

بررسی رابطه محیط اجتماعی (جو مدرسه) و میزان خودتنظیمی در دانش‌آموزان دبیرستانی

انسی کرامتی^۱
فاطمه شهامت ده سرخ^۲
حسین خسروی^۳

چکیده

عوامل متعددی وجود دارند که می‌توانند بر میزان خودتنظیمی دانش‌آموزان اثرگذار باشند. در پژوهش حاضر به بررسی نقش جو یا محیط اجتماعی مدرسه (که حاصل ادراک جمعی افراد از محیط کاری‌شان می‌باشد)، در این زمینه پرداخته شده است. همچنین این فرضیه که «جو باز مدرسه پیش‌بینی‌کننده سطوح بالاتر خودتنظیمی است» مورد آزمون قرار گرفت. نمونه مورد بررسی ۴۱۵ نفر از دانش‌آموزان سال سوم ۴ دبیرستان دخترانه در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹ بودند که در دو طبقه دارای موقعیت اجتماعی-اقتصادی بالا و پایین قرار داشتند و به سه پرسشنامه مربوط به «جو اجتماعی مدرسه»، «خودتنظیمی» و «انگیزش تحصیلی»، پاسخ دادند. در این مطالعه که به روش علی-مقایسه‌ای انجام شد؛ وضعیت اجتماعی-اقتصادی، انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی (نمره معدل دانش‌آموزان)، مورد کنترل قرار گرفت و تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از روش تحلیل رگرسیون چندگانه با مدل سلسله‌مراتبی، جهت بررسی

Email:keramaty_ensi@yahoo.com

۱- دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول).

۲- دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی دانشگاه فردوسی مشهد.

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد کتابداری دانشگاه پیام نور مشهد.

سه‌م متغیر پیش‌بین (جو مدرسه) نشان داد که فرضیه مورد پژوهش تأیید شده و سه متغیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی، انگیزش تحصیلی و جو مدرسه، پیش‌بینی‌کننده معناداری برای سطوح بالاتر خودتنظیمی هستند. همچنین متغیر جو مدرسه ۱۸/۶٪ از واریانس متغیر ملاک را در این پژوهش، پیش‌بینی کرد ($F_{4,410} = ۲۳/۳۸, p < ۰/۰۱$).

واژگان کلیدی: جو مدرسه، خودتنظیمی، انگیزش تحصیلی، وضعیت اجتماعی - اقتصادی.

مقدمه

عصر کنونی نیازمند افرادی است که توانایی هدایت یادگیری خویش را داشته باشند. با توجه به جایگاه و اهمیت سیستم آموزشی در هر جامعه‌ای، بنابراین انتظار تحقق چنین هدفی متوجه نظام آموزشی نیز می‌باشد. بر این اساس تجهیز دانش‌آموزان به مهارت در کنترل و تنظیم‌گری یادگیری‌هایشان، تحت اصطلاح کلی «خودتنظیمی» در مدرسه و ورای آن، موضوع محوری بحث میان مجریان، سیاستگذاران و محققان تربیتی را تشکیل می‌دهد. محققان معتقدند برخورداری از توانایی خودتنظیمی، در یادگیری، تصمیم‌گیری، حل مسأله و مدیریت منابع تأثیرگذار است؛ از این رو درصدد ارائه ابزارها و برنامه‌های مداخله‌ای، جهت ایجاد و ارتقای سطح خودتنظیمی در دانش‌آموزان هستند (ارسال^۱، ۲۰۱۰؛ بوکارتز و کارنو^۲، ۲۰۰۵). یکی از پرسش‌های کلیدی در این برنامه‌ها آن است که خودتنظیمی چیست؟ در واقع هر برنامه و ابزاری خاص در این رابطه بر مفهوم خاصی از خودتنظیمی متمرکز شده است. به نحوی که برخی خودتنظیمی را به عنوان تمایلی عمومی^۳ مفهوم‌سازی می‌کنند که دانش‌آموزان با خود به کلاس درس می‌آورند. در حالی که برخی دیگر خودتنظیمی را به عنوان ویژگی‌ای می‌دانند که فرد در یک موقعیت خاص از آن برخوردار است و به مهارت‌های خاص خودتنظیمی که از خلال تجارب حاصله در محیط توسعه می‌یابد، توجه دارند. اما باید در نظر داشت که این دو نوع برداشت از خودتنظیمی مخالف و معارض یکدیگر نیستند، بلکه مکمل هم می‌باشند. در هر دو

1- Aرسال

2- Boekaerts & Corno

3- General Disposition

برداشت، نقش جو یا محیط اجتماعی‌ای که بر محیط آموزشی حاکم است، اهمیتی شایان توجه دارد. به عنوان مثال حتی اگر بپذیریم که خود تنظیمی به عنوان مهارتی مطرح است که دانش‌آموزان قبل از ورود به عرصه آموزشی از آن برخوردارند، تنها در صورتی دانش‌آموزان توانایی استفاده از چنین مهارتی را خواهند داشت که محیط مساعد و حمایت‌کننده‌ای در راستای آن وجود داشته باشد.

در واقع محیط اجتماعی یا جو^۱ که بیانگر ادراک جمعی افراد از محیطی است که در آن قرار دارند و حاصل چگونگی تعاملات افراد با یکدیگر می‌باشد (هوی و میکسل ۱۳۸۵، ترجمه عباس‌زاده)، در نظام‌های آموزشی اهمیتی خاص دارد. زیرا این نظام‌ها با گروه کثیری از دانش‌آموزان در ارتباط هستند و جو موجود در آنها می‌تواند تجارب یادگیری و شخصیت ایشان را تحت تأثیر قرار دهد.

هر چند یادگیری خود تنظیمی یک سازه‌ی جدید در حیطه روانشناسی تربیتی است، اما اهمیت تئوریک و دلالت‌های عملی آن مورد توجه فزاینده‌ای قرار دارد. همچنین با وجود پیشرفت‌های وسیعی که در مورد درک و فهم یادگیری خودتنظیمی صورت گرفته است اما هنوز سوالات زیادی در این رابطه وجود دارند که نیازمند پاسخگویی می‌باشند. از جمله سوالات مطرح، آن است که آیا یادگیری خودتنظیمی یک ویژگی قابل یادگیری است یا خیر به عنوان یک ویژگی ذاتی و نوعی تفاوت فردی از قبل در افراد وجود دارد؟ (بیدجرانو^۱ و یان دایی^۲، ۲۰۰۷).

چانک^۳ (۲۰۰۵) به عنوان یکی از محققان این حوزه بیان می‌کند: اکثر مدل‌های ارائه شده در رابطه با خودتنظیمی برگرفته از تئوری یادگیری اجتماعی - شناختی بندورا هستند که بر اساس آن انسان‌ها موجوداتی فعال می‌باشند نه اینکه به شکل منفعلانه توسط محیط اطرافشان شکل داده شوند. در واقع به نظر وی بر اساس تئوری اجتماعی - شناختی که به عنوان تئوری غالب مربوط به خودتنظیمی است، یادگیری خودتنظیمی به

1- Bidjerano
3- Schunk

2- Yun Dai

عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌ها که می‌تواند توسعه داده شود، نگریسته می‌شود. اهمیت توجه به اکتسابی یا غیراکتسابی بودن یادگیری خودتنظیمی در اثرات آن بر موفقیت‌های دانش‌آموزان نهفته است؛ به نحوی که سالووارا^۱ (۲۰۰۵) بیان می‌کند شواهد فراوانی در حمایت از اهمیت خودتنظیمی به عنوان یک متغیر مهم در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد.

در رابطه با مفهوم خودتنظیمی، تعاریف متفاوتی در پیشینه پژوهشی موجود در این زمینه به چشم می‌خورد. به نحوی که لموس (۱۹۹۹، به نقل از کارشکی، ۱۳۸۷) خودتنظیمی را به عنوان توانایی فرد برای تعدیل رفتارهایش برطبق شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی معرفی می‌کند. کیت و فرس^۲ (۲۰۰۵) خودتنظیمی را به عنوان تفکر در مورد فکر کردن، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی کردن میزان پیشرفت در انجام یک فعالیت می‌دانند. گریوز^۳ (۲۰۰۳) نیز خودتنظیمی را معادل نیرویی تعریف می‌کند که به افراد اجازه می‌دهد تا بر برنامه‌ریزی و ارزشیابی موضوعات و مسائل خاص متمرکز شوند. هرچند بوکارتز^۴ (۱۹۹۹) با در نظر گرفتن تعاریف مختلف در مورد خودتنظیمی بیان می‌کند تحقیقات فراوان انجام‌یافته در این زمینه بیانگر این مطلب هستند که مفهوم خودتنظیمی دارای قدرتی اکتشافی بوده و به محققان اجازه می‌دهد تا به توصیف اجزای متفاوت یادگیری موفقیت‌آمیز، مرتبط کردن این اجزا به یکدیگر و نیز توضیح یویایی‌های میان آنها بپردازند؛ با این وجود یکی از تعاریف اولیه خودتنظیمی که مورد استفاده و استناد فراوانی قرار دارد توسط زیمرمن^۵ و چانک (۱۹۸۹، به نقل از سالووارا، ۲۰۰۵) ارائه شده است. به نحوی که آنها خودتنظیمی را شامل افکار، احساسات و اعمال ایجاد شده‌ای معرفی می‌کنند که در جهت دستیابی به اهداف قرار دارند. بعدها زیمرمن (۲۰۰۰) این تعریف اولیه را گسترش داد و بیان کرد: خودتنظیمی عبارت است از افکار، احساسات و اعمال ایجاد شده‌ای که برنامه‌ریزی شده و به طور منظم جهت دستیابی به اهداف شخصی تنظیم و تعدیل شده‌اند. این تعریف وسیع‌تر تأکید بیشتری را بر ماهیت سازگاران

1- Salovaara

3- Graves

5- Zimmerman

2- Keith & frse

4- Boekaerts

و قابل انطباق اعمال خودتنظیمی دارد.

مک فرسون و رنویک^۱ (۲۰۱۰) با در نظر گرفتن تعریف ارائه شده از زیرمن بیان می‌کنند که خودتنظیمی یک خصوصیت و ویژگی ثابت نیست؛ بلکه مجموعه‌ای از فرایندهای وابسته به محیط^۲ است که دانش‌آموزان جهت انجام تکالیف‌شان به انتخاب از میان آنها می‌پردازند. بر این اساس آنها مدعی هستند میزان و وسعتی که خودتنظیمی توسط دانش‌آموزان به کار می‌رود به ۶ جنبه از محیط وابسته است که در هر حیطه موضوعی اعم از موسیقی، ورزش و ... تأثیرگذار است. این ابعاد عبارتند از:

- ۱- انگیزه^۳ (احساس آزادی در تصمیم‌گیری جهت انجام یک امر)؛
- ۲- روش^۴ (برنامه‌ریزی و کاربرد راهبردهای مناسب در زمان انجام فعالیت)؛
- ۳- زمان^۵ (سازگاری میان فعالیت و مدیریت زمان)؛
- ۴- پیامدهای عملکرد^۶ (نظارت و ارزیابی و کنترل عملکرد)؛
- ۵- محیط فیزیکی^۷ (ساختار دادن به محیط فعالیت و حذف اختلال‌گرها و پرت‌کننده‌های حواس)؛
- ۶- عوامل اجتماعی^۸ (فعالانه اطلاعات لازم راجستجو کردن و با افراد و منابع مختلف تعامل برقرار کردن).

