerman, 2002; Zimmerman & Moylan, 2009). برای مثال، مهارت و عملکرد شخص مدرس در خودتنظیمی می‌تواند در آموزش آن هم نقش داشته باشد. تاثیرات محیطی از قبیل سنت‌های تدریس، روش‌های انضباطی، و فرهنگ آموزش و ارزیابی از جمله عوامل تاثیرگذار دیگر به شمار می‌روند (Jones, 2019; Russel et al., 2022).

بنابر آنچه گفته شد، نیک دانسته نیست که یادگیری خودتنظیمی دانشجویان چگونه در آموزش عالی تقویت می‌گردد و مدرسان از چه شیوه‌ها و تکنیک‌هایی برای آموزش، تمرین و ترویج یادگیری خودتنظیمی بهره می‌برند. لذا، نیاز است تا روش‌ها، باورها و تجربیات آموزشی آنها بررسی شود و به طور عمیق مورد کندوکاو قرار گیرد. بر این اساس، هدف تحقیق حاضر این است که در گام نخست، به شناسایی راهبردهای آموزشی مدرسان آموزش عالی برای تقویت یادگیری خودتنظیمی دانشجویان بپردازد و در

گام دوم، شرایط و عواملی که منجر به حمایت و تقویت آموزش خودتنظیمی شده و یا مانع آن می‌گردد را کشف نماید. به این منظور پرسش‌های زیر برای هدایت روند پژوهش تدوین شدند:

۱. مدرسان دانشگاه از چه راهبردهایی برای آموزش یادگیری خودتنظیمی دانشجویان آموزش عالی استفاده می‌نمایند؟

۲. چه عوامل سازنده یا بازدارنده‌ای بر تلاش مدرسان در جهت تقویت یادگیری خودتنظیمی دانشجویان تاثیر می‌گذارند؟

### روش پژوهش

شرکت کنندگان در این پژوهش ۱۸ نفر از مدرسان دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی استان مازندران بودند که در رشته‌های مرتبط با آموزش و علوم تربیتی فعالیت می‌کردند. انتخاب این افراد بر اساس نمونه‌گیری هدفمند و به این صورت انجام شد که همه آنها دارای دست کم یک مقاله، ارائه سمینار یا کتاب در زمینه یادگیری خودتنظیمی بودند که نشانه توجه و علاقه نامیردگان به این مبحث بود و می‌توانست پژوهشگر را مطمئن سازد که این افراد با این موضوع آشنایی داشته و به آن عمیقاً اندیشیده‌اند. در آغاز ۲۵ فرد با مشخصات مذکور شناسایی و دعوت به شرکت در این تحقیق شدند. در نهایت، ۱۸ نفر از ایشان موافقت خود را اعلام نموده و توانستند در این پژوهش حضور یابند. تعداد ۱۱ نفر از آنان زن و ۷ نفر مرد بودند. میانگین سنی آنها ۴۴/۵۵ سال و سابقه تدریس ایشان نیز به طور متوسط ۱۵/۵۰ سال بود. مشخصات کلی این افراد در جدول ۱ با جزییات کافی ارائه شده است. جهت حفظ حریم خصوصی افراد، به جای ذکر نام از شماره استفاده شده است.

جدول ۱. مشخصات شرکت کنندگان در پژوهش

شرکت کننده	رشته تحصیلی	مدرک تحصیلی	سن	سابقه تدریس
مدرس ۱	علوم تربیتی	دکتری تخصصی	۴۵	۱۵
مدرس ۲	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	۳۹	۸
مدرس ۳	آموزش زبان	دکتری تخصصی	۴۳	۱۹
مدرس ۴	علوم تربیتی	دکتری تخصصی	۵۲	۲۲
مدرس ۵	روانشناسی تربیتی	دکتری تخصصی	۴۰	۱۰
مدرس ۶	برنامه‌ریزی درسی	دکتری تخصصی	۴۹	۲۵
مدرس ۷	علوم تربیتی	دکتری تخصصی	۴۴	۱۲
مدرس ۸	آموزش زبان	دکتری تخصصی	۳۸	۵
مدرس ۹	علوم تربیتی	دکتری تخصصی	۵۱	۱۸
مدرس ۱۰	برنامه‌ریزی درسی	دکتری تخصصی	۴۲	۱۴
مدرس ۱۱	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	۳۹	۸
مدرس ۱۲	علوم تربیتی	دکتری تخصصی	۳۶	۹
مدرس ۱۳	علوم تربیتی	دکتری تخصصی	۳۷	۶
مدرس ۱۴	علوم تربیتی	دکتری تخصصی	۴۷	۱۹
مدرس ۱۵	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	۴۶	۲۰
مدرس ۱۶	برنامه‌ریزی درسی	دکتری تخصصی	۵۰	۲۳
مدرس ۱۷	روانشناسی تربیتی	دکتری تخصصی	۵۵	۲۹
مدرس ۱۸	علوم تربیتی	دکتری تخصصی	۴۹	۱۷

