

یادگیری خودتنظیمی در بافت‌های آموزشی مختلف: مرور نظام‌مند کیفی

تاریخ ارسال: ۷ بهمن ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۲ اسفند ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۴ فروردین ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱۴ فروردین ۱۴۰۴

۱. پدram نعمتی‌فر: گروه روان‌شناسی شناختی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۲. مریم پاکراداندیش*: گروه مشاوره خانواده، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: dr.maryam.pd24@yahoo.com

چکیده

هدف این مطالعه، تبیین مؤلفه‌ها، عوامل زمینه‌ای و پیامدهای یادگیری خودتنظیمی در بافت‌های آموزشی مختلف از طریق مرور نظام‌مند کیفی پژوهش‌های پیشین است. این پژوهش با رویکرد مرور نظام‌مند کیفی انجام شد و داده‌ها صرفاً از طریق بررسی متون علمی مرتبط با یادگیری خودتنظیمی گردآوری گردید. پس از جست‌وجوی نظام‌مند و اعمال معیارهای ورود و خروج، ۱۷ مقاله واجد شرایط برای تحلیل نهایی انتخاب شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل مضمون کیفی و به کارگیری نرم‌افزار NVivo نسخه ۱۴ صورت گرفت. فرایند کدگذاری در سطوح باز، محوری و انتخابی انجام شد و ملاک توقف تحلیل، دستیابی به اشباع نظری بود. یافته‌ها نشان داد یادگیری خودتنظیمی سازه‌ای چندبعدی و بافت‌مند است که از تعامل مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی، ابعاد انگیزشی و هیجانی، و عوامل زمینه‌ای آموزشی شکل می‌گیرد. نقش محوری راهبردهای شناختی و فراشناختی، اهمیت خودکارآمدی و تنظیم هیجان، و تأثیر معلم، طراحی آموزشی و فناوری‌های یادگیری به‌عنوان مضامین اصلی شناسایی شدند. همچنین، پیامدهای نظیر بهبود پیشرفت تحصیلی، یادگیری عمیق، مشارکت فعال و آمادگی برای یادگیری مادام‌العمر مورد تأکید قرار گرفت. نتایج این مرور کیفی نشان می‌دهد توسعه یادگیری خودتنظیمی مستلزم رویکردی جامع، بافت‌محور و فراتر از آموزش صرف راهبردهای شناختی است و می‌تواند نقش کلیدی در ارتقای کیفیت یادگیری و موفقیت آموزشی ایفا کند.

کلیدواژه‌گان: یادگیری خودتنظیمی، مرور نظام‌مند کیفی، راهبردهای یادگیری، انگیزش تحصیلی، بافت‌های آموزشی

شیوه استناددهی: نعمتی‌فر، پدram، و پاکراداندیش، مریم. (۱۴۰۴). یادگیری خودتنظیمی در بافت‌های آموزشی مختلف: مرور نظام‌مند کیفی. *تحقیقات روانشناسی عمومی و علوم تربیتی*، ۱(۱)، ۸-۱.



۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Self-Regulated Learning Across Diverse Educational Contexts: A Qualitative Systematic Review

1. Pedram Nematifar: Department of Cognitive Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
2. Maryam Pakzadandish*: Department of Family Counseling, Alzahra University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: dr.maryam.pd24@yahoo.com

Submit Date: 27 January 2025

Revise Date: 02 March 2025

Accept Date: 24 March 2025

Publish Date: 03 April 2025

Abstract

This study aimed to synthesize and explain the components, contextual factors, and outcomes of self-regulated learning across diverse educational settings through a qualitative systematic review. A qualitative systematic review approach was employed, and data were collected exclusively through a structured review of the relevant literature on self-regulated learning. Following systematic searching and the application of inclusion and exclusion criteria, seventeen eligible studies were selected for final analysis. Data were analyzed using thematic qualitative analysis with NVivo software (version 14). Coding was conducted through open, axial, and selective stages, and the analysis continued until theoretical saturation was achieved. The findings indicated that self-regulated learning is a multidimensional and context-dependent process emerging from the interaction of cognitive and metacognitive components, motivational and emotional dimensions, and educational contextual factors. Core themes included the central role of learning strategies and metacognitive monitoring, the importance of self-efficacy and emotion regulation, and the influence of teachers, instructional design, and educational technologies. Moreover, outcomes such as enhanced academic achievement, deeper learning, active engagement, and readiness for lifelong learning were consistently reported. The results suggest that fostering self-regulated learning requires a comprehensive and context-sensitive approach that goes beyond teaching isolated strategies and can substantially enhance learning quality and educational success.

Keywords: *Self-regulated learning, qualitative systematic review, learning strategies, academic motivation, educational contexts*

How to cite: Nematifar, P., & Pakzadandish, M. (2025). Self-Regulated Learning Across Diverse Educational Contexts: A Qualitative Systematic Review. *General Psychology and Educational Sciences Studies, Behavior, and Health, 1*(1), 1-8.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

یادگیری خودتنظیمی در دهه‌های اخیر به‌عنوان یکی از مفاهیم کلیدی در روان‌شناسی تربیتی و علوم یادگیری مطرح شده و توجه پژوهشگران بسیاری را به خود جلب کرده است. تغییرات شتابان در نظام‌های آموزشی، گسترش محیط‌های یادگیری دیجیتال، و تأکید روزافزون بر یادگیری مادام‌العمر، ضرورت برخورداری یادگیرندگان از مهارت‌هایی را برجسته ساخته است که آن‌ها را قادر سازد مسئولیت یادگیری خود را به‌طور فعال بر عهده بگیرند. در این میان، یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان فرایندی پویا تعریف می‌شود که طی آن یادگیرندگان اهداف یادگیری خود را تعیین می‌کنند، راهبردهای شناختی و فراشناختی مناسب را به کار می‌گیرند، پیشرفت خود را پیش می‌کنند و در صورت لزوم، رفتارها و راهبردهای خود را اصلاح می‌نمایند (Zimmerman, 2000). این نگاه، یادگیرنده را از یک دریافت‌کننده منفعل دانش به عاملی فعال، خودراهبر و تأمل‌گر در فرایند یادگیری تبدیل می‌کند.

پژوهش‌های نظری و تجربی نشان می‌دهند که یادگیری خودتنظیمی سازه‌ای چندبعدی است که مؤلفه‌های شناختی، فراشناختی، انگیزشی و هیجانی را در بر می‌گیرد. از منظر شناختی، استفاده از راهبردهایی نظیر سازمان‌دهی، بسط معنا و مرور ذهنی نقش مهمی در پردازش عمیق اطلاعات ایفا می‌کند، در حالی که فراشناخت به یادگیرنده امکان می‌دهد بر درک خود نظارت داشته باشد و کیفیت یادگیری را ارزیابی کند (Pintrich, 2004). در بعد انگیزشی، باورهای خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و ارزش ادراک‌شده تکلیف تعیین می‌کنند که یادگیرنده تا چه اندازه در فعالیت‌های یادگیری درگیر شود و در مواجهه با دشواری‌ها پایداری نشان دهد (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2000). همچنین، تنظیم هیجان به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از خودتنظیمی، به یادگیرندگان کمک می‌کند هیجانات منفی نظیر اضطراب و ناامیدی را مدیریت کرده و تمرکز خود را حفظ کنند (Boekaerts, 2011).

اهمیت یادگیری خودتنظیمی زمانی برجسته‌تر می‌شود که به پیامدهای آموزشی آن توجه شود. شواهد گسترده‌ای حاکی از آن است که یادگیرندگان خودتنظیم از پیشرفت تحصیلی بالاتر، یادگیری عمیق‌تر و عملکرد پایدارتر برخوردارند (Hattie, 2009). افزون بر این، این یادگیرندگان توانایی بیشتری در انتقال یادگیری به موقعیت‌های جدید نشان می‌دهند و برای مواجهه با چالش‌های پیچیده و ناآشنا آمادگی بیشتری دارند (Zimmerman, 2002). در سطوح بالاتر، یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان یکی از پیش‌نیازهای یادگیری مادام‌العمر تلقی می‌شود و نقش اساسی در توانمندسازی افراد برای یادگیری مستقل در طول زندگی ایفا می‌کند (Panadero, 2017). از این رو، توسعه این مهارت نه تنها یک هدف آموزشی کوتاه‌مدت، بلکه سرمایه‌ای راهبردی برای رشد فردی و اجتماعی محسوب می‌شود.

با وجود اجماع نسبی درباره اهمیت یادگیری خودتنظیمی، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این فرایند به‌شدت تحت تأثیر بافت‌های آموزشی و شرایط زمینه‌ای قرار دارد. محیط یادگیری، شیوه‌های تدریس، نوع ارزشیابی، نقش معلم، و حتی فرهنگ آموزشی می‌توانند چگونگی بروز و توسعه خودتنظیمی را شکل دهند (Zimmerman & Schunk, 2011). برای مثال، در محیط‌های آموزشی سنتی که بر انتقال یک‌سویه دانش و ارزشیابی‌های پایانی تأکید دارند، فرصت‌های کمتری برای تمرین خودتنظیمی فراهم می‌شود، در حالی که رویکردهای یادگیری فعال و مبتنی بر مسئله می‌توانند بستر مناسبی برای تقویت این مهارت ایجاد کنند. همچنین، ظهور فناوری‌های آموزشی و یادگیری آنلاین، الگوهای جدیدی از خودتنظیمی را مطرح ساخته است که در آن یادگیرندگان ناگزیرند مدیریت زمان، پیشرفت و انگیزش خود را بیش از پیش بر عهده بگیرند (Broadbent & Poon, 2015).

مطالعات انجام شده در حوزه یادگیری خودتنظیمی از نظر روش شناختی و نظری تنوع قابل توجهی دارند و در بافت‌های آموزشی مختلفی از آموزش ابتدایی تا آموزش عالی و یادگیری حرفه‌ای انجام شده‌اند. این تنوع، در کنار غنای نظری، چالش‌هایی را نیز به همراه داشته است؛ از جمله پراکندگی مفهومی، تفاوت در تعاریف و مدل‌ها، و تمرکز محدود برخی مطالعات بر یک بعد خاص از خودتنظیمی. به همین دلیل، نیاز به پژوهش‌هایی که بتوانند با رویکردی تلفیقی و نظام‌مند، یافته‌های موجود را یکپارچه کرده و تصویری جامع از یادگیری خودتنظیمی در بافت‌های آموزشی مختلف ارائه دهند، به‌طور فزاینده‌ای احساس می‌شود. مرورهای نظام‌مند کمی اگرچه در شناسایی روابط آماری میان متغیرها مفید بوده‌اند، اما اغلب قادر به تبیین عمیق فرایندها، معانی و الگوهای زمینه‌مند خودتنظیمی نیستند (Grant & Booth, 2009).

در این راستا، مرور نظام‌مند کیفی به‌عنوان رویکردی مناسب برای تحلیل عمیق و تفسیری پژوهش‌های پیشین مطرح می‌شود. این رویکرد امکان استخراج مضامین مشترک، شناسایی الگوهای مفهومی و درک تفاوت‌ها و شباهت‌های یادگیری خودتنظیمی در زمینه‌های آموزشی متنوع را فراهم می‌سازد. مرورهای کیفی می‌توانند نشان دهند که چگونه عوامل شناختی، انگیزشی و زمینه‌ای در تعامل با یکدیگر عمل می‌کنند و چه سازوکارهایی منجر به تقویت یا تضعیف خودتنظیمی می‌شوند (Thomas & Harden, 2008). از این منظر، تمرکز بر کیفیت شواهد، انسجام مفهومی و اشباع نظری، به غنای نظری حوزه یادگیری خودتنظیمی کمک شایانی می‌کند.

با توجه به آنچه گفته شد، انجام یک مرور نظام‌مند کیفی که به‌طور خاص به یادگیری خودتنظیمی در بافت‌های آموزشی مختلف بپردازد، می‌تواند خلأهای موجود در ادبیات پژوهش را تا حدی برطرف سازد. چنین مطالعه‌ای قادر است با تلفیق یافته‌های پژوهش‌های کیفی و نظری، چارچوبی منسجم برای درک این سازه ارائه دهد و پیامدهای عملی مهمی برای طراحی آموزشی، آموزش معلمان و سیاست‌گذاری‌های آموزشی به همراه داشته باشد. افزون بر این، نتایج این نوع مرور می‌تواند مسیرهای جدیدی را برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد کند و به توسعه مدل‌های بومی و زمینه‌محور یادگیری خودتنظیمی یاری رساند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر ارائه یک مرور نظام‌مند کیفی از یادگیری خودتنظیمی در بافت‌های آموزشی مختلف به‌منظور شناسایی مؤلفه‌ها، عوامل زمینه‌ای و پیامدهای این سازه است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با هدف تبیین و تحلیل یادگیری خودتنظیمی در بافت‌های آموزشی مختلف، با رویکرد مرور نظام‌مند کیفی انجام شده است. انتخاب این طرح پژوهشی به دلیل ماهیت اکتشافی موضوع، تنوع بافت‌های آموزشی مورد بررسی، و ضرورت استخراج الگوهای مفهومی و مضامین مشترک از مطالعات پیشین صورت گرفته است. تمرکز اصلی مطالعه بر تلفیق و تفسیر یافته‌های کیفی و نظری پژوهش‌های منتشرشده در حوزه یادگیری خودتنظیمی بوده و این پژوهش فاقد مداخله تجربی یا گردآوری داده‌های میدانی مستقیم است.

در این مطالعه، مفهوم «شرکت‌کنندگان» به‌صورت غیرمستقیم و در چارچوب مطالعات مورد بررسی تعریف می‌شود. بدین معنا که واحد تحلیل پژوهش، مقالات علمی منتشرشده بوده و نه افراد انسانی. با این حال، دامنه مطالعات منتخب شامل پژوهش‌هایی است که در آن‌ها یادگیری خودتنظیمی در میان گروه‌های متنوعی از یادگیرندگان، از جمله دانش‌آموزان دوره ابتدایی و متوسطه، دانشجویان آموزش عالی، معلمان، و یادگیرندگان در محیط‌های یادگیری رسمی، غیررسمی و مجازی بررسی شده است. تنوع بافت‌های آموزشی و گروه‌های هدف، امکان دستیابی به درکی جامع و چندبعدی از سازوکارهای یادگیری خودتنظیمی را فراهم ساخته است.

گردآوری داده‌ها صرفاً از طریق مرور نظام‌مند متون علمی انجام شده است. بدین منظور، مقالات پژوهشی مرتبط با یادگیری خودتنظیمی که در مجلات علمی معتبر منتشر شده بودند، مورد جست‌وجو و بررسی قرار گرفتند. معیارهای ورود شامل تمرکز صریح بر یادگیری خودتنظیمی، ارتباط

با بافت‌های آموزشی، ماهیت کیفی یا نظری مطالعه، و برخورداری از انسجام روش‌شناختی بود. پس از طی مراحل غربال‌گری اولیه، ارزیابی چکیده‌ها و بررسی متن کامل، در نهایت ۱۷ مقاله واجد شرایط برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. فرآیند انتخاب مطالعات تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به گونه‌ای که افزودن مطالعات جدید منجر به ظهور مفاهیم یا مضامین تازه‌ای در تحلیل‌ها نمی‌شد.

تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کیفی مضمون‌محور انجام گرفت. در این راستا، متون کامل مقالات منتخب وارد نرم‌افزار NVivo نسخه ۱۴ شد و فرایند کدگذاری به صورت نظام‌مند صورت پذیرفت. ابتدا کدگذاری باز با هدف شناسایی مفاهیم اولیه مرتبط با مؤلفه‌ها، راهبردها و شرایط شکل‌گیری یادگیری خودتنظیمی انجام شد. سپس، از طریق کدگذاری محوری، ارتباط میان کدها مشخص گردید و مقوله‌های مفهومی گسترده‌تری شکل گرفت. در مرحله نهایی، با بهره‌گیری از کدگذاری انتخابی، مضامین اصلی و الگوهای نظری حاکم بر یادگیری خودتنظیمی در بافت‌های آموزشی مختلف استخراج و یکپارچه‌سازی شدند. ملاک توقف تحلیل، تحقق اشباع نظری و تکرار الگوهای مفهومی در مطالعات بررسی شده بود.

