



New Educational Approaches

New Educational Approaches

E-ISSN: 2423-6780

Vol. 19, Issue 1, No.39, Spring and Summer 2024, P:193-219-218

Received: 01/04/2024 Accepted: 21/10/2024

Research Article

Teachers' Perception of the Challenges of teaching self-regulated Learning in the classroom: A Phenomenological Study

Azadeh Momeni: Ph.D Student 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 Educational and Counseling Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

karshki@gmail.com

maryam bordbar: Assistant Professor, Department of Educational and Counseling Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

mbordbar@um.ac.ir

Abstract

The purpose of the research was to investigate the teachers' perception of the challenges of teaching self-regulated learning in the classroom. The research was conducted in the framework of qualitative approach and phenomenological method. The research population is all teachers working in the second grade primary schools of Torbat Heydarieh city and the sampling method was purposeful. 12 people from the research community were interviewed in the academic year 2023-24 based on theoretical data saturation. In order to ensure the validity of the research, research strategies were used by the members to obtain information from the homogenous and to analyze the data, the Collaizi method and coding, categorization and extracting the main themes were used. Based on the results, 162 concepts and 34 categories were obtained in five themes related to the challenges of teaching self-regulated learning with the titles "inadequate professional competence of the teacher", "student deficiencies", "physical and human problems of the school", "inappropriate educational culture of parents" and "limitation and weakness in organizational affairs" were categorized. Applying and paying attention to the challenges of teaching self-regulated learning that was raised in the current research has led to an increase in the awareness of teachers, administrators and education officials about this important structure and a way to design interventions and effective planning in order to improve the quality of education and develop students' self-regulated learning. It is a fundamental variable in academic success and lifelong learning, it will make it smoother.

Keywords: Teachers' Perception, Phenomenology, Teaching Challenges, Self-Regulated Learning

Introduction

Rapid changes in technology have made it necessary for students to be able to continue learning independently throughout their lives. It is clear that self-regulation is necessary to continue independent learning throughout life (Woolfolk, 2016). Research background shows



that self-regulated learning can be taught (Donker et al., 2014), but few teachers prepare students for it (Lawson et al., 2019). On the other hand, the literature has shown that several challenges, including teacher's beliefs, affect teacher's actions. In order to identify such beliefs, the importance of investigating teachers' perceptions is highlighted. Undoubtedly, the information collected from teachers' perceptions can provide basic data for the development of students' self-regulated learning.

Method

This study is a qualitative research with a phenomenological approach.

Statistical population: The statistical population included all the teachers working in the second primary schools of Torbat Heydarieh city in the academic year 2023-24.

Sampling method and sample size: The sampling method of the research was purposeful and the type of sample was homogeneous. Based on the rule of theoretical data saturation, 12 participants from the research community were selected as a sample.

Research tools: Data collection in the present study was done by using semi-structured interviews.

Data implementation and analysis method: In order to analyze the data, the Collaizi method was used, and in order to validate the data, the four criteria of Credibility, transferability, Dependability and Confrimability were used.

Result

The analysis of the collected data from the interviews identified five themes as teachers' perception of the challenges of teaching self-regulated learning, which are as follows:

Inadequate professional competency of the teacher

The interviewees believed that insufficient professional competency of the teacher is one of the challenges of teaching self-regulated learning. In this regard, the teachers stated things that were classified into categories such as "limited knowledge", "use of teaching methods incompatible with self-regulated learning", "inappropriate educational belief", "weakness in self-regulated learning", and "lack of motivation".

Students deficiencies

Student deficiencies is another challenge of teaching self-regulated learning. The interviewees believed that students do not have the necessary skills in terms of self-regulated learning, do not have a favorable attitude regarding teaching methods compatible with self-regulated learning, and they are not aware of the importance of self-regulated learning and are unmotivated.

Physical and human problems of the school

According to the interviewees, the physical and human limitations and problems that exist in the school site cause problems in teaching and learning self-regulation. The interviewees believed that the necessary access to facilities such as the laboratory in the school is limited and there is no common perspective regarding the importance of teaching self-regulated learning in the school.

Limitation and weakness in organizational affairs

Another theme was limitation and weakness in organizational affairs. The subcategories that were mentioned in this context, included teachers' emphasis on short class time, large amount of course material, large number of students, traditional evaluation system and curriculum problems.

Inappropriate educational culture of parents

The last theme is the inappropriate educational culture of parents, which includes the knowledge, belief and performance of parents regarding education and learning. The participants pointed out that parents have limited knowledge and weak participation regarding self-regulated learning, and even by emphasizing teacher-centered teaching methods, they inappropriately interfere in education, of their children.

Discussion and conclusion

In examining the research question, teachers expressed the challenges of teaching self-regulated learning in the classroom, which were classified into five themes.

Teacher's professional competence is a comprehensive concept that has been proposed regarding self-regulated learning teaching and based on the results, it is insufficient in teachers. This finding is consistent with the results of Karlen et al.'s research (Karlen et al., 2020). According to the teachers' point of view, a set of qualifications for teaching self-regulated learning is necessary for teachers to teach self-regulated learning, and these qualifications are insufficient in teachers.

The second theme of the findings of the present study is "student deficiencies", which is consistent with the results of Yilmaz and Akyildiz's study (Yilmaz & Akyildiz, 2023). In explaining this finding, it can be said that the undesirable characteristics of students, including ignorance of the importance of this component, etc., clearly show their effect by making it difficult to learner-oriented teaching, etc., on limiting the teacher's educational actions to promote self-regulated learning.

Another theme is "Physical and human problems of the school". This finding is in harmony with the results of Alvi and Gillies research (Alvi & Gillies, 2020). Based on this finding, teachers' efforts to support self-regulated learning are affected by school facilities and culture, and it may be necessary to make fundamental changes at the school level so that teachers can teach self-regulated learning.

"Limitation and weakness in organizational affairs" is another theme of the findings of the present study, which is consistent with the results of Eccles and Roeser's research (Eccles & Roeser, 2010). In the explanation of this finding, it can be said that the organizational matters predicted by those involved (including classroom software, etc.) affect the teacher's actions.

The last theme of the findings of the present research "inappropriate educational culture of parents" is consistent with the findings of the study of Alvi and Gillies (Alvi & Gillies, 2020). It seems that parents' lack of awareness of self-regulated learning and its importance and emphasis on traditional methods may make it difficult to support actions by teacher and providing a platform at home to practice teacher self-regulation training.

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

سال نوزدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۹، بهار و تابستان ۱۴۰۳، ص: ۲۱۸-۱۹۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۳۰

مقاله پژوهشی

ادراک معلمان از چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس: یک مطالعه کیفی پدیدارشناسی^۱

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

azadeh.momeni@mail.um.ac.ir

حسین کارشکی* : 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

هدف پژوهش بررسی ادراک معلمان از چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس بود. پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با روش پدیدارشناسی انجام شد. جامعه پژوهش تمامی معلمان شاغل در مدارس ابتدایی دوره دوم شهرستان تربت حیدریه و روش نمونه‌گیری، هدفمند بود. با ۱۲ نفر از جامعه پژوهش در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۴۰۳ بر اساس اشباع نظری داده مصاحبه شد. برای حصول اطمینان از روایی پژوهش از راهبردهای بررسی توسط اعضا و کسب اطلاع از همگان و به منظور تحلیل داده‌ها از روش کلایزی و کدگذاری، مقوله‌بندی و استخراج مضمون‌های اصلی استفاده شد. بر مبنای نتایج، ۱۶۲ مفهوم و ۳۴ مقوله حاصل شدند که در پنج مضمون مربوط به چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی با عناوین «شایستگی حرفه‌ای ناکافی معلم»، «کاستی‌های دانش آموزی»، «معضلات فیزیکی و انسانی مدرسه»، «فرهنگ آموزشی نامتناسب والدین» و «محدودیت و ضعف در امور سازمانی» دسته‌بندی شدند. کاربرد و توجه به چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی که در پژوهش حاضر مطرح شد به افزایش آگاهی معلمان، مدیران و مسئولان آموزش و پرورش از این سازه مهم منجر خواهد شد و راه برای طراحی مداخلات و برنامه‌ریزی مؤثر به منظور بهبود کیفیت آموزش و توسعه یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان که متغیری اساسی در موفقیت تحصیلی و یادگیری مادام‌العمر است، هموارتر خواهد کرد.

واژه‌های کلیدی: ادراک معلمان، پدیدارشناسی، چالش‌های تدریس، یادگیری خودتنظیمی.

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «توانمندسازی معلمان در آموزش یادگیری خودتنظیمی: مطالعه پدیدارشناسانه ادراک معلمان از یادگیری خودتنظیمی و چالش‌های تدریس آن، تدوین، اعتبارسنجی و تعیین اثربخشی بسته آموزشی» است.

* نویسنده مسئول:



مقدمه

امروزه دانش و اطلاعات مربوط به هر چیزی در اینترنت به سهولت در دسترس است. تغییرات سریع فناوری و دانش این ضرورت را ایجاد کرده است که دانش آموزان بتوانند به طور مستقل در طول زندگی خود به یادگیری ادامه دهند و بی نیاز از معلمان باشند. پر واضح است، برای ادامه یادگیری مستقل در طول زندگی باید خودتنظیم بود (Woolfolk, 2016).

تعاریفی متعدد از خودتنظیمی ارائه شده‌اند. زیمرمن^۱ (۲۰۰۰) خودتنظیمی را به عنوان افکار، احساسات و اقداماتی خودساخته شده تعریف کرده است که برای دستیابی به اهداف شخصی برنامه‌ریزی شده به صورت چرخه‌ای عمل می‌کنند. خودتنظیمی همچنین به صورت تلاش‌های فرد برای شروع، هدایت و مدیریت راهبردی دنبال کردن یک هدف از طریق برنامه‌ریزی فراشناختی، نظارت، ارزیابی و انطباق شناخت، رفتار، انگیزه و هیجان فرد توصیف شده است (Greene et al., 2024). هنگامی که اهداف به یادگیری مربوط می‌شوند، یادگیری خودتنظیمی مطرح می‌شود (Dinsmore et al., 2008). کارشکی و محسنی (۱۳۹۸، ص. ۲۷۳) یادگیری خودتنظیمی را «کلیه فرایندهای شناختی و انگیزشی تعریف کردند که طی آن، فرد برای فعالیت‌های یادگیری‌اش هدف‌گزینی و برنامه‌ریزی می‌کند و متناسب با شرایط، راهبردهای مدیریتی، نظارتی و ارزشیابی لازم را اعمال می‌کند و در صورت لزوم، از منابع دیگر مانند افراد یا مکان‌ها بهره می‌گیرد تا برنامه‌هایش را به‌خوبی پیش ببرد» تعریف کردند.