علاوه بر اینکه محیط یادگیری نقش مهمی را در تجهیز دانش‌آموزان به مهارت‌های خودتنظیمی داراست، ادراک و احساسی که دانش‌آموزان نسبت به محیط موجود دارند و تحت عنوان جو نیز خوانده می‌شود، عامل مهمی در این زمینه محسوب می‌گردد. در رابطه با جو یا محیط اجتماعی مدرسه تعاریف متعددی وجود دارد. مرکز خدمات انسانی دانش^۹ (۲۰۰۴) بیان می‌کند که جو مدرسه منعکس‌کننده‌ی جنبه‌های فیزیکی و

1- McPherson & Renwick

3- Motive

5- Time

7- Physical Environment

9- The center of Human Services Knowledge

2- Context- Specific

4- Method

6- Performance Outcome

8- Social Factor

روانشناختی مدرسه است که کمتر تغییر می‌پذیرند و پیش شرط‌های لازم را برای تدریس و یادگیری فراهم می‌کنند. بر این اساس گتزلز و همکاران (۱۳۷۸)، ترجمه کریمی) نیز بیان می‌کنند که محیط اجتماعی- انسانی و کیفیت روابط و مناسبات حاکم بر سازمان‌ها می‌تواند پدیدآورنده‌ی جوی مناسب یا نامناسب باشد. در واقع جو مدرسه در احساسات و نگرش‌هایی که در مورد یک مدرسه وجود دارد و توسط دانش‌آموزان، معلمان و کارمندان بیان می‌شود، خود را نشان داده و بیانگر احساسی است که دانش‌آموزان از تجربیات روزانه‌ی خویش در مدرسه به دست می‌آورند. این احساس می‌تواند میزان یادگیری و انگیزه‌ی دانش‌آموزان را متأثر سازد. به عنوان مثال وینر^۱ (۱۹۹۰) به نقل از هیلمن^۲، (۱۹۹۹) بیان می‌کند که انگیزه‌ی دانش‌آموزان باید در محیط اجتماعی مدرسه مورد مطالعه قرار گیرد و تغییر در انگیزه با تغییرات در بافت اجتماعی مدرسه مرتبط است.

از مشهورترین مطالعات انجام شده در مورد محیط اجتماعی و جو سازمان‌ها، مطالعات هالپین و کرافت می‌باشد که با در نظر گرفتن ۸ بعد برای جو، موفق به شناسایی ۶ نوع جو (مشمتمل بر جو بسته^۳، جو پدرانه^۴، جو آشنا^۵، جو کنترل شده^۶، جو خودگردان^۷، جو باز^۸) در سازمان‌های مختلف شدند (هوی و میکسل ۱۳۸۵؛ ترجمه عباس‌زاده). این جو‌ها بر روی یک پیوستار از باز تا بسته قرار داشتند. به زعم آنها در جو باز، معلمان از روحیه‌ی بالایی برخوردارند و بدون پرخاشگری و درگیری به خوبی با هم کار می‌کنند. خط‌مشی‌های مدیریت، انجام وظایف و امور را تسهیل می‌کند و افراد مزاحمتی برای هم ندارند. معلمان از روابط دوستانه‌ای که با هم دارند لذت می‌برند. معلمان کاملاً برانگیخته می‌شوند و رضایت شغلی آنها رویهمرفته بالاست. ضمن آنکه مدیر سخت کار می‌کند، در رابطه با دیگران از ملاحظات انسانی بالایی برخوردار است. روش مدیریتی او انعطاف‌پذیر و قابل تغییر و غیرشخصی است. مدیر بر کار زیاد تأکید نمی‌کند و معلمان را تحت کنترل شدید قرار نمی‌دهد. اما در جو بسته، معلمان خود را در امور مدرسه درگیر نمی‌سازند. رضایت

1- Weiner

3- Closed Climate

5- Familiar Climate

7- Autonomous Climate

2- Heilman

4- Parental Climate

6- Controled Climate

8- Open Climate

شغلی معلمان در سطح پایینی است. معلمان سعی می‌کنند از طریق برقراری روابط با یکدیگر و روابط خصوصی، خود را راضی سازند. غیر از آنها که سن‌شان بالاست و توان تغییر شغل و ترک مدرسه را ندارند، اکثر معلمان علاقه مند به ترک شغل خود هستند. در این جو، مدیر بر انجام کارها تاکید می‌ورزد و در رابطه با روش انجام کار، دستورات، قواعد و مقرراتی را به وجود می‌آورد. معمولاً بین آنچه می‌گوید و آنچه عمل می‌کند تفاوت وجود دارد. نظارت و کنترل بسیار شدید است. افراد حق اظهار نظر ندارند و باید طبق دستورات مدیر کار کنند.

هر چند بر اساس مطالعات هالپین و کرافت جو مدرسه بیانگر تعاملات معلمان با یکدیگر و نیز با مدیر مدرسه است اما این جو می‌تواند مورد الگو برداری دانش‌آموزان قرار گرفته و رفتارهای آنها را متأثر سازد.

گود نیو و گراد^۱ (۱۹۹۳ به نقل از هیلمن، ۱۹۹۹) در رابطه با اهمیت تأثیرگذاری جو مدرسه بر دانش‌آموزان بیان می‌کنند: هر چند ارتباط دانش‌آموزان با دوستانشان از جمله عواملی است که انگیزه‌ی دانش‌آموزان را به طور مثبت یا منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد اما اثرات حاصل از جو اجتماعی مدرسه که توسط معلمان و سایر کارکنان مدرسه مورد حمایت و توجه قرار دارد؛ به مراتب مهم‌تر از اثرات منفی مربوط به برخی دوستان و همسالان بر دانش‌آموزان است.

در این میان، مهم‌ترین اثری که محیط یادگیری می‌تواند بر زندگی دانش‌آموزان داشته باشد، مربوط به تأثیرگذاری بر میزان خودتنظیمی در آنهاست. با توجه به اینکه از یک طرف عصر کنونی نیازمند تربیت دانش‌آموزانی خودتنظیم است و از سوی دیگر محیط محیط یا جو اجتماعی مدرسه در این رابطه به عنوان عاملی غیرمستقیم و نامرئی می‌تواند به ایفای نقش بپردازد، به نظر می‌رسد انجام پژوهش‌هایی در این زمینه ضروری است.