یافته‌ها

یافته‌های این مرور نظام‌مند کیفی نشان می‌دهد که مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی یادگیری خودتنظیمی هسته مرکزی فرایند خودتنظیمی در تمامی بافت‌های آموزشی را تشکیل می‌دهند و تقریباً در تمامی مطالعات بررسی شده به عنوان پیش‌شرط یادگیری اثربخش مورد تأکید قرار گرفته‌اند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که یادگیرندگان خودتنظیم، پیش از آغاز فعالیت یادگیری به برنامه‌ریزی هدفمند می‌پردازند، اهداف مشخص و قابل دستیابی تعیین می‌کنند و بر اساس سطح دشواری تکلیف و منابع در دسترس، راهبردهای شناختی مناسبی را انتخاب می‌نمایند (Zimmerman, 2000). در جریان یادگیری، پیش‌مستمر درک و پیشرفت نقش تعیین‌کننده‌ای در اصلاح مسیر یادگیری دارد و یادگیرندگان از طریق خودسؤال‌گری و بازبینی عملکرد، میزان اثربخشی راهبردهای خود را ارزیابی می‌کنند (Pintrich, 2004). شواهد نشان می‌دهد که فراشناخت نه تنها به کنترل شناخت کمک می‌کند، بلکه زمینه‌ساز انعطاف‌پذیری شناختی و انتقال یادگیری به موقعیت‌های جدید نیز می‌شود، به گونه‌ای که یادگیرندگان قادرند در صورت ناکارآمدی یک راهبرد، به سرعت آن را تعدیل یا جایگزین کنند (Efklides, 2011). در مجموع، این مؤلفه‌ها به صورت یک چرخه پویا عمل می‌کنند که در آن برنامه‌ریزی، اجرا، پایش و ارزیابی به طور مستمر یکدیگر را تقویت می‌کنند.

در کنار ابعاد شناختی، ابعاد انگیزشی و هیجانی یادگیری خودتنظیمی نقش بنیادینی در فعال‌سازی و تداوم فرایند خودتنظیمی ایفا می‌کنند. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی تحصیلی، به عنوان یکی از قوی‌ترین پیش‌بین‌های خودتنظیمی، تعیین می‌کند که یادگیرنده تا چه حد در برابر دشواری‌ها پایدار باقی بماند و از راهبردهای پیچیده شناختی استفاده کند (Bandura, 1997). انگیزش درونی و ارزش ادراک شده تکلیف نیز با افزایش درگیری شناختی و عمق پردازش اطلاعات همراه است و یادگیرندگان زمانی که یادگیری را معنادار و مرتبط با اهداف شخصی خود می‌دانند، کنترل بیشتری بر رفتارهای یادگیری اعمال می‌کنند (Deci & Ryan, 2000). از سوی دیگر، تنظیم هیجان به ویژه در موقعیت‌های ارزشیابانه و چالش‌برانگیز، نقش حفاظتی مهمی دارد و توانایی مدیریت اضطراب، استرس و هیجانات منفی، امکان تمرکز و تداوم تلاش را فراهم می‌سازد (Boekaerts, 2011). یافته‌ها نشان می‌دهد که جهت‌گیری هدف‌تبحری و وجود پشتکار تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی را به فرایندی پایدار و بلندمدت تبدیل می‌کند و مانع از کناره‌گیری زودهنگام یادگیرندگان از فعالیت‌های یادگیری می‌شود.

تحلیل کیفی مطالعات حاکی از آن است که عوامل زمینه‌ای و بافتی نقش تسهیل‌کننده یا بازدارنده مهمی در شکل‌گیری و تقویت یادگیری خودتنظیمی دارند. نقش معلم به عنوان راهنما و تسهیل‌گر، از طریق ارائه بازخورد سازنده، مدل‌سازی راهبردهای خودتنظیمی و ایجاد فضای حمایتی، به طور مستقیم بر رشد این مهارت‌ها اثر می‌گذارد (Zimmerman & Schunk, 2011). طراحی آموزشی مبتنی بر اهداف شفاف، تکالیف