### روش گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه شامل هفت پرسش بود که در جدول ۲ فهرست شده‌اند. هدف درک بهتر راهبردهای تدریس شرکت کنندگان برای تقویت یادگیری خودتنظیمی دانشجویان و باورهای آنها در مورد پرورش یادگیری خودتنظیمی دانشجویان و تجربیات آنها در انجام این کار بود. از مدرسان خواسته شد تا چگونگی حمایت خود از دانشجویان به منظور توسعه مهارت خودتنظیمی را توضیح دهند. سؤالات مصاحبه به زمینه تدریس، باورهای مدرس، انگیزه‌ها، و و تاثیر تجربیات ایشان بر تدریس به منظور ارتقای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان مربوط می‌شد. برای اطمینان از

اینکه شرکت‌کنندگان و محققان درک مشابهی از معنی دقیق سوالات و نیز فرآیند مصاحبه دارند، مجموعه‌ای از توصیف‌ها و تعریف‌های فنی از اصطلاحات مرتبط و نمونه‌هایی از فعالیت‌های مرتبط با این فرآیندها به شرکت‌کنندگان ارائه شد. همچنین، از شرکت‌کنندگان در مورد راهبردهای حمایتی و موانع احتمالی در تقویت یادگیری خودتنظیمی پرسیده شد.

جلسات مصاحبه به صورت انفرادی انجام شد. پژوهش‌گر با هر یک از شرکت‌کنندگان در محیطی مناسب در طی زمانی که بین ۴۵ دقیقه تا یک ساعت به طول می‌انجامید، گفتگو کرد. از آنجا که مصاحبه نیمه ساختار یافته بود، پس از طرح هر یک از سوالات اصلی، مصاحبه شوند آزاد بود تا به نحوی که مورد نظر و دلخواه او بود، به پاسخ‌گویی بپردازد و در این کار به مسایل فرعی - تر نیز وارد می‌شد. پژوهش‌گر این را به صورت فرصتی می‌دانست که پاسخ‌دهندگان به جزئیات بیشتری که منظور آنها را روشن می‌کرد وارد شوند و اطلاعات بیشتری را ارائه کنند. به منظور کسب اطلاعات بیشتر و نیز به جهت مدیریت روند گفتگو برای دور نشدن از موضوع اصلی، پژوهش‌گر با مشارکت در گفتگو و طرح سوالات فرعی، به مقتضای روند مصاحبه، در گفتگو مشارکت فعال داشت و البته کوشش می‌نمود تا مانعی در مسیر ابراز نظرات و باورهای افراد ایجاد نشود. کل روند مصاحبه و پاسخ‌های ارائه شده پس از کسب اجازه از شرکت‌کنندگان و دادن تعهد لازم مبنی بر محرمانه ماندن پاسخ‌ها و حفظ حریم خصوصی افراد ضبط شدند. در پایان مصاحبه از شرکت‌کنندگان سپاسگزاری و تقدیر به عمل آمد.

#### جدول ۲. فهرست پرسش‌های مصاحبه

ترتیب	متن پرسش
پرسش ۱	شما چه درس می‌دهید و شاگردانتان معمولاً چه کسانی هستند و چه مشخصاتی دارند؟
پرسش ۲	آیا گمان می‌کنید که نقش موثری در کمک به شاگردانتان در کسب مهارت‌های یادگیری دارید؟
پرسش ۳	آیا یادگیری خودتنظیمی را مهم می‌دانید؟ چرا؟
پرسش ۴	برای پرورش مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی چه فعالیت‌های ویژه‌ای انجام می‌دهید؟
پرسش ۵	چه عواملی به آموزش و یادگیری این مهارت‌ها کمک می‌کنند؟
پرسش ۶	چه عواملی نقش مانع و بازدارنده در آموزش و یادگیری خودتنظیمی دارند؟
پرسش ۷	برای توسعه این مهارت چه اقدامات یا حمایت‌هایی لازم است؟

#### تجزیه و تحلیل داده‌ها

پاسخ‌های ضبط شده در جریان مصاحبه ابتدا به دقت روی کاغذ پیاده شدند و سپس با استفاده از نرم افزار NVivo 2018 مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. فرآیند تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوای کیفی بر مبنای رویکرد استقرایی صورت گرفت و دو هدف اصلی را دنبال می‌کرد. هدف اول شناسایی و کشف انواع راهبردهای فعالیت‌های تکراری بود که مدرسان در تعلیم یادگیری خودتنظیمی از آنها بهره می‌جستند. هدف دوم، تحلیل و بررسی نظام‌مند تجربیات و شناخت باورهای معلمان در این مورد بوده است. برای رسیدن به هدف اول، همه جملاتی که حاوی استفاده از یک نوع راهبرد در کلاس درس برای آموزش یادگیری خودتنظیمی بودند، مشخص شده و تلاش شد تا راهبرد مورد اشاره شناسایی و نامگذاری شود. برای دستیابی به هدف دوم هم از روش سه مرحله‌ای کدگذاری محتوای کیفی استفاده شد. به این ترتیب که، در گام نخست، پس از خواندن دقیق متن داده‌ها، پژوهش‌گر کوشید تا در مرحله کدگذاری اولیه، مفاهیم و معانی که مستقیماً به محتوا و اهداف پژوهش مربوط بودند را یافته و مشخص نماید. پس از خوانش و بررسی چندباره، برخی کدهای اولیه تغییر داده شد و یا با کدهای مشابه ادغام شد. سپس، در گام دوم، کدهای اولیه مورد بررسی قرار رفتند تا در یکدیگر ترکیب شده و به مقولات کلی‌تر برسند. در گام سوم، مقولات نیز با هم ترکیب شدند تا مضمون‌های جامع‌تر را بسازند. در نهایت کار تحلیل داده‌ها با دستیابی به تعداد پنج مضمون به پایان رسید.