اگرچه محققان زیادی به این واقعیت توجه کرده‌اند که ارزیابی یادگیرندگان از محیط

1- Goodnow & Grady

یادگیری خاصی ممکن است به شکل غیرمستقیم بر کیفیت فرایند یادگیری و پیامدهای یادگیری‌شان اثرگذار باشد (کارشکی، ۱۳۸۷) به نحوی که افراد وقتی می‌فهمند نیازهای روانی‌شان در بافت خاصی ارضاء نمی‌شود، اهداف و ارزش‌های آن بافت را نمی‌فهمند؛ با این وجود تحقیق و بررسی‌های اندکی در این زمینه صورت گرفته است و تحقیقات موجود نیز تنها به بررسی محیط کلاس درس و نقش معلم در این زمینه اکتفاء کرده‌اند. به عنوان مثال استیلر و ریان^۱ (۱۹۹۲) دریافتند که حمایت معلمان از استقلال دانش‌آموزان در راستای اعطای حق انتخاب به آنها به عنوان مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی خودتنظیمی در دانش‌آموزان است. هیوسن (۱۹۸۷، به نقل از کارشکی؛ ۱۳۸۷) بیان می‌کند که خودتنظیمی فقط زمانی پدیدار می‌شود که دانش‌آموزان در محیط یادگیری‌شان ملاک‌های شخصی خود را اعمال کنند. گوردون^۲ (۲۰۰۴) نیز بیان می‌کند که عقاید و نگرش‌های معلمان، محیط یادگیری ویژه‌ای را شکل می‌دهد که می‌تواند منجر به پرورش یا ممانعت از شکل‌گیری عقاید و رفتارهای خاصی در دانش‌آموزان گردد. به عبارت دیگر نگرش‌های معلمان که در رفتار آنها متجلی است؛ نگرش‌های دانش‌آموزان و رفتارهای آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عنوان مثال چنانچه معلمی به کنترل کردن کلاس پرداخته و به کنترل کردن دائمی دانش‌آموزان اعتقاد داشته باشد، بنابراین دانش‌آموزان نیز این عقیده را می‌پذیرند که توانایی کنترل کردن و تنظیم‌گری فعالیت‌های‌شان را ندارند، بلکه همواره باید توسط دیگران جهت داده شوند. وود^۳ (۱۹۹۹) بیان می‌کند بازخوردهایی که توسط معلمان فراهم می‌شود نقش مهمی را در راهبردهای خودتنظیمی جهت تعیین اهداف، متمرکز ساختن توجه و خود نظارتی در محیط‌های آموزشی دارند. همچنین فیدبک‌های مثبت منجر به افزایش صلاحیت‌های دانش‌آموزان و نیز علاقه و انگیزش درونی در آنها خواهد شد؛ به ویژه اینکه نتایج تحقیقات متعددی بیانگر آن هستند که معلم کلاس نقش مهمی را در خودتنظیمی و انگیزش دانش‌آموزان دارد.

در مجموع بر اساس مطالعاتی که در مورد یادگیری خودتنظیمی انجام شده است، عوامل

1- Stiller & Ryan
3- Wood

2- Gordon

متعددی مشخص شده‌اند که با محیط‌های یادگیری و راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان مرتبط می‌باشند. این عوامل عبارت از: الف) استقلال دانش‌آموزان، ب) رفتار معلمان و ج) احساس خودکارآمدی در دانش‌آموزان، هستند (گرینسون و هارم؛ ۲۰۰۶)^۱. چنانچه ملاحظه می‌شود تحقیقات انجام گرفته به بررسی تأثیر جو اجتماعی (که بیانگر ادراک حاصل از تعاملات افراد در یک محیط است) کمتر پرداخته‌اند؛ از این رو انجام تحقیقی در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد. بوکارتز و نمی‌ویرتا^۲ (۲۰۰۰) بیان می‌کنند که هر چند بافت و محیط آموزشی به عنوان متغیری مجزا، مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ اما صلاحیت‌های خودتنظیمی از خلال تجارب مربوط به سرمشق‌گیری اجتماعی نیز توسعه می‌یابد، تمام این مدل‌ها و سرمشق‌ها حکایت از آن دارند که بافت‌ها می‌توانند نه تنها فرایندهای خودتنظیمی را به شکل مستقیم با قرار دادن امکانات و محدودیت‌هایی برای انجام فعالیت‌ها متأثر سازند، بلکه بافت‌ها می‌توانند با تأثیرگذاری بر ادراکات دانش‌آموزان به شکل غیرمستقیم، فرایندهای خودتنظیمی را تحت تأثیر قرار دهند. مثلاً چانک (۲۰۰۵) در این رابطه توضیح می‌دهد که ادراک دانش‌آموزان نسبت به خودشان، سایر دانش‌آموزان و محیط‌های یادگیری، تلاش‌های خود تنظیمی آنها را متأثر می‌سازد. همچنین وی توضیح می‌دهد که کلاس درس به طور ذاتی بافتی اجتماعی است که در آن همکاری و گفتگو میان شرکت‌کننده‌گان، فرایندهای انگیزشی، شناختی و خودتنظیمی را شکل می‌دهد.

بر این اساس مدل‌های متعددی در زمینه یادگیری خودتنظیمی به وجود آمده‌اند که پینتریچ^۳ (۲۰۰۰) با مورد مقایسه قرار دادن مدل‌های مهم خودتنظیمی در آموزش و پرورش، نتیجه می‌گیرد که هر یک از این مدل‌ها هرچند بر جنبه‌های متفاوت اندکی از خودتنظیمی تأکید دارند اما تمام آنها در مفروضات اساسی خودتنظیمی با یکدیگر مشترک هستند. این مفروضات عبارتند از:

۱- دانش‌آموزان خودتنظیم به طور فعالانه و ساختارگرایانه در فرایندهای تولید معنی

1- Grinsven & Harm
3- Pintrich

2- Boekaerts & Niemivirta

مشارکت دارند و نیز افکار، احساسات و اعمال خود را جهت تأثیرگذاری بر یادگیری و انگیزش خویش تعدیل می‌کنند.

۲- همه آنها معتقدند که تفاوت‌های زیستی^۱، رشدی^۲، بافتی^۳ و محدودیت‌های متفاوت فردی، می‌تواند مانع یا عاملی در راستای تلاش‌های یادگیری خودتنظیمی باشند.

۳- تمام دانش‌آموزان دارای استعداد هدایت یادگیری خویش و نیز تعیین هدف برای خود هستند.

