

The Concept of Self-Regulation Among Successful and Unsuccessful National University Entrance Exam Candidates: A Phenomenological Study

Mahboobeh Fouladchang¹, Fatemeh Dehghani^۲, Maryam Ramine^۳

پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۷/۰۶

دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۱/۰۵

Accepted Date: 2025/09/28

Received Date: 2025/03/25

Abstract

This study examines the concept of self-regulated learning (SRL) among successful and unsuccessful candidates in the Iranian National University Entrance Exam (Konkur) and analyzes the factors influencing the development of this skill. Using a qualitative research design with a descriptive phenomenological approach, the study explores students' lived experiences in the process of self-regulated learning. The research framework is based on Zimmerman's (2000) self-regulated learning model, which conceptualizes SRL as a multidimensional construct encompassing cognitive, metacognitive, behavioral, and emotional components. The sample consisted of 20 students (11 girls and 9 boys) from public, private, and gifted schools in Shiraz, selected purposefully until theoretical saturation was reached. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Findings indicate that successful candidates employed more advanced SRL strategies than their unsuccessful counterparts. In the cognitive and metacognitive domains, they utilized techniques such as goal setting, structured planning, self-monitoring, self-evaluation, and effective time management. They engaged in deep learning strategies, including summarization, concept mapping, and elaborative rehearsal, which facilitated comprehension and long-term retention. In contrast, unsuccessful candidates relied heavily on rote memorization and surface-level learning, struggling with comprehension, organization of knowledge, and adaptive learning strategies. In terms of behavioral regulation, successful candidates maintained disciplined study environments, adhered to structured study routines, and minimized distractions. They demonstrated high levels of perseverance, adapted their study methods based on performance feedback, and utilized external resources such as tutoring and study groups. Additionally, successful students demonstrated strong help-seeking behaviors, actively engaging with teachers, peers, and academic mentors to

¹. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

* (Corresponding Author):

Email: foolad@shirazu.ac.ir

². PhD Student in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

³. PhD Student in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

enhance their understanding of complex subjects. In contrast, unsuccessful students exhibited procrastination, lack of time management, and inconsistency in their study habits. Their inability to maintain structured study plans led to increased anxiety and lower academic performance. Many of them reported difficulty in sustaining attention for extended study periods and struggled with maintaining motivation, especially when faced with academic setbacks. Emotional regulation also played a crucial role in determining students' academic success. Successful candidates employed effective stress management techniques, such as mindfulness, cognitive reappraisal, and relaxation exercises. They exhibited higher self-efficacy, a stronger sense of academic purpose, and resilience in overcoming challenges. Conversely, unsuccessful students experienced higher levels of stress and test anxiety, often displaying avoidance behaviors, low frustration tolerance, and emotional exhaustion, which negatively impacted their motivation and ability to sustain learning efforts. Environmental factors, including family support and school resources, significantly influenced students' self-regulation. Those who received strong parental encouragement, academic guidance, and access to educational resources demonstrated higher levels of self-regulation. Family involvement played a vital role in shaping students' study habits, as supportive parents provided structured study environments, emotional encouragement, and reinforcement of goal-directed behaviors. Schools also contributed by offering counseling services, mentorship programs, and structured academic plans that facilitated students' self-regulated learning. In contrast, students from less supportive home environments faced additional challenges, including lack of access to study materials, unsupportive parental attitudes, and socio-economic constraints, which hindered the development of self-regulatory skills.

Furthermore, socio-cultural expectations surrounding academic achievement created additional stressors for students, particularly those from families with high academic expectations. Some students reported that family pressure to succeed resulted in heightened anxiety and fear of failure, which sometimes led to maladaptive learning behaviors such as excessive reliance on cramming or avoidance of challenging subjects. Findings also highlight notable gender differences in self-regulated learning. Female candidates demonstrated greater use of deep cognitive strategies, consistent time management, and emotional self-regulation compared to their male counterparts. They were more likely to engage in structured study practices, employ self-monitoring techniques, and maintain intrinsic motivation. Female students also exhibited stronger organizational skills, higher persistence, and greater reliance on social support networks, such as peers and teachers, for academic assistance. Their approach to learning was more systematic, with a focus on gradual mastery and iterative self-evaluation. In contrast, male candidates relied more on external motivators such as competition and social pressures and demonstrated greater flexibility in their study routines. They tended to engage in performance-oriented rather than mastery-oriented learning, showing a preference for efficiency over depth in study practices. While male students often displayed greater confidence in their abilities, they were more prone to overestimating their preparedness for exams, leading to discrepancies between perceived and actual performance. Additionally, male students showed a higher

tendency to take academic risks, such as experimenting with different study methods or relying on last-minute revisions, whereas female students preferred structured, well-planned study schedules. The study emphasizes the necessity of incorporating self-regulation training into educational curricula and enhancing family and school support systems to strengthen students' self-regulatory skills. Given the significant impact of stress on learning outcomes, implementing targeted interventions for stress management and motivation enhancement is essential. Psychological training programs that focus on resilience-building, cognitive restructuring, and self-efficacy enhancement can help students improve their emotional regulation and academic persistence. Additionally, gender-specific interventions should be considered to address the distinct learning tendencies and self-regulatory styles of male and female students. For instance, programs aimed at improving male students' engagement with deep learning strategies and structured time management may yield positive academic outcomes. Similarly, interventions focusing on boosting female students' self-efficacy and adaptive coping mechanisms can further strengthen their self-regulated learning capabilities. Moreover, promoting peer collaboration and study group participation can enhance both male and female students' ability to self-regulate their learning, as collaborative learning environments often foster accountability, motivation, and shared problem-solving skills. The findings underscore the pivotal role of SRL in academic success and suggest that educational programs should be tailored to address individual and gender-based differences in learning strategies. By fostering self-regulation skills through systematic training, students can develop greater autonomy, resilience, and effectiveness in managing their learning. Future research should further explore the long-term effects of SRL training and investigate additional contextual factors, such as cultural influences, peer dynamics, and digital learning environments, that shape students' self-regulation capacities. Moreover, longitudinal studies examining the development of SRL skills over time can provide deeper insights into the sustainability and adaptability of self-regulated learning strategies across different educational stages.

Additionally, further investigation into the role of emerging technologies, such as artificial intelligence-based learning tools and personalized adaptive learning platforms, may offer new opportunities for enhancing students' self-regulated learning capabilities in modern educational contexts.

Keywords: Self-regulated learning, self-regulation strategies, emotion regulation, gender differences, family.

مفهوم خودگردانی نزد داوطلبان موفق و ناموفق کنکور سراسری: یک مطالعه پدیدارشناسی

محبوبه فولادچنگ^{۱*}، فاطمه دهقانی^۲، مریم رامینه^۳

چکیده

هدف: خودگردانی یادگیری به عنوان یک مهارت چندبعدی، تأثیر بسزایی در موفقیت تحصیلی داوطلبان کنکور دارد. پژوهش حاضر با هدف تحلیل مفهوم خودگردانی یادگیری در میان دانش آموزان موفق و ناموفق در کنکور سراسری و شناسایی عوامل مؤثر بر آن انجام شد.

روش: این پژوهش از نوع کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی است که به بررسی تجربیات زیسته داوطلبان از فرآیند خودگردانی می پردازد. شرکت کنندگان شامل ۲۰ دانش آموز از مدارس دولتی، غیردولتی و تیزهوشان شهر شیراز بود که به صورت هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع آوری و با روش تحلیل مضمون (براون و کلارک، ۲۰۰۶) تحلیل شدند.

یافته ها: طبق نتایج، برعکس دانش آموزان موفق که از راهبردهای مؤثر شناختی، فراشناختی و تنظیم هیجانی، از جمله مدیریت زمان، برنامه ریزی تحصیلی و مقابله با استرس بهره می برند، دانش آموزان ناموفق در این زمینه ها دچار نارسایی هستند. عوامل محیطی و حمایتی، شامل حمایت خانواده و نظام آموزشی، تأثیر بسزایی در گسترش خودگردانی داشتند. تفاوت های جنسیتی نیز در خودگردانی نقش بسزایی ایفا می کنند، به طوری که دختران بیشتر بر ابعاد هیجانی تمرکز دارند، در حالی که پسران بیشتر به جنبه های شناختی و رفتارهای مرتبط با یادگیری توجه می کنند. تقویت مهارت های خودگردانی از طریق آموزش مناسب، حمایت خانواده و مداخلات آموزشی هدفمند، می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی داوطلبان کنکور کمک کند.

کلیدواژه ها: خودگردانی یادگیری، راهبردهای خودگردانی، تنظیم هیجانات، تفاوت های جنسیتی، خانواده

^۱. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

* (نویسنده مسئول):

Email: foolad@shirazu.ac.ir

^۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

^۳. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

مقدمه

کسب دانش یکی از بنیادی‌ترین فعالیت‌های انسانی است که تأثیر عمیقی بر زندگی فردی و همچنین شکل‌گیری فرهنگ، تمدن و پیشرفت بشر دارد (Warren & Hale, 2020). این شاخص، نه تنها کیفیت فرآیند یاددهی و یادگیری را نشان می‌دهد، بلکه اثربخشی سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی را در جهت پرورش نیروی انسانی متخصص و کارآمد نمایان می‌سازد. توانایی کسب و پردازش اطلاعات، یکی از پیچیده‌ترین و پیشرفته‌ترین قابلیت‌های ذهن انسان است که زمینه‌ساز دستاوردهای علمی و پیشرفت‌های بشری شده است (Mann et al., 2021). این فرآیند، دستیابی به تمدن‌های بزرگ و موفقیت‌های علمی چشمگیر را ممکن ساخته است.

یکی از موضوعات همیشگی مرتبط با یادگیری، بحث سنجش و آزمون‌ها است. گاهی آزمون‌ها در مقیاس وسیع برگزار می‌شوند و تصمیمات کلان و مهمی بر اساس نتایج آن‌ها اتخاذ می‌شود. این تصمیمات می‌توانند تبعات گسترده‌ای در ابعاد فردی و اجتماعی داشته باشند و تأثیرات عمیقی بر آینده افراد بگذارند. آزمون‌هایی که چنین تأثیرات سرنوشت‌سازی دارند، معمولاً به عنوان «آزمون‌های سرنوشت‌ساز» یا «کنکور» شناخته می‌شوند (Trigueiro & Leme, 2020).