اهمیت یادگیری خودتنظیمی برای به‌زیستی تحصیلی (García-Ros et al., 2023)، انعطاف‌پذیری شناختی و تفکر تأملی (رحمتی کهخا و همکاران، ۱۴۰۲)، یادگیری مادام‌العمر و تفکر انتقادی (Oz & Sen, 2021)، خودکارآمدی تحصیلی (ویسکرمی و همکاران، ۱۴۰۰)، شایستگی تحصیلی (محمدعلیزاده و همکاران، ۱۳۹۸)، انگیزه (Clark, 2012)، جهت‌گیری هدف یادگیری (نیک‌پی و همکاران، ۱۳۹۵) و یادگیری بهتر توسط پژوهشگران برجسته شده است (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). دانش‌آموزانی که قادر به تنظیم یادگیری خود هستند، درکی بیشتر از فرآیندهای یادگیری و توسعه مهارت‌های خودتنظیمی دارند (Winne, 2005) و با آگاهی از روابط بین فرآیندهای نظارتی و نتایج یادگیری و همچنین، استفاده از این راهبردها برای دستیابی به اهداف خود متمایز می‌شوند (Zimmerman, 1990).

به منظور توانمندسازی دانش‌آموزان در یادگیری خودتنظیمی، معلمان می‌توانند راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را به طور مستقیم آموزش دهند (Dignath & Veenman, 2021) که بر اساس درجه صریح بودن در سه سطح (ضمنی، صریح و خودکنترلی) مشخص شده‌اند (Brown et al., 1981). علاوه بر آموزش مستقیم، معلمان همچنین می‌توانند به طور غیرمستقیم یادگیری خودتنظیمی را با فراهم کردن یک محیط یادگیری ارتقاء دهند که دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا یادگیری خود را مستقل و خودتنظیم کنند (Dignath & Veenman, 2021). بیشتر پژوهشگران توافق دارند روش‌های ارتقای مستقیم و غیرمستقیم باید با هم ترکیب شوند تا یادگیرندگان خودتنظیم شوند (Paris & Paris, 2001; Nugent et al., 2019).

ادبیات نشان داده است نقش معلمان در آموزش و تقویت یادگیری خودتنظیمی بسیار مهم و مؤثر است (Dignath et al., 2008)؛ با این حال، معلمان به نحوه یادگیری دانش‌آموزان و ترویج راهبردهای یادگیری چندان توجهی ندارند و

1 Zimmerman

دستورالعمل‌هایی صریح به منظور آموزش و ارتقای یادگیری خودتنظیمی ارائه نمی‌دهند (Sins et al., 2024; Lawson et al., 2019; Bolhuis & Voeten, 2001)؛ بر این اساس، پژوهشگران عوامل تعیین‌کننده اجرای یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس را بررسی کردند. اعتقادات و باورهای معلمان درباره یادگیری خودتنظیمی مؤلفه‌ای است که در شیوه‌های آموزشی آن‌ها بسیار مهم است و نقشی بسیار زیاد در حمایت از یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دارد (Brenner, 2024; Thomas et al., 2022; Alvi & Gillies, 2020; De Smul et al., 2019; Dignath et al., 2008). دانش معلمان یکی دیگر از مؤلفه‌هایی است که بر شیوه‌های تدریس و کلاس درس اثرگذار است و مطالعات متعدد نشان داده‌اند دانش معلمان در رابطه با یادگیری خودتنظیمی ناکافی است (Fengmei, 2023; Zohar & Ben-Ari, 2022; Glogger-Frey, 2018; Dignath et al., 2008). خودکارآمدی معلم نیز عاملی دیگر است که بر تدریس معلم مؤثر است (برهانی و همکاران، ۱۳۹۶) و به عنوان قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده رفتار ترویج یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس مطرح شده است (De Smul et al., 2019). علاوه بر این، پژوهش‌های اخیر بین یادگیری خودتنظیمی معلمان و توانایی آن‌ها در توسعه خودتنظیمی دانش‌آموزان ارتباط برقرار کرده‌اند (Kramarski & Heaysman, 2021; Karlen et al., 2020; Gordon et al., 2007; Gan et al., 2020) و توانایی بیشتر معلم در یادگیری خودتنظیمی را به عنوان عامل تعیین‌کننده اجرای یادگیری خودتنظیمی در مدرسه ابتدایی مطرح کرده‌اند (Peeters et al., 2014).

پژوهش‌هایی متعدد نیز در زمینه ادراک معلمان از اهمیت یادگیری خودتنظیمی و شیوه‌های حمایت از آن انجام شده‌اند. برای نمونه، در پژوهش آلکالد^۱ و همکاران (۲۰۲۳) معلمان احساس کردند قادر به اجرای یادگیری خودتنظیمی با دانش‌آموزان خود نیستند. آنان بیان کردند دانش‌آموزان مهارت‌های لازم برای اجرای یادگیری خودتنظیمی از جمله خود انضباطی، مدیریت زمان و توانایی تصمیم‌گیری را ندارند. مطالعه هاه و ریگلوت^۲ (۲۰۱۸) نشان داد معلمان اهمیت یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان و مسئولیت خود را برای آموزش آن به دانش‌آموزان درک کرده‌اند؛ با این حال، شیوه‌های معلمان برای حمایت از یادگیری خودتنظیمی به توسعه کامل توانایی‌های یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان منجر نمی‌شود. نتایج پژوهش گدولد^۳ (۲۰۱۷) مشخص کرد معلمان درکی محدود از آنچه یادگیری خودتنظیمی مستلزم آن است و نقش خودشان در توسعه یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان داشتند.

عوامل تسهیل و محدودکننده بر اجرای یادگیری خودتنظیمی نیز هدف مطالعه‌هایی بسیار بوده است. برای مثال، در مطالعه کیفی ییلماز و اکیلدیز^۴ (۲۰۲۳) این عوامل در سطح دانش‌آموز، زمینه و محیط، معلم و والدین مشخص شدند. پژوهش موسا^۵ (۲۰۲۳) دشواری آموزش به یادگیرندگان ناهمگن خودتنظیمی، فقدان آموزش به معلمان و محدودیت‌های برنامه درسی را به عنوان عوامل محدودکننده برشمرد. در مطالعه راسل^۶ و همکاران (۲۰۲۲) عوامل اثرگذار بر اجرای یادگیری خودتنظیمی، فرصت‌های رشد در مدرسه، فرهنگ سازمانی، باورهای معلم و احساس عاملیت او و در نهایت مشارکت دانش‌آموز بودند. گدولد و سیکوانگا^۷ (۲۰۲۰) شور و اشتیاق معلم و آمادگی او، همکاری

1 Alcalde

2 Huh & Reigeluth

3 Geduld

4 Yilmaz & Akyildiz

5 Mousa

6 Russell

7 Sikwanga

ضعیف آموزشی والدین، شرایط بد اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان، حمایت اندک جوامع از ارزش آموزش، انگیزه کم دانش آموز، کمبود زیرساخت ها و دسترسی به کتابخانه و آزمایشگاه ها را به عنوان عوامل چالش برانگیز معرفی کردند. یافته های مقاله گدولد (۲۰۱۹) فشارهای گروه آموزشی در رابطه با پوشش برنامه درسی، ارزیابی و مدیریت زمان، اولویت نبودن توسعه یادگیری خودتنظیمی در سطح مدرسه و ارجحیت میزان قبولی زیاد در ارزیابی های سالانه را به عنوان مهارکننده های ارتقای یادگیری خودتنظیمی برشمرد.

مرور پیشینه پژوهش نشان می دهد یادگیری خودتنظیمی قابل آموزش است (ضیغمیان و معینی کیا، ۱۳۹۸) و هر یک از فرایندهای یادگیری خودتنظیمی می تواند از طریق آموزش و الگوگیری از معلمان و مربیان آموخته شود (Zimmerman, 1989)؛ اما با وجود اجماع درباره اهمیت یادگیری خودتنظیمی برای موفقیت تحصیلی و یادگیری مادام العمر، بعضی از پژوهش های اخیر نشان داده اند معلمان معدود دانش آموزان را برای یادگیری خودتنظیمی و کاربرد راهبردهای آن آماده می کنند (Lawson et al., 2019). از طرفی، ادبیات نشان داده است چالش هایی متعدد از جمله باورهای ناسازگار با نظریه خودتنظیمی وجود دارند که بر اقدامات آموزشی معلم اثرگذار هستند؛ به منظور شناسایی چنین باورهایی، اهمیت بررسی ادراکات معلمان از مفهوم یادگیری خودتنظیمی و انجام پدیدارشناسی برجسته می شود؛ زیرا هدف پدیدارشناسی شناسایی تجربه های بشری درباره یک پدیده، آن گونه که شرکت کنندگان در پژوهش توصیف کرده اند، است (کرسول، ۱۳۹۳).

علاوه بر این، پیشینه پژوهش نشان داده است مطالعه هایی متعدد در رابطه با تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی، یادگیری و انگیزه انجام شده اند. مداخلات بهبود و ارتقای یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان نیز مورد توجه بسیاری از پژوهشگران بوده اند؛ اما فقط تعدادی اندک از مطالعات به وضوح دلایلی را بررسی کرده اند که چرا برخی از معلمان به ارتقای یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان در کلاس درس توجه نمی کنند؛ از این رو، بسیاری از پرسش های مربوط به آن بی پاسخ مانده اند. مطالعه پژوهش های داخل کشور نیز نشان داده است پژوهشی در این باره در ایران انجام نشده است. این شکاف پژوهشی تأییدی بر ضرورت انجام پژوهش حاضر است. بدون شک، اطلاعات به دست آمده از ادراکات و تجربه های معلمان در رابطه با آموزش و اجرای یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس می تواند به طور بالقوه داده های اساسی را ارائه دهد تا برای بهبود کیفیت آموزش و توسعه یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان استفاده شود؛ بر این اساس، در پژوهش حاضر با رویکردی کیفی، تجربه زیسته معلمان از چالش های تدریس یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس بررسی شده است. تحقق هدف پژوهش به افزایش دانش در زمینه یادگیری خودتنظیمی و آگاهی بخشیدن به معلمان در این زمینه منجر خواهد شد.

روش پژوهش

این مطالعه در چارچوب رویکرد کیفی و از نوع پدیدارشناسی است.

جامعه پژوهش: جامعه پژوهش شامل تمام معلمان شاغل به کار در مدارس دوره دوم ابتدایی (پایه های چهارم، پنجم و ششم) شهرستان تربت حیدریه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود.