چالش برانگیز و ارزشیابی تکوینی، فرصت‌هایی را برای تمرین خودتنظیمی فراهم می‌کند و یادگیرندگان را به تفکر درباره فرایند یادگیری خود سوق می‌دهد (Panadero, 2017). همچنین، محیط یادگیری حمایتی و ایمن از نظر روان‌شناختی، مشارکت فعال و تجربه خطا را بدون ترس از قضاوت امکان‌پذیر می‌سازد. در مطالعات اخیر، نقش فناوری‌های آموزشی و محیط‌های یادگیری دیجیتال نیز برجسته شده است، به گونه‌ای که ابزارهای دیجیتال، بازخورد فوری و فرصت‌های یادگیری خودراهبر را تقویت کرده‌اند (Broadbent & Poon, 2015). افزون بر این، بافت فرهنگی و اجتماعی می‌تواند برداشت یادگیرندگان از مسئولیت یادگیری و میزان استقلال آن‌ها را شکل دهد و الگوهای متفاوتی از خودتنظیمی را در نظام‌های آموزشی مختلف ایجاد کند.

در نهایت، پیامدها و کارکردهای یادگیری خودتنظیمی نشان می‌دهد که این سازه فراتر از یک مهارت تحصیلی، به‌عنوان یک قابلیت بنیادین برای موفقیت آموزشی و فردی عمل می‌کند. شواهد پژوهشی به‌طور مداوم نشان داده‌اند که یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی بالاتر، یادگیری عمیق‌تر و عملکرد پایدار در طول زمان همراه است (Hattie, 2009). افزون بر این، یادگیرندگان خودتنظیم آمادگی بیشتری برای یادگیری مادام‌العمر دارند و می‌توانند دانش و مهارت‌های خود را به موقعیت‌های جدید منتقل کنند (Zimmerman, 2002). رشد هویت یادگیرنده، احساس عاملیت و مسئولیت‌پذیری آموزشی از دیگر پیامدهای مهم این فرایند است که به افزایش مشارکت فعال و کیفیت تجربه یادگیری منجر می‌شود. مطالعات همچنین نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی نقش محافظتی در برابر فرسودگی تحصیلی دارد و به سازگاری بهتر یادگیرندگان با تغییرات و چالش‌های آموزشی کمک می‌کند (Mega et al., 2014). در مجموع، نتایج این مرور کیفی تأیید می‌کند که یادگیری خودتنظیمی یک سازه چندبعدی و بافت‌مند است که توسعه آن می‌تواند پیامدهای گسترده و پایداری برای نظام‌های آموزشی مختلف به همراه داشته باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مرور نظام‌مند کیفی نشان داد که یادگیری خودتنظیمی پدیده‌ای چندبعدی، فرایندی و به‌شدت بافت‌مند است که در تعامل میان مؤلفه‌های شناختی، فراشناختی، انگیزشی، هیجانی و عوامل زمینه‌ای شکل می‌گیرد. نتایج تحلیل مضمون‌ها حاکی از آن است که مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی، هسته مرکزی خودتنظیمی را تشکیل می‌دهند و تقریباً در تمامی بافت‌های آموزشی مورد بررسی، از آموزش ابتدایی تا آموزش عالی و محیط‌های یادگیری دیجیتال، نقش محوری ایفا می‌کنند. این یافته با مدل‌های کلاسیک یادگیری خودتنظیمی همسو است که بر چرخه برنامه‌ریزی، اجرا، پایش و ارزیابی تأکید دارند (Zimmerman, 2000). مطالعات همسو نشان داده‌اند که استفاده آگاهانه از راهبردهای شناختی و فراشناختی نه تنها موجب بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود، بلکه کیفیت یادگیری و توانایی انتقال دانش را نیز افزایش می‌دهد (Pintrich, 2004). در این مرور، انعطاف‌پذیری شناختی و توانایی بازنگری راهبردها به‌عنوان یکی از مضامین برجسته مطرح شد که نشان می‌دهد یادگیرندگان موفق، یادگیری خود را فرایندی پویا و قابل اصلاح می‌دانند؛ نتیجه‌ای که با دیدگاه‌های معاصر درباره یادگیری سازنده‌گرایانه و تطبیقی همخوانی دارد (Efklides, 2011).