آزمون‌های سرنوشت‌سازي مانند کنکور، تأثیرات روانی و اجتماعی عمیقی بر افراد و جامعه دارند. در ایران، کنکور سراسری ورودی دانشگاه‌ها نمونه‌ای بارز از این آزمون‌هاست که اثرات منفی متعددی بر جنبه‌های مختلف زندگی داوطلبان و خانواده‌های آنان وارد می‌کند (Omidian et al., 2018). امروزه تحصیلات دانشگاهی به عنوان یک ارزش اجتماعی و عامل کلیدی تحرک اجتماعی شناخته می‌شود و ورود به دانشگاه به عنوان نقطه عطفی در زندگی فرد تلقی می‌گردد؛ زیرا تأثیرات آن بر شغل، درآمد، روابط اجتماعی و حتی انتخاب همسر در آینده مشهود است (Fathabadi et al., 2017).

کنکور به طور ذاتی استرس‌زا است و فشار روانی ناشی از آن در روزهای نزدیک به برگزاری آزمون به طور چشمگیری افزایش می‌یابد. همچنین، اخبار و حواشی پیرامون کنکور می‌توانند به استرس مضاعفی برای داوطلبان منجر شوند که تبعات روانی متعددی به دنبال دارد (Atilgan & Aksoy, 2021). اگرچه اضطراب در حد معقول می‌تواند برای انجام کارهای روزمره و پیشبرد برنامه‌ها ضروری باشد، اما زمانی که از حد معمول فراتر رود، می‌تواند مانعی بزرگ در مسیر انجام وظایف و برنامه‌ریزی مؤثر شود (Koran et al., 2021). متخصصان بر این باورند که استرس ناشی از کنکور، به عنوان آزمونی سرنوشت‌ساز در زندگی فرد، می‌تواند به تبعات روانی متعددی منجر شود. این استرس در شرایط کنونی که بسیاری از فعالیت‌های آموزشی به حالت تعلیق درآمده‌اند، تشدید شده است. با این حال، دانش‌آموزان باید بدانند که شرایط برای همه یکسان است و با مدیریت مناسب استرس و انجام مطالعه مؤثر، قادر خواهند بود به نتایج مطلوب خود دست یابند (Lobos Pena et al, 2021).

با توجه به نقش مهم کنکور در زندگی دانش‌آموزان، شناسایی عوامل مرتبط و تاثیرگذار بر آن ضرورت می‌یابد. یکی از مهم‌ترین این عوامل، خودگردانی یادگیری^۱ است (Schunk & Zimmerman, 2023). خودگردانی، به‌عنوان مفهومی چندبعدی، شامل ابعاد به‌هم‌پیوسته و درعین‌حال مستقلاً است که به فعالیت‌های شناختی^۲، فراشناختی^۳، انگیزشی^۴، رفتاری^۵ و هیجانی^۶ اشاره دارد (Zimmerman, 2008). این مفهوم، یک فرایند پویا و هدف‌محور را دربرمی‌گیرد که شامل مجموعه‌ای از افکار، احساسات و رفتارهای برنامه‌ریزی‌شده است که به‌صورت نظام‌مند و انعطاف‌پذیر برای دستیابی به اهداف شخصی تنظیم و اصلاح می‌شوند (Baker & Devries, 2021).

(Zimmerman, 2008) خودگردانی یادگیری را به‌عنوان مشارکت فعال و آگاهانه یادگیرنده در فرایند یادگیری از طریق ابعاد شناختی، فراشناختی و رفتاری تعریف می‌کند. این رویکرد به یادگیرنده امکان می‌دهد با به‌کارگیری راهبردهای مناسب، یادگیری خود را بهینه‌سازی کند. در این چارچوب، یادگیرنده خودگردان نه تنها دریافت‌کننده منفعل اطلاعات نیست، بلکه عامل فعالی در شکل‌دهی و هدایت فرایند یادگیری خود محسوب می‌شود. راهبردهای خودگردانی به یادگیرنده کمک می‌کنند تا در مواجهه با چالش‌های یادگیری، انعطاف‌پذیری و پایداری بیشتری نشان دهد و به تدریج به سطوح بالاتری از خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دست یابد.

راهبردهای خودگردانی، فرآیندهایی هدف‌محور و آگاهانه هستند که فرد رفتارها، افکار و حالات عاطفی خود را برای دستیابی به اهداف مشخص هدایت و مدیریت می‌کند (Zenko et al., 2015). در این راستا، (Pintrich, 1999) راهبردهای یادگیری خودگردانی را به‌عنوان ابزارهایی معرفی می‌کند که دانش‌آموزان برای تنظیم شناخت و کنترل فرایند یادگیری خود به کار می‌گیرند. آموزش این راهبردها می‌تواند توانایی دانش‌آموزان را در حفظ تمرکز و توجه بر اهداف تحصیلی افزایش دهد (Pintrich, 2000).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از راهبردهای خودگردانی علاوه بر بهبود عملکرد تحصیلی، زمینه را برای یادگیری مستقل و مؤثر در آینده فراهم می‌کند (Fouladchang et al., 2006). مطالعات متعددی اثر مثبت یادگیری خودگردانی بر عملکرد تحصیلی در درس ریاضی را تأیید کرده‌اند (Metler, 2015; Samadi, 2008). همچنین، مداخلات مبتنی بر خودگردانی و مدیریت شرایط یادگیری می‌تواند به کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود عملکرد کمک کند (Aksan, 2019). آموزش راهبردهای خودگردانی همچنین موجب کاهش اضطراب امتحان و افزایش انگیزش درونی دانش‌آموزان می‌شود (Lavasani, Azhaei, & Davoodi, 2012; Rezaei, 2015; Mohammadi-Dorish-Baghal et al., 2013). راهبردهای انگیزشی از مهم‌ترین عوامل موفقیت در یادگیری هستند و توجه معلمان به این مؤلفه‌ها می‌تواند محیط یادگیری را جذاب‌تر و مؤثرتر سازد (Bruce et al., 2007). اختلال در انگیزش نیز می‌تواند به

¹ Self-Regulated Learning

² Cognitive

³ Metacognitive

⁴ Motivational

⁵ Behavioral

⁶ Emotional

مشکلات هیجانی و رفتاری و در نهایت اضطراب منجر شود (Pekrun et al., 2017). استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی مانند برنامه‌ریزی دقیق و خودارزیابی می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را در شرایط چالش‌برانگیز مانند کنکور بهبود بخشد (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002; Pintrich & DeGroot, 1990). با این وجود، بسیاری از دانش‌آموزان در به‌کارگیری راهبردهای مؤثر یادگیری با چالش مواجه‌اند و به مطالعه سطحی اکتفا می‌کنند (Schunk, 2001). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با هوش بالا به دلیل استفاده بهتر از راهبردهای خودگردانی، عملکرد تحصیلی بهتری دارند (Narimani & Mousazadeh, 2010; Arefi, 2009).

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر راهبردهای خودگردانی، خانواده است. خانواده به‌عنوان اولین نهاد اجتماعی و تأثیرگذارترین سیستم در شکل‌گیری رفتار و نگرش‌های فرزندان، نقش مهمی در نگرش آنان به آینده تحصیلی و شغلی ایفا می‌کند (Olson, 2000). خانواده نه‌تنها محیط اصلی رشد فرد است، بلکه در موفقیت‌ها و چالش‌های تحصیلی نیز تأثیرگذار است (Dyer, 2018). عملکرد خانواده به تعادل در نقش‌ها، قوانین و ساختار انضباطی اشاره دارد؛ خانواده‌ای که تعادل مناسبی دارد، انعطاف‌پذیری و عملکرد اعضا در سطحی متعادل و پایدار است (Olson, 1998). انسجام و عملکرد خانواده به‌عنوان ارکان اساسی سلامت و موفقیت خانواده‌ها شناخته شده‌اند (Carr & Kellas, 2018; Shauman et al., 2018).

مطالعات نشان داده‌اند که بین عملکرد خانواده و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (Amiri, 2020; Deighton et al., 2019; Fakharian et al., 2019; Mohammadi et al., 2018; Stubbs & Maynard, 2017). حمایت و تعاملات خانوادگی نقش برجسته‌ای در موفقیت تحصیلی و آمادگی دانش‌آموزان برای مواجهه با چالش‌های کنکور دارد. همچنین، تفاوت‌های جنسیتی در استفاده از راهبردهای خودگردانی و تنظیم هیجانی تحت تأثیر خانواده است (Steinberg, 2001; Pajares, 2005; Boekaerts & Corno, 2002). خانواده‌ها با اتخاذ سبک‌های فرزندپروری حمایتی و ترویج راهبردهای خودگردانی می‌توانند مهارت‌های یادگیری دانش‌آموزان را گسترش دهند (Wentzel, 2002; Zimmerman & Schunk, 2013).

این شکاف‌ها نشان می‌دهد که پژوهش‌های بیشتری برای درک بهتر عوامل مؤثر بر خودگردانی یادگیری و تأثیر آن بر عملکرد داوطلبان کنکور ضروری است. همانطور که پیش‌تر گفته شد، کنکور به‌عنوان یکی از مراحل حیاتی در نظام آموزش ایران و برخی از کشورهای دیگر، نقش بسزایی در تعیین مسیر تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان دارد. موفقیت در این آزمون می‌تواند فرصت‌های بسیاری را در آینده فراهم آورد، در حالی که شکست در آن می‌تواند به پیامدهای ناگواری منجر شود.

با توجه به اهمیت کنکور در نظام آموزش ایران و تأثیرات روان‌شناختی و اجتماعی آن، بررسی نقش خودگردانی یادگیری در موفقیت داوطلبان ضروری است (Pascoe, Hetrick, & Parker, 2020). دانش‌آموزانی که توانایی بهتری در مدیریت فرایند یادگیری خود دارند، نه‌تنها انگیزه و تمرکز بیشتری دارند، بلکه در مواجهه با فشارهای تحصیلی عملکرد بهتری نشان می‌دهند.

هدف این پژوهش، تحلیل مفهوم خودگردانی یادگیری در میان داوطلبان موفق و ناموفق کنکور و شناسایی عوامل مؤثر بر گسترش این مهارت است. به منظور تحقق این هدف، پژوهش به سوالات زیر پاسخ می‌دهد:

- (۱) دانش‌آموزان موفق و ناموفق در کنکور از کدام راهبردهای خودگردانی استفاده می‌کنند؟
- (۲) چه عواملی بر گسترش خودگردانی یادگیری در این دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند؟
- (۳) چه چالش‌ها و موانعی در استفاده از راهبردهای خودگردانی وجود دارد؟

با بررسی این سوالات، این پژوهش می‌کوشد تا درک بهتری از نقش خودگردانی یادگیری در موفقیت تحصیلی و کاهش استرس ناشی از کنکور ارائه دهد و راهکارهایی برای بهبود عملکرد داوطلبان پیشنهاد کند.

روش شناسی پژوهش

مطالعه حاضر با هدف فهم عمیق و توصیفی مفهوم خودگردانی یادگیری در میان داوطلبان موفق و ناموفق کنکور سراسری سال ۱۴۰۳ انجام شد. این پژوهش از نوع کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی طراحی گردید تا تجربه زیسته شرکت‌کنندگان به صورت نظام‌مند و جامع تحلیل شود. جامعه مورد مطالعه، کلیه داوطلبان شرکت‌کننده در کنکور سراسری سال ۱۴۰۳ شهر شیراز را تشکیل دادند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی و هدفمند با تأکید بر تنوع جنسیت، رشته تحصیلی، نوع مدرسه و زمینه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی استفاده شد. از آنجا که در پژوهش‌های کیفی تعداد نمونه از پیش تعیین شده نیست، بنابراین گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. در نهایت، ۲۰ نفر (۱۱ دختر و ۹ پسر) در بازه سنی ۱۸ تا ۲۰ سال انتخاب شدند که تجارب متنوعی از فرآیند آمادگی برای کنکور داشتند. از این تعداد، ۱۰ نفر موفق به پذیرش در دانشگاه‌های دولتی و ۱۰ نفر دیگر یا موفق به کسب رتبه مورد نظر نشده یا در هیچ رشته‌ای پذیرفته نشده بودند. اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه‌ها در جداول ۱ و ۲ ارائه شده است.

مصاحبه‌ها پس از کسب رضایت آگاهانه و کتبی شرکت‌کنندگان به صورت حضوری و فردی انجام شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود. سوالات مصاحبه بر اساس چهار راهبرد خودگردانی یادگیری زیمرمن (شناختی، فراشناختی، رفتاری و هیجانی) طراحی شده بود و هدف از آن بررسی تفاوت‌های جنسیتی، راهبردهای تقویت انگیزه و چالش‌های مرتبط با این موارد بود. همچنین، عوامل فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی مؤثر بر خودگردانی نیز مدنظر قرار گرفت. پژوهشگر با ایجاد فضای امن و صمیمی، امکان بیان آزادانه و بدون استرس را برای شرکت‌کنندگان فراهم نمود و در موارد ابهام، سوالات به زبان ساده‌تر و شفاف‌تر مطرح شد تا صحت و کامل بودن پاسخ‌ها تضمین شود. پس از اتمام مصاحبه‌ها، پژوهشگر فایل‌های صوتی را چندین بار با دقت گوش داد و به منظور استخراج دقیق داده‌ها، یادداشت‌های مفصل و سازمان‌یافته‌ای از محتوای هر مصاحبه تهیه کرد. برای افزایش اعتبار و اطمینان از

صحت تحلیل‌ها، متن کامل مصاحبه‌ها به پژوهشگران همکار ارسال شد تا به صورت مستقل مورد بررسی و تحلیل قرار گیرند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) انجام شد. مراحل تحلیل شامل خواندن مکرر متن‌ها، کدگذاری باز برای استخراج گزاره‌های معنادار، افقی‌سازی داده‌ها برای حفظ بی‌طرفی، کدگذاری محوری برای دسته‌بندی کدها در قالب تم‌ها و زیرتم‌ها و در نهایت کدگذاری انتخابی برای تدوین ساختار نهایی و نگارش توصیف جامع تجربه زیسته بود. این فرآیند به پژوهشگر امکان داد تا ساختارهای معنایی پدیدار شده در تجربه خودگردانی یادگیری را به صورت نظام‌مند استخراج و تبیین نماید.

برای ارتقای اعتبار و قابلیت اعتماد تحلیل، فرآیند کدگذاری به صورت مستقل توسط دو پژوهشگر انجام شد و نتایج تحلیل‌ها با یکدیگر مقایسه و اختلافات از طریق بحث و تبادل نظر رفع گردید. همچنین، از روش بازبینی مشارکت‌کنندگان استفاده شد؛ برخی یافته‌های استخراج‌شده مجدداً با شرکت‌کنندگان در میان گذاشته شد تا میزان تطابق آن‌ها با تجربیات زیسته افراد ارزیابی شود. در نهایت، مضامین نهایی با استفاده از نرم‌افزار اطلس تی آی (Atlas.ti) سازمان‌دهی شد.

اعتبارپذیری: پژوهشگران در تمام مراحل پژوهش، هدف و سوالات پژوهش را مدنظر داشتند و با بازبینی مکرر داده‌ها و تحلیل‌ها، تلاش کردند برداشت‌های معتبر و دقیق ارائه دهند. همچنین، استفاده از بازبینی مشارکت‌کنندگان و مشارکت چند پژوهشگر در تحلیل داده‌ها به افزایش اعتبار کمک کرد. قابلیت اعتماد: مراحل پژوهش و تحلیل داده‌ها به صورت شفاف و دقیق مستندسازی شد تا امکان بازبینی و ارزیابی توسط خوانندگان و داوران فراهم شود. همچنین، روند پژوهش چندین بار توسط تیم پژوهشی بررسی و کنترل کیفی گردید.

انتقال‌پذیری: برای افزایش قابلیت انتقال نتایج، توصیف دقیق زمینه پژوهش، ویژگی‌های نمونه‌ها و شرایط انجام مصاحبه ارائه شد. همچنین، برخی مصاحبه‌ها به صورت مستقل و در بازه زمانی متفاوت دوباره بررسی و کدگذاری شدند تا پایایی تحلیل سنجیده شود.

تأییدپذیری: پژوهشگران تلاش کردند یافته‌ها را صرفاً بر اساس داده‌ها و بدون تأثیرگذاری سوگیری‌های شخصی تفسیر کنند. این امر با مستندسازی دقیق فرایند تحلیل و بررسی‌های متقابل بین پژوهشگران محقق شد.

جدول ۱. مشخصات پذیرفته‌شدگان در کنکور سراسری

جنس	سن	رشته تحصیلی پذیرفته شده	نوع مدرسه
دختر	۲۰	پزشکی	تجربی - تیزهوشان

دختر	۱۸	روانشناسی	انسانی - غیردولتی
پسر	۱۹	برق	ریاضی - دولتی
دختر	۱۹	روانشناسی	تجربی - غیردولتی
پسر	۱۸	کامپیوتر	ریاضی - دولتی
دختر	۱۹	دندان پزشکی	تجربی - غیردولتی
پسر	۱۸	مکانیک	ریاضی - غیردولتی
دختر	۱۹	علوم تربیتی	انسانی - دولتی
پسر	۱۹	مکانیک	ریاضی - دولتی
دختر	۱۹	دامپزشکی	تجربی - تیزهوشان

جدول ۲. مشخصات پذیرفته نشدگان در کنکور سراسری

جنس	سن	نوع مدرسه
دختر	۱۸	انسانی - دولتی
دختر	۱۸	انسانی - غیردولتی
پسر	۱۸	تجربی - غیردولتی
دختر	۱۹	تجربی - تیزهوشان
پسر	۱۹	ریاضی - دولتی
دختر	۲۰	تجربی - غیردولتی
پسر	۱۸	تجربی - تیزهوشان
دختر	۱۸	انسانی - دولتی
پسر	۱۸	انسانی - دولتی
پسر	۲۰	ریاضی - غیردولتی

یافته‌ها

مفهوم خودگردانی یادگیری در بین دانش‌آموزان

یافته‌های این پژوهش، حاصل تحلیل عمیق و توصیفی تجربه زیسته داوطلبان کنکور سراسری، نشان‌دهنده ساختار چندبُعدی و پیچیده مفهوم خودگردانی یادگیری است که در چهار بُعد شناختی، فراشناختی، هیجانی و رفتاری متبلور می‌شود. این ابعاد به صورت ساختارهای معنایی مشخص در داده‌ها پدیدار شده‌اند و تفاوت‌های معناداری میان داوطلبان موفق و ناموفق در هر یک از این ابعاد قابل مشاهده است. داوطلبان موفق خودگردانی را فرآیندی پویا، هدفمند و مستمر توصیف کردند که در آن برنامه‌ریزی دقیق و تنظیم اهداف مشخص، بازبینی مستمر مطالب و ارزیابی پیشرفت شخصی نقش کلیدی دارد. یکی از

شرکت کنندگان با بیان اینکه «هر روز صبح فهرستی از اهداف مطالعه‌ام را می‌نوشتم و تلاش می‌کردم به آن‌ها پایبند باشم»، نشان داد که چگونه آگاهی و کنترل بر فرایند یادگیری، به تجربه‌ای ساختارمند و مؤثر منجر می‌شود. این ساختار معنایی در متن داده‌ها بارها تکرار شد و نمایانگر حضور فعال و خودتنظیم‌شده در مسیر یادگیری است.

در مقابل، داوطلبان ناموفق اغلب یادگیری خود را سطحی و فاقد ساختار توصیف کردند؛ «مطالب را فقط می‌خواندم و نمی‌دانستم چرا نتیجه نمی‌گیرم» نمونه‌ای از این تجربه‌هاست که بیانگر فقدان خودآگاهی و ناتوانی در تنظیم راهبردهای یادگیری است. در بعد فراشناختی، توانایی بازبینی و اصلاح مستمر راهبردهای یادگیری از ویژگی‌های بارز داوطلبان موفق بود. بازخوردگیری فعال و تنظیم مجدد برنامه‌ها به عنوان تمی برجسته در داده‌ها ظهور یافت؛ «بعد از هر آزمون اشتباهاتم را بررسی می‌کردم و برنامه‌ام را تغییر می‌دادم تا بهتر شوم» جمله‌ای است که این مهارت را به خوبی نشان می‌دهد. این در حالی است که بسیاری از داوطلبان ناموفق در خودارزیابی دقیق دچار مشکل بودند و «نمی‌دانستم کجا اشتباه می‌کنم و فقط امیدوار بودم با خواندن بیشتر نتیجه بگیرم» تجربه‌ای است که فقدان تنظیم فراشناختی را بازتاب می‌دهد.

بعد هیجانی خودگردانی نیز نقش مهمی در تجربه یادگیری داشت؛ داوطلبان موفق توانستند استرس و فشار روانی را به عنوان نیروی محرک مثبت به کار گیرند و یکی از آن‌ها اظهار داشت: «وقتی استرس داشتم، سعی می‌کردم آن را تبدیل به انگیزه کنم و بیشتر تلاش کنم»، این نشان‌دهنده به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای مؤثر است. در مقابل، داوطلبان ناموفق تحت تأثیر هیجانات منفی قرار گرفته و انگیزه خود را از دست می‌دادند، «وقتی نمی‌توانستم خوب درس بخوانم، استرس و ناامیدی من را فلج می‌کرد» نمونه‌ای از این تجربه‌هاست.

بعد رفتاری خودگردانی به مدیریت زمان، نظم در مطالعه و انضباط شخصی مربوط می‌شود. داوطلبان موفق بر اهمیت برنامه‌ریزی زمانی و پایبندی به آن تأکید داشتند؛ «برای هر روزم برنامه داشتم و سعی می‌کردم به آن پایبند باشم حتی وقتی خسته بودم»؛ این تجربه نمایانگر نظم و انضباط رفتاری است که در ساختار تجربه یادگیری آن‌ها پدیدار شده است. در مقابل، داوطلبان ناموفق از بی‌نظمی و ضعف در مدیریت زمان شکایت داشتند؛ «گاهی نمی‌دانستم از کجا شروع کنم و همین باعث می‌شد ساعت‌ها بی‌هدف مطالعه کنم» که نشان‌دهنده فقدان ساختار رفتاری در فرایند یادگیری است.

علاوه بر این، داوطلبان با چالش‌های متعددی در مسیر خودگردانی مواجه بودند که در چهار حوزه مدیریت زمان، تمرکز ذهنی، خودآگاهی و موانع اجتماعی قابل تفکیک است. ضعف در مدیریت زمان و برنامه‌ریزی، پریشانی ذهنی ناشی از استرس و کاهش تمرکز، عدم خودآگاهی دقیق نسبت به نقاط قوت و ضعف و فشارهای اجتماعی و انتظارات محیطی، موانعی بودند که داوطلبان با آن‌ها دست و پنجه نرم می‌کردند. این چالش‌ها در تجربه زیسته آنان به صورت ملموس و با جزئیات بیان شده است؛ برای مثال یکی از داوطلبان گفت: «وقتی برای مطالعه برنامه می‌ریختم، نمی‌دانستم کدام درس را اول بخوانم و این سردرگمی باعث می‌شد از برنامه عقب بمانم» و دیگری اظهار داشت: «استرس باعث می‌شد نتوانم تمرکز کنم و مطالب را به یاد بسپارم». این نقل‌قول‌ها نشان‌دهنده عمق و اصالت تجربه‌های شرکت کنندگان و

ساختارهای معنایی پدیدار شده در داده‌ها هستند که تحلیل دقیق و بازتابی از آن‌ها، اعتبار یافته‌ها را تضمین می‌کند.

چالش‌های خودگردانی در داوطلبان

داوطلبان کنکور در مسیر گسترش خودگردانی یادگیری با مجموعه‌ای از چالش‌های پیچیده و چندلایه مواجه بوده‌اند که در چهار حوزه اصلی مدیریت زمان، تمرکز ذهنی، خودآگاهی و موانع اجتماعی قابل طبقه‌بندی هستند. این چالش‌ها نه تنها بازتاب‌دهنده مشکلات فردی، بلکه نمایانگر تعاملات عمیق روانی، شناختی و محیطی در تجربه زیسته داوطلبان بوده‌اند.

۱. عدم مدیریت مؤثر زمان و برنامه‌ریزی ناکافی

یکی از چالش‌های بنیادین که در تجربه داوطلبان به وضوح مشاهده شد، ضعف در مدیریت مؤثر زمان و ناتوانی در تدوین برنامه‌های مطالعاتی هدفمند بود. این ضعف به صورت سردرگمی در تعیین اولویت دروس و تخصیص نامناسب منابع زمانی بروز کرد و موجب ایجاد احساس ناکارآمدی و اضطراب در کنترل فرایند یادگیری گردید. یکی از شرکت‌کنندگان با بیانی صریح گفت:

«وقتی می‌خواستم برنامه‌ریزی کنم، نمی‌توانستم تشخیص دهم کدام درس اهمیت بیشتری دارد و این سردرگمی باعث می‌شد از برنامه عقب بمانم و انگیزه‌ام کاهش یابد». این تجربه نشان‌دهنده فقدان مهارت‌های سازماندهی شناختی و تنظیم هدفمند یادگیری است که در نظریه‌های خودگردانی یادگیری به عنوان یکی از ارکان کلیدی موفقیت یادگیری خودتنظیمی شناخته می‌شود. همچنین، این چالش می‌تواند منجر به چرخه معیوبی از عقب‌ماندگی و کاهش انگیزه شود که فرایند یادگیری را به شدت مختل می‌کند.

۲. پیرشانی‌های ذهنی و کاهش تمرکز در شرایط استرس‌زا

در بُعد هیجانی، اضطراب و فشارهای روانی ناشی از ترس از شکست و نگرانی‌های مرتبط با آینده، به طور مکرر توانایی داوطلبان را در حفظ تمرکز و استمرار یادگیری کاهش داده است. تجربه یکی از داوطلبان به خوبی این وضعیت را توصیف می‌کند: «گاهی حس می‌کردم ذهنم پر از افکار مزاحم و نگرانی است، طوری که دیگر نمی‌توانم روی درس‌ها تمرکز کنم و این حالت مثل دیواری جلوی پیشرفتم بود». این روایت بیانگر بار شناختی بیش از حد و آشفتگی هیجانی است که در نظریه‌های روانشناسی شناختی و خودتنظیمی یادگیری به عنوان عاملی مخرب در فرآیندهای توجه و حافظه مطرح شده است. این اختلال در تمرکز، نه تنها کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد بلکه موجب کاهش انگیزه و افزایش احساس درماندگی می‌شود که خود مانعی جدی در مسیر خودگردانی یادگیری است.

۳. عدم خودآگاهی و ارزیابی نادرست از توانمندی‌ها

یافته‌ها نشان داد که بسیاری از داوطلبان در شناخت دقیق نقاط قوت و ضعف خود دچار مشکل بودند و این ناتوانی در بازتاب‌گری مؤثر، مانع اصلاح راهبردهای یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی شده است. یکی از شرکت‌کنندگان با صداقت بیان کرد:

«مدت‌ها نمی‌دانستم چرا نتیجه نمی‌گیرم، تا وقتی که متوجه شدم روش مطالعه‌ام اشتباه است، اما چون نمی‌توانستم دقیقاً بفهمم مشکل کجاست، نتوانستم آن را اصلاح کنم».

این تجربه، نمایانگر چالش‌های فراشناختی است که در نظریه‌های خودتنظیمی یادگیری به عنوان مهارتی حیاتی برای تنظیم و کنترل فرآیند یادگیری شناخته می‌شود. فقدان خودآگاهی کافی، باعث می‌شود داوطلبان در چرخه‌ای از تلاش‌های ناکارآمد گرفتار شوند که نه تنها پیشرفت آنان را محدود می‌کند بلکه اعتمادبه‌نفس آنان را نیز کاهش می‌دهد.

۴. موانع اجتماعی و فشارهای محیطی

در بُعد اجتماعی، فشارهای ناشی از انتظارات خانواده، جامعه و محیط‌های آموزشی به عنوان یکی از عوامل مؤثر در تجربه خودگردانی یادگیری مطرح شدند. این فشارها موجب افزایش استرس و اضطراب شده و توانایی داوطلبان را در تمرکز و حفظ انگیزه کاهش داده است. یکی از داوطلبان چنین بیان کرد:

«فشار خانواده و اطرافیان آنقدر زیاد بود که بیشتر از اینکه روی درس‌هایم تمرکز کنم، نگران قضاوت‌ها و انتظاراتشان بودم و این باعث شد انگیزه‌ام کم شود».

این روایت، ساختار معنایی پیچیده‌ای از تأثیرات محیطی و فرهنگی را نشان می‌دهد که در تعامل با عوامل فردی، تجربه یادگیری را شکل می‌دهد. این یافته‌ها بر اهمیت توجه به بسترهای فرهنگی-اجتماعی در تحلیل فرآیندهای یادگیری تأکید می‌کنند و نشان می‌دهند که حمایت اجتماعی و کاهش فشارهای محیطی می‌تواند نقش کلیدی در ارتقای خودگردانی یادگیری ایفا کند.

تأثیر محیط خانوادگی بر خودگردانی در داوطلبان

یافته‌ها حاکی از آن است که محیط خانوادگی نقش کلیدی در تقویت یا تضعیف خودگردانی داوطلبان کنکور ایفا کرده است. بر اساس تجربه‌های شرکت‌کنندگان، حمایت والدین، فضای خانوادگی و سبک تربیتی از عوامل تعیین‌کننده در میزان توانمندی آن‌ها در مدیریت یادگیری بوده است.

۱. حمایت‌های خانوادگی و نقش نظارتی والدین

برخی از داوطلبان موفق بیان کرده بودند که حمایت‌های مداوم والدین در برنامه‌ریزی، نظارت بر پیشرفت تحصیلی، و ایجاد انگیزه برای مطالعه، تأثیر مثبتی بر توانمندی آن‌ها در خودگردانی داشته است. این حمایت‌ها نه تنها در قالب نظارت مستقیم والدین بر روند یادگیری فرزندشان بوده است، بلکه شامل ایجاد محیطی پایدار و آرام برای مطالعه، تأمین منابع آموزشی مناسب، و تشویق مستمر نیز می‌شده است. یکی از این داوطلبان اظهار داشت:

«والدینم از من می‌خواستند که اهدافم را مشخص کنم و پیشرفت‌هایم را گزارش دهم. این نظارت باعث شد که احساس مسئولیت بیشتری داشته باشم و روی برنامه‌های مطالعاتی‌ام تمرکز کنم. علاوه

بر این، وقتی در درسی دچار مشکل می‌شدم، آن‌ها با تشویق و راهنمایی‌های خود کمک می‌کردند که از مسیر خارج نشوم».

۲. محیط خانوادگی متشنج و تأثیر آن بر عملکرد خودگردانی

در مقابل، داوطلبانی که در محیط‌های خانوادگی پرتنش زندگی می‌کردند، بیان کردند که این تنش‌ها موجب کاهش تمرکز، بی‌انگیزگی، و افت عملکرد تحصیلی آن‌ها شده بود. این داوطلبان اشاره کرده بودند که وجود درگیری‌های خانوادگی، استرس‌های ناشی از فشارهای اقتصادی یا اختلافات بین والدین، و انتظارات بالا بدون حمایت کافی، تأثیرات منفی جدی بر خودگردانی تحصیلی آن‌ها داشته است. یکی از داوطلبان ناموفق توضیح داد:

«در خانه ما همیشه تنش وجود داشت. این وضعیت باعث می‌شد که نتوانم تمرکز کنم و برنامه‌هایم را به‌درستی اجرا کنم. وقتی در حال مطالعه بودم، دائم درگیر مسائل خانوادگی می‌شدم و ذهنم به‌جای مطالب درسی، درگیر مشکلات دیگر بود. در نهایت، این مسئله باعث شد که از درس خواندن دلسرد شوم و احساس کنم که تلاشم بی‌فایده است.»

۳. سبک تربیتی والدین و تأثیر آن بر خودگردانی

یافته‌های پژوهش نشان داد که سبک تربیتی والدین نقش مهمی در شکل‌گیری مهارت‌های خودگردانی داوطلبان داشته است. داوطلبانی که والدین آن‌ها از سبک‌های تربیتی مشارکتی و حمایتی استفاده کرده بودند، خودگردانی بالاتری از خود نشان داده بودند. این والدین با ایجاد فضای گفت‌وگو، حمایت عاطفی، و راهنمایی‌های مستمر، فرزندان خود را به سمت تصمیم‌گیری مستقل و مسئولانه در یادگیری هدایت کرده بودند. یکی از داوطلبان موفق در این زمینه گفت:

«پدر و مادر من همیشه به من اجازه می‌دادند که برنامه‌های درسی‌ام را خودم تنظیم کنم، اما در عین حال راهنمایی می‌کردند که چگونه بهتر برنامه‌ریزی کنم. این رویکرد باعث شد که اعتمادبه‌نفسم بیشتر شود و بتوانم تصمیمات درستی برای پیشرفت تحصیلی‌ام بگیرم.»

در مقابل، والدینی که کنترل بیش از حد بر یادگیری فرزندان اعمال کرده بودند، در برخی موارد باعث کاهش انگیزه، استقلال تحصیلی، و احساس ناتوانی در تصمیم‌گیری شده بودند. این دسته از داوطلبان بیان کردند که محدودیت‌های شدید والدین و فشارهای تحصیلی، موجب اضطراب و کاهش اعتمادبه‌نفس آن‌ها در مدیریت فرآیند یادگیری شده بود. یکی از داوطلبان ناموفق در این زمینه اظهار داشت:

«پدر و مادر من همیشه به من می‌گفتند که چطور درس بخوانم و حتی برایم برنامه‌ریزی می‌کردند. اما این کار باعث شد که احساس کنم هیچ کنترلی روی یادگیری‌ام ندارم. وقتی خودم تصمیمی می‌گرفتم، نگران بودم که اشتباه کنم و همین باعث شد که در مدیریت یادگیری‌ام ضعیف شوم.»

تفاوت‌های جنسیتی در خودگردانی یادگیری

تفاوت‌های جنسیتی می‌تواند تأثیرات قابل‌توجهی بر نحوه خودگردانی در یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. این تفاوت‌ها در جنبه‌های مختلف مانند استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی، مدیریت زمان، انگیزش، و حتی نحوه مقابله با استرس و اضطراب مشاهده می‌شود.

۱. راهبردهای شناختی و فراشناختی

در بررسی تجربه داوطلبان، مشخص شد که دختران به طور معمول تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای شناختی عمیق و راهبردهای فراشناختی پویا دارند. این شامل شیوه‌هایی نظیر یادداشت‌برداری تفصیلی، خلاصه‌نویسی سازمان‌یافته، و مرور فعال است که به آن‌ها در درک عمیق مفاهیم و تثبیت اطلاعات در حافظه بلندمدت کمک می‌کند. این گروه از داوطلبان، فرآیند یادگیری خود را با برنامه‌ریزی دقیق‌تری مدیریت کرده و از سازوکارهای بازبینی و خودارزیابی مستمر برای اصلاح شیوه‌های مطالعه خود بهره می‌گیرند. یک داوطلب دختر موفق در این خصوص اظهار داشت:

برای هر مبحث، یک خلاصه‌نویسی تهیه می‌کردم و بعد از چند روز آن را مرور می‌کردم. این کار کمک می‌کرد تا نقاط ضعفم را پیدا کنم و شیوه مطالعه‌ام را اصلاح کنم.»

این تجربه، نشان‌دهنده یک رویکرد فعال، خود-نظارتی و بازتابی در یادگیری است که به فهم عمیق‌تر و پایداری منجر می‌شود.

در مقابل، پسران اغلب رویکردی سطحی‌تر به یادگیری دارند و بیشتر بر حفظ کردن مطالب بدون پردازش عمیق متکی هستند. روایت‌های آن‌ها حاکی از آن است که مطالعه‌شان کمتر ساختارمند و برنامه‌ریزی شده است و بیشتر به مطالعه در لحظات آخر یا مرور سریع اطلاعات متکی هستند. این رویکرد، در بسیاری از موارد، مانع پیگیری مستمر اهداف تحصیلی و دستیابی به درک عمیق می‌شود. یک داوطلب پسر بیان کرد:

«من معمولاً مطالب را چندین بار می‌خوانم تا حفظ کنم، ولی برنامه منظمی ندارم. گاهی آن قدر مطالعه‌ام نامنظم می‌شود که شب امتحان باید کل کتاب را یک‌باره مرور کنم». این توصیف، بیانگر فقدان راهبردهای فراشناختی مؤثر و اتکا به شیوه‌های یادگیری با عمق پردازش پایین‌تر است.

۲. مدیریت زمان و نظم در مطالعه

در بُعد مدیریت زمان، تجربه زیسته دختران نشان‌دهنده توانایی بالاتر در برنامه‌ریزی و پایبندی به اهداف از پیش تعیین‌شده بود. آن‌ها برنامه‌های مطالعاتی خود را با دقت تنظیم کرده و به آن پایبندی می‌کردند، شامل مدیریت دقیق ساعات مطالعه، استراحت‌های کوتاه و مؤثر، و اولویت‌بندی دروس بر اساس دشواری. به گفته یکی از شرکت‌کنندگان دختر:

«همیشه برای هفته آینده برنامه‌ریزی می‌کنم و مشخص می‌کنم که چه درس‌هایی را باید بخوانم. این کار کمک می‌کند که هیچ مبحثی را از دست ندهم». این نظم و انضباط، نشان‌دهنده ظرفیت بالای خود-سازماندهی رفتاری و تعهد به برنامه‌های زمانی است.

در مقابل، پسران انعطاف‌پذیری بیشتری در شیوه‌های مطالعه خود نشان دادند که در برخی موارد به عدم پایداری به برنامه‌ها، تأخیر در آغاز مطالعه و مدیریت ضعیف زمان منجر می‌شد. این انعطاف‌پذیری، گاهی اوقات به تعویق انداختن مطالعه تا لحظات آخر می‌انجامید که پیامد آن کاهش عمق یادگیری و افزایش استرس بود. یک داوطلب پسر اظهار داشت:

«به نظرم نیازی به برنامه‌ریزی دقیق نیست. هر وقت حسش بیاد درس می‌خونم، اما گاهی به همین خاطر بعضی از درس‌ها را فراموش می‌کنم». این تجربه، بازتاب‌دهنده رویکردی کمتر ساختارمند و احتمالاً خود-نظم‌دهی رفتاری ضعیف‌تر در مدیریت زمان است.

۳. انگیزش و پایداری در هدف‌گذاری

در بُعد انگیزش، یافته‌ها نشان داد که دختران به طور متوسط انگیزه درونی بالاتری برای موفقیت تحصیلی دارند و در مواجهه با چالش‌ها، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مثبت نظیر بازنگری اهداف، تلاش مجدد و تنظیم برنامه‌ها از خود نشان می‌دهند. این انگیزش اغلب ریشه در عواملی مانند علاقه به یادگیری، احساس خود-کفایتی و اهداف بلندمدت تحصیلی و شغلی داشت. یک داوطلب دختر موفق بیان کرد:

«وقتی در آزمونی نمره پایینی می‌گیرم، بررسی می‌کنم که چه اشتباهی کرده‌ام و در آزمون بعدی آن را اصلاح می‌کنم. این کار باعث پیشرفتم شده است». این روایت، نمایانگر انگیزش خودکار و پایداری درون در برابر موانع است.

در مقابل، پسران بیشتر تحت تأثیر انگیزه‌های بیرونی نظیر رقابت، انتظارات خانواده و فشارهای اجتماعی قرار داشتند. این گروه در مواجهه با موانع تحصیلی، احتمال بیشتری برای کاهش انگیزه و افت عملکرد نشان دادند. به گفته یکی از شرکت‌کنندگان پسر:

«اگه رقابت و اجبار خانواده نبود، شاید کمتر درس می‌خوندم. بیشتر برای اینکه از بقیه عقب نیفتم درس می‌خونم، نه به خاطر علاقه».

این تجربه نشان‌دهنده وابستگی بیشتر به محرک‌های بیرونی برای حفظ انگیزه و احتمال تضعیف پایداری در هدف‌گذاری در صورت نبود این محرک‌ها است.

۴. مدیریت هیجانات و استرس آزمون

در حوزه مدیریت هیجانات، دختران با وجود تجربه سطح بالاتری از اضطراب کنکور، اغلب توانستند آن را به عنوان یک نیروی محرک برای بهبود عملکرد خود به کار گیرند. آن‌ها از راهبردهایی نظیر بازگو کردن احساسات، گفت‌وگو با دوستان یا معلمان، و تنظیم محیط مطالعه برای کاهش استرس استفاده می‌کردند. بسیاری از آن‌ها بیان کردند که برنامه‌ریزی منظم و استفاده از تکنیک‌های آرام‌سازی به آن‌ها در مدیریت استرس کمک می‌کند. یکی از داوطلبان دختر در این باره گفت:

«وقتی استرس دارم، سعی می‌کنم محیط مطالعه‌ام را تغییر بدم یا با یکی از دوستانم در مورد مشکلم صحبت کنم. این کار کمک می‌کنه بهتر تمرکز کنم». این توصیف، بیانگر توانایی در تنظیم هیجانی سازگارانه است.

در مقابل، پسران واکنش‌های متفاوتی نسبت به استرس نشان دادند؛ برخی با سطح پایین‌تر اضطراب، عملکرد بهتری داشتند، در حالی که برخی دیگر به دلیل فقدان راهبردهای تنظیم هیجانی مناسب، دچار کاهش تمرکز و افت عملکرد می‌شدند. به گفته یکی از داوطلبان پسر:

«من وقتی استرس می‌گیرم، ترجیح می‌دم یک بازی ویدیویی انجام بدم تا آرام بشم، ولی بعضی وقت‌ها این کار باعث می‌شه بیشتر از حد معمول وقت تلف کنم».

این تجربه، نشان‌دهنده تنوع در راهبردهای مقابله‌ای و در برخی موارد، استفاده از راهبردهای ناکارآمد در مدیریت هیجانات است.

۵ تأثیر محیط و حمایت اجتماعی

در بُعد اجتماعی، یافته‌ها حاکی از آن است که دختران نسبت به پسران، حمایت اجتماعی بیشتری از سوی خانواده، معلمان و دوستان دریافت کرده و به طور فعال از این شبکه‌های حمایتی در تقویت مهارت‌های خودگردانی خود بهره می‌برند. آن‌ها از ارتباطات خود برای دریافت بازخورد، انگیزه و مشاوره‌های تحصیلی استفاده می‌کنند که تأثیر مثبتی بر مدیریت یادگیری‌شان دارد. یک داوطلب دختر در این زمینه اظهار داشت:

«وقتی مشکل درسی پیدا می‌کنم، سریع از معلم یا دوستم کمک می‌گیرم. این کار باعث می‌شه سریع‌تر مشکلاتم رو حل کنم و نذارم روی هم جمع بشن».

این روایت، نشان‌دهنده درک و بهره‌برداری مؤثر از منابع حمایت اجتماعی به عنوان بخشی از خودگردانی یادگیری است.

در مقابل، پسران در برخی موارد، به دلیل انتظارات فرهنگی و اجتماعی مبنی بر استقلال و اتکا به خود، کمتر از این حمایت‌ها بهره‌مند می‌شوند. این امر می‌تواند بر میزان خودگردانی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد، زیرا ممکن است در مواقع نیاز، از درخواست کمک خودداری کنند. یک داوطلب پسر بیان کرد:

«من معمولاً سعی می‌کنم خودم مشکلم رو حل کنم و کمتر از کسی کمک بگیرم، ولی بعضی وقت‌ها حس می‌کنم اگه زودتر از کسی راهنمایی بگیرم، وقتم کمتر تلف می‌شه».

این تجربه، بیانگر چالش در بهره‌برداری از حمایت اجتماعی است که می‌تواند ناشی از هنجارهای اجتماعی-فرهنگی مرتبط با جنسیت باشد و بر اثربخشی راهبردهای خودگردانی تأثیر می‌گذارد.

راهکارها برای تقویت خودگردانی از دیدگاه داوطلبان

راهکارهای تقویت خودگردانی شامل برنامه‌ریزی دقیق، استفاده از انگیزه‌های درونی، مدیریت استرس، استراتژی‌های مطالعاتی منظم و یادگیری از شکست‌ها هستند که به تقویت خودگردانی و بهبود عملکرد تحصیلی کمک می‌کنند.

۱. تنظیم برنامه‌ریزی دقیق و ساختارمند

داوطلبان موفق تأکید داشتند که داشتن یک برنامه مطالعاتی مشخص و پیوسته به‌ویژه در دوره‌های فشرده آمادگی برای کنکور سراسری، از جمله عواملی است که به حفظ نظم و جلوگیری از پراکندگی کمک کرده است. آنها برای هر روز مطالعه زمان‌بندی دقیقی داشتند و در این برنامه‌ریزی، زمان‌های استراحت و تجدید قوای ذهنی نیز مدنظر قرار گرفته بود. این برنامه‌ریزی دقیق به آنها این امکان را می‌داد که بر اهداف کوتاه‌مدت خود تمرکز کرده و از احساس سردرگمی در زمان‌های استرس‌زا جلوگیری کنند. داوطلبان موفق همچنین بر اهمیت انعطاف‌پذیری برنامه‌ها و تنظیم مجدد آن در صورت بروز مشکلات تأکید داشتند.

۲. استفاده از انگیزه‌های درونی و هدف‌گذاری دقیق

همه داوطلبان موفق اذعان داشتند که داشتن انگیزه درونی و هدف‌گذاری شفاف برای دستیابی به موفقیت تحصیلی نقش کلیدی در خودگردانی آنها ایفا کرده است. این داوطلبان اهداف تحصیلی کوتاه‌مدت و بلندمدت خود را به‌وضوح تعیین کرده و برای هر یک از این اهداف گام‌های قابل اندازه‌گیری مشخص کردند. آنها همچنین به‌طور منظم پیشرفت خود را ارزیابی کرده و از موفقیت‌های کوچک به‌عنوان محرکی برای ادامه مسیر استفاده می‌کردند. این نوع هدف‌گذاری باعث حفظ تمرکز آنها بر اهداف درازمدت و جلوگیری از افت انگیزه در میانه راه می‌شد.

۳. تنظیم هیجانات و مدیریت استرس

داوطلبان موفق از روش‌های مختلف برای کنترل اضطراب و مدیریت استرس در زمان‌های پرتنش استفاده می‌کردند. آنها به تکنیک‌هایی مانند تنفس عمیق، مدیتیشن و ورزش برای کاهش استرس اشاره کردند. همچنین، این داوطلبان اذعان داشتند که یکی از عوامل مؤثر در مدیریت هیجانات، حمایت اجتماعی از سوی خانواده و دوستان بوده است. حمایت‌های عاطفی و تشویق‌های مستمر به آنها کمک می‌کرد تا احساس امنیت و آرامش بیشتری داشته باشند و در نتیجه تمرکز بیشتری بر یادگیری و مطالعه داشته باشند.

۴. تدوین و اجرای استراتژی‌های مطالعاتی منظم

داوطلبان موفق برای بهبود فرآیند یادگیری خود از استراتژی‌های مطالعاتی متنوعی استفاده می‌کردند. یکی از این استراتژی‌ها مرور منظم و فعال مطالب بود. آنها بر اهمیت استفاده از تکنیک‌های فعال یادگیری مانند یادداشت‌برداری، خلاصه‌نویسی و طرح‌ریزی مجدد مطالب تأکید داشتند. همچنین، برخی از داوطلبان به استفاده از منابع جانبی و مکمل به‌منظور افزایش درک خود از مطالب درسی اشاره کردند. این روش‌ها به آنها این امکان را می‌داد تا نه تنها اطلاعات خود را تثبیت کنند، بلکه از هرگونه احساس فراموشی و سردرگمی در زمان‌های نزدیک به آزمون جلوگیری نمایند.

۵. پذیرش و یادگیری از شکست‌ها

یکی از ویژگی‌های بارز داوطلبان موفق، توانایی آنها در مواجهه با شکست‌ها و یادگیری از آنها بود. آنها به‌طور واضح اشاره کردند که شکست‌ها را نه به‌عنوان مانعی بزرگ، بلکه به‌عنوان فرصتی برای بهبود و اصلاح فرآیند خودگردانی می‌بینند. بسیاری از داوطلبان موفق اذعان داشتند که در مواجهه با مشکلات و

چالش‌های تحصیلی، به‌جای سرزنش خود، به تحلیل دلایل آن پرداخته و از آنها به‌عنوان محرک‌هایی برای تلاش بیشتر استفاده کرده‌اند. این نگرش مثبت به شکست‌ها به آنها کمک کرده بود که خود را از بحران‌ها خارج کرده و همواره در مسیر پیشرفت باقی بمانند.

این راهکارها که از تجربیات زیسته داوطلبان موفق استخراج شده است، می‌تواند الگوی مؤثری برای سایر دانش‌آموزان و داوطلبان آزمون‌های سراسری باشد و در طراحی مداخلات آموزشی برای تقویت خودگردانی دانش‌آموزان، به‌ویژه آنهایی که در معرض خطر شکست تحصیلی هستند، استفاده شود.

