

بررسی نقش جنسیت در خودتنظیمی یادگیری زبان انگلیسی در میان دانشجویان ایرانی

دکتر فرهاد قربان دوردی نژاد^۱

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۸/۱۷

عبدالوهاب آقاصفی بروجن^۲

تاریخ تأیید مقاله: ۹۰/۲/۲۵

صفحات مقاله: ۱۵۸-۱۳۹

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مطالعه تأثیر عامل جنسیت بر خودتنظیمی یادگیری زبان انگلیسی در میان دانشجویان ایرانی است. بدین منظور از همه دانشجویان ورودی سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران که در درس زبان عمومی ثبت نام کرده بودند خواسته شد تا نسخه فارسی مقیاس خودتنظیمی تحصیلی ماگنو (۲۰۰۹؛ قربان دوردی نژاد، صالح و امام جمعه، ۱۳۹۰) را تکمیل کنند. داده‌ها با استفاده از آزمون t مستقل تحلیل شدند. نتایج نشان داد که دختران و پسران دانشجوی در زمینه خودتنظیمی در زبان انگلیسی تفاوت معناداری ندارند ($p > 0.05$) ($t = -1.376$) و لی دخترها در دو خرده مقیاس مسئولیت یادگیری ($p < 0.05$) ($t = -3.168$) و کارگروهی ($p > 0.05$) ($t = -2.714$) از پسرها برتر بودند. در انتها ارتباط یافته‌های پژوهش حاضر با تحقیقات قبلی تبیین شده است.

کلید واژه‌ها: خودتنظیمی در یادگیری، جنسیت، زبان انگلیسی، زبان آموزان ایرانی

farhad@srttu.edu

^۱ استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

a.aghasafi@srttu.edu

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی

مقدمه

یکی از اهداف هر نظام آموزشی که مورد تاکید صاحب نظران این حوزه از جمله راجرز (۱۹۸۳) و وینچ (۱۹۹۹) قرار گرفته، پرورش مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر^۱ است. به منظور نیل به این هدف، شناخت دقیق عوامل تاثیرگذار بر فرایندهای یاددهی و یادگیری امری ضروری است. در بین انبوه عوامل عاطفی، شناختی، شخصیتی و محیطی، به نظر می‌رسد خودتنظیمی در یادگیری^۲، نقشی اساسی‌تر در تربیت یادگیرندگان خودمختار^۳ دارد. داشتن مهارت‌های خودتنظیمی در یادگیری، هنگام بررسی یادگیری زبان خارجی (در این تحقیق زبان انگلیسی) اهمیتی دو چندان می‌یابد؛ زیرا در کشورهایی مثل ایران که در آنها زبان انگلیسی یک زبان خارجی محسوب می‌شود (در مقابل زبان دوم در کشوری مثل اندونزی که زبان انگلیسی زبان اداری به شمار می‌رود) یادگیری آن عمدتاً محدود به زمان کلاس و مطالب درسی می‌باشد؛ بنابراین مسئولیت یادگیری خارج از کلاس بر عهده خود یادگیرندگان قرار می‌گیرد.

¹ Life-long Learning

² Self-regulated Learning

³ Autonomous Learners

به اعتقاد زیمرمن (۲۰۰۰) مقوله خودتنظیمی در یادگیری، ریشه در نظریه اجتماعی - شناختی باندورا (۱۹۸۶) دارد که در آن خودتنظیمی یک فرایند سه گانه و درهم تنیده از عوامل شخصیتی، رفتاری و محیطی است. زیمرمن (۲۰۰۰) خودتنظیمی در یادگیری را این گونه تعریف می کند: "افکار، احساسات و اعمالی که به صورت برنامه ریزی شده و تناوبی به منظور دستیابی به اهداف شخصی اتخاذ شده اند" (ص. ۱۴). وی به ماهیت فرایندگونه خودتنظیمی تأکید دارد و به ذکر این نکته می پردازد که خودتنظیمی در یادگیری یک خصیصه شخصیتی نیست که یک فرد دارا باشد یا نباشد؛ بلکه خودتنظیمی شامل استفاده گزینشی از فرایندهای خاص است که باید به صورت شخصی با هر تکلیف درسی و امر یادگیری وفق داده شود. بر همین اساس، زیمرمن (۲۰۰۲) تعریف خود را از خودتنظیمی در یادگیری این گونه توسعه می دهد: "خودتنظیمی یک فرایند خود رهنمون است که یادگیرندگان به وسیله آن توانایی های ذهنی شان را به مهارت های تحصیلی تبدیل می کنند" (ص. ۶۵). زیمرمن (۲۰۰۱ و ۲۰۰۲) معتقد است، آنچه یادگیرندگان خودتنظیم گر را برجسته می کند، مشارکت فعال آنها در امر یادگیری و توانایی های فراشناختی، انگیزشی و رفتاری آنان است.