در بعد انگیزشی و هیجانی، نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش درونی و تنظیم هیجان نقش تسهیل‌کننده اساسی در فعال‌سازی و تداوم خودتنظیمی دارند. یافته‌ها حاکی از آن است که حتی در شرایطی که یادگیرندگان از راهبردهای شناختی مناسبی برخوردارند، فقدان انگیزش یا ناتوانی در مدیریت هیجانات منفی می‌تواند فرایند خودتنظیمی را مختل کند. این نتیجه با نظریه شناختی-اجتماعی بندورا همسو است که خودکارآمدی را عامل کلیدی در آغاز و تداوم رفتارهای هدفمند می‌داند (Bandura, 1997). همچنین، نقش انگیزش درونی و ارزش ادراک شده تکلیف که در مطالعات مرورشده برجسته بود، با نظریه خودتعیین‌گری همخوانی دارد؛ نظریه‌ای که تأکید می‌کند یادگیری زمانی پایدار و عمیق

خواهد بود که از نیازهای روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط حمایت کند (Deci & Ryan, 2000). علاوه بر این، تنظیم هیجان به‌ویژه در موقعیت‌های ارزشیابی و یادگیری چالش‌برانگیز، به‌عنوان مؤلفه‌ای تعیین‌کننده شناسایی شد که یافته‌ای همسو با مدل‌های انگیزشی-هیجانی یادگیری خودتنظیمی است (Boekaerts, 2011). این نتایج نشان می‌دهد که خودتنظیمی صرفاً یک مهارت شناختی نیست، بلکه بدون در نظر گرفتن هیجانات و انگیزش، نمی‌توان آن را به‌طور مؤثر تبیین یا تقویت کرد.

یافته‌های مربوط به عوامل زمینه‌ای و بافتی نشان داد که یادگیری خودتنظیمی به‌شدت تحت تأثیر شرایط آموزشی و اجتماعی قرار دارد. نقش معلم به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری و ارائه‌دهنده بازخورد سازنده، یکی از مضامین غالب در مطالعات بود که با پژوهش‌هایی همسو است که بر اهمیت مدل‌سازی راهبردهای خودتنظیمی و ایجاد محیط‌های یادگیری حمایتی تأکید دارند (Zimmerman & Schunk, 2011). همچنین، طراحی آموزشی مبتنی بر اهداف شفاف، ارزشیابی تکوینی و فعالیت‌های یادگیری فعال، بستری فراهم می‌کند که در آن یادگیرندگان فرصت تمرین و توسعه خودتنظیمی را می‌یابند؛ نتیجه‌ای که با یافته‌های مرورهای پیشین در این حوزه همخوانی دارد (Panadero, 2017). در مطالعات مربوط به یادگیری دیجیتال، فناوری‌های آموزشی به‌عنوان عاملی دوجبهی ظاهر شدند؛ از یک سو، ابزارهای دیجیتال امکان پایش پیشرفت، بازخورد فوری و یادگیری خودراهبر را فراهم می‌کنند و از سوی دیگر، نیاز به سطح بالاتری از خودتنظیمی را به یادگیرندگان تحمیل می‌نمایند. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند موفقیت در محیط‌های آنلاین تا حد زیادی به توانایی یادگیرندگان در مدیریت زمان، انگیزش و راهبردهای یادگیری وابسته است (Broadbent & Poon, 2015). افزون بر این، نقش فرهنگ و بافت اجتماعی در شکل‌دهی به انتظارات آموزشی و میزان استقلال یادگیرندگان، نشان می‌دهد که خودتنظیمی نمی‌تواند به‌صورت یک مهارت جهان‌شمول و مستقل از زمینه در نظر گرفته شود.