جدول ۲: مضامین اصلی و فرعی استخراج‌شده از تجارب شرکت‌کنندگان

ردیف	مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدهای باز	نقل قول‌ها
۱	مفهوم خودگردانی یادگیری	بعد شناختی	برنامه‌ریزی دقیق، تعیین اهداف مشخص، کنترل فرایند یادگیری، حضور فعال در یادگیری	«هر روز صبح فهرستی از اهداف مطالعه‌ام را می‌نوشتم و تلاش می‌کردم به آن‌ها پایبند باشم.»
۲		بعد فراشناختی	بازبینی مستمر، اصلاح راهبردهای یادگیری، بازخوردگیری فعال، خودارزیابی	«بعد از هر آزمون اشتباهاتم را بررسی می‌کردم و برنامه‌ام را تغییر می‌دادم تا بهتر شوم.»
۳		بعد هیجانی	مدیریت استرس، تبدیل استرس به انگیزه، مقابله با هیجانات منفی، حفظ انگیزه	«وقتی استرس داشتم، سعی می‌کردم آن را تبدیل به انگیزه کنم و بیشتر تلاش کنم.»
۴		بعد رفتاری	مدیریت زمان، نظم در مطالعه، انضباط شخصی، پایبندی به برنامه مطالعاتی	«برای هر روزم برنامه داشتم و سعی می‌کردم به آن پایبند باشم حتی وقتی خسته بودم.»
۵	تعارضات خلودگی و بی‌ثباتی عاطفی	مدیریت زمان و برنامه‌ریزی ناکافی	سردرگمی در تعیین اولویت دروس، ناتوانی در تدوین برنامه، عقب ماندن از	«وقتی می‌خواستم برنامه‌ریزی کنم، نمی‌توانستم تشخیص دهم کدام درس اهمیت بیشتری دارد و این سردرگمی باعث شد از برنامه عقب بمانم.»

		برنامه، اضطراب ناشی از ضعف مدیریت زمان		
۶	پیشلی ذهنی و کاهش تمرکز	افکار مزاحم، نگرانی، کاهش تمرکز، بار شناختی بیش از حد، احساس درماندگی	«گلهی حس می کردم ذهنم پر از افکار مزاحم و نگرانی است، طوری که دیگر نمی توانم روی درس ها تمرکز کنم»	
۷	عدم خودآگاهی و ارزیابی نادرست	نا توانی در شناخت نقاط قوت و ضعف، عدم اصلاح راهبردها، تلاش های ناکارآمد، کاهش اعتماد به نفس	«مدت ها نمی دانستم چرا نتیجه نمی گیرم، تا وقتی که متوجه شدم روش مطالعه ام اشتباه است، اما نمی توانستم آن را اصلاح کنم»	
۸	موانع اجتماعی و فشارهای محیطی	فشار خانواده، انتظارات اجتماعی، استرس ناشی از قضاوت کاهش انگیزه، تأثیرات فرهنگی-اجتماعی	«فشار خانواده و اطرافیان آنقدر زیاد بود که بیشتر از اینکه روی درس هایم تمرکز کنم، نگران قضاوت ها و انتظاراتشان بودم»	
۹	حمایت های خانوادگی و نقش نظارتی	نظارت والدین، ایجاد محیط آرام برای مطالعه، تشویق مستمر، تأمین منابع آموزشی	«والدینم از من می خواستند که اهدافم را مشخص کنم و پیشرفت هایم را گزارش دهم، این نظارت باعث شد که احساس مسئولیت بیشتری داشته باشم»	
۱۰	محیط خانوادگی متشنج	درگیری های خانوادگی، استرس اقتصادی، فشارهای روانی، کاهش تمرکز و انگیزه	«در خانه ما همیشه تنش وجود داشت، این وضعیت باعث می شد که نتوانم تمرکز کنم و برنامه هایم را به درستی اجرا کنم»	
۱۱	سبک تربیتی والدین	سبک مشارکتی و حمایتی، ایجاد فضای گفت و گو، استقلال در تصمیم گیری، کنترل بیش از حد والدین	«پدر و مادرم همیشه به من اجازه می دادند که برنامه های درسی ام را خودم تنظیم کنم، اما در عین حال راهنمایی می کردند»	
۱۲	تفاوت های جنسیتی	راهبردهای شناختی و فرآشناختی	«برای هر مبحث، یک خلاصه نویسی تهیه می کردم و بعد از چند روز آن را مرور می کردم»	

	پسران بر حفظ سطحی			
۱۳	برنامه‌ریزی دقیق دختران، انعطاف‌پذیری پسران، تعویق مطالعه، مدیریت ضعیف زمان	مدیریت زمان و نظم در مطالعه		
۱۴	انگیزه درونی دختران، انگیزه بیرونی پسران، پایداری بیشتر دختران، وابستگی پسران به رقابت و فشار خانواده	انگیزش و پایداری در هدف‌گذاری		
۱۵	استفاده دختران از راهبردهای تنظیم هیجانی، واکنش‌های متنوع پسران، استفاده ناکرآمد از راهبردهای مقابله‌ای	مدیریت هیجانات و استرس آزمون		
۱۶	حمایت بیشتر دختران از خانواده و معلمان، انکاب بیشتر پسران به خود، درخواست کمتر برای کمک	تأثیر محیط و حمایت اجتماعی		
۱۷	زمان‌بندی مطالعه، استراحت‌های منظم، انعطاف‌پذیری در برنامه‌ریزی	برنامه‌ریزی دقیق و ساختارمند		
۱۸	تعیین اهداف کوتاهمدت و بلندمدت ارزیابی پیشرفت استفاده از موفقیت‌های کوچک به عنوان محرک	استفاده از انگیزه‌های درونی و هدف‌گذاری	راهکارهای تقویت خودگردانی	
۱۹	تکنیک‌های تنفس عمیق، مدیتیشن،	تنظیم هیجانات و مدیریت استرس		

	ورزش، حمایت اجتماعی			
۲۰	تدوین و اجرای استراتژی‌های مطالعاتی	مرور فعال، یادداشت‌برداری، خلاصه‌نویسی، استفاده از منبع مکمل	«مرور منظم مطالب و یادداشت‌برداری به تثبیت بهتر کمک می‌کند»	
۲۱	پذیرش و یادگیری از شکست‌ها	نگرش مثبت به شکست، تحلیل دلایل شکست، اصلاح راهبردها، حفظ انگیزه	«شکست‌ها را فرصتی برای یادگیری می‌دانم و سعی می‌کنم از آن‌ها درس بگیرم»	

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل مفهوم خودگردانی یادگیری در میان داوطلبان موفق و ناموفق کنکور سراسری و شناسایی عوامل مؤثر بر این مهارت انجام شد. یافته‌ها نشان داد که خودگردانی یادگیری فرآیندی پویا، چندبعدی و هدف‌محور است که در موفقیت تحصیلی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. داوطلبان موفق، در مقایسه با داوطلبان ناموفق، از راهبردهای مؤثر شناختی، فراشناختی، هیجانی و رفتاری بهره بردند و توانستند فرآیند یادگیری خود را بهتر مدیریت کنند. این یافته‌ها با پژوهش‌های (Pintrich, 2000) و (Zimmerman, 2002) همسو است که خودگردانی را به‌عنوان مجموعه‌ای از راهبردهای تنظیم‌شده برای نظارت و هدایت فرآیند یادگیری تعریف کرده‌اند.

در بعد شناختی و فراشناختی، داوطلبان موفق از راهبردهای مطالعه عمیق، سازمان‌دهی مطالب، یادداشت‌برداری و مرور فعال استفاده کردند. این داوطلبان همچنین به‌طور مستمر پیشرفت خود را ارزیابی کرده و در صورت لزوم، راهبردهای یادگیری خود را تنظیم کردند. این نتایج با پژوهش‌های (Pintrich & De Groot, 1990) همخوانی دارد که نشان دادند استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی تأثیر مستقیمی بر عملکرد تحصیلی دارد. در مقابل، داوطلبان ناموفق بیشتر به یادگیری سطحی و حفظ کردن بدون درک عمیق متکی بودند و در خودارزیابی و اصلاح راهبردهای یادگیری دچار ضعف بودند. این موضوع نشان می‌دهد که خودگردانی یک مهارت انعطاف‌پذیر است که از طریق بازخورد و اصلاح روش‌های یادگیری بهبود می‌یابد.

در بعد رفتاری، داوطلبان موفق زمان مطالعه خود را به‌صورت ساختارمند مدیریت کرده و از محیط‌های مطالعاتی کم‌حواس‌پرتی استفاده کردند. همچنین، آن‌ها نظم

بیشتری در برنامه‌ریزی مطالعاتی داشتند و از راهبردهایی مانند تقسیم‌بندی زمان مطالعه، اولویت‌بندی دروس و کاهش وقفه‌های غیرضروری بهره بردند.

این نتایج با یافته‌های (Weinstein & Mayer, 1986) همخوانی دارد که نشان دادند مدیریت مؤثر زمان، عاملی کلیدی در افزایش یادگیری و کاهش اضطراب تحصیلی است. در مقابل، داوطلبان ناموفق دچار اهمال‌کاری، بی‌نظمی در محیط مطالعه و عدم پایبندی به برنامه‌های تنظیم‌شده بودند که این امر باعث کاهش بهره‌وری آنها شد.

در بعد هیجانی، داوطلبان موفق راهبردهای مؤثری برای تنظیم استرس و مدیریت اضطراب امتحان به کار گرفتند، درحالی‌که داوطلبان ناموفق بیشتر تحت‌تأثیر هیجانات منفی قرار داشتند. یافته‌ها نشان داد که داوطلبان موفق به جای اجتناب از استرس، از آن به‌عنوان نیرویی برای افزایش انگیزه استفاده کردند، درحالی‌که داوطلبان ناموفق تحت‌فشار روانی شدید، دچار افت انگیزه و کاهش تمرکز شدند. این نتایج با پژوهش‌های (Pekrun, 2010) همخوانی دارد که نشان داد اضطراب تحصیلی زمانی که بیش‌ازحد باشد، عملکرد یادگیری را مختل می‌کند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تنظیم هیجانات و استفاده از تکنیک‌های کاهش اضطراب، می‌تواند عاملی کلیدی در موفقیت تحصیلی باشد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که محیط خانوادگی و سبک فرزندپروری نقش مهمی در شکل‌گیری و تقویت خودگردانی داشت. حمایت والدین از طریق ایجاد فضای مطالعاتی مناسب، نظارت متعادل و ارائه انگیزه‌های مثبت، تأثیر چشمگیری بر یادگیری داوطلبان داشت.

این نتایج با پژوهش‌های (Steinberg, 2001) همخوانی دارد که نشان داد سبک فرزندپروری مقتدرانه (حمایتی همراه با نظارت منطقی) به بهبود خودگردانی یادگیری و افزایش موفقیت تحصیلی منجر می‌شود. در مقابل، محیط‌های خانوادگی پرتنش، کنترل بیش از حد یا انتظارات غیرواقعی والدین، می‌توانند باعث افزایش اضطراب و کاهش خودگردانی در داوطلبان شوند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که مداخلات آموزشی باید والدین را نیز در برگیرد و آنها را با شیوه‌های صحیح حمایت از فرزندان در مسیر کنکور آشنا کند. نتایج پژوهش نشان داد که دختران بیشتر از راهبردهای شناختی عمیق و مدیریت زمان ساختارمند استفاده کردند، درحالی‌که پسران بیشتر به راهبردهای یادگیری سطحی و انعطاف‌پذیری در برنامه‌ریزی گرایش داشتند. این یافته با پژوهش‌های (Pajares, 2002) همسو است که نشان داد دختران در استفاده از راهبردهای فراشناختی و خودگردانی یادگیری برتری دارند. همچنین، برخلاف برخی مطالعات که بیان کرده بودند پسران در مدیریت هیجانات موفق‌ترند (Klassen et al., 2008)، یافته‌های این پژوهش نشان داد که دختران راهبردهای بهتری برای کنترل استرس و حفظ تمرکز به کار گرفتند. این تفاوت‌ها می‌تواند ناشی از نقش‌های اجتماعی و انتظارات فرهنگی متفاوت از دو جنس باشد.

پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده تأثیر آموزش راهبردهای خودگردانی را به‌صورت مداخله‌ای بررسی کنند. مطالعات طولی که تغییرات خودگردانی یادگیری را در طول زمان ردیابی کنند، می‌توانند نشان دهند که آیا این مهارت‌ها پایدار هستند یا نیاز به مداخلات مستمر دارند. همچنین، بررسی تأثیر متغیرهای فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی بر خودگردانی یادگیری می‌تواند دیدگاه‌های جدیدی در این

زمینه ارائه دهد. نتایج این پژوهش نشان داد که خودگردانی یادگیری به عنوان یک مهارت چندبُعدی، تأثیر بسزایی در موفقیت تحصیلی داوطلبان کنکور دارد. داوطلبان موفق، با استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی، هیجانی و رفتاری، توانستند مسیر یادگیری خود را به طور مؤثری مدیریت کنند. علاوه بر این، حمایت خانوادگی، تفاوت های جنسیتی و تنظیم هیجانات از عوامل مهم تأثیرگذار بر خودگردانی یادگیری بودند. یافته های این پژوهش نشان می دهد که تقویت مهارت های خودگردانی از طریق آموزش های مناسب، حمایت خانواده و مداخلات آموزشی هدفمند، می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی داوطلبان کنکور کمک کند.

ملاحظات اخلاقی

در پژوهش حاضر فرم های رضایت نامه آگاهانه توسط تمامی شرکت کنندگان تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه های مطالب حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

بنابراین اظهار نویسنده مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Amiri, A. (2020). Predicting academic achievement based on family performance, personality traits and self-concept in high school students. International Conference on Law, Psychology, Educational and Behavioral Sciences, Karaj. [In Persian]
- Arafi, M. (2009). Comparison of self-regulation in gifted and normal school students and the predictive role of self-regulation dimensions in academic performance of students in Shiraz. Research in Curriculum Planning, 22, 75–98. [In Persian]
- Aksan, N. (2009). A descriptive study: epistemological beliefs and self-regulated learning. Journal of procedural social and behavioral sciences, 1(1), 896-901.
- Atilgan, D., & Aksoy, C. (2021). Investigation of COVID-19 phobia and satisfaction with life levels of students taking special talent entrance exams. International Journal of Modern Education Studies, 5(1), 75-91.
- Bakker, A. B., & De Vries, J. D. (2021). Job demands–resources and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. Anxiety, Stress, & Coping, 34 (1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>

- Bruce, W. T., Dennis, A. A., & Dennis, R. S. (2007). *Learning and Motivation strategies: your Guide to success*. Pearson Education.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of self-instructional training on self-regulation of learning. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 401-410.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Deighton, K., Hudson, J., Manley, A. J., Kaiseler, M., Patterson, L. B., Rutherford, Z. H., & Swainson, M. (2019). Effects of emotional intelligence and supportive text messages on academic outcomes in first-year undergraduates. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 494-507.
- Cernat, V., & Moldovan, L. (2018). Emotional problems and academic performance of students in manufacturing. *Procedia Manufacturing*, 22, 833-839. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.03.118>.
- Carr, K., & Kellas, J. K. (2018). The role of family and marital communication in developing resilience to family-of-origin adversity. *Journal of Family Communication*, 18(1), 68-84.
- Dyer, W. G. (2018). Are family firms really better? Reexamining "examining the family effect on firm performance". *Family Business Review*, 31(2), 240-248.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., & Meece, J. L. (1987). Gender differences in achievement: The role of ability beliefs and task values. *Developmental Psychology*, 29(1), 17-30.
- Fathabadi, J., Shalani, B., & Sadeghi, S. (2017). The impact of universities entrance exam on Iranian students and families. *Cultural Psychology*, 1(2), 49-71. [In Persian]
- Fooladchang, M., Latifian, M., & Razaviyeh, A. (2006). Comparative study of the effect of self-regulation skills training and enhancement of self-efficacy beliefs on academic performance in high school students. *New Thoughts in Education*, 2(3), 7-25. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2006.291> [In Persian]
- Lavasani, M., Sadat Mirhosseini, F., Hejazi, E. & Davoodi, M. (2012). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 627-632.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Javdan, M., & Mahmoudzadeh Dehbazi, S. (2022). Comparison of self-regulated learning strategies and academic performance in students with healthy and unhealthy lifestyles. *Cognitive Strategies in Learning Quarterly*, 10(18), 203-222. [In Persian]
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.

- Korhan, M. M., Engin, E., & Güloğlu, B. (2021). Test anxiety of youth to take the university entrance exam throughout Covid-19 outbreak: cognitive flexibility and self-regulation. *Educational Research*, 12(5), 212-231.
- Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hajizadeh, A., & Davoodi, M. (2013). The impact of self-regulated learning strategy training on academic motivation and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences Journal*, 29, 627-632. [In Persian].
- Mann, L., Chang, R., Chandrasekaran, S., Coddington, A., Daniel, S., Cook, E., ... & Smith, T. D. (2021). From problem-based learning to practice-based education: A framework for shaping future engineers. *European Journal of Engineering Education*, 46(1), 27-47.
- Mohammadi-Darvish-Baghkaleh, M., Hatami, J., Ahadi, H., & Asadzadeh, M. (2012). Investigating the impact of self-regulation strategies (cognitive and metacognitive) on students' academic motivation. *Applied Research in Behavioral Sciences*, 12(4), 119-130.
- Mettler, G. (1994). Cognitive basis for teaching cancer travel. *Journal of visual Impairment and blindness*, 19,(45) 33.
- Mohammadi, K., Rezaei, A. M., Mohammadifar, M. A., & Talepasand S. (2018). The structural model evaluation of the correlation of family functioning and parental abuse with students' academic achievement: The mediating role of social adequacy and academic self-efficacy. *Iranian Journal of Medical Education*, 18, 60-69. [In Persian]
- Narimani, M., & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1563-1566.
- Omidian, M., Rahmati, A., & Farhaei Rad, H. (2018). Lived experience of entrance exam with emphasis on its stressful consequences. *Iranian Higher Education*, 10(2), 1-19. [In Persian]
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of family therapy*, 22(2), 144-167.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: the importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41(2), 414.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International journal of adolescence and youth*, 25(1), 104-112.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2010). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child development*.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of educational research*, 31(6), 459-470.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*, 451-502.
- Rezaei, M. (n.d.). The effect of cognitive and metacognitive strategy training on reading comprehension and problem-solving. Congress of the Iranian Psychological Association. [In Persian]
- Samadi, M. (2008). Investigating the Immediate and Sustainable Effectiveness of Self-Regulation Strategies Instruction on Self-Regulatory Strategies and Math Problem Solving Ability. *Quarterly Journal of Educational Innovation*, Vol. 7, 27. 100-137. [In Persian]
- Seif, A. A. (2013). *Modern educational psychology*. Douran Publishing. [In Persian]
- Stubbs, N. S., & Maynard, D. M. B. (2017). Academic self-efficacy, school engagement and family functioning, among postsecondary students in the Caribbean. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 792-799.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation and learning. *Handbook of Psychology*, Second Edition, 7.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2023). **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**. Taylor & Francis.
- Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Merrill/Prentice Hall.
- Shauman, K., Howell, L. P., Paterniti, D. A., Beckett, L. A., & Villablanca, A. C. (2018). Barriers to career flexibility in academic medicine: A qualitative analysis of reasons for the underutilization of family-friendly policies, and implications for institutional change and department chair leadership. *Academic Medicine*, 93(2), 246-255.
- Taheri-Sartang, A., & Eskandari, M. (2021). The impact of time management on self-efficacy and academic achievement of Payame Noor University students in Izeh. *National Conference on Management, Psychology, and Behavioral Sciences*, 1(1), 979-994.
- Trigueiro, E. S. D. O., & Leme, M. I. D. S. (2020). ESTUDANTES E O DOPING INTELECTUAL: VALE TUDO NA BUSCA DO SUCESSO NO VESTIBULAR?. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e219948.
- Warren, J. M., & Hale, R. W. (2020). Predicting grit and resilience: Exploring college students' academic rational beliefs. **Journal of College Counseling*, 23*(2), 154-167. <https://doi.org/10.1002/jocc.12145>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Student adaptation to teachers' instructional strategies. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-327). Macmillan.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2002). Development of achievement motivation. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3, pp. 933-1002). Wiley.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2013). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

- Zimmerman, B. J. (2017). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. City University of New York Graduate Center, NY, USA.
- Zimmerman, B. L. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 18–41. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-869>
- Zenko, Z., O'Brien, J. D., Berman, C. J., & Ariely, D. (2017). Comparison of affect-regulated, self-regulated, and heart-rate regulated exercise prescriptions: Protocol for a randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 32*, 124–130. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.06.007>