برای اطمینان از صحت تحلیل‌ها، در حدود یک پنجم داده‌ها توسط دو پژوهش‌گر خبره دیگر به صورت مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. پژوهش‌گران برای مقایسه و بحث در مورد نحوه کدگذاری در جلسه‌ای مشترک با هم حاضر شده و به تبادل نظر پرداختند. پس از رسیدن به تصویری روشن‌تر از محتوای داده‌ها و اهداف تحقیق، دو پژوهش‌گر یاد شده به تجزیه و تحلیل

داده‌ها پرداختند و نتایج خود را ارائه نمودند. مقایسه سه کدگذاری با استفاده از کاپای کوهن نشان دهند توافق قابل قبول میان سه فرآیند بود (۰/۷۳) و به اطمینان پذیری نتایج انجامید.

### یافته‌های پژوهش

#### راهبردهای مدرسان

در پاسخ به پرسش نخست این تحقیق، مشخص شد که در مجموع ۲۶۵ مثال از راهبردها توسط مدرسان ذکر شده است. این راهبردها در ۱۰ دسته کلی تقسیم بندی شدند که از میان آنها چهار نوع راهبرد کلی بیش از سایرین مورد استفاده قرار گرفته شده‌اند. این چهار راهبرد اصلی که بیشترین تکرار را در مجموعه داده‌های مصاحبه داشتند، به همراه کمیت فراوانی و درصد مشاهده در داده‌ها در جدول ۳ ارائه شده‌اند:

جدول ۳. پرتکرارترین راهبردهای مورد استفاده مدرسان برای تقویت یادگیری خودتنظیمی

راهبرد	فراوانی	درصد	مثال
طراحی تکالیف	۵۳	۲۰	دادن نقش تدریس به دانشجو، انجام فعالیت گروهی، نظارت فراشناختی
طراحی تدریس	۴۵	۱۷	آموزش راهبردهای شناختی، انجام بحث‌های گروهی درباره خودتنظیمی
الگوسازی	۳۳	۱۲/۵	مدلسازی استفاده از راهبردها، معرفی الگوهای موفق
ارزیابی و بازخورد	۲۹	۱۱	ارزیابی عملکرد، تعیین معیارهای موفقیت در خودتنظیمی، بازخورد آنی

بر اساس گزارش مدرسان، راهبردهای طراحی تکلیف برای تشویق یادگیری خودتنظیمی مورد استفاده مکرر قرار می‌گرفت. به عنوان مثال، کلاسهای درس معکوس برای ارتقای استقلال و مسوولیت دانشجویان در برابر یادگیری و به جهت ایجاد علاقه به کار و جهت‌دهی به یادگیری به عنوان راهی برای پرورش مسوولیت‌پذیری طراحی می‌شد. مدرس ۱۱ در این باره گفت: «من سعی میکنم برخی مسوولیت‌های یادگیری را به دانشجو واگذار کنم... فکر میکنم به طور غیر مستقیم تفکر و استقلال در یادگیری را ارتقا می‌دهد.»

راهبردهای طراحی تدریس به کار گرفته می‌شد تا به دانشجویان توضیح دهد که چگونه در فرآیندهای یادگیری خودتنظیمی شرکت کنند. برای نمونه، مدرس ۶ به دانشجویانش آموزش می‌داد که چگونه «سعی کنند پاسخ داده و سوال بپرسند» و یا از طریق گفتگو «با مدرسان و همسالان بازخورد یا کمک» دریافت کنند. حتی مدرس ۱۷ از یک متخصص یادگیری دعوت کرد تا جلسه‌ای را برای دانشجویان روانشناسی در مورد نحوه استفاده از راهبردهای یادگیری مرتبط با درس‌های خاص برگزار کند. مدرسان همچنین فرصتهای خودتنظیمی در طول کلاس را خاطر نشان کردند که «دانشجویان را تشویق می‌کرد تا در مورد راهبردهایی که قصد دارند برای اولین بار استفاده کنند گفتگو نمایند.» (مدرس ۱)