روش نمونه گیری و حجم نمونه: روش نمونه گیری پژوهش هدفمند و از نوع نمونه همگون بود؛ بر این اساس، معلمان در این پژوهش مشارکت داده شدند که معیارهای تحصیلات تکمیلی، اشتغال به کار در طی سه سال گذشته در

مقطع ابتدایی دوره دوم و موافقت با انجام مصاحبه را داشتند. ضمن رعایت معیارهای بالا، با معلمان زن و مرد، شاغل در پایه‌های مختلف (چهارم، پنجم و ششم) و همچنین مشغول به کار در مدارس مختلف (دولتی و غیردولتی) مصاحبه شد تا دقت یافته‌ها بیشتر شود. در نهایت، بر اساس قاعده اشباع نظری داده، ۱۲ نفر از جامعه پژوهش به عنوان نمونه انتخاب شدند. مشخصات مشارکت‌کنندگان در جدول (۱) آورده شده است.

جدول ۱: مشخصات گروه نمونه

Table 1: Specifications of the sample group

شماره مصاحبه‌شونده	جنسیت	نوع مدرسه	سابقه کار	شماره مصاحبه‌شونده	جنسیت	نوع مدرسه	سابقه کار
۱	زن	دولتی	۱۸	۷	مرد	دولتی	۱۲
۲	مرد	غیردولتی	۲۳	۸	زن	دولتی	۲۵
۳	زن	دولتی	۱۷	۹	زن	غیردولتی	۲۱
۴	زن	دولتی	۱۵	۱۰	مرد	غیردولتی	۱۶
۵	مرد	غیردولتی	۸	۱۱	مرد	غیردولتی	۱۳
۶	مرد	غیردولتی	۱۲	۱۲	زن	دولتی	۹

ابزار پژوهش: گردآوری داده‌ها در پژوهش حاضر با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. پرسش‌های مصاحبه حول محور تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان و بر اساس اهداف و ماهیت پژوهش طراحی شدند. پرسش‌هایی از جمله «در پرورش یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان چه چالش‌هایی را تجربه کرده‌اید؟» و «به نظر شما چه عواملی بر اجرا و عدم اجرای تدریس مبتنی بر یادگیری خودتنظیمی اثرگذار هستند؟» در زمره پرسش‌های مصاحبه بودند. قبل از آغاز فرایند مصاحبه، در رابطه با اهداف مطالعه (تا آنجا که نتایج مخدوش نشود)، مشارکت داوطلبانه، محرمانه بودن هویت و اطلاعات مشارکت‌کنندگان توضیحاتی داده شد و از مصاحبه‌شوندگان اجازه ضبط صدا اخذ شد و در صورت عدم اخذ مجوز ضبط صدا، مصاحبه با دقت یادداشت شد.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها: به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کلایزی^۱ استفاده شد و مراحل زیر طی شدند: در مرحله اول، تمامی مصاحبه‌ها به دقت و کلمه به کلمه روی کاغذ نوشته و چندین مرتبه خوانده شدند تا محتوای کلی آن‌ها درک شود. مرحله دوم بیرون کشیدن جمله‌های مهم بود؛ به این صورت که عبارت‌ها و جمله‌های مهم مربوط به هدف پژوهش استخراج شدند. در مرحله سوم، برای جمله‌های بااهمیت، توصیفی کوتاه از معنای نهفته آن‌ها نوشته شد و معانی ایجادشده در داخل دسته‌هایی قرار گرفتند و مقوله‌ها ایجاد شدند. در نهایت، با ادغام مضامین با یکدیگر، دیدگاه کلی از مفهوم و تجربه‌ها درباره پدیده تحت بررسی که مضمون نامیده شد، به دست آمد.

به منظور تأمین اعتبار داده‌ها از چهار ملاک اعتمادپذیری^۲ (روایی درونی)، انتقال‌پذیری^۳ (روایی بیرونی)، اتکاپذیری^۴ (اعتبار) و تأییدپذیری^۵ (عینیت) استفاده شد که ملاک اعتمادپذیری با استفاده از راهبردهای بررسی به وسیله اعضا و کسب اطلاع از همگنان^۶ تأمین شد؛ به این صورت که خلاصه‌ای از مصاحبه‌ها و نتایج نهایی در اختیار پنج نفر از

1 Collaizi

2 Credibility

3 Transferability

4 Dependability

5 Confrimability

6 Member cheking

مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا آن را تأیید کنند. نتایج تحلیل و کدگذاری‌ها نیز در اختیار دو نفر از پژوهشگران باتجربه در پژوهش کیفی قرار گرفت تا درستی فرایند تحلیل را تأیید کنند. به منظور تأمین انتقال‌پذیری، توصیفی کامل از پژوهش ارائه شد تا کاربران نتایج پژوهش حاضر تعیین کنند آیا بین شرایط جدید و شرایطی که این مطالعه در آن انجام شده است، به اندازه کافی شباهت وجود دارد یا خیر و سپس، تصمیم به تعمیم گرفته شود. علاوه بر این، فرایند پژوهش و جمع‌آوری داده‌ها و همچنین، نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان، همان‌گونه که در مصاحبه بیان شده بودند، ثبت شدند تا اتکاپذیری حاصل شود. به منظور تأییدپذیری، سعی شد تا ادراکات و مفروضه‌های پیشین پژوهشگر در یافته‌ها اثرگذار نباشند و نتایج به وسیله وجود یک فرایند کدبندی نظام‌مند تضمین شود.

یافته‌های پژوهش

پس از کدگذاری و تحلیل داده‌ها از مجموع متون مصاحبه، ۱۶۲ مفهوم، ۳۴ مقوله و ۵ مضمون استخراج شدند. بر مبنای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، معلمان معتقد بودند چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس شامل «شایستگی حرفه‌ای ناکافی معلم»، «کاستی‌های دانش‌آموزی»، «معضلات فیزیکی و انسانی مدرسه»، «محدودیت و ضعف در امور سازمانی» و «فرهنگ آموزشی نامتناسب والدین» هستند.

مضمون اول: شایستگی حرفه‌ای ناکافی معلم

مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند شایستگی حرفه‌ای ناکافی معلم یکی از چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی در دوره دبستان است. معلمان در این باره موارد مختلفی را بیان کردند که در مقوله‌هایی از جمله «دانش محدود»، «کاربرد روش‌های تدریس ناسازگار با یادگیری خودتنظیمی»، «باور آموزشی نامناسب»، «عدم توجه به آموزش یادگیری خودتنظیمی»، «باور ناکارآمد در رابطه با یادگیری خودتنظیمی»، «ضعف در یادگیری خودتنظیمی»، «مهارت کم در تدریس یادگیری خودتنظیمی»، «بی‌انگیزگی»، «تعهد شغلی کم»، «رفتارهای ناعادلانه آموزشی»، «مدیریت ضعیف کلاس»، «شایستگی تشخیصی نامتناسب» و «عدم حمایت عاطفی» طبقه‌بندی شدند. در جدول (۲) مقوله‌های مضمون شایستگی حرفه‌ای ناکافی معلم، مفاهیم و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده‌اند.

جدول ۲: مضمون شایستگی حرفه‌ای ناکافی معلم، مقوله‌ها، مفاهیم و نمونه مصاحبه‌ها

Table 2: The theme of teacher's inadequate professional competence, categories, concepts and samples of interviews

مقوله‌ها	مفاهیم	نمونه مصاحبه‌ها
دانش محدود	دانش قدیمی، ناآگاهی معلم از یادگیری خودتنظیمی، دانش ناکافی از مطالب فرادریسی، دانش کم از روش‌های یادگیری مستقل، دانش ناکافی مربوط به روش تدریس یادگیری خودتنظیمی، عدم آشنایی با روش‌های فعال تدریس	«چالش غیرقابل انکار این: دانش قدیمی، تکراری و به‌روزشده معلمان ما». (کد ۵)
کاربرد روش‌های تدریس	روش تدریس سخنرانی، کاربرد روش تدریس معلم محور، فراهم نکردن فرصت اکتشاف در تدریس، انتقال صرف اطلاعات کتاب، عدم استفاده از روش تدریس بحث گروهی، عدم استفاده از روش‌های تدریس مشارکتی، عدم کاربرد	«روش تدریس معلم خیلی مهمه. با بعضی روش تدریس‌ها ما این مسیر خودتنظیمی در یادگیری رو براشون سهل الوصول یا سخت می‌کنیم. مثلاً این که ازشون بخوایم یا نه که در یک تایم یک ربع یک مطلب رو توی گروهشون بحث کنن