مدل‌های مختلفی از خودتنظیمی در یادگیری ارائه شده‌اند (وین، ۱۹۹۵؛ پینتریچ، ۲۰۰۰؛ زیمرمن، ۲۰۰۲؛ کارور و شیر، ۲۰۰۵؛ شا و کروگلنسکی، ۲۰۰۵ و ماگنو، ۲۰۰۸) که همگی در تعدادی از ویژگی‌های اصلی مشترکند. اول اینکه تقریباً همه مدل‌ها ساختاری تناوبی دارند؛ به این معنا که بازخوردهای مربوط به عملکردهای قبلی، به منظور انجام اصلاحات، در تکلیف درسی فعلی به کار می‌روند. دوم اینکه همه مدل‌ها از مراحل کمابیش مشابهی تشکیل شده‌اند که طی آنها یادگیرنده خودتنظیم‌گر اهدافی را تعیین می‌کند؛ عملکرد خود را زیر نظر می‌گیرد و در مورد فعالیتش به قضاوت می‌نشیند. در نهایت اینکه در همه مدل‌ها، خودتنظیمی در یادگیری، دربرگیرنده راهبردهای فراشناختی (مثل طرح ریزی و نظارت)، راهبردهای شناختی (مثل بسط و افزایش جزئیات، پرسشگری و مرور ذهنی) و همین‌طور راهبردهایی برای ایجاد تمرکز و سازماندهی محیط یادگیری است. در اینجا به دو مورد از این مدل‌ها که بیشتر مورد توجه محققین قرار گرفته‌اند، اشاره می‌شود.

در مدل پینتریچ (۲۰۰۰)، که بر اساس دیدگاه اجتماعی-شناختی ارائه شده است، فرایند خودتنظیمی در چهار مرحله سازماندهی می‌شود: الف) طرح ریزی،

ب) نظارت بر خود، ج) کنترل، و د) ارزیابی. هر یک از این مراحل شامل چهار سطح شناختی، انگیزشی / عاطفی، رفتاری و زمینه‌ای می‌باشد.

مقیاس خودتنظیمی تحصیلی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، مبتنی بر مدل زیمرمن (۲۰۰۲) است که در آن، خودتنظیمی در یادگیری، دارای سه مرحله اندیشه قبلی، عمل و تفکر در مورد خود است. در مرحله اندیشه قبلی، یادگیرنده به بررسی تکلیفی که باید انجام دهد، می‌پردازد و اهدافی را تعیین می‌کند. راهبردهای مربوطه را طرح‌ریزی می‌نماید. یادگیرنده در این مرحله از عقاید و افکار خودانگیزشی مثل خودباوری و علاقه درونی بهره می‌برد. بعد از مرحله اندیشه قبلی، یادگیرنده در مرحله عمل به اجرای عینی تکلیف می‌پردازد و در همین حین حالت کنترل بر خود را با مرور دستوالعمل‌ها برای خود، تمرکز حواس و به‌کارگیری راهبردهای مرتبط با تکلیف مربوطه حفظ می‌کند. نهایتاً در مرحله سوم، یادگیرنده خودتنظیم‌گر به تفکر در مورد تکلیف انجام شده می‌پردازد. در اینجا یادگیرنده از طریق خودارزیابی و استنادهای علی به قضاوت در مورد مراحل قبلی می‌پردازد. در این مرحله یادگیرنده به کل فرایند، از این منظر که آیا عملکردش رضایت بخش بوده یا نه، واکنش نشان می‌دهد و در مورد اصلاحات احتمالی در تکالیف مشابه، تصمیم‌گیری می‌کند.

در ارتباط با احتمال وجود تفاوت میان دختران و پسران در زمینه خودتنظیمی در یادگیری، که هدف مطالعه حاضر می‌باشد، مطالعات مختلفی انجام شده که نتایج متفاوتی را نشان داده‌اند؛ از آن جمله می‌توان به مطالعه‌ی زیمرمن (۱۹۹۰)، آندرمن و یانگ (۱۹۹۴)، لین و هایلد (۱۹۸۹)، صمدی (۱۳۸۳ و ۱۳۸۱)، پیتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)، اختیاری (۱۳۷۷)، پاچاراس و والیانته (۲۰۰۱)، کلری (۲۰۰۶)، و کلری و چن (۲۰۰۹) اشاره کرد. نتایج برخی از پژوهش‌ها مثل آندرمن و یانگ (۱۹۹۴)، لین و هایلد (۱۹۸۹)، صمدی (۱۳۸۳ و ۱۳۸۱) از عدم تأثیر عامل جنسیت بر میزان استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی، و مدیریتی حکایت دارد. با این حال زیمرمن (۱۹۹۰) مشاهده کرد که دخترها به طور معناداری نسبت به پسرها بیشتر به یادداشت کردن، نظارت بر خود، و سازمان دادن محیط توجه می‌کنند. پاچاراس و والیانته (۲۰۰۱) نیز در بررسی خود به برتری دختران بر پسران در به یادآوردن تکالیف درسی، سازمان‌دادن به محیط و نحوه یادداشت کردن اذعان کردند. صمدی (۱۳۸۳)، به نقل از اختیاری، (۱۳۷۷) در پژوهشی در شهر شیراز مشاهده کرد که دختران بعد از آموزش مهارت‌های شناختی حل مسئله، عملکرد بهتری نسبت به پسرها دارند. همین‌طور کلری (۲۰۰۶)، و کلری و چن (۲۰۰۹) در

بررسی‌های خود دریافتند که دخترها بیشتر از راهبرهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند و در استفاده از راهبرهای مدیریتی و سازمان‌دهی محیط نسبت به پسران، برتر هستند. البته در مورد وجود ارتباط بین جنسیت و خودتنظیمی در یادگیری، تردیدهایی نیز مطرح شده است؛ به عنوان مثال پیتریچ و زشو (۲۰۰۲) با اذعان به وجود شواهدی مبنی بر وجود تفاوت‌هایی بین دختران و پسران، به این نکته اشاره کردند که این تفاوت‌ها می‌توانند از جهت‌گیری‌های غیر منطقی دختران و پسران در پاسخ‌گویی به سؤالات پرسش‌نامه‌ها نشأت گرفته باشند، نه وجود تفاوت‌های واقعی.

نکته حائز اهمیت در تحقیقات مورد اشاره این است که تقریباً در همه آن‌ها جامعه آماری را دانش‌آموزان دوره دوم و سوم تحصیلی تشکیل داده‌اند و در مورد تأثیر جنسیت دانشجویان بر خودتنظیمی یادگیریشان در درس زبان انگلیسی تا آنجا که محققان اطلاع دارند، تحقیقی انجام نشده است؛ بنابراین هدف از مطالعه حاضر بررسی نقش جنسیت در خودتنظیمی دانشجویان در درس زبان انگلیسی می‌باشد و بر همین اساس، پرسش پژوهشی زیر مطرح می‌شود:

آیا میان دانشجویان پسر و دختر در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری زبان انگلیسی تفاوتی وجود دارد؟

روش

افراد شرکت کننده در این تحقیق تمامی دانشجویان ورودی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بودند که در درس زبان عمومی ثبت نام کرده بودند. تعداد این دانشجویان ۴۲۵ نفر بود که از این تعداد ۳۶۷ نفر با تکمیل پرسشنامه، نمونه آماری تحقیق حاضر را تشکیل دادند. از این تعداد ۲۰۰ نفر (۵۴/۵٪) پسر و مابقی یعنی ۱۶۷ نفر (۴۵/۵٪) دختر بودند. این دانشجویان در رشته‌های مختلف علوم پایه و مهندسی پذیرفته شده بودند.

ابزار اندازه‌گیری

در تحقیق حاضر برای اندازه‌گیری خودتنظیمی یادگیری دانشجویان از نسخه فارسی مقیاس خودتنظیمی تحصیلی ماگنو (۲۰۰۹؛ قربان دوردی نژاد، صالح و امام جمعه، ۱۳۹۰)، که بر اساس مدل زیمرمن و مارتین-پونز (۱۹۸۶، ۱۹۸۸) تهیه شده است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۶ گویه بود و پاسخ‌ها بر اساس یک مقیاس چهار درجه‌ای از ۱ تا ۴ درجه‌بندی شد که شامل: کاملاً مخالف، مخالف، موافق، و کاملاً موافق بود. آزمون آماری تحلیل سؤال بر روی نتایج به دست آمده انجام گرفت. بعد از انجام تکنیک‌های تحلیل عامل اکتشافی و

تأییدی، هفت عامل زیر شناسایی و تأیید شدند: ۱) کنترل حواس پرتی و مدیریت تمرکز، ۲) طرح سؤال و مرور، ۳) مسئولیت یادگیری، ۴) برنامه‌ریزی، ۵) هدف-گذاری، ۶) خود ارزیابی و نظارت، و ۷) کار گروهی. در این مرحله پایایی پرسش‌نامه از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ = ۰.۰۹۹۵) محاسبه گردید، که مقدار قابل قبولی است.

این مقیاس، برای سنجش میزان خودتنظیمی تحصیلی یادگیرندگان فلیپینی ساخته شده است و به همین دلیل از لحاظ فرهنگی و اجتماعی برای استفاده در ایران مناسب‌تر از دیگر پرسشنامه‌ها و مقیاس‌های اندازه‌گیری خودتنظیمی تحصیلی (مثل پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری و مطالعه^۱ (وینستین، ۱۹۸۷)؛ پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی یادگیری^۲ (پیتتریچ، اسمیت، گارسیا و مک کیچی، ۱۹۹۱) و یا پرسش‌نامه راهبردهای فراشناختی^۳ (اسکرو و دنیسون، ۱۹۹۴)) است که در کشورهای غربی تهیه شده‌اند.

شیوه کار

^۱ Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)

^۲ Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

^۳ Metacognitive Strategies Inventory (MAI)

پرسش‌نامه‌های خودتنظیمی تحصیلی، در اواسط ترم دوم سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بین دانشجویان رشته‌های مختلف با هماهنگی قبلی با مسئولین دانشگاه و استاد مربوطه در کلاس‌ها توزیع گردید و نحوه تکمیل آنها تشریح شد. پرسش‌نامه‌ها پس از دو هفته با حضور مجدد در کلاس‌ها جمع‌آوری و برای انجام تحلیل‌های آماری آماده شدند. از میان ۴۲۵ پرسشنامه‌ای که توزیع شد، ۳۶۷ مورد قابل قبول بودند. بقیه پرسشنامه‌ها به دلیل غیبت دانشجویان، عدم تمایل آنها به شرکت در تحقیق و یا ناقص بودن پرسش‌نامه قابل استفاده نبودند. در نهایت داده‌ها با استفاده از نسخه ۲۰ نرم‌افزار SPSS از طریق آزمون t مستقل مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته ها

برای بررسی و مقایسه راهبردهای خودتنظیمی دانشجویان پسر و دختر در یادگیری از آزمون t مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره (۱) آمده است.

جدول ۱: مقایسه خودتنظیمی دانشجویان پسر و دختر

سطح معناداری (p)	t	(درجه آزادی) df	انحراف معیار	میانگین	گروه ها
۰.۱۷۰	-۱.۳۷۶	۳۶۵	۱۶.۹	۱۲۰.۴	پسر
			۱۵.۴	۱۲۲.۷	دختر

همان طور که در جدول شماره (۱) ملاحظه می شود، علی رغم میانگین بالاتر دختران در خودتنظیمی تحصیلی، تفاوت معناداری بین دو گروه پسران و دختران در زمینه خودتنظیمی در یادگیری مشاهده نشد ($p > 0.05$) $t(365) = -1.376$. همچنین برای کنترل تأثیر حجم نمونه بر مقدار t آزمون، اندازه بزرگی با استفاده از شاخص مجذور اتا محاسبه شد، که مقدار ناچیزی بود (Eta Squared = 0.005) و نتایج به دست آمده را تأیید می کرد.