برخی از شرکت‌کنندگان استفاده از راهبردهای مدل‌سازی را برای پیشبرد فرآیندهای یادگیری خودتنظیمی برای دانشجویان گزارش کردند. شرکت‌کنندگان خود تنظیمی را برای دانشجویان مدل‌سازی می‌کردند و توضیح می‌دادند که چگونه فعالیت‌ها و ارزیابی‌های یادگیری با نتایج یادگیری هم‌سو می‌شوند. برخی از آنها راهبردهای خودکنترلی خود را با دانشجویان به اشتراک گذاشتند. برای مثال، مدرس ۳ به دانشجویان توضیح می‌داد که برای درست خواندن و فهمیدن متن کتاب‌ها یا مقالات باید از روش مطالعه انتقادی استفاده نمایند. او برای آموزش این مهارت مدل‌سازی می‌کرد و خودش را به صورت یک الگو عرضه می‌نمود: «... من خودم کل این فرآیند را به صورت عملی و ملموس در کلاس اجرا می‌کنم و نشان می‌دهم که دانشجو چگونه باید با متن تعامل فعال داشته باشد.» مدرسان بر اهمیت آموزش هدف‌گذاری راهبردی تاکید کردند. در نمونه‌ای دیگر، مدرس ۱۳ تاملات و تجربیات خود در یادگیری‌اش را از طریق نوعی روایت یا داستان‌گویی به دانشجویان منتقل می‌نمود و به این وسیله الگویی روشن برای آنها ایجاد می‌کرد: «... برایشان تعریف می‌کنم که گاهی واقعا نمی‌دانستم چه کار کنم. اما سعی می‌کردم راه درستش را بیایم.»

اکثر شرکت‌کنندگان استفاده از راهبردهای ارزیابی و بازخورد را برای ترویج یادگیری خودتنظیمی در سخنان خود ذکر کردند. مدرس ۷ بازخوردی به دانشجویان را در قالب چند پرسش فراهم می‌کرد. او از دانشجو در مورد اینکه «چرا این سوال برای من به وجود آمد» توضیح می‌خواست تا به این وسیله، تامل و خودارزیابی را تشویق و تقویت کند. مدرس ۲ نیز خودتاملی و

خودارزیایی را ترغیب می‌کرد و حتی ارزشیابی نهایی خود را تا اندازه قابل توجهی بر این فرآیند برنامه‌ریزی می‌نمود تا جایی که حدود نیمی از نمره نهایی دوره را به این کار اختصاص می‌داد. مدرس ۱۰ ارائه روش و شیوه‌ای برای خودارزشیابی از سوی دانشجویان را ملاک و معیار ارزیابی خودش قرار داده بود و می‌گفت: «اگر بتوانند نشان دهند که این فرآیند را فهمیده و برایش برنامه دارند، از نظر من ... کافی است»

### باورها و تجربیات مدرسان

در پاسخ به پرسش دوم، یعنی بررسی تجربیات عملی و باورهای معلمان در خصوص چالش‌ها و موانع و نیز عوامل سازنده و تسهیل‌کننده آموزش یادگیری خودتنظیمی، داده‌های مصاحبه‌ها مورد تجزیه و تحلیل واقع شد و در نهایت ۱۹ مقوله و پنج مضمون (فرصت‌های رشد، فرهنگ اجتماعی و سازمانی، باورهای مدرسان، عاملیت مدرسان، و مشغولیت دانشجویان) حاصل شد که در این بخش ارائه می‌گردد.

### فرصت‌های رشد

فرصت‌های توسعه حرفه‌ای از جمله موضوع آموزش‌های توانمندسازی و بازآموزی و نیز فرصت‌هایی برای به اشتراک گذاشتن مثال‌ها و تجربیات عملی از راهبردهای تدریس شرکت‌کنندگان را قادر می‌سازد تا درباره آموزش بیشتر بیاموزند و مهارت‌های خود را در پرورش یادگیری خودتنظیمی دانشجویان توسعه دهند. اگرچه برخی مدرسان احساس می‌کردند که این فرصت‌ها کم است، اما همگی ارزش چنین موقعیت‌هایی را درک کرده و درباره آن سخن گفتند. مثلا، مدرس ۱۸ ابراز کرد «کنفرانسها و نشست‌های تخصصی درس‌هایی هستند که آموخته‌های نظری من را به کاربرد عملی پیوند می‌دهند.» مدرس ۹ افزود «من فکر میکنم توسعه حرفه‌ای ویژه اساتید واقعا مفید و ارزشمند است. زیرا شرایط منحصر به فرد پرورش یادگیری خودتنظیمی می‌تواند بر حسب محدودیتهای یک برنامه خاص متفاوت باشد.» بعلاوه، برخی شرکت‌کنندگان آموخته‌های زیادی از خود دانشجویان به دست آورده بودند و معتقد بودند که کار برای توسعه مهارت خودتنظیمی آنها دانسته‌های زیادی به مدرسان می‌افزاید. در این مورد مدرس ۴ گفت «من از مشاهده تکامل و رشد دانشجویان شگفت‌زده می‌شوم. می‌بینم که این دانشجویان شبیه من نیستند و روش‌های بدیع خود را دارند.»