مقوله‌ها	مفاهیم	نمونه مصاحبه‌ها
یادگیری خودتنظیمی	روش‌های فعال تدریس، عدم واگذاری مسئولیت تدریس به دانش‌آموزان، عدم استفاده از فیلم آموزشی، فراهم نکردن بستر تعامل بین دانش‌آموزان	و بعد برای بقیه به اشتراک بذارن خیلی تفاوت ایجاد می‌کنه تا معلمی که روشی که فقط گوش کنن ببینن من چی می‌گم رو توی کلاسش استفاده می‌کنه و بقیه فقط باید ساکت باشن». (کد ۴)
باور آموزشی نامناسب	یادگیری به عنوان توانایی ذاتی، باور به انتقال دانش، عدم باور به سازنده‌گرایی، عدم باور به نقش تسهیل‌گری در آموزش، اکتفا کردن به آموزش مطالب درسی، دادن اهمیت زیاد به آموزش مفاهیم کتاب درس، توجه کم به غیرمحتوایات، عدم باور به توانایی پیشرفت همه دانش‌آموزان، عدم باور به توانایی پیشرفت دانش‌آموزان ضعیف	«معلمی که فکر کنه یادگیری هر فرد مشخصه و همیشه یادگیری رو به همه بچه‌ها آموزش داد به سمت یادگیری خودتنظیمی نمی‌ره». (کد ۱)
عدم توجه به آموزش یادگیری خودتنظیمی	عدم آموزش خودارزیابی، عدم توجه به یادگیری خودتنظیمی، بی‌برنامه‌گی معلم برای آموزش یادگیری خودتنظیمی، فراهم نکردن تجربه‌های یادگیری خودتنظیمی، آگاهی ندادن از اهمیت یادگیری خودتنظیمی به دانش‌آموزان	«باید به نظرم توی طرح درس‌مون یک برنامه برای آموزش یادگیری خودتنظیمی داشته باشیم. مثلاً یک‌طوری درس بدیم که آخرش تکلیف این باشه که دانش‌آموز کار خودش رو ارزیابی کنه، از نظر تعداد جوابای درستی که داشته یا حتی زمانی که نوشته. اگر نتونست یادش بدیم. خیلی از همکارا این برنامه رو ندارن و برنامه‌شون تدریس کنابه». (کد ۳)
باور ناکارآمد در رابطه با یادگیری خودتنظیمی	باور مبنی بر کم‌اهمیتی یادگیری خودتنظیمی، عدم اعتقاد به مفید بودن یادگیری خودتنظیمی، باور غیرقابل آموزش بودن نحوه یادگیری، باور ناتوانی دانش‌آموزان در یادگیری نحوه یاد گرفتن، باور ناتوانی دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی، باور ناتوانی دانش‌آموزان در خودمدیریتی، باور به یادگیرنده خودتنظیم نشدن دانش‌آموزان دبستان	«حتی این موضوع که بچه‌های دبستانم همیشه توی یادگیریشون مستقل بشن فکر نمی‌کنم مورد قبول خیلی از همکارا باشه». (کد ۲)
ضعف در یادگیری خودتنظیمی	یادگیرنده خودتنظیم نبودن، عدم توجه به ارتقای یادگیری خودتنظیمی، برنامه‌ریزی نداشتن معلم، هدف نداشتن معلم، نداشتن طرح تدریس، انجام ندادن خودارزیابی	«مهارت خود معلم از این نظر هم قابل تأمله که بدون خودش برای این مهارتش چکار کرده و چطور یاد گرفته. این باعث میشه بتونه به بچه‌ها هم کمک کنه. معلم ضعیف، بچه‌هاش هم ضعیف میشن حالا در هر مهارتی». (کد ۷)
مهارت کم در تدریس یادگیری خودتنظیمی	مهارت کم در تدریس یادگیری خودتنظیمی، الگو نشدن برای یادگیری خودتنظیمی، ارائه تکالیف نامرتب با یادگیری خودتنظیمی، عدم ارائه تکالیف با توجه به تفاوت فردی در یادگیری خودتنظیمی	«تکالیف باید متنوع و درباره توانمندی دانش‌آموزا باشه که نیست. تکالیف باید با توجه به هر کس و سطحش توی این مؤلفه داده بشه که نمی‌شه». (کد ۹)
بی‌انگیزگی	خودکارآمدی کم برای ارتقای یادگیری خودتنظیمی، بی‌انگیزگی معلم، شور و اشتیاق کم، باور نداشتن معلم به خود، عدم علاقه به معلمی، انتظار موفقیت کم، ارزش قائل نشدن برای تدریس	«بعضی همکارا توانایی خودشونو باور ندارن، به خاطر یه بازدید کلی نگران می‌شن و مدام می‌گن ما نمی‌تونیم. این احساس مهمیه و اگر احساس خودباوری نباشه معلم نمی‌تونه برنامه‌ای براش داشته باشه». (کد ۲)
تعهد شغلی	عدم احساس مسئولیت در قبال یادگیری دانش‌آموزان، عدم	«وجدان معلم می‌تونه روی خودتنظیم شدن یادگیری بچه‌ها

مقوله‌ها	مفاهیم	نمونه مصاحبه‌ها
کم	احساس مسئولیت در قبال آموزش دانش‌آموزان، مسئول نبودن در برابر توانمند کردن دانش‌آموزان، اهمیت ندادن معلم به نتیجه کار، اهمیت ندادن به ضعف دانش‌آموزان در یادگیری خودتنظیمی، نداشتن دغدغه نحوه یادگیری دانش‌آموزان، با وجدان کار نکردن، عدم تلاش برای پیشرفت دانش‌آموزان، کم کاری معلم، راحت‌طلبی، لذت نبردن از یادگیری دانش‌آموزان	اثر بذاره. آموزش آگه فقط جنبه شغلی داشته باشه و خودمونی بگم برای بچه‌ها دل‌نسوزونه برای این مهارت هم کاری نمی‌کنه». (کد ۷)
رفتارهای ناعادلانه آموزشی	عدم آموزش یادگیری خودتنظیمی به همه دانش‌آموزان، عدم توجه به همه دانش‌آموزان، توجه افراطی به آمادگی برای آزمون‌های تیزهوشان، عدم توجه به تفاوت‌های فردی، رها کردن دانش‌آموزان ضعیف، توجه افراطی به دانش‌آموزان باهوش	«معلم سرکلاش همه حواسش به زرنگاس. چون زود مطالبو می‌گیرن و این واقعاً برای معلم حس خوبی داره. این بچه‌ها رو می‌خواد برای تیزهوشان آماده کنه و هم‌وغمش میشه این آزمونا و این بچه‌ها، تا با قبولی بیشتر تعداد بچه‌ها که تقریباً یک اولویت شده توی پایه‌های ششم، به هدفش برسه». (کد ۱۲)
مدیریت ضعیف کلاس	مدیریت ضعیف کلاس	«معلمی که توی کلاس مدیریت ضعیفی داره و نمی‌تونه کلاسو خوب بچرخونه طبیعتاً به خیلی از کارا و برنامه‌هاش نمی‌رسه. توی حضور این معلم بچه‌ها همه‌م و شلوغ می‌کنن، طوری که انگار معلم سر کلاس نیست». (کد ۸)
شایستگی تشخیصی نامتناسب	ارزشیابی نادرست از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ارزشیابی بر اساس محفوظات، عدم ارزشیابی تشخیصی صحیح از سطوح یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان	«شناخت کافی از دانش‌آموز وجود نداره. دانش‌آموز ممکنه تا حدی خودتنظیم باشه توی یادگیری و معلم باید ارزشیابی درستی داشته باشه و این سطح رو تشخیص بده و از اون برای بقیه آموزش دانش‌آموز و حتی همکلاسی‌هاش استفاده کنه». (کد ۱۰)
عدم حمایت عاطفی	عدم توجه به احساسات دانش‌آموزان در رابطه با یادگیری، عدم احترام به دانش‌آموزان، روابط منفی با دانش‌آموزان	«توجه به احساسات دانش‌آموزا طی تدریس، تکالیفشون و تعامل با درس و معلم از نظر همکارا دور می‌مونه چون براشون مهم نیست. احترام نداشتن به دانش‌آموزا و روابط منفی بی‌تأثیر نیست». (کد ۹)

مضمون دوم: کاستی‌های دانش‌آموزی

تحلیل مصاحبه‌ها کاستی‌های دانش‌آموزی را به عنوان یکی دیگر از چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس روشن کرد. مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند دانش‌آموزان از نظر یادگیری خودتنظیمی مهارت‌های پیش‌نیاز را دارا نیستند، در رابطه با روش‌های تدریس سازگار با یادگیری خودتنظیمی، نگرشی مطلوب ندارند، از مفهوم و اهمیت یادگیری خودتنظیمی آگاه نیستند و بی‌انگیزه هستند. علاوه بر این از دیدگاه معلمان، دانش‌آموزان ناهمگن (از نظر هوشی و یادگیری خودتنظیمی) و همچنین، اختلالات یادگیری و ضعف در ارتباط برخی از دانش‌آموزان از دیگر چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس هستند. در جدول (۳) مقوله‌های مضمون کاستی‌های دانش‌آموزی، مفاهیم و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده‌اند.

جدول ۳: مضمون کاستی‌های دانش‌آموزی، مقوله‌ها، مفاهیم و نمونه مصاحبه‌ها

Table 3: Theme of student shortcomings, categories, concepts and samples of interviews

مقوله‌ها	مفاهیم	نمونه مصاحبه‌ها
ضعف در یادگیری خودتنظیمی	ضعف در مهارت یادگیری خودتنظیمی، ضعف در خودارزیابی، تثبیت روش یادگیری نامناسب دانش‌آموزان، ضعف دانش‌آموز در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، وابستگی در یادگیری به معلم، ضعف بودن دانش‌آموزان در خلاصه‌نویسی، ضعف در تشخیص قسمت‌های مهم درس	«به نظر من یکی از چالش‌هایی که داریم اینه که معلمای سال قبل به بچه‌ها یادگیری خودتنظیمی رو یاد ندادند و این باعث شده بچه‌ها مهارت لازم و اون پیش‌نیاز رو نداشته باشن. بچه‌ها در این زمینه خیلی ضعیف بار اومدند. به بچه‌ها یاد ندادن که کارشون رو خودشون پیش ببرن. با این تفاسیر چطور من به دانش‌آموزایی که الان سرکلاس من نشستن، مهارت‌های قبلیشون رو پرورش بدم؟ مهارت‌هایی که در اون‌ها ضعیف و باید به حداقل‌هایی می‌داشتن که ندارن یا خیلی کمه». (کد ۱)
نگرش نامطلوب به روش تدریس معلم	نگرش نادرست به واگذاری مسئولیت یادگیری به خودشان، نگرش مثبت به روش تدریس معلم محور، تمایل دانش‌آموزان به روش‌های سنتی، تمایل دانش‌آموزان به پرسش و پاسخ از قبل مشخص شده	«انگار همیشه روش‌های جدید و مشارکتی رو توی کلاس اجرا کرد. بچه‌ها به روش‌های جدید مقاومت و مقاومت می‌کنن و فقط دوست دارن روش‌های سنتی توی کلاس برقرار باشه. فکر می‌کنن روش‌هایی که معلم خودش همه‌کاره باشه بهتره. دلشون می‌خواد سؤال بدیم و ازشون سؤال‌هایی که دادیم رو بپرسیم». (کد ۱۱)
بی‌انگیزگی	انگیزه کم مشارکت در یادگیری خودتنظیمی، خودجوش نبودن در یادگیری، عدم جست‌وجوی روش‌های یادگیری، راحت‌طلبی دانش‌آموزان، شانه خالی کردن از مسئولیت یادگیری	«دانش‌آموزانم سر کلاس کمتر برای درس انگیزه دارن چه برسه به اینکه بخوان برای این مهارت‌ها و یادگرفتنش اشتیاق نشون بدن». (کد ۷)
دانش محدود	دانش ناکافی از اهمیت یادگیری خودتنظیمی، بی‌اطلاعی از یادگیری خودتنظیمی	«بچه‌ها فکر میکنن اگر مسئولیت یادگیری رو به خودشون بدیم یعنی من معلم دارم از زیر کار در میرم و شونه خالی کردم و نمیخوام بیشتر کار کنم. نمیدونن چقدر به نفعشونه اگه که در این حوزه مستقل بشن». (کد ۲)
تفاوت‌های هوشی و یادگیری خودتنظیمی	بهره هوشی متفاوت، تفاوت در یادگیری خودتنظیمی با یکدیگر، تفاوت در برنامه‌ریزی با یکدیگر، تفاوت در صحیح خواندن، تفاوت در درک مطلب	«بعضی‌ها ضعیف و بعضی‌ها باهوش که باعث میشه من توی تدریس کم‌تر استفاده کنم چون تدریس برای همه‌س و این تفاوت باعث میشه من یکنواخت‌تر تدریس کنم و از بعضی چیزا که فکر می‌کنم برای همه مناسب نیست بگذرم». (کد ۴)
اختلالات یادگیری	اختلالات نوشتن، اختلالات خواندن	«بچه‌ها در یک سطح نیستند. دانش‌آموز ضعیف نه تنها خودتنظیم نخواهد بود که با تلاش منم دیر این مهارت و توانمندی رو یاد می‌گیره و به کار می‌بره. اختلالات نوشتن و خواندن هم کار رو برای معلم سخت می‌کنه». (کد ۱۰)
مشکلات ارتباطی	تعامل ضعیف با یکدیگر	«ارتباطات خود همکلاسیا و رفتارشون با هم چالشه. در ظاهر امر اون ارتباط و تعامل لازم برای کمک به هم رو ندارن که اگه یک کدوم و یا چند تاشون توی خودتنظیمی و روش‌های یادگیریشون بهتر بودن بتونن به بقیه هم کمک کنن و باعث ارتقای اونا هم بشن». (کد ۳)