۴- ارتباط مستقیمی میان پیشرفت تحصیلی و ویژگی‌های شخصی یا بافتی وجود ندارد و عوامل مربوط به پیشرفت تحصیلی توسط فعالیت‌های خود تنظیمی‌ای واسطه قرار می‌گیرد که دانش‌آموزان جهت یادگیری و دستیابی به اهداف مورد استفاده قرار می‌دهند.

در پژوهش حاضر نیز با مورد عنایت قرار دادن چهار مفروضه فوق‌الذکر این سوال مورد بررسی قرار خواهد گرفت که چه رابطه‌ای میان محیط اجتماعی (جو) مدرسه و خودتنظیمی در دانش‌آموزان وجود دارد؟

روش

این پژوهش به شیوه‌ی توصیفی از نوع علی مقایسه‌ای صورت گرفته است.

جامعه و نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی مورد بررسی تمامی دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در دبیرستان‌های شهر مشهد بودند. نمونه مورد بررسی که به صورت هدفمند انتخاب شد، مشتمل بر ۴۱۵ نفر از دانش‌آموزان ۴ دبیرستان دخترانه در قالب دو طبقه دارای وضعیت اقتصادی و اجتماعی بالا و پایین در شهر مشهد بود. از مدارس مذکور تنها دانش‌آموزان سال سوم مورد بررسی قرار گرفتند. چون جو اجتماعی مدرسه حاصل ادراک دانش‌آموزان از محیطی

1- Biological
3- Contextual

2- Developmental

محیطی است که در آن قرار دارند و دانش‌آموزان سال سوم نیز به دلیل حضور طولانی‌تر در مدرسه و آشنایی بیشتر با جو مذکور، بنابراین بهتر می‌توانستند در دستیابی به هدف پژوهش حاضر، به محققین کمک کنند. در جدول (۱) نمونه آماری مورد بررسی به تفکیک وضعیت اجتماعی-اقتصادی و رشته تحصیلی دانش‌آموزان ارائه شده است.

جدول (۱) نمونه آماری مورد بررسی به تفکیک وضعیت اجتماعی-اقتصادی و رشته تحصیلی دانش‌آموزان

وضعیت	رشته تحصیلی			مجموع
	علوم انسانی	علوم تجربی	علوم ریاضی	
بالا	۶۲	۱۰۹	۹۴	۲۶۵
پایین	۴۹	۸۴	۱۷	۱۵۰
مجموع	۱۱۱	۱۹۳	۱۱۱	۴۱۵

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه خود-تنظیمی بوفارد^۱: پرسشنامه‌ی ۲۸ سؤالی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵)؛ به نقل از کدیور، (۱۳۸۰) ابزاری است جهت سنجش خود-تنظیمی که بر اساس نظریه شناختی اجتماعی باندورا طرح شده است. سؤالات در مقیاس لیکرت بوده و دو عامل راهبردهای شناختی و فراشناختی را می‌سنجد.

روایی و پایایی این ابزار توسط کدیور (۱۳۸۰) مورد مطالعه قرار گرفته است. روایی سازه این آزمون با استفاده از ضرایب همبستگی و تحلیل عوامل ضرایب همبستگی تفکیکی بین سؤالات پرسشنامه در حد مطلوب گزارش شده و ضریب آلفای کرونباخ جهت سنجش همسانی درونی ۰/۸۰ بوده است. که بر این اساس ادعا می‌شود این پرسشنامه قادر به پیش‌بینی نمره‌های واقعی آزمودنی‌ها است. آلفای محاسبه شده توسط پژوهشگران ۰/۸۰ می‌باشد.

1- Boufard Self- regulation Questionnaire

مقیاس انگیزش تحصیلی^۱ (AMS): این ابزار توسط ولرند و همکاران (۱۹۸۹) در کشور کانادا و بر اساس نظریه‌ی خودمختاری دسی و ریان^۲ (۱۹۸۵) ابتدا به زبان فرانسه طراحی و رواسازی شده است. ۲۸ ماده مقیاس در پاسخ به یک سؤال با عنوان: «چرا به مدرسه می‌روید؟» هستند. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت میزان موافقت یا مخالفت خواننده را مشخص می‌کند. این پرسشنامه دارای هفت خرده‌مقیاس است، که در این پژوهش به منظور سنجش انگیزش درونی از نمرات مربوط به سه خرده‌مقیاس مرتبط با این مؤلفه استفاده شد که شامل سؤالات زیر می‌باشد:

- انگیزش درونی برای فهمیدن؛ شامل مواد شماره ۲، ۹، ۱۶، ۲۳؛
- انگیزش درونی برای انجام کار (یا پیشرفت)؛ شامل مواد شماره ۶، ۱۳، ۲۰، ۲۷؛
- انگیزش درونی برای تجربه تحریک؛ شامل مواد شماره ۴، ۱۱، ۱۸، ۲۵.

باقری (۱۳۷۹) روایی این مقیاس را از طریق روایی سازه و افتراقی سنجیده و جهت بررسی پایایی از آلفای کرونباخ و نیز روش بازآزمایی استفاده کرده است. روایی سازه و افتراقی این آزمون در حد مطلوب گزارش شده است. آلفای محاسبه شده توسط محققین ۰/۵۷ می‌باشد.

پرسشنامه‌ی جو اجتماعی مدرسه: این ابزار محقق ساخته در سال ۱۳۸۳ توسط علیخانی و با استفاده از پرسشنامه‌ی جو سازمانی هالپین و کرافت در مقیاس لیکرت، طراحی شده است. به بیان علیخانی (۱۳۸۳) اعتبار آن بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ بوده و روایی محتوایی آن به تأیید ۸ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت رسیده است. پرسشنامه‌ی مذکور که از ۴۰ سوال تشکیل شده و در مقیاس لیکرت نمره‌گذاری شده‌اند، ابعاد جو سازمانی (مشمول بر عدم جوشش یا تعهد شغلی، مانع مزاحمت یا بازدارندگی، نشاط یا روحیه، صمیمیت، تأکید بر تولید یا سرپرستی نزدیک، فاصله‌گیری، مراعات، نفوذ یا اعتماد) را مورد بررسی قرار می‌دهد. از آنجا که دو نوع جو باز و بسته، بر روی یک طیف قرار می‌گیرند، در این پژوهش به منظور بررسی متغیر جو اجتماعی، نمره‌گذاری سؤالات

1- Academic Motivation Scale

2- Deci and Ryan

مربوط به خرده‌مقیاس‌های جو بسته به صورت معکوس صورت گرفت؛ از این رو نمره نهایی به دست آمده یک نمره در مقیاس فاصله‌ای بود که جو باز را می‌سنجید. مقدار آلفای کرونباخ محاسبه شده توسط محققین در این پژوهش نیز ۰/۶۶ بود.