### فرهنگ اجتماعی و سازمانی

دغدغه‌هایی در مورد انتظارات فرهنگی وجود داشت مبنی بر این که یادگیری دانشجویان می‌تواند از قبل تنظیم شده باشد. اما بی توجهی در مقاطع پیشین مانع بزرگی است که چالش خودتنظیمی را به سطح آموزش عالی می‌کشد. شرکت‌کنندگان معمولا فرهنگ اجتماعی و سازمانی را یکی از مقصران این کمبود معرفی می‌کردند. از منظر آنان، تشکیلات سازمانی تعلیم و تربیت باید با ایجاد فضایی امن و سازنده اقدامات لازم برای کسب مهارت‌های خودتنظیمی را از مقاطع پایین آغاز نماید و معلمان را برای پرورش چنین دانش‌آموزانی تعلیم دهد. این مقدمه‌سازی و تمهیدات پشتوانه مهمی در پرورش یادگیری خودتنظیمی دانشجویان در نظر گرفته می‌شود. در عین حال، مدرسان به این نکته هم اشاره کردند که این ضعف و کم توجهی فرهنگی و سازمانی در مقاطع عالی هم همچنان وجود دارد و نیاز به تغییر را مضاعف می‌کند. مدرس ۱۲ در این مورد گفت: «در گروه آموزشی ما و در جلسات فنی به ندرت درباره این مساله مهم بحث می‌شود و گویی دغدغه‌مندی اندکی در این زمینه وجود دارد.» مدرس ۱۰ هم گفت «همکاران دانشگاه شاید ساعت‌ها درباره طرح‌های پژوهشی حرف بزنند اما حتی چند دقیقه هم درباره تکنیک‌های تدریس و پرورش مهارت‌های اساسی یادگیری گفتگو شکل نمی‌گیرد.»

### باورهای مدرسان

از دید شرکت‌کنندگان در پژوهش، باورهای شخصی مدرسان که عمدتا از تجربیات تحصیلی یا مطالعات شخصی ایشان نشأت می‌گیرد، نقش پررنگ و مهمی در عملکرد آنها درباره آموزش یادگیری خودتنظیمی دارد. آنها تاکید داشتند که برخی از کوتاهی‌های سازمانی و جمعی توسط این باورها و از طریق برنامه‌ریزی شخصی مدرسان جبرانی می‌گردد، هر چند آن را کافی نمی‌دانستند. مدرس ۵ در این زمینه اینچنین توضیح داد که «اولویت دانشگاه در تدریس ما نیست. بلکه پژوهش و ارتقا مرتبه است. اما من شخصا سعی کرده‌ام تابع این موج نباشم» عموم مدرسان باور داشتند که اگر هم یک مدرس به امر رشد مهارت

یادگیری خودتنظیمی توجه کند، از احساس مسوولیت خودش و ناشی از باورهای شخصی اوست یک برنامه نظام‌مند سازمانی و گروهی. مدرس ۱ در این باره گفت «مسلمان این تعهد و دقت مدرسان ستودنی است اما کافی نیست. با تلاش یک یا چند نفر درست نمی‌شود. برنامه جامع می‌خواهد.»

### عاملیت مدرسان

پشتوانه مهم ظرفیت مدرسان برای تقویت یادگیری خودتنظیمی احساس عاملیت آنها بود. مدرسان مورد مصاحبه گزارش دادند که می‌توانند آنچه را که معتقد بودند تدریس خوب و سازنده است اجرا کنند و برنامه درسی را برای دستیابی به اهداف آموزشی خود تطبیق دهند. مدرس ۶ توضیح داد «من احساس نمی‌کنم هیچ محدودیتی وجود دارد و هر کاری که لازم باشد را برای دانشجویان انجام می‌دهم.» اما بیشتر مدرسان حجم برنامه درسی و سرفصلهای بالادستی را در کنار برخی مقررات و قوانین آموزشی دست و پاگیر مانع تجلی و بروز این عاملیت می‌دانستند. آنها تاکید نمودند که به دلیل الزام به پوشش بخش معینی از سرفصل و یا الزام به اخذ امتحانات میان ترم، ارائه پروژه و نظایر آن بخشی از زمان ارزشمند مورد نیاز برای اجرای برنامه‌های شخصی خودشان را از دست می‌دهند. آنها در موارد بسیار نمی‌توانند به تطبیق برنامه‌های کلی با افکار خودشان دست بزنند و از این رو عاملیت ایشان رو به ضعف می‌گذارد.

### مشغولیت دانشجویان

یکی از مهم‌ترین موانع و چالش‌ها که بارها مورد اشاره قرار گرفت، عدم مشارکت و مشغولیت دانشجویان بود. مدرسان گفتند که بسیاری از دانشجویان فاقد انگیزه و علاقه کافی برای شرکت فعالانه در چنین اموری هستند و این رخدادی ناامید کننده است. مدرس ۱۳ در این زمینه چنین گفت «گاهی برنامه درخشانی در سر دارم و با شوق زیاد می‌خواهم آن را در کلاس اجرایی کنم. اما واکنش سرد دانشجویان مایوسم می‌کند.» بدون مشغولیت دانشجویان هر تغییر ناممکن است. مدرس ۱۴ هم تاکید نمود که «اگر شاگرد نخواهد یاد بگیرد، نمی‌شود کاری کرد. در این صورت بجای خودتنظیمی باید به انگیزه‌دهی فکر کرد.»

### بحث و نتیجه گیری

این پژوهش به بررسی راهبردهای تدریس، باورها و تجربیات مدرسان دانشگاه در تدریس خود برای تقویت یادگیری خودتنظیمی دانشجویان می‌پردازد. نتایج راهبردهای آموزشی مورد استفاده برای تقویت یادگیری خودتنظیمی دانشجویان و نیز باورها و نظرات استادان در مورد شرایط مساعد و نامساعد برای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان را نشان می‌دهد.

