



شماره استاندارد بین‌المللی

۱۰۲۵-۲۸۳۵

# مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی

(علمی - پژوهشی)

سال ۴۱، شماره ۱، بهار ۱۳۹۰

مجله دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

❖ ساخت و هنجاریابی مقیاس رضامندی همسران امروز (فرم کوتاه)  
غلامعلی امروز و مهدی قدرتی

❖ نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی ادراک شده در رابطه بین سبک‌های دلستگی و رضایت از زندگی  
شیما شهید، محمدعلی بشارت، اسغر شیر علی پور، مسعود اسدی و میر نادر میری

❖ تحلیل و ارزیابی «تابرابری» تخصیص منابع مالی در مناطق آموزش و پرورش شهر تهران و آثار آن  
ابوالقاسم نادری

❖ ادراکات کلاسی و یادگیری خودتنظیمی: مقایسه دانشجویان سال اول و سال آخر دانشگاه  
حسین کزاشکی و منیره صالحی

❖ مقایسه سبک‌های حل تعارض زناشویی بین زوجین رضایت‌مند، زوجین دارای تعارض و زوجین در شرف طلاق  
اقبال زارعن، سیدرضا فلاح‌چای و حمید حقیقی

❖ بررسی دموکراسی به مثابه سبک یا روش زندگی و رابطه آن با آموزش و پرورش  
سیدرضا بلاغی

## فهرست

- ❖ ساخت و هنجاریابی مقیاس رضامندی همسران افروز (فرم کوتاه) ..... ۴  
غلامعلی افروز و مهدی قدرتی
- ❖ نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی ادراک شده در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و رضایت از زندگی ..... ۱۷  
شیمایا شهیدان محمدعلی بشارت، امیر شیر علی پور، مسعود اسدی و میر نادر موری
- ❖ تحلیل و ارزیابی «نابرابری» تخصیص منابع مالی در مناطق آموزش و پرورش شهر تهران و آثار آن ..... ۳۳  
ابوالقاسم نادری
- ❖ ادراکات کلاسی و یادگیری خودتنظیمی: مقایسه دانشجویان جدید و سال آخر دانشگاه ..... ۵۳  
حسین کارشکی و منیره صالحی
- ❖ مقایسه سبک‌های حل تعارض زناشویی بین زوجین رضایت‌مند، زوجین دارای تعارض و زوجین در شرف طلاق ..... ۷۱  
اقبال زارعی، سیدرضا فلاح جای و حمید حقیقی
- ❖ بررسی دموکراسی به مثابه سبک یا روش زندگی و رابطه آن با آموزش و پرورش ..... ۸۹  
سیدرضا بلاغت

### چکیده

پژوهشگران نشان دادند که زوجین پیش‌بینی کننده سبک عملکرد والدینی مناسب و رضامندی همسران، ساخت و الگوی ازدواج سالم و توجه به اساسی پژوهش بود. در این میان زوج‌های تهرانی مناسب انتخاب و مورد معامله قرار پیمایشی و ابزارهای پژوهش پرسشنامه رضامندی زناشویی رویای سازه و روشی ملازم مقیاس ساخته شده در نظر سازه و محتوای مناسب همسران افروز، بر حسب ۱۰۰۸۵ نشان‌دهنده پایایی آن مقیاسی با نمرات از ۰ تا ۱۰۰ مقیاس ساخته شده بر اساس و تجربیات بالینی در زمینه روان ساخته شده و مناسب به‌نظیر

واژه‌های کلیدی: ازدواج

\*نشانی پستی نویسنده

پست الکترونیکی: ۰۱۱۱

دریافتند ۸۸۱۰۶۱۲۳

ادراکات کلاسی و یادگیری خودتنظیمی: مقایسه دانشجویان سال اول و سال آخر دانشگاه

Perceptions of class activities and self-regulating learning: A comparison among first year and last year students

Hossein Kareshki

Ferdowsi University of Mashhad

Monireh sahebi

Educational Research

حسین کارشکی\*

دانشگاه فردوسی مشهد

منیره صالحی

تحقیقات آموزشی

Abstract

Academic environments and related perceptions have important role in learning processes and outcomes such as self-regulation. University has, therefore play a considerable role in shaping perceptions and self-regulating learning. The present research investigates the relations between perceptions of class activities with self-regulating learning and compares them in Graduating and newly enrolled students. A sample of 639 students (338 first year and 301; 475 girl, 175 boy last year) in Ferdowsi University of Mashhad was selected. The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Students' Perceptions of Classroom (SPCA) Activities was deployed. Results showed that components of self-regulating learning correlate with components of perceptions of classroom activities. Components of perceptions of classroom activities predicted self-regulating learning. Findings indicated that components of self-regulating learning in Graduating and newly enrolled students are not different statistically. Some components of perceptions of classroom activities are different in two groups. Perceptions of classroom activities as interest, challenge and choice are consistent with self-regulating learning and university do not play a considerable role on self-regulating learning. One reason is emphasis on content and on process in university.

Keywords: environment, motivation, education

چکیده

محیط‌های آموزشی و ادراکات مربوط به آن نقش مهمی در فرآیندها و فرآورده‌های یادگیری همچون خودتنظیمی دارند. در این رابطه، نقش دانشگاه در شکل‌گیری ادراکات و خودتنظیمی برجسته و قابل توجه است. هدف این پژوهش نیز، بررسی رابطه ادراک فعالیت‌های کلاسی و یادگیری خودتنظیمی و مقایسه این دو متغیر در دانشجویان جدیدالورود و ترحال فارغ‌التحصیلی بود. نمونه‌ای به حجم ۶۳۹ دانشجوی دیره کارشناسی (۳۳۸ دانشجوی سال اول، ۳۰۱ دانشجوی سال آخر؛ ۴۷۵ دختر، ۱۷۵ پسر) از بین دانشجویان کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد انتخاب شد. برای اندازه‌گیری متغیرها از پرسشنامه ادراک فعالیت‌های کلاسی (SPCA) و راهبرهای تکریش یادگیری (MSLQ) استفاده کردیم. نتایج نشان داد که مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی رابطه دارد و مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی، یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی می‌کند. کلیه ضرایب رگرسیون ادراک فعالیت‌های کلاسی برای پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی، به جز ضریب ادراک لذت، به لحاظ آماری معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد که مؤلفه‌های خودتنظیمی دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی، با هم تفاوت معنادار ندارد؛ اما برخی مؤلفه‌های ادراکات محیطی دو گروه باهم تفاوت معنادار داشتند. ادراکات محیطی همچون علاقه، چالش و انتخاب، همخوانی قابل توجهی با خودتنظیمی دارد و محیط دانشگاه بر فرآیندهای یادگیری همچون خودتنظیمی اثر قابل توجهی ندارد و دلیل آن نیز می‌تواند تأکید بر محتوی و نه فرآیند در آموزش دروس باشد.

واژه‌های کلیدی: محیط، انگیزش، آموزش

\*نشانی پستی نویسنده: مشهد، دانشگاه فردوسی، دانشکده علوم تربیتی،

پست الکترونیکی: karshki@gmail.com

دریافت: ۸/۱۰/۲۰۱۰ پذیرش: ۲۴/۴/۲۰۱۱

Received: 20 Oct 2010

Accepted: 24 Apr 2011

Springer, M. G., Liu, K., & