

بررسی رابطه بین خودتنظیمی یادگیری با مهارت‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد واحد خمینی شهر

فهیمة نامدارپور*

چکیده: هدف این پژوهش، بررسی رابطه بین خودتنظیمی یادگیری با مهارت‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد واحد خمینی شهر اصفهان بود. نمونه مورد مطالعه ۳۵۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد واحد خمینی شهر بودند که از بین دانشجویان رشته‌های مختلف، به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه خود-تنظیمی یادگیری، و پرسش‌نامه محقق‌ساخته مهارت‌های مطالعه بود. نتایج داده‌های پژوهش با استفاده از روش همبستگی، تحلیل واریانس یک طرفه و رگرسیون به وسیله برنامه کامپیوتری SPSS تحلیل شد. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، نتایج زیر به دست آمد:

۱. رابطه معنی‌دار و مثبتی بین خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های تحصیلی در دانشجویان وجود دارد.
 ۲. رابطه معنی‌دار ولی منفی بین تنظیم کنترل شده و مهارت‌های تحصیلی در دانشجویان وجود دارد.
 ۳. رابطه معنی‌داری بین هیچ‌یک از انواع تنظیم‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان وجود ندارد.
 ۴. انواع تنظیم‌های یادگیری، سهم معنی‌داری در پیش‌بینی مهارت تحصیلی ایفا می‌کنند.
- بین وضعیت تنظیم‌های یادگیری در جنس‌های مختلف و رشته‌های مختلف تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

واژه‌های کلیدی: خودتنظیمی^۱، تنظیم کنترل شده^۲، مهارت‌های تحصیلی^۳، پیشرفت تحصیلی^۴

مقدمه

واقعیت مهم آن است که همه پیشرفت‌های شگفت‌انگیز انسان در دنیای امروز زاینده یادگیری است. انسان بیشتر توانایی‌های خود را از طریق یادگیری به دست می‌آورد، از طریق یادگیری رشد

* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر

1- self regulation
3- educational skills

2- controlled regulation
4- educational achievement

فکری پیدا می‌کند و توانایی‌های ذهنی‌اش فعلیت می‌یابد، بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که همه پیشرفت‌های بشر در نتیجه یادگیری به‌دست می‌آید (بیابانگرد، ۱۳۷۲؛ به نقل از فدایی نایینی و همکاران، ۱۳۸۶). یکی از عوامل مؤثر بر یادگیری در میان یادگیرندگان، انگیزه تحصیلی است.

با انگیزه‌بودن و دستیابی به موفقیت، خصوصاً در شرایط سخت، یکی از اهداف همیشگی روان‌شناسان، مربیان و سیاستگذاران بوده است. پیشرفت تحصیلی، علاوه بر اینکه، خود به تنهایی یک هدف به‌شمار می‌آید؛ بلکه درگیر شدن فعال در مدرسه و انگیزه‌داشتن نسبت به آن، به بسیاری از ویژگی‌های روان‌شناختی منجر می‌شود. مثل عزت نفس، سازگاری، مسئولیت‌پذیری، و صلاحیت (جسر و جسر^۱، ۱۹۹۷؛ استینبرگ^۲، ۱۹۹۶؛ به نقل از گرولنیک^۳ و همکاران، ۲۰۰۷). درمقابل؛ بی‌اشتیاقی نسبت به مدرسه، با مصرف و سوءمصرف مواد و الکل، افسردگی، تجربه زود هنگام مسایل جنسی، جنایت و قانون‌شکنی در رابطه است (هاوکینز، کاتالانو، و میلر^۴، ۱۹۹۲؛ به نقل از گرولنیک و همکاران، ۲۰۰۷). انگیزه درونی، رفتارهای تشدیدکننده مهم رشدی، مثل جستجوی چالش‌ها، تمرین مهارت‌ها و دنبال کردن رغبت‌های فردی را تقویت می‌کند (دسی و رایان، ۱۹۸۵؛ به نقل از ریو، نیکس، و هام^۵، ۲۰۰۳).

بافت جامعه ممکن است باعث تسریع تفاوت‌های درون فردی و میان فردی در انگیزه و رشد فردی شود؛ که این موضوع منجر به این می‌شود که برخی از افراد در بعضی از موقعیت‌ها، حوزه‌ها و فرهنگ‌ها خودجوش‌تر، پرنرزی‌تر و یکپارچه‌تر عمل کنند. نظریه^۶ SDT، بر این مطلب متمرکز شده است که چه محیط‌هایی می‌توانند توانمندی‌های مثبت درونی افراد را تشدید و یا تضعیف کنند (دسی و رایان، ۱۹۸۵، ۱۹۹۱؛ رایان، ۱۹۹۵؛ به نقل از رایان و دسی، ۲۰۰۰).

محققان نظریه خود سامانی اعلام می‌کنند که تسهیل یادگیری بر عواملی مبتنی است که عمدتاً ماهیت بین فردی دارند. به‌طور دقیق‌تر این که یک فراگیر در محیط‌هایی که حمایت‌کننده خود مختاری، صلاحیت و مرتبط بودن می‌باشند، احتمالاً با علاقه، اشتیاق و اختیار بیشتری به یادگیری می‌پردازد (رایان، و پاولسون، ۱۹۹۱) و بر این موضوع تأکید دارند که تا چه حد رفتار انسان در بافت‌های اجتماعی، اختیاری یا خود سامان است؛ به این مفهوم که افراد چقدر رفتارشان را با حس کامل انتخاب‌گری مشتاقانه انجام می‌دهند و آن را تأیید می‌کنند.

1- Jessor & Jessor

3- Grolnick

5- Reeve, Nix & Hamm

2- Steinberg

4- Hawkins, Catalano & Miller

6- Self-Determination Theory

نظریه خود سامانی SDT، (دسی، و رایان، ۱۹۹۱، ۲۰۰۰؛ به نقل از راتل و همکاران^۱، ۲۰۰۷) با مطالعه روی انگیزه در مدلی چند بعدی، برای درک عملکرد بهینه فراگیران مناسب می‌باشد. SDT سه نوع انگیزه را در پیوستار خودسامانی به نام‌های تنظیم خود مختار^۲ (یا عمل کردن از روی انتخاب و لذت)، تنظیم کنترل شده^۳ (یا عمل کردن به خاطر پاداش، اجتناب از تنبیه، اجتناب از احساس گناه)، و بی‌انگیزی^۴ (فقدان هرگونه تنظیم خودمختار یا کنترل شده) پیشنهاد می‌کند که در این مطالعه تنها به نوع خود مختار و کنترل شده انگیزه پرداخته می‌شود. (شانک، و ارتمر^۵، ۲۰۰۰؛ به نقل از مرچند، و اسکینر^۶، ۲۰۰۷) معتقدند که خود تنظیمی یادگیری؛ افکار، احساسات، و اعمال خود منشأ فرد می‌باشند، که در زمان مورد نیاز برای تأثیر گذاری بر روی یادگیری و انگیزه شخص، طراحی و مناسب سازی می‌شوند (مرچند، و اسکینر، ۲۰۰۷، ص. ۶۵). شاهار، هنریچ، بلات، رایان، و لیتل^۷، ۲۰۰۳، (به نقل از راتل و همکاران، ۲۰۰۷) معتقدند که برای ارزیابی جهت گیری انگیزشی، تمایز بین انگیزه خود مختار و کنترل شده مهم‌تر از تمایز بین انگیزه درونی و بیرونی می‌باشد. SDT، معتقد است که انگیزه خودمختار دارای بالاترین کیفیت تنظیم است. (دسی، و رایان، ۱۹۸۷، به نقل از ونگ^۸، ۲۰۰۰) معتقدند که ارزیابی این جهت گیری کلی از نظر جایگاه علت و معلولی به دلیل این که با تفاوت‌های انگیزشی، نگرشی، و رفتاری بسیاری در ارتباط است، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. انگیزه خود مختار، زمانی مشاهده می‌شود که رفتار به وسیله خود فرد آغاز و سپس مدیریت شود (یا زمانی که انگیزه درونی و یا همانندسازی شده باشد). در حالی که انگیزه کنترل شده زمانی مشاهده می‌شود که رفتار به وسیله خود فرد آغاز و سپس مدیریت نشود (یا زمانی که انگیزه درون فکنی شده و یا بیرونی باشد). در انگیزه خود مختار، فرد خود را به عنوان منشأ رفتارش تجربه می‌کند، در حالی که در انگیزه کنترل شده فرد انتخابی را تجربه نمی‌کند و احساس می‌کند که به آلت دستی برای آن رفتار تبدیل شده است (دچارمز^۹، ۱۹۶۸؛ به نقل از ونگ^۸، ۲۰۰۰). تحقیقات در حوزه تحصیل و حوزه‌های دیگر (والراند^{۱۰}، ۱۹۹۷؛ به نقل از راتل^{۱۱}، ۲۰۰۷)، نشان می‌دهد که شاخص‌های مثبت عملکردهای دانش آموزی، با سطوح

- | | |
|---|--------------------------|
| 1- Ratelle | 2- autonomous regulation |
| 3- controlled regulation | 4- amotivation |
| 5- Schunk & Ertmer | 6- Marchand & Skinner |
| 7- Shahar, Henrich, Blatt, Ryan, and Little | 8- Wong |
| 9- DeCharms | 10- Vallerand |
| 11- Ratelle | |

بالای انگیزه خود مختار در رابطه است، در حالی که مشخصه‌های منفی آن با انگیزه کنترل شده و بی‌انگیزگی در رابطه است (رایان، و دسی، ۲۰۰۰).

وقتی انگیزه دانش‌آموزان، خود مختار باشد، دانش‌آموزان در طول انجام کار، یک جایگاه علت درونی را گزارش می‌کنند، احساس آزادی می‌کنند (اختیار زیاد)، و احساس انتخاب دارند (ریو و همکاران، ۲۰۰۳؛ به نقل از ریو و جانگ^۱، ۲۰۰۲). اختیار، بازگو کننده ادراک بالای آزادی روانی در طول یک فعالیت می‌باشد، این حالت بر خلاف احساس فشار، و یا درگیر بودن ایگو است. انتخاب ادراک شده در طی کارهای فرد، یک انعطاف‌پذیری رو به افزایش در تصمیم‌گیری است. بنابراین، خود مختاری تجربه جایگاه علت درونی، و تمایل اختیاری برای انجام کاری می‌باشد (ریو و جانگ، ۲۰۰۲).

در زمینه تحصیل و آموزش، خود تنظیمی خود مختار نه تنها با انگیزه درونی، بلکه با دیگر خصوصیات مهم آموزشی، از قبیل عملکرد مناسب، یکپارچگی شخصیت، رشد اجتماعی و بهزیستی فردی (دسی، رایان، ۱۹۸۵، ۱۹۸۷، ۱۹۹۱، ۲۰۰۰؛ دسی، والراند، پلتیر^۲، و رایان، ۱۹۹۱؛ گرونیچک، و رایان، ۱۹۸۷؛ رایان و دسی، ۲۰۰۰؛ شلدون، و کسر^۳، ۱۹۸۸؛ والراند، فورتیه، و گای، ۱۹۹۷؛ به نقل از ریو، نیکس، و هام، ۲۰۰۳) نیز همبستگی دارد. مطالعات متعدد نشان داده است که انگیزه خود مختار، نتایج سازشی از قبیل پیشرفت را به همراه دارد، در حالی که انگیزه کنترل شده و بی‌انگیزگی عواقبی منفی مثل اخراج از مدرسه را در پی دارد (والراند، گای، فورتیه^۴، ۱۹۹۷؛ به نقل از راتل و همکاران، ۲۰۰۷).

با توجه به آنچه که بیان شد، می‌توان دریافت که انگیزه، و به دنبال آن خود تنظیمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسزایی را ایفا می‌کنند. پژوهش‌های انجام شده حاکی از آنست که پیشرفت تحصیلی از تعامل بین متغیرهای موقعیتی مثل برنامه، روش‌های آموزشی، شرایط عاطفی و فیزیکی محیط تحصیلی، نگرش نسبت به مسایل آموزشی و انگیزه فراگیران تأثیر می‌پذیرد (برنشتین، و میر^۵، ۲۰۰۵؛ به نقل از شریفی، ۱۳۸۵).

از سوی دیگر، پیشرفت تحصیلی، یکی از متغیرهای اصلی آموزش و پرورش است و می‌توان از آن به‌عنوان شاخص عمده سنجش کیفیت آموزش و پرورش یاد کرد. معمولاً پیشرفت تحصیلی براساس نتایج آزمون‌های نهایی و استاندارد مورد سنجش قرار می‌گیرد و نمراتی را که

1- Reeve, Jang

3- Sheldon & Kasser

5- Brunstein, J.C., & Maier

2- Pelletier

4- Vallerand, Guay, & Fortier

دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف تحصیلی و در دروس مختلف کسب می‌کنند، نشانی از میزان پیشرفت تحصیلی آنها تلقی می‌کنند.

باوجودی که کمیت و کیفیت یادگیری تحت تأثیر عوامل متعددی از قبیل سطح عمومی هوش، سلامت جسمی و روانی، انگیزه، امکانات محیط زندگی، امکانات کمک آموزشی، و قابلیت‌های شناختی قرار می‌گیرد، اما روانشناسان مشاهده کرده‌اند آنچه که حداقل در دوران دانشجویی بیشترین تأثیر را در وضعیت عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد، مهارت‌های عمومی مطالعه، یادگیری درسی، و یادآوری مطالب آموخته شده است. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که نارسایی در موضوع مهارت‌های مطالعه و یادگیری می‌تواند تمام مزایای یک محیط آموزشی مطلوب، و حتی قابلیت‌های هوشی، شخصی، و سلامت جسمی روانی را تحت الشعاع منفی خود قرار دهد و در صورت کارآمدی، می‌تواند بسیاری از نارسایی‌های موجود در محیط آموزشی و حتی کاستی در انگیزش تحصیلی، و سلامت جسمی- روانی را تعدیل و جبران نماید (کوشان و حیدری، ۱۳۸۵). به‌طور مثال، در مطالعه‌ای که بر دانشجویان ۲۱ دانشگاه علوم پزشکی کشور انجام گردید، مشخص شد که بیش از ۳۲٪ آنها از فقر شدید مطالعه رنج می‌برند و معدل درسی آنها "ج" و پایین‌تر است (مرکز مشاوره دانشجویان پزشکی کشور، ۱۳۸۰؛ به نقل از کوشان و حیدری، ۱۳۸۵).

افت تحصیلی، مشروط شدن و بدنبال آن اخراج دانشجو، یکی از مشکلات آموزشی دانشگاه‌های کشور است (نشاط دوست و همکاران، ۱۳۷۷). از سوی دیگر، ناآشنایی دانشجویان با روش‌های مؤثر و کارآمد مطالعه و همچنین مشکلات مربوط به مهارت‌های یادگیری، در شکست تحصیلی دانشجویان مؤثر بوده است (شمس و همکاران، ۱۳۷۹؛ به نقل از کوشان و حیدری، ۱۳۸۵). در ضمن، آموزش راهبردهای مطالعه و یادگیری، علاوه بر درک مطلب؛ توانسته سرعت یادگیری، دانش فراشناختی، خود پنداره تحصیلی، برنامه‌ریزی و تنظیم وقت و قدرت حل مسأله را در دانش‌آموختگان افزایش دهد (نوریان، ۱۳۸۵؛ ابراهیمی قوام آبادی، ۱۳۷۷). با توجه به مطالب ذکر شده، تأثیر روش‌های مطالعه و دارا بودن مهارت‌های تحصیلی، در یادگیری درسی و در نتیجه در مهارت‌های شناختی و عملی و به‌دلیل رابطه تنگاتنگ آن با پیشرفت تحصیلی، بالطبع در نهایت در سرنوشت شغلی دانشجویان مؤثر می‌باشد.

این در حالی است که پژوهش‌های مربوط به خودتنظیمی در زمینه یادگیری و مطالعه و ارتباطی که می‌تواند با مهارت‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان داشته باشد، بسیار اندک

است. در پژوهش حاضر، با توجه به نظریه انگیزشی SDT و ادبیات تحقیق مربوط به مهارت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، مطالعه‌ای توصیفی را طراحی نموده است تا بتواند به بررسی رابطه بین وضعیت خودتنظیمی یادگیری با مهارت‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد واحد خمینی شهر بپردازد.

روش

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش، دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد واحد خمینی شهر بوده که در نیمسال دوم سال تحصیلی (۸۶-۸۷) در دانشگاه مشغول به تحصیل بوده‌اند. از بین دانشجویان گروه فنی، دانشجویان رشته‌های مکانیک، برق و عمران؛ و در گروه انسانی دانشجویان رشته‌های مشاوره و مددکاری؛ تعداد ۳۵۰ نفر، به روش تصادفی طبقه‌ای برای نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند.

جدول ۱: فراوانی و درصد دانشجویان برحسب رشته در نمونه تحقیق

رشته	فراوانی	درصد
مشاوره	۴۳	۱۲/۳
مددکاری	۱۸	۵/۱
عمران	۳۹	۱۱/۱
مکانیک	۱۵۶	۴۴/۶
برق	۹۴	۲۶/۹
کل	۳۵۰	۱۰۰

ابزار پژوهش

در این تحقیق، ابزار پژوهش، پرسش‌نامه خود-تنظیمی یادگیری بلک ودسی، و پرسش‌نامه محقق ساخته مهارت‌های مطالعه بود.

پرسش‌نامه خودتنظیمی یادگیری بلک و دسی^۱ (SRQ-L)

پرسش‌نامه خودتنظیمی یادگیری بلک و دسی (۲۰۰۰)، شامل سه سؤال است در مورد اینکه چرا افراد در رفتارهای مربوط به یادگیری درگیر می‌شوند. این پرسش‌نامه از دو زیر مقیاس تشکیل شده است: تنظیم کنترل شده، و تنظیم خودمختار. در نتیجه، پاسخ‌های داده شده یا تنظیم کنترل شده‌اند (که تنظیم بیرونی، و درون فکنی شده را در خود جای داده است)، و یا تنظیم خودمختار (که تنظیم همانندسازی شده، و تنظیم درونی را در خود جای داده است). این آزمون برخلاف آزمون خودتنظیمی تحصیلی رایان، کونل (۱۹۸۹)^۲ (SRQ-A) که برای کودکان طراحی شده است، برای فراگیران بزرگتر و دانشجویان مناسب می‌باشد در مطالعات قبلی (بلک و دسی، ۲۰۰۰)، ضریب آلفا برای مقیاس تنظیم کنترل شده ۰/۷۵، و برای تنظیم خود مختار ۰/۸۰ محاسبه شده است. ضریب آلفای کرونباخ در ارزیابی پرسش‌نامه ترجمه شده، به ترتیب برای تنظیم کنترل شده، و خودمختار ۰/۷۵ و ۰/۷۰ محاسبه گردید.

پرسش‌نامه مهارت‌های مطالعه

پرسش‌نامه محقق‌ساخته مهارت‌های تحصیلی با مراجعه به ادبیات تحقیق مهارت‌های مطالعه ساخته شد. این پرسش‌نامه دارای شش حیطه مدیریت وقت، تمرکز، گوش دادن و یادداشت برداری، خواندن، نوشتن، و امتحان دادن بود. پرسش‌نامه شامل ۳۶ سؤال بود که هر سؤال دارای سه گزینه با نمره‌های ۱ تا ۳ بود. با توجه به هدف، عبارت‌ها به صورت مستقیم یا معکوس نمره‌گذاری شدند. از مجموع ۳۶ سؤال، به ترتیب ۶ سؤال به مدیریت زمان، ۷ سؤال به خواندن، ۳ سؤال به نوشتن، ۶ سؤال به گوش دادن و یادداشت برداری، ۹ سؤال به امتحان دادن، ۴ سؤال به تمرکز اختصاص یافته است.

لازم به ذکر است که همبستگی نمره تمامی حیطه‌ها و زیر حیطه‌ها با نمره کل، در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد و لذا همسانی درونی پرسش‌نامه در همه حیطه‌ها تأیید می‌گردد. روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط پنج نفر از اساتید مشاوره تأیید شد. و با استفاده از آلفای کرونباخ، همسانی درونی کلی پرسش‌نامه ۰/۸۰ محاسبه شد.

1- LEARNING SELF REGULATION QUESTIONNAIRE

2- ACADEMIC SELF REGULATION QUESTIONNAIRE

تجزیه و تحلیل داده‌ها:

پس از اینکه پرسش‌نامه‌ها برای دانشجویان گروه نمونه اجرا شد، پاسخ‌های آنها کدگذاری و با روش‌های آماری آزمون همبستگی، آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه، t تک متغیری، رگرسیون و آمار استنباطی شامل میانگین و انحراف معیار با استفاده از برنامه کامپیوتری SPSS تحلیل شد.

یافته‌ها

۱- تعیین رابطه بین انواع تنظیم‌های یادگیری و مهارت‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و تعیین سهم آنها

برای تعیین این رابطه از آزمون همبستگی و برای تعیین سهم هر یک از متغیرها از تحلیل رگرسیون استفاده شد که نتایج آنها به ترتیب در جدول‌های ۲ تا ۵ آمده است:

جدول ۲: همبستگی بین انواع تنظیم‌های یادگیری و مهارت‌های تحصیلی دانشجویان

متغیرها	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری
خود تنظیمی یادگیری	۰/۲۲۵	۰/۰۰۱
تنظیم کنترل شده یادگیری	-/۱۴۵	/۰۰۷

جدول ۳: همبستگی بین انواع تنظیم‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان

متغیرها	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری
خود تنظیمی یادگیری	-/۰۱۱	۰/۸۳
تنظیم کنترل شده یادگیری	-/۰۲۴	۰/۶۶

جدول ۴: نتایج تحلیل رگرسیون بین انواع خود تنظیمی و مهارت تحصیلی

متغیر	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد		سطح معناداری
	B	خطای استاندارد	بتا	t	
خود تنظیمی یادگیری	۰/۴۹	۰/۰۹	۰/۳۰	۵/۵۴	۰/۰۰۰
تنظیم کنترل شده یادگیری	-/۰/۳۰	۰/۰۶	-/۰/۲۳	-۴/۴۱	۰/۰۰۰

جدول ۵: نتایج تحلیل رگرسیون بین انواع خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی

متغیر	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد		سطح معناداری
	B	خطای استاندارد	بتا	t	
خود تنظیمی یادگیری	-/۰/۰۰۱	۰/۰۱۷	-/۰/۰۰۵	-/۰/۰۸۰	۰/۹۳۶
تنظیم کنترل شده یادگیری	-/۰/۰۰۵	۰/۰۱۳	-/۰/۰۲۳	-/۰/۳۹۸	۰/۶۹۱

- همانطور که در جدول ۲ مشهود است رابطه‌ی معنی‌دار و مثبتی بین خودتنظیمی و مهارت‌های تحصیلی در دانشجویان وجود دارد ($p < 0/001$). بدین معنا که فرض صفر رد و فرض تحقیق مبنی بر رابطه بین خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های تحصیلی در دانشجویان تأیید می‌گردد. در حالی که بین دو متغیر تنظیم کنترل شده یادگیری و مهارت‌های تحصیلی رابطه‌ی منفی و معنی‌داری وجود دارد. بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر رابطه بین تنظیم کنترل شده یادگیری و مهارت‌های تحصیلی دانشجویان تأیید می‌شود.
- همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین انواع تنظیم‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان رابطه‌ی معنی‌داری وجود ندارد. بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر رابطه بین انواع تنظیم‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رد می‌شود.
- از متغیرهای پیش‌بین، هر یک از دو متغیر خودتنظیمی یادگیری (بتا = $0/30$)، و تنظیم کنترل شده یادگیری (بتا = $-0/23$)، به گونه‌ای معنادار، سهم معینی را در تبیین مهارت تحصیلی ایفا می‌کنند؛ به این صورت که متغیر پیش‌بین تنظیم خود مختار، سهم مثبت و معناداری در رابطه با مهارت تحصیلی دارد، و متغیر پیش‌بین تنظیم کنترل‌کننده سهم منفی و معناداری در رابطه با مهارت تحصیلی ایفا می‌کند. لذا فرضیه پژوهش تأیید می‌شود، فرضیه مبنی بر این است که انواع تنظیم‌های یادگیری در پیش‌بینی مهارت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد خمینی شهر سهم دارند.
- نتایج جدول نشان می‌دهد که هیچ‌یک از متغیرهای خودتنظیمی یادگیری (بتا = $-0/005$) و تنظیم کنترل شده یادگیری (بتا = $-0/001$) سهم معناداری را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ایفا نمی‌کنند. لذا فرض تحقیق، مبنی بر این که انواع تنظیم‌های یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد خمینی شهر سهم دارند، رد می‌شود.
- ۲- وضعیت تنظیم‌های یادگیری، در بین رشته‌ها و جنس‌های مختلف همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود انواع تنظیم‌های یادگیری در میان دختران و پسران متفاوت می‌باشد.
- برای آنکه بدانیم این تفاوت از نظر آماری معنادار است، از آزمون t استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ آمده است:

جدول ۶: مقایسه میانگین انواع تنظیم‌های یادگیری در جنس‌های مختلف

	پسر		دختر	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تنظیم خود مختار	۲۵/۴۱	۵/۲۴	۲۵/۹۰	۵/۶۴
تنظیم کنترل شده	۲۷/۶۵	۶/۸۱	۲۸/۷۱	۷/۵۷

جدول ۷: خلاصه نتایج آزمون t مربوط به مقایسه وضعیت تنظیم یادگیری در بین دانشجویان دختر و پسر

	آزمون لوین برای سنجش همسانی واریانس‌ها		t	درجه آزادی	تفاوت میانگین‌ها	تفاوت خطای استاندارد	سطح معناداری
	f	معناداری					
تنظیم خود مختار	۲/۶۶۷	۰/۱۰۳	-۰/۶۴۸	۳۴۵	-۰/۴۸۹	۰/۷۵۴	۰/۵۱۷
تنظیم کنترل شده	۰/۶۹۲	۰/۴۰۶	-۱/۰۷۶	۳۴۵	-۱/۰۶۲	۰/۹۸۷	۰/۲۸۳

□ براساس یافته‌های جدول، t مشاهده شده در سطح $p \leq 0/05$ معنی دار نبوده است. بنابراین وضعیت انواع تنظیم‌های یادگیری در بین دختران و پسران تفاوتی ندارد. بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه بین وضعیت انواع تنظیم‌های یادگیری در جنس‌های مختلف دانشجویان دانشگاه آزاد واحد خمینی شهر تفاوت وجود دارد، رد می‌شود.

جدول ۸ آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) وضعیت انواع تنظیم‌های یادگیری را در بین دانشجویان رشته‌های مختلف نشان می‌دهد، برای آنکه بدانیم این تفاوت از لحاظ آماری معنی دار می‌باشد، از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد، که نتایج آن در جدول ۹ ارائه شده است:

جدول ۸: مقایسه میانگین وضعیت انواع تنظیم‌های یادگیری در رشته‌های مختلف

	خود تنظیمی یادگیری		تنظیم کنترل شده یادگیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مکانیک	۲۵/۴۲	۵/۶۶	۲۷/۲۳	۶/۹۶
برق	۲۵/۹۴	۳/۹۹	۲۸/۱۵	۶/۷۳
عمران	۲۴/۱۲	۶/۰۵	۲۷/۷۱	۶/۵۸
مشاوره	۲۷/۲۲	۴/۸۹	۳۰/۵۵	۶/۰۰
مددکاری	۲۵/۴۴	۵/۸۷	۲۷/۷۱	۳۰/۵۵

جدول ۹: خلاصه نتایج آزمون ANOVA مربوط به مقایسه انواع تنظیم‌های یادگیری در بین رشته‌های مختلف

مجموع	درجه آزادی	میانگین	F	سطح معناداری
مجذورات		مجذورات		
تنظیم خودمختار	۴	۳۶/۶۳۶	۱/۳۰	۰/۲۶۹
تنظیم کنترل شده	۴	۵۰/۲۴۵	۱/۰۳۹	۰/۳۸۷

بر اساس یافته‌های جدول، F مشاهده شده در سطح $p \leq 0/05$ معنی دار نبوده است. بنابراین وضعیت انواع تنظیم‌های یادگیری در بین رشته‌های مختلف تفاوتی ندارد. بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه بین وضعیت انواع تنظیم‌های یادگیری در رشته‌های مختلف دانشجویان دانشگاه آزاد واحد خمینی شهر تفاوت وجود دارد، رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه که بر پایه نظریه SDT انجام گرفته است، فرض اصلی پژوهش بر این مبنا قرار گرفته که افرادی که خود تنظیمی تحصیلی بالاتری دارند، بایستی عملکرد تحصیلی بالاتر و پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز داشته باشند. در مطالعات مشابهی که بر پایه این نظریه انجام شده است، عواملی مثل پایداری، اشتیاق به تحصیل، یادگیری مفهومی، خلاقیت، غیبت از مدرسه، سازگاری تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و ... سنجیده شده است، اما مهارت‌های تحصیلی در هیچ‌یک از مقالات داخلی و یا خارجی که بر پایه این نظریه انجام گرفته‌اند، مشاهده نشد.

مطالعه بلاک و دسی (۲۰۰۰) نشان داد، افرادی که خود تنظیمی بیشتری داشتند، عملکرد تحصیلی بالاتری نیز داشته، و جالب توجه این که آنها اهداف عملکردی (نمره محوری) پایین‌تری نسبت به گروه کنترل داشتند. از مطالعات نسبتاً مشابهی که یافته‌های هم سو با این پژوهش داشته‌اند، می‌توان به مطالعاتی اشاره کرد که عملکردهای مختلف تحصیلی را بررسی کرده‌اند، از جمله این مطالعات، پژوهش راتل و همکارانش (۲۰۰۷) بود که دریافت افرادی که در یادگیری خودتنظیم‌تر بودند، پایداری بیشتری نسبت به افرادی که تنظیم کنترل شونده‌تری داشتند، نشان می‌دادند. مرچند و اسکینر (۲۰۰۷) جستجوی کمک بیشتر را در افرادی که خودتنظیمی بالاتری داشتند، گزارش نمود. مطالعه ریو، دسی و رایان (۲۰۰۰)؛ به نقل از وانس تینکیست، (۲۰۰۴) و وانس تینکیست و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند افرادی که خود مختاری بالاتری داشتند، فعالیت‌های یادگیری بیشتر، یادگیری مفهومی بیشتر، و پایداری بالاتری داشتند؛ در مطالعه گروولنیک و

همکاران (۱۹۸۷) و والراند، و دسی (۱۹۹۱) نیز به ارتباط مثبت و معناداری که بین محیط‌های حمایت‌کننده خودمختاری و افزایش علاقه و یادگیری مفهومی وجود داشت اشاره شده است، در مطالعه گروونیک و همکاران (۱۹۸۷) محیط‌های کنترل‌کننده، باعث احساس فشار و کاهش یادگیری مفهومی و حفظی شد؛ که اگر مهارت‌های مطالعه را به نوعی مشابه فعالیت‌های یادگیری بدانیم، هم سو با این پژوهش می‌باشد؛ اما در زمینه پیشرفت تحصیلی، این مطالعه یافته‌ای ناهمسو با پژوهش حاضر را گزارش می‌کند، به این ترتیب که افرادی که خودتنظیم‌تر بودند، پیشرفت تحصیلی بالاتری را نیز نشان دادند. رضایی و سیف (۱۳۸۴) در مطالعه‌ای ارتباط معنادار و منفی را بین اهداف بیرونی و پیشرفت تحصیلی گزارش کردند، که مطالعه‌ای نسبتاً مشابه و همسو با مطالعه حاضر است. از مطالعات نسبتاً مشابهی که در ایران و خارج از ایران انجام گرفته و نتایج مخالف با یافته‌های این پژوهش داشته‌اند می‌توان به مطالعه فورتیه، والراند، و گای (۱۹۹۵) و قاجارگر (۱۳۷۳) اشاره کرد که ارتباط مستقیم و معناداری را به ترتیب بین خودتنظیمی یادگیری و عملکرد تحصیلی؛ و بین افزایش انگیزه درونی و پیشرفت تحصیلی اشاره کرد. به‌علاوه، ونگ (۲۰۰۰) در مطالعه‌ای دریافت که محیط‌های کنترل‌کننده اثر منفی بر پیشرفت تحصیلی داشتند. در مورد دلایل اینکه رابطه‌ای بین خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی مشاهده نشد، می‌توان به این مورد اشاره کرد که سیستم ارزشیابی یادگیری به روش معدل‌گیری و نمره محوری روش کارا و مناسبی نمی‌باشد، به‌علاوه این که در مطالعه بلاک و دسی (۲۰۰۰)؛ به نقل از وانس تینکیست، (۲۰۰۴) و مطالعه گروونیک و همکاران (۲۰۰۷) دیده شد که افرادی که خودتنظیمی بالاتری دارند، اهداف عملکردی (نمره محوری) پایین‌تری را گزارش نموده‌اند. به‌علاوه وانس تینکیست و همکاران (۲۰۰۶) دریافتند که محیط‌های کنترل‌کننده تنها یادگیری‌های مفهومی را کاهش می‌دهند و نه یادگیری‌های حفظی را. مطالعه محسن‌پور، حجازی، کیامنش (۱۳۸۶) دریافت که اهداف عملکردی (نمره محوری) با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. در مجموع، به نظر می‌رسد که افراد خودتنظیم، عمق یادگیری و مطالب مفهومی را بهتر از افراد با تنظیم کنترل‌شونده درک می‌کنند. سهم انواع تنظیم‌های یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی معنادار نمی‌باشد، در حالی که متغیر پیش‌بین تنظیم خودمختار، سهم مثبت و معناداری در رابطه با مهارت تحصیلی دارد، و متغیر پیش‌بین تنظیم کنترل‌کننده سهم منفی و معناداری در رابطه با مهارت تحصیلی ایفا می‌کند که با یافته‌های مطالعات پیشین همسو می‌باشد.

در این تحقیق، به منظور افزایش اعتبار درونی تحقیق، سعی شده است تا متغیرهای ناخواسته کنترل شوند. به همین دلیل و برای اطمینان از این که نتایج صرفاً به دلیل متغیر مستقل بوده است، گروه نمونه به صورت تصادفی شمارش شدند و سوگیری در انتخاب کنترل شد. با توجه به این که این پژوهش به علت عدم همگونی دانشجویان از نظر جنسیت، تنها دختران رشته مشاوره و پسران رشته‌های فنی مورد بررسی قرار داده است؛ در تعمیم آن به رشته‌های دیگر و جوامع دیگر باید احتیاط کرد. در ضمن به جهت این که پرسش‌نامه‌ها به صورت خود گزارش‌دهی بوده است، لذا پژوهش از محدودیت‌های خاص این پرسش‌نامه‌ها برخوردار می‌باشد.

بنابراین پیشنهادات کاربردی این تحقیق به شرح زیر است:

۱) طراحی محیط‌های حمایت‌کننده خودمختاری از طرف سیاست‌گذاران و تهیه برنامه‌های آموزشی برای معلمان و استادان دانشگاه‌ها، به منظور شناخت بهتر محیط‌های حمایت‌کننده و تأثیر آنها در عملکرد تحصیلی و ایجاد انگیزه و اهداف درونی در فراگیران و تسهیل ایجاد این محیط‌ها در فضای آموزشی را می‌توان برای آموزش و پرورش و آموزش عالی پیشنهاد نمود.

۲) آموزش مهارت‌های مطالعه در مدارس و دانشگاه‌ها به منظور ارتقای یادگیری فراگیران و سنجش مستمر آن و ارائه بازخورد و راهکارهای لازم جهت بهبودی آن.

۳) تغییر ارزشیابی کمی و کیفی دانش‌آموزان و فراگیران از طرف آموزش و پرورش و آموزش عالی تا استادان و معلمان خود برای ایجاد یک محیط خودمختار برای یادگیری تحت فشار نباشند.

۴) آموزش به والدین، برای آشنایی آنها با محیط‌های حمایت‌کننده خودمختار، و اثرات آن در ایجاد انگیزه طولانی مدت و پایدار درونی برای یادگیری فرزندان‌شان، پیشنهاد می‌شود.

منابع فارسی

- ابراهیمی قوام‌آبادی، ص. (۱۳۷۷). *اثر بخشی سه روش آموزشی راهبردهای یادگیری توضیح مستقیم و چرخه افکار بر درک مطلب حل مسأله، دانش فراشناختی، خودپنداره تحصیلی و سرعت یادگیری در دانش‌آموزان دختر دوم راهنمایی معدل پایین‌تر از ۱۵ شهر تهران*. پایان نامه دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- رضایی، ا؛ سی، ع. ا. (۱۳۸۴). نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. سال بیست و یکم، شماره ۴ (پیاپی ۸۴)، زمستان.

- شریفی، ح. پ. (۱۳۸۵). سنجش انگیزه درونی و بیرونی پیشرفت و نگرش دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی نسبت به مسایل آموزشی و سهم این متغیرها در تبیین پیشرفت تحصیلی آنان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۸، سال پنجم، زمستان.
- فدایی نائینی و همکاران. (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر در کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران، دوره ۲۵، شماره ۱ بهار.
- قاجارگر، م. (۱۳۷۳). بررسی رابطه بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- کوشان، م. حیدری، ع. (۱۳۸۵). بررسی عادت‌های مطالعه در دانشجویان پزشکی دانشکده علوم پزشکی سبزوار. مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات درمانی سبزوار، دوره ۱۳، شماره ۴.
- محسن‌پور، م.؛ حجازی، ا.؛ کیامنش، ع. ر. (۱۳۸۶). نقش خود کارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۶، سال پنجم، تابستان.
- نشاط دوست، ح. و همکاران. (۱۳۷۷). مقایسه وضعیت روانی-اجتماعی دانشجویان مشروط و غیرمشروط دانشگاه اصفهان. مجله پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی دانشگاه اصفهان. سال اول، شماره ۳۵، تابستان.
- نوریان، ع. ع.؛ موسوی نسب، ن.؛ فهری، آ.؛ محمدزاده، ا. (۱۳۸۵). مهارت‌ها و عادات مطالعه دانشجویان پزشکی زنجان. مجله آموزش در پزشکی: دوره ۶، شماره ۱.

منابع انگلیسی

- ' HFL (/ 5 \ DQ 5 0 7 KH ZKIWDQ G ZK \ RIJR D pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L.; Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self determination perspective. *The educational psychologist*, 26, 325-346.

- Fortier, M. S.; Vallerand, R. J. & Guay, F. (1995). Academic motivation & school performance: toward a structural model. *contemporary Educational Psychology*, (20) 257-274.
- * **URQEN** : 6 5 \ **DQ** 5 0 \$ **WRQRP IQFKIGUQV**
 learning: An experimental and individual differences investigation, *Journal of personality and social psychology*, vol 52, No.5, 890-898
- Grolnick, W. S.; Farkas, M. S.; Sohmer, R.; Michaels, S. & Valsiner, J. (2007). Facilitating motivation in young adolescents: Effects of an after-school program. *Journal of Applied Developmental Psychology* ±
- Marchand, G. & Skinner, E. A. (2007). Motivational Dynamics of & **KIGUQV** \$ **FDGIF** + **HS** 6 **HNDJ DQG** & **RQFD** **HQW** *Journal of Educational Psychology* 9 **R0** R±
- Ratelle, C. f.; Guay, F.; Vallerand, R. G.; Larose, S. & Sene'cal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology* 9 **R0** R±
- Reeve, J.; Jang, H.; harder, P. & Omura, M. (2002). Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity. *Motivation and Emotion*. 26(3),183
- Reeve, J.; Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, ± .
- Ryan, R. M. & Powelson, C. L. (1991). Autonomy & relatedness as a fundamental to motivation and education. *Journal of experimental education*, 60(1),49-66
- Vansteenkiste, M.; Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, ±
- Vansteenkiste, M.; Simons, J.; Lens, W.; Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and

- Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology* ±
- Wong, M. M. (2000). The Relations Among Causality Orientations Academic Experience, Academic Performance, and Academic Commitment. <http://psp.sagepub.com/>