سخنان شرکت کنندگان نشان داد که آنها نیاز به اعمال تنظیم از سوی مدرس به منظور آموزش عملی و حمایت از یادگیری خودتنظیمی دانشجو را تشخیص داده‌اند. شرکت کنندگان طراحی فعالیت‌های آموزشی، ارزیابی و بازخورد، و اعمال راهبردهای مدل سازی را توصیف کردند که مجموعه این مشاهدات با نظرات پژوهش‌گران پیشین هم‌راستا است (Hadwin et al., 2016; Nugent et al., 2019; Räsänen et al., 2018). شرکت کنندگان اغلب دانشجویان را در نقش مدرس و هم‌کلاسی‌ها قرار می‌دادند و آنها را تشویق می‌کردند تا آنچه را که باید یاد بگیرند در این فرآیند مورد توجه قرار دهند.

موضوع مهمی که در اولویت مدرسان در استفاده از راهبردها به چشم آمد این بود که مدرسان رویکردهای تدریس مستقیم، مانند راهبردهای آموزش خودتنظیمی را در اولویت تکنیک‌های خود قرار نمی‌دادند. آنها هرگز یادگیری خودتنظیمی را بر دانشجویان خود تحمیل نمی‌کردند. در واقع، بخش اعظم آموزش را از طریق راهبردهای غیرمستقیم اجرا می‌نمودند. بنابراین، می‌توان گفت که پرورش یادگیری خودتنظیمی در اغلب موارد، یک افزونه کمکی برای هدف اصلی آنها محسوب می‌شد. مثلاً، ارزیابی که هدف اصلی بود با جنبه‌هایی از خودتنظیمی تلفیق می‌شد. همچنین با اشاره به ضرورت جلوگیری از تحمیل راهبردها، مدرسان مورد مصاحبه در مورد ارزش گوش دادن به دانشجویان و درک دغدغه آنها صحبت کردند. لذا، استفاده از راهبردهای غیرمستقیم ممکن است منعکس کننده درک مدرسان از شرایط دانشجویان باشد. به همین دلیل آنها تمایل کمتری به استفاده از آموزش‌های صریح و آشکار داشتند. این یافته نیز با نتایج پژوهش لیندبلوم-ایلان و همکاران (Lindblom-Ylänne et al., 2015) مشابهت دارد.

شاخص‌ترین الگویی که در رابطه با شیوه‌های تدریس راهبردی مدرسان پدیدار شد، هم‌سوئی آن با همان فرآیندهایی بود که قصد داشتند در دانشجویان پرورش دهند. اگرچه خودتنظیمی عموماً به هدف بهبود یادگیری دانشجویان به کار می‌رود، اما می‌

توان از آن برای توصیف هر نوع فعالیت هدف‌مندی از جمله آموزش بهره برد (Butler & Schnellert, 2010). به این ترتیب، مدرسان درگیر شدن مستقیم در فرآیندهای خودتنظیمی شاگردانشان، مدلسازی‌های متعدد، و گفت و شنود با ایشان توانستند تا حد امکان الگوی عملی مناسبی برای دانشجویان فراهم کنند تا با پیروی از آن خود مدیریت تنظیم یادگیری‌شان را عهده‌دار شوند. اگرچه روشن است که همه شرکت‌کنندگان در این تحقیق درگیر خودتنظیمی هستند، مدرسان به لحاظ توانایی‌های خودتنظیمی متفاوت از یکدیگر هستند. شواهد تأکید می‌کند که خودتنظیمی مدرس و کیفیت عملکرد او در این زمینه نقش مهمی در شیوه او در راستای تقویت و پیشبرد یادگیری خودتنظیمی دانشجویانش دارد. این موضوع به خوبی نشان می‌دهد که مدرسان توانمند هم یادگیری و هم تدریس خود را تنظیم می‌کنند. این کیفیت عملکرد پیش درآمدی بر کمک به دانشجویان برای دستیابی به خودتنظیمی است. برخی محققان دیگر نیز این نتیجه‌گیری را در پژوهش خود داشته‌اند (Filice et al., 2020; Harding et al., 2018; Kramarski, 2018).

در ارتباط با راهبردهای گزارش شده به عنوان راهبردهای مفید در دستیابی به اهداف آموزشی، می‌توان به گسترش رویکردهای فردی مدرسان برای ارتقای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان اشاره نمود. همین رویکردها و راهبردهای فردی علاوه بر ارتقا دانشجویان می‌تواند جنبه‌های دیگر خودتنظیمی مدرس را نیز بهبود بخشد. یافته‌ها می‌تواند زمینه‌ای برای مدرسانی که به توسعه بیشتر خودتنظیمی خود فکر می‌کنند، ارائه نموده و به آنها ایده بدهد تا اقدام به تطبیق خلاقانه این راهبردها با زمینه‌های آموزشی خود نمایند. مدرسان دانشگاه اغلب بار سنگینی بر دوش دارند و به شدت مشغول کار علمی هستند و زمان کافی برای تمرکز، برنامه ریزی و اجرای رویکردهای آموزشی جدید ندارند. کمک جویی، یادگیری از هم‌تایان، و استفاده از شواهد و منابع موجود ممکن است مدرسان را برای مدیریت چالش‌های تقویت یادگیری خودتنظیمی دانشجویان تجهیز و آماده‌تر کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که صرف ملموس‌تر کردن خودتنظیمی مدرس برای دانشجویان احتمالاً باعث ارتقای یادگیری خودتنظیمی آنان می‌شود. از این روی، مدل سازی شاید بهترین و مناسب‌ترین راهبرد استدلالی برای تشویق خودتنظیمی به شمار آید. این نظر با دیدگاه پیترز و همکاران (Peeters et al., 2014) و نیز راسل و همکاران (Russel et al., 2022) هم‌راستاست.