به منظور بررسی دقیق‌تر تأثیر جنسیت بر خودتنظیمی در یادگیری، آزمون t مستقل برای عوامل هفت‌گانه پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی انجام گرفت. در نتیجه این آزمون‌ها (جدول ۲) مشخص شد که بین دختران و پسران در زمینه مسئولیت یادگیری، یعنی عامل سوم پرسشنامه ($t(365) = -3.168, p < 0.05$) و کار گروهی، یعنی عامل هفتم پرسشنامه ($t(339/76) = -2.714, p < 0.05$) تفاوت معنادار وجود دارد. در بین بقیه عوامل، تفاوت معناداری مشاهده نشد (جدول ۲). به منظور بررسی تأثیر حجم نمونه بر مقادیر t آزمون، اندازه بزرگی با استفاده از شاخص مجذور اتا محاسبه شد، که مقدار آن برای هر دو عامل سه و هفت ناچیز بود. $Eta\ Squared(f7) = 0.019$ $Eta\ Squared(f3) = 0.028$ ، که نتایج به دست آمده را تأیید می‌کند.

جدول ۲. مقایسه عوامل هفت‌گانه خودتنظیمی میان دانشجویان دختر و پسر

عوامل خودتنظیمی	گروه	میانگین	انحراف معیار	df	t	(p)
کنترل حواس پرتی و مدیریت تمرکز	پسر	۳۴/۴۷	۵/۹	۳۶۵	-۰/۱۶۵	۰/۸۶۹
	دختر	۳۴/۵۶	۵/۴۵			
طرح سؤال و مرور	پسر	۱۷/۲۱	۲/۸۷	۳۶۵	-۰/۴۴۸	۰/۶۵۵

			۲/۹۶	۱۷/۰۷	دختر	
۰/۰۰۲	-۳/۱۴۱	۳۶۵	۱/۷۳ ۱/۹	۱۱/۰۷ ۱۱/۶۷	پسر دختر	مسئولیت یادگیری
۰/۱۱۸	-۱/۵۶۶	۳۶۵	۳/۲۴ ۳/۰۹	۱۶/۳۳ ۱۶/۸۵	پسر دختر	برنامه ریزی
۰/۲۱۲	-۱/۲۴۹	۳۶۵	۲/۶۸ ۲/۵۲	۱۴/۷۹ ۱۵/۱۳	پسر دختر	هدف گذاری
۰/۱۲۱	-۱/۵۵۶	۳۶۵	۲/۴۴ ۲/۱۸	۱۴/۷۱ ۱۵/۰۸	پسر دختر	خود ارزیابی و نظارت
۰/۰۰۷	-۲/۷۱۴	۳۶۵	۱/۹۸ ۱/۷۴	۱۱/۸۲ ۱۲/۳۵	پسر دختر	کار گروهی

بحث و نتیجه گیری

همان طور که بیان شد یکی از ابزارهای پرورش دانشجویان مستقل، که قابلیت یادگیری مادام‌العمر در آنها پرورش یافته است، آموزش و توجه به مهارت‌های خودتنظیمی در یادگیری است. همچنین اهمیت این موضوع در درسی مثل زبان انگلیسی در ایران، دو چندان است؛ زیرا این زبان در ایران به عنوان زبان دوم کاربرد ندارد و زبان انگلیسی در ایران یک زبان خارجی

محسوب می‌شود. از این رو مسئولیت دانشجویان در خارج از کلاس برای یادگیری این زبان و در نتیجه نیاز به مهارت‌های خودتنظیمی افزون‌تر می‌گردد. در این بین توجه به نقش جنسیت در به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بین دانشجویان، به دست‌اندرکاران بخش آموزش دانشگاه‌ها کمک می‌کند، تا با شناخت نقاط قوت و ضعف دانشجویان دختر و پسر در زمینه به‌کارگیری راهبردهای مختلف خودتنظیمی در یادگیری، برنامه‌هایی تکمیلی برای برطرف کردن نقاط ضعف و پرورش نقاط قوت ترتیب دهند.