مضمون سوم: معضلات فیزیکی و انسانی مدرسه

به اعتقاد مصاحبه‌شوندگان، محدودیت‌ها و معضلاتی که در مدرسه از نظر فیزیکی و انسانی وجود دارند در تدریس یادگیری خودتنظیمی مشکلاتی را به وجود می‌آورند. مصاحبه‌شوندگان در این باره بیان کردند دسترسی لازم به امکاناتی از جمله آزمایشگاه در مدرسه محدود است. چشم‌اندازی مشترک در رابطه با اهمیت یادگیری خودتنظیمی و تدریس آن در بین کادر اجرایی و سایر همکاران وجود ندارد. از نظر همکاری و همچنین، رشد و یادگیری فردی، شرایط لازم برای معلمان به منظور تدریس یادگیری خودتنظیمی فراهم نیست. در جدول (۴) مقوله‌های مضمون معضلات فیزیکی و انسانی مدرسه، مفاهیم و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده‌اند.

جدول ۴: مضمون معضلات فیزیکی و انسانی مدرسه، مقوله‌ها، مفاهیم و نمونه مصاحبه‌ها

Table 4: The theme of physical and human problems of the school, categories, concepts and examples of interviews

مقوله‌ها	مفاهیم	نمونه مصاحبه‌ها
امکانات محدود مدرسه	امکانات محدود مدرسه، امکانات محدود کلاس درس، عدم وجود آزمایشگاه و کتابخانه در مدرسه	«امکانات محدودی که من در کلاس درس دارم به من اجازه نمی‌دهد اون‌طور که باید تدریس رو طوری برنامه‌ریزی کنم که از دل اون دانش‌آموزی بیرون بیاید که خودش یادگیریش رو پیش بیره. من شرایط لازم برای فعالیت‌هایی مثل درس علوم که بچه‌ها باید کاوش کنن رو ندارم. بچه‌های من فرصتی ندارن که برن کتابخونه یا آزمایشگاه که خودشون دنبال یه مطلبی باشن و با فعالیت و برنامه‌ریزی خودشون بهش برسن». (کد ۳)
نبود چشم‌انداز مشترک در رابطه با یادگیری خودتنظیمی	اطلاعات ناکافی مدیر مدرسه از یادگیری خودتنظیمی، عدم حمایت مدیر از اقدامات معلم، تأکید مدیر بر محفوظات، فراهم نکردن شرایط توسط مدیر، هماهنگ نبودن اهداف مدیر با معلم، اهمیت ندادن به فعالیت‌های یادگیری خودتنظیمی، در اولویت قراردادن فعالیت‌های پرورشی، فشار مدیر در رابطه با اتمام دروس، عدم آزادی عمل معلم در کلاس، عدم تأیید کارهای هزینه‌بر کلاس، دسترسی محدود به امکانات مدرسه	«خودتنظیم کردن بچه‌ها برای هیچ کس مهم نیست. برای مدرسه که شرکت توی فعالیت‌های پرورشی و مسابقات مهمه و این موضوع اصلاً اولویت نیست. مدیر هیچ حمایتی نمی‌کنه». (کد ۱۱)
جو رقابتی ناسالم و عدم همکاری	جو بد رقابتی بین همکاران، زیرآب‌زنی همکاران، مانع‌تراشی همکاران، عدم تشویق همکاران توسط یکدیگر، انرژی منفی همکار، عدم تمایل برای یادگیری از یکدیگر	«همکاری که روش متفاوت منو می‌بینه و مدام انرژی منفی میده که هر طوری بگیری می‌گذره و اینقدر خودتو اذیت نکن سر کلاس، آسون بگیر. درس رو بده و تموم». (کد ۴)
فراهم نبودن فرصت رشد و یادگیری	عدم توجه به موضوع یادگیری در جلسه‌های تجربه‌گردانی، عدم توجه به موضوع یادگیری خودتنظیمی در جلسه‌های آموزشی، فراهم نبودن فرصت یادگیری نظریه‌های جدید، فراهم نبودن فرصت آموزش همکاران به یکدیگر	«اصلاً توی مدرسه فرصتی نیست که بتونیم چیز جدیدی، نظریه جدیدی، نکته‌ای یاد بگیریم که هفته‌ای یه بار هر کسی یه چیز جدیدی بهمون یاد بده و همکارا به هم آموزش بدن». (کد ۵)

مضمون چهارم: محدودیت و ضعف در امور سازمانی

مضمونی دیگر که به عنوان چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی توسط معلمان مطرح شد محدودیت و ضعف در امور سازمانی بود. مقوله‌های فرعی که در این زمینه مطرح شدند دربردارنده تأکید معلمان بر وقت کم کلاسی، حجم زیاد مطالب درسی، تعداد زیاد دانش‌آموزان در هر کلاس، سیستم ارزشیابی سنتی و مشکلات برنامه درسی بودند. مصاحبه‌شوندگان همچنین اذعان داشتند آموزش کافی و لازم در این زمینه برای معلمان وجود ندارد و فرایندهای نامطلوب اداری نیز بر دشواری تدریس یادگیری خودتنظیمی افزوده‌اند. در جدول (۵) مقوله‌های مضمون محدودیت و ضعف در امور سازمانی، مفاهیم و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده‌اند.

جدول ۵: مضمون محدودیت و ضعف در امور سازمانی، مقوله‌ها، مفاهیم و نمونه مصاحبه‌ها

Table 5: Theme of limitation and weakness in organizational affairs, categories, concepts and examples of interviews

مقوله‌ها	مفاهیم	نمونه مصاحبه‌ها
کمبود وقت	وقت کم کلاسی	«وقت کم کلاس باعث میشه من نتونم علاوه بر درسای خودم به این مهارتا هم توجه کنم». (کد ۱)
محتوای زیاد	حجم زیاد دروس	«حجم کتاب و مطالب درسی هم خیلی زیاده و من همیشه زمان کم میارم». (کد ۹)
تراکم زیاد کلاسی	تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس	«تعداد زیاد دانش‌آموزان اجازه نمی‌ده من خیلی از کارامو انجام بدم. من سر کلاس چهل و پنج دانش‌آموز دارم که حتی برای گروه‌بندی‌شون مشکل دارم. اینقدر همه‌م و بی‌نظمی هست که خیلی از وقتمو می‌گیره». (کد ۸)
فقدان آموزش مؤثر به معلمان	فقدان آموزش یادگیری خودتنظیمی به معلمان، آموزش‌های دیر هنگام به معلمان تازه‌استخدام، آموزش ناکافی معلمان، آموزش سطحی مدرسان ضمن خدمت، آموزش‌های ضمن خدمت بی‌ارتباط به یادگیری خودتنظیمی	«همکار ما رشته تحصیلیش مرتبط با آموزگاری نیست. این همکار با این رشته تحصیلی رو باید آموزش بدن که وسط سال یا سال بعد تازه آموزش‌هاشون شروع می‌شه که اونا هم ربطی به این مهارت نداره». (کد ۱۲)
سیستم ارزشیابی سنتی	ارجحیت میزان قبولی تیزهوشان، تأکید نظام آموزشی بر نمره و محفوظات، ارزشیابی کار معلم بر اساس محفوظات دانش‌آموزان، عدم تشویق فعالیت‌های مربوط به یادگیری خودتنظیمی معلمان	«خودتنظیم شدن یادگیری بچه‌ها با توجه به نظام آموزشی ما مشکل داره. چون نمره‌محوره حتی با وجود اینکه توصیفیه. این نظام توصیفی برخلاف ظاهرش بر اساس نمره است و رقابتیه. این باعث شده بچه‌هامون فقط دنبال نمره و محفوظات باشن». (کد ۹)
چالش‌های برنامه درسی	سرفصل‌های درسی بی‌ارتباط به هم، برنامه درسی غیرقابل تغییر	«سرفصل‌های بی‌معنی و پراکنده که در یک سلسله‌مراتب مرتبط به هم پیش نرفته حالا چه در یک سال یا طی سال‌های متفاوت که رشته یادگیری از دست در نره و بشه بهتر توی این زمینه کار کرد». (کد ۵)
فرایندهای نامطلوب اداری	عدم انطباق پست همکار با رشته تحصیلی، استخدام بدون آزمون علمی، استخدام معلمان با رشته تحصیلی نامرتبط به آموزگاری	«رشته تحصیلی غیر از روان‌شناسی و آموزش ابتدایی و دیگه پست همکار که با رشته تحصیلی مربوط نیست که مثلاً لیسانس تربیت بدنی آموزگاره و لیسانس آموزش ابتدایی معاون مدرسه است به جای آموزگاری». (کد ۱۰)

مضمون پنجم: فرهنگ آموزشی نامتناسب والدین

آخرین مضمون در چارچوب چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی فرهنگ آموزشی نامتناسب والدین است که شامل دانش، باور و عملکرد والدین در رابطه با آموزش و یادگیری است. در جریان مصاحبه مشارکت‌کنندگان به نمونه‌هایی اشاره کردند که بیانگر این بود که والدین در رابطه با یادگیری خودتنظیمی، آموزش و تدریس معلم در کلاس درس دانش محدود و مشارکت ضعیف دارند و حتی گاهی با تأکید بر روش‌های تدریس معلم‌محور و سنتی به طور نامناسب در آموزش و یادگیری دخالت می‌کنند. علاوه بر این، معلمان معتقد بودند والدین نگرشی نامطلوب به آموزش و یادگیری دارند و برای یادگیری خودتنظیمی چندان اهمیتی قائل نمی‌شوند. در جدول (۶) مقوله‌های مضمون فرهنگ آموزشی نامتناسب والدین، مفاهیم و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده‌اند.