در سطح پیامدها، نتایج این مرور نظام‌مند کیفی تأیید می‌کند که یادگیری خودتنظیمی با طیفی گسترده از پیامدهای مثبت آموزشی و فردی همراه است. پیشرفت تحصیلی، یادگیری عمیق، مشارکت فعال و سازگاری تحصیلی از جمله پیامدهایی بودند که به‌طور مکرر در مطالعات گزارش شده‌اند؛ یافته‌هایی که با شواهد فراتحلیلی موجود همسو هستند (Hattie, 2009). افزون بر این، یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان زیرساختی برای یادگیری مادام‌العمر و رشد هویت یادگیرنده مطرح شد، به‌گونه‌ای که یادگیرندگان خودتنظیم احساس عاملیت و مسئولیت بیشتری نسبت به یادگیری خود تجربه می‌کنند. این نتیجه با دیدگاه‌هایی همخوانی دارد که خودتنظیمی را یکی از شایستگی‌های کلیدی قرن بیست‌ویکم می‌دانند (Zimmerman, 2002). همچنین، شواهد نشان داد که خودتنظیمی می‌تواند نقش محافظتی در برابر فرسودگی تحصیلی ایفا کند و کیفیت تجربه یادگیری را ارتقا دهد؛ نتیجه‌ای که با پژوهش‌های مرتبط با هیجانات تحصیلی و بهزیستی یادگیرندگان همسو است (Mega et al., 2014).

به‌طور کلی، نتایج این مرور نظام‌مند کیفی نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی باید به‌عنوان یک فرایند یکپارچه و چندسطحی در نظر گرفته شود که در آن، مؤلفه‌های درونی یادگیرنده و عوامل بیرونی محیط آموزشی به‌صورت تعاملی عمل می‌کنند. این یافته‌ها ضرورت عبور از رویکردهای تقلیل‌گرایانه و تمرکز صرف بر آموزش راهبردهای شناختی را برجسته می‌سازد و بر اهمیت طراحی مداخلات آموزشی جامع و بافت‌محور تأکید می‌کند. همسویی نتایج با مدل‌ها و پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که اگرچه چارچوب‌های نظری یادگیری خودتنظیمی از انسجام نسبی برخوردارند، اما تفسیر و کاربرد آن‌ها بدون توجه به زمینه‌های فرهنگی، فناورانه و آموزشی می‌تواند محدودکننده باشد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به اتکای صرف بر مطالعات منتشرشده اشاره کرد که ممکن است منجر به نادیده‌گرفتن پژوهش‌های منتشرنشده یا مطالعات خاکستری شود. همچنین، تمرکز بر مقالات کیفی و نظری اگرچه امکان تحلیل عمیق مفهومی را فراهم کرد، اما تعمیم‌پذیری

نتایج را محدود می‌سازد. افزون بر این، تفاوت در چارچوب‌های نظری و روش‌شناختی مطالعات منتخب ممکن است بر تفسیر مضامین تأثیر گذاشته باشد، هرچند تلاش شد این تفاوت‌ها از طریق تحلیل مقایسه‌ای مدیریت شود.

پژوهش‌های آینده می‌توانند با ترکیب رویکردهای کیفی و کمی، تصویری جامع‌تر از یادگیری خودتنظیمی ارائه دهند و روابط میان مؤلفه‌های شناسایی شده را به صورت تجربی آزمون کنند. همچنین، انجام مطالعات کیفی عمیق در بافت‌های فرهنگی و آموزشی کمتر بررسی شده می‌تواند به توسعه مدل‌های بومی یادگیری خودتنظیمی کمک کند. بررسی نقش فناوری‌های نوظهور و هوش مصنوعی در حمایت از خودتنظیمی یادگیرندگان نیز از دیگر مسیرهای پژوهشی مهم در آینده محسوب می‌شود.

از منظر کاربردی، نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که برنامه‌ریزان آموزشی و معلمان باید یادگیری خودتنظیمی را به عنوان هدفی محوری در طراحی برنامه‌های درسی در نظر گیرند. آموزش صریح راهبردهای خودتنظیمی، همراه با ایجاد محیط‌های یادگیری حمایتی و انگیزشی، می‌تواند به ارتقای کیفیت یادگیری منجر شود. همچنین، بهره‌گیری هدفمند از فناوری‌های آموزشی و طراحی فعالیت‌هایی که فرصت تأمل، پایش و خودارزیابی را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند، می‌تواند نقش مهمی در پرورش یادگیرندگان خودراهن و مسئولیت‌پذیر ایفا کند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. *Educational Psychologist*, 46(4), 199–212. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.596354>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.