به همین منظور در پژوهش حاضر به موضوع نقش جنسیت در خودتنظیمی یادگیری زبان انگلیسی پرداخته شد. نتایج تحلیل‌های آماری نشان داد که در کل، بین دختران و پسران دانشجو در زمینه خودتنظیمی در یادگیری زبان انگلیسی، تفاوت معناداری وجود ندارد. این موضوع با یافته‌های محققانی مثل آندرمین و یانگ (۱۹۹۴)، لین و هاید (۱۹۸۹) و صمدی (۱۳۸۳ و ۱۳۸۱) که در تحقیقات خود به عدم تأثیر جنسیت بر خودتنظیمی در یادگیری پی برده‌اند، مطابقت دارد.

در عین حال وقتی نقش جنسیت در عوامل هفت‌گانه خودتنظیمی در یادگیری مورد بررسی قرار گرفت، مشخص شد که دختران در زمینه مسئولیت یادگیری و کارگروهی نسبت به پسران برتری معناداری دارند. این نتایج با یافته‌های پژوهشگرانی مثل زیمرمن (۱۹۹۰)، پاچاراس و والیانته (۲۰۰۱)،

اختیاری (۱۳۷۷)، کلری (۲۰۰۶)، و کلری و چن (۲۰۰۹)، که به وجود تفاوت بین دختران و پسران در به کارگیری برخی از راهبردهای یادگیری اذعان کرده بودند، همخوانی دارد. به عنوان مثال زیمرمن (۱۹۹۰) در تحلیل تفاوت‌های جنسیتی مشاهده کرد که دختران بیش از پسران به راهبردهای یادداشت کردن، نظارت بر خود، سازمان دادن محیط و طرح‌ریزی توجه دارند. نیز پاچاراس و والیانته (۲۰۰۱) دریافتند که دختران در راهبردهای مربوط به انجام تکالیف درسی و سازماندهی محیط از پسران برتر هستند. همین‌طور کلری (۲۰۰۶) این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که دختران در سازماندهی محیط و کنترل خود بهتر عمل می‌کنند. در تبیین نتایج ذکر شده و مقایسه آن با یافته‌های پژوهش حاضر، که برتری دختران را در زمینه مسئولیت یادگیری و کارگروهی نسبت به پسران نشان می‌دهد، می‌توان دلیل وجود تفاوت در یافته‌ها را ناشی از تفاوت‌های فرهنگی شرکت‌کنندگان در این پژوهش با آزمودنی‌های مطالعات ذکر شده (که اغلب دارای فرهنگی غربی و متفاوت از یادگیرندگان ایرانی هستند) بیان کرد. علاوه بر این شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر دانشجو بودند که از نظر توانایی‌های ذهنی و عاطفی با آزمودنی‌های مطالعات فوق‌الذکر که دانش‌آموزان دوره‌های دوم و سوم تحصیلی بودند، تفاوت داشتند. این موضوع نیز می‌تواند توضیحی دیگر برای وجود تفاوت در یافته‌های این پژوهش با دیگر تحقیقات باشد. شایان ذکر

است که مطالعاتی که به طور اختصاصی روی موضوع تأثیر کار گروهی بر یادگیری انجام شده‌اند، تمایل بیشتر دختران به کار گروهی را نشان داده‌اند؛ به عنوان مثال صفرعلیزاده (۱۳۸۵)، طالبی (۱۳۸۴)، و کرامتی (۱۳۸۳) در مطالعات خود دریافتند که دخترها در زمینه فعالیت‌های گروهی عملکرد بهتری نسبت به پسرها دارند.

نتایج به دست آمده از این پژوهش با محدودیت‌ها و کمبودهایی همراه بوده که از آن جمله می‌توان به این نکته اشاره کرد که این تحقیق تنها بر روی دانشجویان جدیدالورود دانشگاه تربیت دبیر شهیدرجایی انجام گرفته و در صورتی که نمونه آماری به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای از تمامی دانشگاه‌های تهران و از بین دانشجویان تمامی ترم‌های تحصیلی انتخاب شود، ممکن است، نتایج مشابه و یا حتی متفاوتی به دست آید.