جدول ۶: مضمون فرهنگ آموزشی نامتناسب والدین، مقوله‌ها، مفاهیم و نمونه مصاحبه‌ها

Table 6: Theme of parents' inappropriate educational culture, categories, concepts and examples of interviews

مقوله‌ها	مفاهیم	نمونه مصاحبه‌ها
مشارکت ضعیف و نامناسب در آموزش و یادگیری	همراه نبودن با معلم، نظارت کم والدین بر کار دانش‌آموزان، عدم مراجعه با دانش‌آموز به کتابخانه، انجام تکالیف درسی توسط والدین، درخواست تکرار روش معلم‌های قبلی، دخالت والدین در کار معلم، درخواست روش‌های سنتی تدریس، درخواست معلم‌محوری	«اگه از بچه‌ها تکلیفی می‌خوام یا اینکه باید برای درسشون کار عملی انجام بدن، پدر و مادرشون مثل من ناظر بر کارشون نیستن و به من کمک نمی‌کنن». (کد ۸)
دانش محدود	ناآگاهی خانواده از مطالب کلاس درسی، ناآگاهی خانواده از اهداف معلم، ناآگاهی از یادگیری خودتنظیمی، ناآگاهی از تغییرات برنامه درسی	«خانواده‌ها هم چیزی از یادگیری خودتنظیمی و اهمیتش برای یادگیری و تأثیری که توی موفقیت و درسشون داره رو نمی‌دونن». (کد ۲)
نگرش نامطلوب به آموزش و یادگیری	اهمیت ندادن به یادگیری، اهمیت ندادن به یادگیری خودتنظیمی، ارجحیت نمره، تأکید بر محفوظات، ترجیح به معلم‌محوری، ترجیح به پرسش و پاسخ از قبل تعیین شده	«مشکل دیگه خانواده است که براش فقط نتیجه کارنامه و نمره‌ها مهمه. خانواده می‌خواد که معلم همه کاره باشه و مسئولیتی به بچه نده توی کلاس و مدام سؤال بگه و روز بعد پرسیه». (کد ۱۲)

بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی پرسش پژوهش، معلمان چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی را در کلاس درس بیان کردند که در پنج مضمون «شایستگی حرفه‌ای ناکافی معلم»، «کاستی‌های دانش‌آموزی»، «معضلات فیزیکی و انسانی مدرسه»، «فرهنگ آموزشی نامتناسب والدین» و «محدودیت و ضعف در امور سازمانی» طبقه‌بندی شدند.

مضمون اول این پژوهش شایستگی حرفه‌ای ناکافی معلم است که با نتایج پژوهش‌های کارلن^۱ و همکاران (۲۰۲۰) و کانتر^۲ و همکاران (۲۰۱۳) هم‌خوان است. مقوله دانش محدود معلمان با مطالعه زهار و بن-آری^۳ (۲۰۲۲) هم‌خوان و مقوله کاربرد روش‌های تدریس ناسازگار با یادگیری خودتنظیمی با مطالعه بلهویس و ویوتن^۴ (۲۰۰۱) هماهنگ است. در

1 Karlen

2 Kunter

3 Zohar & Ben-Ari

4 Bolhuis & Voeten

نتایج مطالعه وسنیادو^۱ و همکاران (۲۰۲۰) به مقوله‌های باور آموزشی نامناسب و باور ناکارآمد در رابطه با یادگیری خودتنظیمی اشاره شده است. عدم توجه به آموزش یادگیری خودتنظیمی دیگر مقوله این مضمون است که با پژوهش لاوسون^۲ و همکاران (۲۰۱۹) هم‌سو است. به مقوله‌های یادگیری خودتنظیمی معلم در مطالعه پترز^۳ و همکاران (۲۰۱۶) و مهارت معلم در تدریس یادگیری خودتنظیمی در پژوهش کارلن و همکاران (۲۰۲۳) اشاره شده است و نتایج مطالعه حاضر روشن کرد این مقوله‌ها در معلمان ضعیف بوده‌اند. بی‌انگیزگی دیگر یافته این پژوهش است و در پژوهش‌های متعدد ارتباطی مثبت بین جنبه‌های انگیزشی معلمان به ویژه خودکارآمدی و ارتقای یادگیری خودتنظیمی گزارش شده است (Karlen et al., 2020; Dignath et al., 2021). حمایت از دانش‌آموزان و مدیریت کلاس در مطالعه پراتوریوس^۴ و همکاران (۲۰۱۸) به عنوان ابعاد اساسی کیفیت تدریس معرفی شده‌اند. در مطالعه حاضر مشخص شده است برخی از معلمان در مدیریت کلاس درس توانمندی لازم را ندارند و از نظر عدالت آموزشی رفتارهایی نامناسب دارند. شایستگی‌های تشخیصی معلمان دیگر یافته این پژوهش با مطالعه چرنیکووا^۵ و همکاران (۲۰۲۰) هم‌سویی دارد. بر مبنای نتایج، شایستگی تشخیصی معلمان نامتناسب بوده است. مقوله حمایت عاطفی به موازات مطالعه وانگ^۶ و همکاران (۲۰۲۴) و مقوله تعهد شغلی نیز با پژوهش پیانتا^۷ و همکاران (۲۰۰۸) هم‌سو است.

بنا به دیدگاه معلمان، مجموعه‌ای از صلاحیت‌ها از جمله دانش، مهارت و انگیزه برای تدریس یادگیری خودتنظیمی لازم است تا معلمان به آموزش یادگیری خودتنظیمی مشغول شوند؛ ولی این شایستگی‌ها در معلمان ناکافی هستند. به نظر می‌رسد دانش و مهارت ناکافی معلم در یادگیری خودتنظیمی و شیوه‌های آموزشی آن و نیز استفاده از روش‌های تدریس معلم محور و عدم توجه به تکالیف مرتبط با یادگیری خودتنظیمی از جمله خودارزیابی به دلیل فراهم نکردن فرصت اکتشاف، کار گروهی و عدم توجه به مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، امکان خودتنظیم شدن یادگیری دانش‌آموزان را با چالش روبه‌رو می‌کنند. علاوه بر این، باورهای معلم مانند یادگیری به عنوان توانایی ذاتی، عدم اعتقاد به اهمیت یادگیری خودتنظیمی و نیز نقش خود به عنوان تسهیلگر دانش، اقدامات معلم را در رابطه با تدریس یادگیری خودتنظیمی محدود می‌کنند؛ زیرا باورهای معلمان در رابطه با آموزش و یادگیری در اقدامات و شیوه‌های آموزشی اثرگذار هستند. همچنین، به نظر می‌رسد معلمانی که تجربه‌هایی ضعیف از خود به عنوان یادگیرندگان خودتنظیم داشته باشند، قادر نخواهند بود یادگیری خودتنظیمی را برای دانش‌آموزان خود قابل مشاهده کنند و آن را موضوع آموزش قرار دهند. مدیریت ضعیف کلاس درس نیز فرصت‌های یادگیری مؤثر را محدود خواهد کرد و انگیزه دانش‌آموزان را کاهش خواهد داد و بنابراین، آموزشی را که از یادگیری خودتنظیمی حمایت می‌کند با چالش روبه‌رو خواهد کرد. رفتارهای ناعادلانه آموزشی و توجه به عده‌ای کم از دانش‌آموزان نیز به این امر منجر خواهد شد تا معلم اقدامات لازم برای ارتقای یادگیری خودتنظیمی همه یادگیرندگان را مدنظر قرار ندهد و با توجه افراطی به دانش‌آموزان سرآمد از تدریس و توجه به یادگیری خودتنظیمی برای همه دانش‌آموزان باز ماند. به نظر می‌رسد شایستگی کم معلم در تشخیص

1 Vosniadou

2 Lawson

3 Peeters

4 Praetorius

5 Chernikova

6 Wang

7 Pianta

و ارزشیابی، انجام مداخله و اقدامات لازم برای تعیین نقطه شروع تدریس و بهبود راهبردهای خودتنظیمی دانش آموزان را محدود کند. در تبیین مقوله عدم حمایت عاطفی بر اساس پژوهش رافائل^۱ و همکاران (۲۰۰۸) می توان گفت ایجاد روابط خوب معلم و دانش آموز فرصتی را برای تمرین رفتارهای خودتنظیمی فراهم می کند و معلمانی که به خودتنظیمی دانش آموزان خود کمک می کنند، برجسته ترین جنبه های تعامل با کلاس را دارند. به نظر می رسد تعهد شغلی کم معلم، کم کاری و نیز عدم احساس مسئولیت در قبال یادگیری و آموزش منجر می شود تدریس و معلمی کردن به برطرف کردن تکلیف تبدیل شود و این امر از اقدامات معلم برای توانمند کردن دانش آموزان در یادگیری خودتنظیمی می کاهد.

دومین مضمون مطالعه حاضر «کاستی های دانش آموزی» است. این مضمون به برخی از ویژگی های شناختی، انگیزشی، رفتاری و ... یادگیرندگان اشاره می کند که مطلوب نیستند و کار معلم را در رابطه با تدریس یادگیری خودتنظیمی با چالش روبه رو می کنند. این یافته با نتایج مطالعه ییلماز و اکیلدیز (۲۰۲۳) هماهنگ است. مقوله ضعف در یادگیری خودتنظیمی در راستای نتایج مطالعه آلکالد و همکاران (۲۰۲۳) است. در پژوهش ییلماز و اکیلدیز (۲۰۲۳) نگرش دانش آموزان جزء عوامل محدودکننده یادگیری خودتنظیمی برشمرده شده است. مقوله بی انگیزگی با نتایج پژوهش گدولد و سیکوانگا (۲۰۲۰) و مقوله دانش محدود با نتایج مطالعه ونمن^۲ (۲۰۱۱) هماهنگ است. تفاوت های هوشی و یادگیری خودتنظیمی دیگر مقوله این مضمون با نتایج مطالعه موسا (۲۰۲۳) و الوی^۳ و همکاران (۲۰۱۶) همسویی دارد. مقوله اختلالات یادگیری با پژوهش اسپروس و بول^۴ (۲۰۱۵) هماهنگ است. به نقش روابط دانش آموزان با یکدیگر و ارتباط آن با یادگیری خودتنظیمی در پژوهش یردلن و سونگور^۵ (۲۰۱۹) اشاره شده است که با مقوله مشکلات ارتباطی دانش آموزان هم خوانی دارد.