آموزش برای توسعه یادگیری خودتنظیمی دانشجو تحت تاثیر عوامل شخصی، محیطی و روانی فراوانی است. تعجب آور نیست که عواملی که از آموزش برای تقویت یادگیری خودتنظیمی دانشجو حمایت می‌کنند ظاهراً خود تنظیمی مدرس را نیز ارتقا می‌دهند. شرکت‌کنندگان انگیزه این کار را داشتند که تدریس خود را طوری طراحی نمایند که یادگیری خودتنظیمی دانشجویان را تقویت کند زیرا باورهای آموزشی شخصی آنها با نظریه یادگیری خودتنظیمی هم‌سو بود و برای یادگیری مادام‌العمر برای دانشجویان ارزش قائل بودند با این حال همانطور که پیش از این هم در پژوهش‌هایی گزارش شده است (Noyens et al., 2017; Nugent et al., 2019; Russel et al., 2022)، شرکت‌کنندگان انتظارات گسترده‌ای را ابراز کردند که دانشجویان باید پیش از ورود به آموزش عالی توانایی خودتنظیمی یادگیری را فرا گرفته باشند.

حمایت‌ها و عناصر سازنده شامل فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، شرایط اجتماعی و فرهنگی که به تدریس و بحث آموزشی اهمیت می‌داد، و تمایل دانشجویان برای شرکت در فعالیت‌های طراحی‌شده برای یادگیری خودتنظیمی بود. فرصت‌های یادگیری که به رشته خاصی مربوط بودند و ماهیت پرورش یادگیری خودتنظیمی را به روشنی نمایان می‌ساختند، بسیار ارزشمند تلقی می‌شود. همچنین، فضای اطمینان‌بخش و فرصت‌هایی برای مدرسان برای تشریح افکار و تجربیات و در نتیجه گسترش یادگیری و مهارت خود نیز بسیار سودمند به شمار می‌آید. یافته‌های این پژوهش، علاوه بر این، مدرسان را دعوت می‌کند تا خود تنظیمی خود را نیز مورد تامل قرار دهند. مدرسان می‌توانند از حمایت‌های موجود در تدریس خود سود ببرند و شاید نیاز داشته باشند که در صورت کمبود پشتیبانی لازم، خلاقانه به دنبال جلب حمایت باشند. این تحقیق نشان داد که ایجاد فضای حمایتی و موقعیتی برای انتقال تجربیات تا چه میزان از دید مدرسان دارای اهمیت و ارزش است.

در این مطالعه محدودیت‌هایی نیز وجود داشت. راهبردهای آموزشی گزارش شده در این پژوهش جامع و کامل نیستند، زیرا این تحقیق کیفی با مشارکت تعداد کمی از شرکت‌کنندگان، تنها در یک استان خاص انجام شد. بعلاوه، شرکت‌کنندگان از رشته‌های حوزه علوم اجتماعی انتخاب شده بودند و همگی به نحوی در زمینه آموزش و تعلیم و تربیت فعالیت داشتند. در نتیجه، تاثیر زمینه‌های تخصصی رشته‌های گوناگون نیز مورد بررسی قرار نگرفت. مطالعات در رشته‌های خاص، دانشگاه‌های دیگر و سایر

شهرها و مناطق مورد نیاز است، زیرا پرورش یادگیری خودتنظیمی ممکن است با توجه به این عوامل زمینه‌ای متفاوت باشد. مدل نظری مورد استفاده هم فرآیندهای یادگیری را به مراحل منظمی تقسیم می‌کند که ممکن است واقعیت پیچیده یادگیری خودتنظیمی را ساده کند. طرح نظرسنجی، بر اساس این مدل، ممکن است پاسخ‌های شرکت‌کنندگان را به مجموعه‌ای محدود از مهارت‌ها محدود کرده باشد که در نتیجه، دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان در تقویت یادگیری خودتنظیمی را به‌طور کامل در بر نگیرد. این مطالعه همچنین بر داده‌های خودگزارش‌دهی تکیه داشته است که ممکن است به‌طور دقیق و عینی موضوع را موشکافی نکند و از زاویه دید افراد به آن بپردازد. تحقیقات آتی باید بر مشاهدات و تجزیه و تحلیل مواد آموزشی متمرکز شوند تا درک بیشتری از مساله به دست آورند.