روش اجرا

برای دستیابی به اطلاعات مورد نظر پس از انتخاب ۴ دبیرستان دخترانه که دو مورد آنها از موقعیت اجتماعی-اقتصادی بالایی برخوردار بوده و دو مورد دیگر دارای موقعیت اجتماعی-اقتصادی پایینی بودند، پژوهشگران وارد مدارس شده و ضمن ارائه توضیحات لازم، از تمام دانش‌آموزان سال سوم در مدارس مذکور می‌خواستند که به سه پرسشنامه جو اجتماعی، انگیزش درونی تحصیلی و خودتنظیمی پاسخ دهند. همچنین رشته تحصیلی و معدل خود را نیز در بالای پرسشنامه‌ها قید کنند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، مدارس بر اساس اظهار نظرات دانش‌آموزان در مورد جو مدرسه خود، به دو گروه مدارس دارای جو باز و مدارس دارای جو بسته تقسیم شدند (نمرات بالایی اختصاص داده شده به ۴ بعد عدم جوشش یا تعهد شغلی، مانع و مزاحمت یا بازدارندگی، تأکید بر تولید یا سرپرستی نزدیک و نیز فاصله‌گیری در رابطه با جو اجتماعی مدرسه، بیانگر جو بسته‌تر در مدرسه بوده و نمرات بالایی اختصاص داده شده به ۴ بعد نشاط یا روحیه، صمیمیت، مراعات و نیز نفوذ یا اعتماد در رابطه با جو اجتماعی مدرسه بیانگر جو بازتر در مدرسه بودند).

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف استاندارد حاصل شده از ۴۱۵ نمونه مورد مطالعه به در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) میانگین انحراف استاندارد نمرات مربوط به پژوهش بر اساس دو سطح اقتصادی بالا و پایین

وضعیت اقتصادی اجتماعی	پایین	بالا	جو مدرسه	انگیزش درونی	معدل تحصیلی	خود تنظیمی
	۸۵/۵۴(۱۲/۸۰)	۹۱/۹۹(۱۰/۷۱)	۳۱/۹۳(۷/۳۱)	۳۳/۵۸(۶/۷۷)	۱۶/۶۴(۱/۷۹)	۱۷/۳۹(۱/۶۸)
	۷۷/۳۴(۱۷/۳۲)	۸۴/۲۰(۱۹/۲۶)				

نکته: انحراف استاندارد در داخل پرانتز بیان شده است.

جدول (۲) نشان‌دهنده‌ی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش (جو مدرسه، انگیزش درونی، معدل تحصیلی و خودتنظیمی) بر اساس دو سطح اقتصادی- اجتماعی بالا و پایین است.

جدول (۳) همبستگی بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین

خودتنظیمی	معدل	وضعیت اقتصادی اجتماعی	انگیزش درونی
معدل	-۰/۱۱		
وضعیت اقتصادی اجتماعی	۰/۱۷۵**	۰/۲۰۶**	
انگیزش	۰/۳۶۹**	-۰/۰۲۰	۰/۱۱۳
جو مدرسه	۰/۲۱۵**	۰/۰۴۵	۰/۲۶۱**

** معناداری در سطح ۰/۰۱

جدول ۳ داده‌های مربوط به همبستگی بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین است. بر اساس این جدول بین معدل پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و سطح خودتنظیمی آنها را رابطه‌ای وجود ندارد. متغیر ملاک در این پژوهش بیشترین همبستگی را با انگیزش درونی تحصیلی، سپس با جو مدرسه و در نهایت با وضعیت اقتصادی- اجتماعی دارد که همگی در سطح ۰/۰۱ معنادار و مثبت هستند.

به منظور بررسی فرضیه‌ی پژوهشی از روش تحلیل رگرسیون چندگانه با مدل سلسله‌مراتبی جهت بررسی سهم متغیر پیش‌بین (جو مدرسه) در میزان خودتنظیمی دانش‌آموزان استفاده شد. متغیرهای کنترل شده در این مطالعه عبارتند از «وضعیت اقتصادی - اجتماعی»، «پیشرفت تحصیلی» و «انگیزش درونی» که به ترتیب و در دو گام وارد مدل شده‌اند.

در گام اول دو متغیر معدل برای کنترل پیشرفت تحصیلی و وضعیت اقتصادی - اجتماعی وارد شدند. در این گام وضعیت اقتصادی اجتماعی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای سطح خودتنظیمی است. این متغیرها ۳٪ متغیر ملاک را پیش‌بینی می‌کنند ($F_{2,412} = 7/019, p < 0/01$). در گام دوم متغیر انگیزش درونی نیز پیش‌بینی‌کننده معناداری برای متغیر ملاک است که این متغیر ۱۷/۵٪ از واریانس خودتنظیمی را پیش‌بینی می‌کند ($F_{3,411} = 28/99, p < 0/01$). در نهایت و در گام سوم متغیر اصلی مورد پژوهش، یعنی جو مدرسه وارد مدل گشت. نتایج نشان داد که این متغیر ۱۸/۶٪ از واریانس متغیر ملاک را پیش‌بینی می‌کند ($F_{4,410} = 23/38, p < 0/01$).