در تبیین این مضمون می توان گفت با توجه به اینکه تبدیل دانش آموزان به یادگیرندگان خودتنظیم به یکی از اهداف آموزش و پرورش تبدیل شده است، ویژگی های نامطلوب دانش آموزان از جمله بی انگیزگی، ضعف در مؤلفه های یادگیری خودتنظیمی، بی اطلاعی از اهمیت این مؤلفه و ...، تأثیر خود را از طریق عدم مشارکت در فعالیت های کلاسی، دنبال نکردن اهداف معلم، دشوار کردن تدریس فعال و یادگیرنده محور و ... بر محدود کردن اقدامات آموزشی معلم برای ارتقای یادگیری خودتنظیمی به وضوح نشان می دهند. تفاوت های فردی دانش آموزان نیز به علایق و شایستگی هایی متفاوت منجر شده اند که عملکردهایی متفاوت را به دنبال خواهند داشت و اقدامات آموزشی یادگیری خودتنظیمی برای همه دانش آموزان را با چالش روبه رو خواهند کرد. علاوه بر این، استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تحت تأثیر زمینه ای مختلف مانند اهداف شخصی، توانمندی در یادگیری خودتنظیمی و قابلیت های تحصیلی تغییر می کند. این تفاوت های فردی در سطوح یادگیری خودتنظیمی نقطه شروع تدریس این مؤلفه را در کلاس چالش برانگیز می کنند. همچنین، به نظر می رسد ارتقای یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان با مشکلات یادگیری، نیازمند تلاش و زمان بیشتر است و معلمان ممکن است از دست یابی به اهداف آموزشی لازم در رابطه با این دانش آموزان دچار تردید شوند و این تردیدها ممکن است ارائه فرصت های ارتقای یادگیری خودتنظیمی را محدود کنند. مشکلات ارتباطی دانش آموزان نیز ممکن

1 Raphael

2 Veenman

3 Alvi

4 Spruce & Bol

5 Yerdelen & Sungur

است به همکاری و مشارکت کمتر در کلاس درس منجر شوند و در نتیجه، راهبردهای کمک‌طلبی از همسالان و یادگیری مشارکتی را که نقشی به‌سزا در ارتقای یادگیری خودتنظیمی دارند، محدود می‌کنند.

مضمون دیگر نتایج مطالعه حاضر «عضلات فیزیکی و انسانی مدرسه» با نتایج مطالعه ییلماز و اکیلدیز (۲۰۲۳) هماهنگ است. مقوله امکانات محدود مدرسه با مطالعه گدولد و سیکوانگا (۲۰۲۰) هم‌سویی دارد. در مقاله گدولد (۲۰۱۹) مشخص شد توسعه یادگیری خودتنظیمی یک اولویت در سطح مدرسه نیست که این یافته با مقوله نبود چشم‌انداز مشترک در رابطه با یادگیری خودتنظیمی هم‌خوان است. مقوله جو رقابتی ناسالم و عدم همکاری نیز در پژوهش دی اسمول^۱ و همکاران (۲۰۱۹) مطرح شده است. فراهم نبودن فرصت رشد و یادگیری مقوله دیگر این مضمون با نتایج پژوهش راسل و همکاران (۲۰۲۲) هم‌سویی دارد.

بر مبنای مضمون عضلات فیزیکی و انسانی مدرسه به نظر می‌رسد تلاش‌های معلمان برای حمایت از یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان تحت تأثیر امکانات و فرهنگ مدرسه قرار می‌گیرد و ممکن است لازم باشد تغییرات اساسی از نظر فیزیکی، آموزشی و ... در سطح مدرسه رخ دهند تا معلمان بتوانند زمان و منابع لازم را به تدریس خودتنظیمی دانش‌آموزان اختصاص دهند. با توجه به اینکه در یادگیری خودتنظیمی، یادگیرنده مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرد، دسترسی به آزمایشگاه و کتابخانه‌ای غنی در مدرسه تا دانش‌آموز به‌سهولت اهداف یادگیری خود را دنبال، نظارت و ارزیابی کند، نقشی غیرقابل انکار در خودتنظیم شدن یادگیرندگان خواهد داشت. از طرف دیگر، در مدرسه تمامی امور آموزشی زیر نظر مدیر مدرسه است و فراهم آوردن امکانات توسط او انجام می‌شود. به نظر می‌رسد ناآگاهی و عدم حمایت مدیر از اقدامات آموزشی یادگیری خودتنظیمی، به تأکید بیش از حد بر نمره، مقام آوردن در مسابقه‌های مختلف و فشار وارد شدن به معلم برای پیش رفتن با بودجه‌بندی از قبل تعیین‌شده منجر شود و اهداف، فعالیت‌های یادگیری و آزادی عمل معلم را برای تدریس یادگیری خودتنظیمی محدود کند. علاوه بر این، جو رقابتی ناسالم و نبود فرصت‌های رشد حرفه‌ای تعامل معلمان را برای بحث آموزشی، به اشتراک گذاشتن مثال‌های عملی از راهبردهای تدریس و توسعه مهارت‌های معلم در پرورش یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان خدشه‌دار کرده است و زمان و تلاشی که باید صرف اهداف ارزشمند از جمله رشد فردی و توسعه یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس شود، به پای موضوع‌هایی کم‌ارزش همچون دشمنی با یکدیگر، مانع‌تراشی برای هم و ... هدر می‌رود.

«محدودیت و ضعف در امور سازمانی» دیگر مضمون این مطالعه است که با نتایج پژوهش اکلس و روزر^۲ (۲۰۱۰) هماهنگی دارد. کمبود وقت یکی از چالش‌های کلاسی در رابطه با تدریس یادگیری خودتنظیمی است که با نتایج مطالعه گدولد (۲۰۱۹) هم‌سو است. مقوله محتوای زیاد با نتایج پژوهش فنگمی^۳ (۲۰۲۳) هم‌خوانی دارد. تراکم زیاد کلاسی مقوله دیگر این مضمون است. این یافته به موازات نتایج مطالعه لومبرتس^۴ و همکاران (۲۰۰۹) است. فقدان آموزش مؤثر به معلمان با نتایج پژوهش موسا (۲۰۲۳) هماهنگی دارد. سیستم ارزشیابی سنتی و چالش‌های برنامه‌داری به موازات نتایج مطالعه‌های گدولد (۲۰۱۹) و پاتریک^۵ و همکاران (۲۰۰۷) است.

1 De smul

2 Eccles & Roeser

3 Fengmei

4 Lombaerts

5 Patrick

ایده‌های برونفنبرنر^۱ (۱۹۷۹) به تبیین مضمون محدودیت و ضعف در امور سازمانی کمک می‌کند. او برای مفهوم‌سازی تعامل در حال تکامل بین رشد فرد و محیط یک آرایش چندلایه متحدالمرکز را ارائه کرد و بیرونی‌ترین لایه آن را کلان‌سیستم نامید. در رابطه با پژوهش حاضر، کلان‌سیستم می‌تواند امور سازمانی از جمله تعیین نرُم دانش‌آموزان، وقت کلاسی، برنامه‌ریزی برای آموزش معلمان و فرایندهای استخدام باشد که توسط برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت پیش‌بینی شده است و لایه درونی (اقدامات معلم در کلاس درس) را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به نظر می‌رسد در کلاسی با تعداد زیاد دانش‌آموز و حجم زیاد دروس ارزشیابی تشخیصی و رسیدگی به همه اهداف آموزشی به صورت مطلوب انجام نمی‌شود. علاوه بر این، تدریس یادگیری خودتنظیمی و استفاده از روش‌های یادگیرنده‌محور که با یادگیری خودتنظیمی سازگار است به زمانی بیشتر از آموزش صرف محتوای کتاب نیاز دارد؛ بر این اساس، کمبود وقت چالشی خواهد بود که معلمان در این رابطه با آن مواجه خواهند شد. از طرف دیگر، معلمان باید اولویت خود را با توجه به کمبود وقت کلاسی، تدریس تمام محتوای کتابی قرار دهند که به مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی توجهی اندک داشته است و ارزیابی سنتی را مدنظر قرار دهند که به یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان توجهی ندارد؛ از این رو، حجم زیاد مطالب و برنامه معلم برای اتمام آموزش تمام این محتوا از فرصت آموزش و تمرین یادگیری خودتنظیمی را در کلاس درس می‌کاهد و آن را به حداقل می‌رساند. فرایندهای نامطلوب اداری آخرین مقوله این مضمون است که یافته جدید مطالعه حاضر است و در پژوهش‌های پیشین به آن اشاره‌ای نشده است. به نظر می‌رسد فرایندهای اداری از جمله استخدام افرادی به عنوان آموزگار با رشته تحصیلی غیر از روان‌شناسی و علوم تربیتی که با تدریس در مقطع ابتدایی بیشترین ارتباط را داشته باشد و همچنین، استخدام از کانال‌هایی غیر از آزمون علمی منجر می‌شود تا افرادی در پست آموزگار در مدارس ابتدایی مشغول به کار شوند که از نظر علمی آمادگی مطلوبی نداشته باشند و نتوانند اقداماتی مؤثر برای حمایت و ارتقای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان انجام دهند.

آخرین مضمون یافته‌های پژوهش حاضر «فرهنگ آموزشی نامتناسب والدین» است. این مضمون با مطالعه ییلماز و اکیلدیز (۲۰۲۳) هم‌سویی دارد. مقوله مشارکت ضعیف و نامناسب در آموزش و یادگیری با نتایج مطالعات گدولد و سیکوانگا (۲۰۲۰) هم‌خوان است. دیگر مقوله این مضمون دانش محدود معلمان است که با پژوهش گدولد (۲۰۲۴) هماهنگی دارد. در مطالعه الوی و گیلز (۲۰۲۰) به این یافته اشاره شد که نگرش والدین نسبت به یادگیری، خودتنظیمی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد که این نتیجه به موازات مقوله نگرش نامطلوب به آموزش و یادگیری است.

در تبیین این مضمون می‌توان گفت بیشتر والدین در رابطه با میزان و نحوه حمایت از یادگیری فرزندشان، اهمیت یادگیری خودتنظیمی و روش‌های تدریس یادگیرنده‌محور که به یادگیری بیشتر عمق می‌بخشد، اطلاعات کافی ندارند و این ناآگاهی ممکن است مشارکت‌های نامطلوب و دخالت‌هایی ناشایسته را در امر آموزش و یادگیری دانش‌آموزان سبب شود و به‌جای همراهی با اهداف ارتقای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان، این فرایند را به تأخیر بیندازد. از طرف دیگر، با توجه به نقش مهم نگرش در اقدامات فرد به نظر می‌رسد نگرش‌هایی از جمله ارجحیت نمره و محفوظات، ترجیح به معلم‌محوری و ... فرصتی را که به دانش‌آموزان برای تمرین یادگیری خودتنظیمی از طریق حل تکالیف منزل داده می‌شود، محدود می‌کنند.