منابع

- ۱- اختیاری اردکانی، فرحناز (۱۳۷۷). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای شناختی بر انگیزش و عملکرد حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان کلاس پنجم شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

- ۲- صفر علیزاده، معصومه (۱۳۸۵)، مقایسه تأثیر آموزش به شیوه مشارکتی با روش سنتی در یادگیری مفاهیم درسی زبان انگلیسی و نگرش دانش آموزان پایه سوم راهنمایی مدارس شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- ۳- صمدی، معصومه (۱۳۸۱)، بررسی و مقایسه فراشناخت و حل مسئله ریاضی، فصلنامه تازه‌های شناختی. ۴(۳)، ۴۳-۵۰.
- ۴- صمدی، معصومه (۱۳۸۳)، بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان و والدین، مطالعه نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی. ۱، ۱۵۷-۱۷۵.
- ۵- طالبی، مهدی (۱۳۸۴)، مقایسه تأثیر روش‌های یادگیری مشارکتی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری در درس ریاضی دانش آموزان سال دوم راهنمایی مدارس ارومیه در سال تحصیلی ۸۴-۸۳، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- ۶- قربان دوردی نژاد، فرهاد؛ بهرام صالح صدق پور و محمدرضا امام جمعه (۱۳۹۰). بازساخت، پایاسازی، روسازی و هنجاریابی مقیاس خودتنظیمی تحصیلی (A-SRL). پروژه درون دانشگاهی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- ۷- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۳)، گروه‌های مشارکتی موفق در سازمان ها، ماهنامه تدبیر، شماره ۱۳۸.

8-Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. **Journal of Research in Science Teaching**, 31, 811– 831.

9-Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

10- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2005). **On the structure of behavioral self-regulation**. In M. Borkowski, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-regulation* (pp. 42-80). New York: Academic Press.

11- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory — Self-Report. **Journal of School Psychology**, 44, 307–322.

12- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. **Journal of School Psychology**, 47, 291–314.

13- Linn, M.C., & Hyde, J.S. (1989). Gender, mathematics and science. **Educational Researcher**, 18, 17-19.

14- Magno, C. (2008). **Comparing models for generating a system of activation and inhibition of self-regulated learning**. An unpublished doctoral dissertation, De La Salle University, Manila, Philippines.

- 15- Magno, C. (2009). **Assessing and developing self-regulated learning.** The Assessment Handbook, 1, 26-42.
- 16- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? **Contemporary Educational Psychology**, 26, 366-381.
- 17- Pintrich, P. R. (2000). **The role of goal orientation in self-regulated learning.** In M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- 18- Pintrich, P.R. & De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 82(1), pp. 33-50.
- 19- Pintrich P. R., Smith D., Garcia T., McKeachie W. (1991). **A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire.** Technical Report 91-B-004. The Regents of the University of Michigan.
- 20- Pintrich, P.R. & Zusho, A. (2002). **The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors.** In A.

Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.

21- Rogers, C. (1983). **Freedom to Learn for the '80s**, Merrill: Columbus, Ohio.

22- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. **Contemporary Educational Psychology**, 19, 460-473.

23- Shah, J. Y., & Kruglanski, A. W. (2005). **Aspects of goal networks: Implications for self-regulation**. In M. Bokaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-regulation* (pp. 86-108). New York: Academic Press.

24- Weinstein, C. E. (1987). **LASSI user's manual**. Clearwater, FL: H & H Publishing.

25- Winch, C. (1999) **Autonomy as an educational aim**. In Marples, R. (Ed.) *The Aims of Education*, London and New York: Routledge. Pp 74-84.

26- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. **Educational Psychologist**, 30, 173-187.

- 27- Zimmerman, B. J. (2000). **Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective.** In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Orlando, FL: Academic Press.
- 28- Zimmerman, B.J. & Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, 23, 614-628.
- 29- Zimmerman, B.J. & Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, 80, 284-190.
- 30- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic learning and achievement: the emergence of a cognitive social perspective. **Educational psychology review**. 2, 307-323.
- 31- Zimmerman, B.J. (2001). **Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective.** En M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.

32- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into Practice**, 41, 64-70.