جدول شماره (۵) شاخص‌های تحلیل رگرسیون چندگانه با روش ورود همزمان

گام‌ها	متغیرها	B	خطای استاندارد معیار	t	مجدور ضریب همبستگی	β
۱	معدل	-۰/۳۴۲	۰/۴۸۹	۰/۶۹	۰/۳۳	-۰/۰۳۲
	وضعیت اقتصادی اجتماعی	۴/۳۹۳	۱/۸۵۲	۲/۳۷		۰/۱۱۲*
۲	انگیزش درونی	۰/۹۶۵	۰/۱۲۳	۷/۸۴	۰/۱۴۲	۰/۳۵۹**
۳	جو مدرسه	۰/۱۷۹	۰/۰۷۴	۲/۳۶	۰/۰۱۱	۰/۱۱۱*

** معناداری در سطح ۰/۰۱ * معناداری در سطح ۰/۰۵

نتایج تحلیل آزمون رگرسیون چندگانه بیانگر آن است که ضریب بتای استاندارد شده برای ارزیابی سهم هر متغیر در مدل، اندازه‌ای را به دست می‌دهد. مقادیر تی و p به اثر هر کدام از متغیرهای پیش‌بین اشاره می‌کند. مقادیر تی و p نشان می‌دهد که بین متغیر

پیش و متغیر ملاک ارتباط معناداری وجود دارد. بر اساس داده‌های جدول بالا سه متغیر «وضعیت اقتصادی - اجتماعی»، «انگیزش درونی» و «جو مدرسه» پیش‌بینی‌کننده‌ی معناداری برای سطوح بالاتر «خودتنظیمی» هستند (مقدار β مثبت و معنادار). از این رو جو باز در مدارس (مقدار مثبت و معنادار بتا) پیش‌بینی‌کننده‌ی سطوح بالاتر خودتنظیمی در دانش‌آموزان است.

بحث و نتیجه‌گیری

خودتنظیمی در یادگیری از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرایند یادگیری می‌پردازد. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا مطرح شد (کدیور، ۱۳۸۰). اهمیت این سازه در یادگیری، موفقیت‌های تحصیلی، شغلی و خانوادگی به اندازه‌ای است که صاحب‌نظران مختلف از ابعاد متفاوتی به بررسی آن پرداخته و عوامل متعددی را جهت دستیابی به آن متذکر شده‌اند. یکی از عواملی که علی‌رغم اهمیت فراوان در پژوهش‌های مربوط به خودتنظیمی مورد غفلت و بی‌توجهی واقع شده است، تأثیر جو و محیط اجتماعی مدرسه می‌باشد. از یک طرف در رابطه با اهمیت تأثیرات حاصل از جو مدرسه، افرادی مثل گالی و پانگ^۱ (۲۰۰۴) بیان می‌کنند که جو مدرسه به عنوان عنصر کلیدی مدارس مؤثر تعریف می‌شود و دارای دلالت‌های قوی و نیرومندی در رابطه با رشد اجتماعی و شناختی جوانان است. از طرفی دیگر صاحب‌نظرانی نظیر کافمنز^۲ (۲۰۰۴) اظهار می‌کنند که یک دانش‌آموز موفق خودگردان است. بنابراین به نظر می‌رسد که تأثیر و تقابلی دوسویه میان خودتنظیمی و جو مدرسه وجود دارد. تین تی سایی و چانگ چنگ^۳ (۲۰۰۵): نیز توضیح می‌دهند که جو (محیط اجتماعی) سازمان، متغیر مهمی است که رفتارهای افراد و یادگیری ایشان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. آنها بیان می‌کنند که این عامل نه تنها بر میزان یادگیری افراد مؤثر است بلکه منجر به افزایش میزان خودتنظیمی آنها شده و متعاقباً خودتنظیمی حاصله می‌تواند با به اشتراک گذاشتن یادگیری‌های کسب

1- Les, Gallay & Suet-Ling Pong
3- Tien Tsai, M & Chang Cheng

2- Kaufmann's

کسب شده منجر به افزایش بیشتر یادگیری افراد در محیط گردد. در واقع وی به معرفی چرخه‌ای می‌پردازد که از خلال آن یادگیری و خودتنظیمی افراد تحت تأثیر جو موجود می‌تواند افزایش یا کاهش می‌یابد.

از این‌رو در مطالعه حاضر به بررسی محیط اجتماعی (جو) مدرسه بر میزان خودتنظیمی دانش‌آموزان پرداخته شده و این فرضیه مورد آزمون قرار گرفت که جو باز مدرسه پیش‌بینی‌کننده سطوح بالاتر خودتنظیمی دانش‌آموزان است. تأیید فرضیه این پژوهش نشان می‌دهد که جو باز مدرسه و ویژگی‌های آن که بیانگر برخورداری معلمان از روحیه و رضایت شغلی بالاست و منجر به روابط دوستانه و صمیمانه آنها با سایر اعضای مدرسه و به خصوص دانش‌آموزان می‌شود؛ حتی با کنترل اثر «میزان انگیزش درونی»، عاملی است که می‌تواند منجر به افزایش سطح خودتنظیمی در دانش‌آموزان گردد. همچنین بالعکس چنانچه جو مدرسه حاکی از روحیه‌ی پایین معلمان، روابط رسمی و خشک بین کارمندان، بی‌اعتمادی و سوءظن بین اعضاء و انجام وظیفه بر اساس رفع تکلیف، نه از روی تعهد و علاقه‌ی شخصی باشد (جو مدرسه بسته باشد)، بنابراین دانش‌آموزان نیز سطوح پایین‌تری از خودتنظیمی را در فعالیت‌ها و یادگیری‌هایشان تجربه خواهند کرد. این نتیجه با یافته‌های استیلر و ریان (۱۹۹۲) هیوسن (۱۹۸۷) گوردون (۲۰۰۴)، وود (۱۹۹۹)، چانک (۲۰۰۵)، فرسون و رنویک (۲۰۱۰)، کارشکی (۱۳۸۷)، بوکارتز و نمی‌ویررتا (۲۰۰۰) و آرسال (۲۰۱۰)؛ همسو بود.