این پژوهش معنای تقویت یادگیری خودتنظیمی دانشجویان را روشن‌تر می‌کند. مثال‌های عملی از راهبردهای تدریس شکاف موجود در ادبیات پژوهش در خصوص خودتنظیمی در آموزش عالی می‌پردازد. روشن شدن عوامل کمک‌کننده و موانع گزارش شده توسط شرکت‌کنندگان می‌تواند توضیح دهد که چرا برخی از مدرسان تدریس خود را در راستای تشویق و ترویج یادگیری خودتنظیمی دانشجویان طراحی می‌کنند یا از آن سر باز می‌زنند. هنگامی که نوبت به یادگیری خودتنظیمی مدرسان می‌رسد، باید فضایی ایجاد شود که دانشجویان را تشویق به پذیرش ریسک‌های مشابه کند. یافته‌ها نشان می‌دهند که تجسم مدرسان از خودتنظیمی و بیان این راهبردها، راهبردهای کلیدی در پرورش مهارت خودتنظیمی است. حمایت از رشد دانشجویان از این مهارت حیاتی احتمالاً موفقیت تحصیلی را افزایش می‌دهد و دانشجویان را برای یادگیری مادام‌العمر آماده می‌کند. همین امر به تنهایی می‌تواند دلیل قانع‌کننده‌ای برای اهمیت و ارزشمندی این پدیده به شمار آید.

#### پشتیبانی مالی

پژوهشگر هیچ گونه حمایت مالی دریافت نکرده است.

#### تعارض منافع

نویسنده مقاله هیچ تعارض منافی ندارد.

#### سپاسگزاری

نویسنده مقاله از شرکت‌کنندگان برای همکاری و صرف زمان سپاسگزاری می‌نماید.

## References

- Butler, D. L., & Cartier, S. C. (2018). Advancing research and practice about self-regulated learning: The promise of in-depth case study methodologies. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed., pp. 352-369). Routledge.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2010). Bridging the research-to-practice divide: Improving outcomes for students. *Education Canada* 48(5), 36-40.
- Colthorpe, K., Sharifirad, T., Ainscough, L., Anderson, S., & Zimbardi, K. (2018) Prompting undergraduate students' metacognition of learning: Implementing 'meta-learning' assessment tasks in the biomedical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 272-285. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1334872>
- Fatahi, S., Ghorban Jahromi, R., Farokhi, N., & Sadipour, E. (2024). The Comparison of effectiveness of training based on self-regulated strategy development model and cognitive strategies training based on Englert model on writing disorder of students with special learning disorder. *Journal of Applied Psychological Research*, Advance online publication. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.360780.644650>. (in Persian)
- Filice, S., Tregunno, D., Edge, D., & Egan, R. (2020). Re-imaging clinical education: The interdependence of the self-regulated clinical teacher and nursing student. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 17(1), 20190056. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2019-0056>
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 83-106). Routledge.
- Harding, S., Nibali, N., English, N., Griffin, P., Graham, L., Alom, M., Zhang, Z. (2018). *Self-regulated learning in the classroom: Realising the potential for Australia's high capacity students*. Assessment Research Centre, Melbourne Graduate School of Education.
- Jones, J. A. (2019). Scaffolding self-regulated learning through student-generated quizzes. *Active Learning in Higher Education*, 20(2), 115-126. <https://doi.org/10.1177/1469787417735610>
- Kramarski, B. (2018). Teachers as agents in promoting students' SRL and performance. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 223-239). Routledge.
- Lindblom-Ylänne, S., Saariaho, E., Inkinen, M., (2015). Academic procrastinators, strategic delayers and something betwixt and between: An interview study. *Frontline Learning Research*, 3(2), 47-62.
- Molloy, E., & Bearman, M. (2019). Embracing the tension between vulnerability and credibility: 'Intellectual candour' in health professions education. *Medical Education*, 53(1), 32-41. <https://doi.org/10.1111/medu.13649>
- Nikpay, I., Farahbakhsh, S., & L. 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. *New Educational Approaches*, 11(2), 71-86. <https://doi.org/10.22108/nea.2016.21382>. (in Persian)
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., (2017). Transitions to higher education: Moving beyond quantity. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Eds), *Higher education transitions: Theory and research* (pp.3-12). Routledge.
- Nugent, A., Lodge, J., Carroll, A., Bagraith, R., MacMahon, S., Matthews, K., & Sah, P. (2019). *Higher education learning framework: An evidence informed model for university learning*. The University of Queensland, Brisbane.
- Päuler-Kuppinger, L., & Jucks, R. (2017). Perspectives on teaching: Conceptions of teaching and epistemological beliefs of university academics and students in different domains. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787417693507>
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>

- Räisänen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). University students' self-and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences, 47*, 281-288. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.006>
- Räisänen, M., Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S. (2020). Study-related exhaustion: First-year students' use of selfregulation of learning and peer learning and perceived value of peer support. *Active Learning in Higher Education, 21*(3), 173-188. <https://doi.org/10.1177/1469787418798517>.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Russel, J. M., Baik, C., Ryan, A. T., & Molloy, E. (2022). Fostering self-regulated learning in higher education: Making self-regulation visible. *Active Learning in Higher Education, 23*(2), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1469787420982378>
- Zaegamean, S. F., & Moeinikia, M. (2019). Meta-analysis of factors affecting self-regulation strategy in learning. *Educational Psychology, 15*(54), 33-57. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.35253.2377>. (in Persian)
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-316). Routledge.