با توجه به نتایج به دست آمده نکته جالب توجه این است که تدریس یادگیری خودتنظیمی و تبدیل دانش‌آموزان به یادگیرندگان خودتنظیم و مادام‌العمر چالش‌هایی دارد که مستلزم توجه دست‌اندرکاران حوزه آموزش و پرورش است؛ زیرا ارتقای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان نیازمند کاری تیمی و ایجاد تغییراتی در سطح ادارات، مدارس، معلمان، والدین و دانش‌آموزان است؛ از این رو، با استناد به یافته‌ها پیشنهادهای زیر ارائه می‌شوند:

از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به مختص بودن مصاحبه به معلمان شهرستان تربت حیدریه اشاره کرد. جامعه پژوهش را نیز معلمان شاغل در دوره دوم ابتدایی تشکیل دادند؛ در حالی که مصاحبه با معلمان سایر مقاطع تحصیلی حصول اطلاعاتی جامع و کامل‌تر را منجر می‌شد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی با مدیران و والدین دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی در رابطه با ادراک از یادگیری خودتنظیمی مصاحبه شود تا بینشی عمیق‌تر در زمینه شرایط موجود به دست آید. پیشنهاد می‌شود در پژوهشی کیفی چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی از دیدگاه مدیران و معلمان مقطع متوسطه بررسی شوند. علاوه بر این، برای برنامه‌ریزی‌های آینده، به چالش‌های تدریس یادگیری خودتنظیمی در ابعاد مختلف توجه کافی شود. از بُعد کاربردی پیشنهاد می‌شود به منظور آگاهی بخشیدن به کارشناسان، مدیران، معلمان و والدین در زمینه یادگیری خودتنظیمی از نتایج این پژوهش در کارگاه‌های آموزشی ضمن خدمت و جلسه‌های آموزش خانواده استفاده شود. برنامه‌ریزی برای برگزاری کارگاه‌های آموزشی به منظور افزایش دانش و انگیزه دانش‌آموزان از یادگیری خودتنظیمی و اهمیت آن پیشنهاد دیگر پژوهش حاضر است. همچنین، پیشنهاد می‌شود مدیران آموزش و پرورش به مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلم در رابطه با یادگیری خودتنظیمی توجه کنند و آن‌ها را به عنوان شاخص‌های انتخاب معلمان برای تدریس در دوره ابتدایی مدنظر قرار دهند.

منابع

برهانی، شیما، دهقانی، مرضیه، و صمدی، پروین (۱۳۹۶). بررسی تأثیر هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان بر سبک‌های تدریس آنان با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مختلف در شهرستان رودبار. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲(۲)، ۴۵-۲۵.

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*، ۲۱، ۱۱(۱)، ۱۲۳-۱۳۶.

ضیغمیان، سیده فاطمه، و معینی کیا، مهدی (۱۳۹۸). فراتحلیل عوامل اثرگذار بر راهبرد خودتنظیمی در یادگیری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۵۴، ۱۵، ۳۳-۵۷.

کارشکی، حسین، و محسنی، نیک‌چهره (۱۳۹۸). *انگیزش در یادگیری و آموزش (نظریه‌ها و کاربردها)*. تهران: آوای نور.

کرسول، جان دبلیو. (۲۰۰۹). *طرح پژوهش، رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی* (علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس، مترجمان). تهران: جهاد دانشگاهی، واحد علامه طباطبائی.

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.

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.

ویسکرمی، حسنعلی، سلیمانی، مجید، و صنوبر، عباس (۱۴۰۰). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۲)، ۸۷-۱۰۶.

References

- Alvi, E., Iqbal, Z., Masood, F., & Batool, T. (2016). A qualitative account of the nature and use of self-regulated learning (SRL) strategies employed by university students. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(8), 40-59. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.3>
- 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), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci10040098>
- Alcalde, M. L., Ortega-Ruiperez, 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. 3709-3709). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.0999>
- Borhani, Sh., Dehghani, M., & Samadi, P. (2017). The effect of spiritual intelligence and teachers self-efficacy on their teaching styles with different demographic characteristics in roodbar city. *Journal of New Educational Approaches*, 12(1), 25-45. [in Persian] <https://doi.org/10.22108/nea.2017.21749>
- Brenner, C. A. (2024). The role of beliefs in teacher candidates' development of self-regulated learning promoting practices. *Psychology in the Schools*, 61(2), 647-656. <https://doi.org/10.1002/pits.23074>
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do?. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837-855. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00034-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00034-8)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10(2), 14-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X010002014>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Fink, M. C., Timothy, V., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Facilitating diagnostic competences in higher education: A meta-analysis in medical and teacher education. *Educational Psychology Review*, 32(1), 157-196. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09492-2>
- 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>
- Creswell, J. (2009). *Research design, qualitative, quantitative and mixed approaches* (A. Kyamanesh & M. Danaye Toos, Trans.). Tehran: Jahad Daneshgahi, Allameh Tabatabai Unit. [in Persian]

- De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G., & Van Keer, H. (2019). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education*, 34(6), 701-724. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536888>
- Dignath, C. (2021). For unto every one that hath shall be given: teachers' competence profiles regarding the promotion of self-regulated learning moderate the effectiveness of short-term teacher training. *Metacognition and Learning*, 16(3), 555-594. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09271-x>
- 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 programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2010). An ecological view of schools and development¹. In *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 6-21). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874844>
- 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. <https://doi.org/10.3126/elt.v8i1-2.57853>
- Gan, Z., Liu, F., & Yang, C. C. R. (2020). Student-teachers' self-efficacy for instructing self-regulated learning in the classroom. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 120-123. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708632>
- 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(30), 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://doi.org/10.38140/pie.v35i1.3456>
- Geduld, B. (2019). A snapshot of teachers' knowledge and teaching behaviour with regard to developing self-regulated learning. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, 77, 60-78. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i77a04>
- Geduld, B. (2024). Parental involvement in homework to foster self-regulated learning skills: a qualitative study with parents from selected higher quintile schools. *Cogent Education*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2343526>
- Geduld, B. W., & Sikwanga, H. S. (2020). Juxtaposing South African and Namibian teachers' perceptions and teaching practices to develop self-regulated learning: Do they practise what they preach?. *Perspectives in Education*, 38(2), 138-154. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v38.i2.09>
- 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.2018.02.001>
- Gordon, S. C., Dembo, M. H., & Hocevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology?. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.08.002>

- Greene, J. A., Bernacki, M. L., & Hadwin, A. F. (2024). Self-regulation. *Handbook of educational psychology* (4th ed., pp. 314-334). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433726-17>
- Huh, Y., & Reigeluth, C. M. (2018). Online K-12 teachers' perceptions and practices of supporting self-regulated learning. *Journal of Educational Computing Research*, 55(8), 1129-1153. <https://doi.org/10.1177/0735633117699231>
- Karsheki, H., & Mohseni, N. (2018). *Motivation in learning and teaching (theories and applications)*. Tehran: Avaye Noor. [in Persian]
- Karlen, Y., Hertel, S., & Hirt, C. N. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: An approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education*, 5, 159. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00159>
- Karlen, Y., Hirt, C. N., Jud, J., Rosenthal, A., & Eberli, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers' competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055>
- Kramarski, B., & Heaysman, O. (2021). A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' "triple SRL-SRT processes" and promoting students' academic outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 298-311. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985502>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lombaerts, K., Engels, N., & Van Braak, J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163-174. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.3.163-174>
- 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, 223-251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>
- Mohammad Alizadeh, M. A., 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. [in Persian] <https://doi.org/10.22108/nea.2019.118397.1395>
- Mousa, A. (2023). Teacher's Perceptions of Self-regulated Learning and Motivation. *Revue Internationale du Chercheur*, 4(4), 241-255. <https://doi.org/10.38140/pie.v35i1.3456>
- Nikpay, 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. [in Persian] <http://doi.org/10.22108/nea.2016.21382>
- Nugent, A., Lodge, J. M., 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. <https://doi.org/10.14264/348c85f>
- Oz, O., & Şen, H. Ş. (2021). The effect of self-regulated learning on lifelong learning and critical thinking tendencies of students. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 78, 20, 934-960. <https://doi.org/10.1177/21582440221099528>
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4

- Patrick, H., Ryan, A.M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Peeters, J., De Backer, F., Kindekens, A., Triquet, K., & Lombaerts, K. (2016). Teacher differences in promoting students' self-regulated learning: Exploring the role of student characteristics. *Learning and Individual Differences*, 52, 88-96. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.014>
- 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>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Baltimore, MD: Brookes. on. 81. https://digitalcommons.butler.edu/coe_papers/81
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *Zdm*, 50, 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Rahmati Kakhkha, M., Marziyeh, A., & Jenaabadi, H. (2023). the effectiveness of teaching self-regulatory learning strategies on cognitive flexibility and reflective thinking in students. *Cognitive Strategies in Learning*, 21, 11(1) 123-136. [in Persian] <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2023.27017.2529>
- Raphael, L. M., Pressley, M., & Mohan, L. (2008). Engaging instruction in middle school classrooms: An observational study of nine teachers. *The Elementary School Journal*, 109(1), 61-81. <https://doi.org/10.1086/592367>
- Russell, 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>
- 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/s11409-023-09368-5>
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245-277. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Thomas, V., Peeters, J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2022). Determinants of self-regulated learning practices in elementary education: a multilevel approach. *Educational Studies*, 48(1), 126-148. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1745624>
- Veyskarami, H., Soleymani, M., & Senobar, A. (2021). The effect of self-regulation learning strategies on academic self-efficacy and test anxiety among female students with academic failure. *Educational and Scholastic Studies*, 10(2), 87-106. [in Persian] https://pma.cfu.ac.ir/article_1727_en.html?lang=en
- Vosniadou, S., Lawson, M. J., Wyr, M., Van Deur, P., Jeffries, D., & Ngurah, D. I. G. (2020). Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: A conceptual change perspective. *International Journal of Educational Research*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101495>
- Veenman, M. V. J. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: a discussion. *Metacognition and Learning*, 6(2), 205-211. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9080-x>
- Wang, J., Zhou, H., Chen, S., Tong, H., & Yang, Y. (2024). How teachers support secondary school students to become self-regulated learners in technology-enhanced language learning. *System*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103313>

- Winne, P. H. (2005). Key Issues in modeling and applying research on self-regulated learning. *Applied Psychology*, 54(2), 232-238. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00206.x>
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology: Active Learning Edition*. Pearson. <https://thuvienso.hoasen.edu.vn/handle/123456789/9007>
- Yerdelen, S., & Sungur, S. (2019). Multilevel investigation of students' self-regulation processes in learning science: Classroom learning environment and teacher effectiveness. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 89-110. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9921-z>
- Yilmaz, G., & Akyildiz, S. T. (2023). EFL Teachers' perspectives towards self-regulation in language learning. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(24), 152-183. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3308779>
- Zeyghamian, S., & Moinikia, M. (2019). Meta-analysis of factors affecting self-regulation strategy in learning. *Quarterly Educational Psychology*, 54, 15, 33-57. [in Persian] <https://doi.org/10.22054/jep.2020.35253.2377>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- 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. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- 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), 855-889. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09310-1>