بر این اساس پیشنهادات ذیل ارائه می‌گردد:

با توجه به اینکه معلمان و مدیران نقش عمده‌ای در ایجاد جو مطلوب آموزشی در مدارس دارند که می‌تواند رفتارها، ادراک‌ها و در نهایت میزان یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد، از این‌رو پیشنهاد می‌گردد که تا حد ممکن امکانات و تسهیلات آموزشی و رفاهی برای آنها در مدرسه فراهم شود تا به وبژه مسائل حاشیه‌ای و جانبی مزید بر علت نشده و منجر به احساس نارضایتی شغلی در آنها نگردد. چرا که اگر دغدغه‌های فرعی و حاشیه‌ای معلمان در رفتارهایشان متجلی شود با توجه به اینکه

رفتارهای ایشان، بیشترین سهم را در شکل دادن به جو مدرسه دارند، نه تنها در تعاملاتشان با دانش‌آموزان تأثیری منفی به جای خواهند گذاشت بلکه حتی به دور از چشم معلمان و مدیر مدرسه، چنین رفتارهایی مورد توجه پنهان دانش‌آموزان قرار می‌گیرد و تأثیرات کسب شده در این خصوص توسط دانش‌آموزان نیز می‌تواند بر میزان خودتنظیمی آنها مؤثر واقع شود. از این‌رو به نظر می‌رسد در سطح مدیریتی و سیاستگذاری اجرایی در نظام آموزش و پرورش، جو مدرسه و متغیرهای آن نیازمند توجه و شناسایی هستند.

به عبارتی در حیطه پژوهشی در سطح نظام آموزش و پرورش، بررسی وضعیت فعلی مدارس از نظر این متغیر و سیاست‌های جاری در آنها قابلیت تحقیق و کاوش دارد. به علاوه بررسی مؤلفه‌های روانشناختی دیگر که در رابطه با جو باز مدارس به پیشبرد اهداف نهایی آموزشی کمک می‌کنند نیز توجه و تعمق بیشتری را می‌طلبد.

تاریخ دریافت نسخه‌ی اولیه‌ی مقاله: ۱۳۸۹/۱۲/۰۹

تاریخ دریافت نسخه‌ی نهایی مقاله: ۱۳۹۰/۰۳/۱۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۰۶/۱۷

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

References

منابع

- باقری ناصر (۱۳۷۹)، هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران (سال تحصیلی ۷۹-۷۸)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران، چاپ نشده.
- ارشکی، حسین (۱۳۸۷)، نقش خودتنظیمی در یادگیری غیررسمی، مجموعه مقالات اولین همایش آموزش و یادگیری غیررسمی، صص ۶۲۷-۶۱۱.
- کدیور پروین (۱۳۸۰)، بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه، پژوهشکده تعلیم و تربیت، طرح پژوهشی.
- گتزلز، جی دبلیو. فلدمن، رابرت، اس. بارتل، دانیل، دی بیدن، برندا و همکاران (۱۳۷۸)، روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت، ترجمه‌ی کریمی، یوسف.
- هوی، وین.ک، میسکل، سیسل.ج. (۱۳۸۵)، تنوری، تحقیق و عمل در مدیریت، ترجمه‌ی میرمحمد سیدعباس‌زاده، ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.
- Zeki Arsal (2010). The Effects of Diaries on Self-regulation Strategies of Preservice Science Teachers, *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1).pp 85-103
- Bidjeranom, T. & Yun Dai, D. (2007). The Relationship between the Big-Five Model of Personality and Self-regulated Learning Strategies, *Journal of Learning and Individual Differences*, 17. pp 69-81
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated Learning: Where We Are Today, *Journal of Educational Research*, 31. pp 445-457.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). *Self-regulated Learning, Finding a Balance between Learning Goals and Ego-protective Goals*, In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds). *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450), San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, L. Corno (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention, *Applied Psychology: Journal of An International Review*, 54(2), pp 199-231.
- Gallay, L. and Suet-Ling Pong (2004). School Climate and Student Intervention Strategies, *Paper Presented at the Society for Prevention Research Annual Meeting, Quebec City*.

-
- Gary E. McPherson; James M. Renwick (2010). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice, *Journal of Music Education Research*, 3(2). pp 169-186.
- Gordon, S. (2004). *The Relationship between Teachers Classroom Practices and the Self-regulation of Their Own Learning*, A thesis Presented to the Faculty of the Rosier School of Education University of Southern California, Impartial Fulfillment of the Requirements of the Degree Master of Science, Education (Educational Psychology).
- Graves, K. (2003). Social Cognitive Theory and Cancer Patients' Quality of Life: A Metaanalysis of Psychosocial Intervention Components, *Journal of Health Psychology*, 22(2) pp 210-219.
- Grinsven, V.L & Harm, T. (2006). Learning Opportunities to Support Student Self-regulation: Comparing Different Instructional Formats, *Journal of Educational Research*, 48(1). pp 77-91.
- Heilman, P.S. (1999). *Classroom Climate Factors Related to Student Motivation and Effort*, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, University of South Dakota.
- Kauffman (2004). Self-regulated Learning in Web-based Environments, *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 30, P 139-161.
- Keith, N. & Frese, M. (2005), Self-regulation in Error Management Training: Emotion Control and Metacognition as Mediators of Performance Effects, *Journal of Applied Psychology*, 90(4). pp 677-691
- Salovaara, H. (2005). *Achievement Goals and Cognitive Learning Strategies in Dynamic Contexts of Learning*, Academic Dissertation to be Presented with the Assent of the Faculty of Education, University of Oulu, for Public Discussion in .Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education.
- Schunk, S.H. (2005). Self-regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich, *Journal of Educational Psychologist*, 40. pp 85-94.
- Stiller, J.D. & Ryan, R.M. (1992). *Teachers, Parents and Student Motivation: The Effects of Involvement and Outonomy Support*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office (ERIC Document Reproduction Service No. ED 348-759).
-

The Center of Human Services Knowledge Organized by MSU Engagement Specialists and Faculty for Funder, Policy Developers, Planners, and Managers: Social Climate and Learning (2004). No31.P 1-10 Available in: <http://www.outreach.msu.edu/>.

Tien Tsai, M. & Chang Cheng, N. (2005). *The Effect of Self-Efficacy and Self-Regulation on Knowledge Sharing Behavior Under Social Cognitive Perspective*, Available in <http://140.116.225.91/ISAD/files/r68951032-a.pdf>.

Wood, L. (1999). *The Effect of Individual Goal Setting and Teacher Feedback on Students Self-regulation and Success in a Distance Learning Environment: A Case Study*, A Dissertation Submitted to the Department of Educational Research in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy.

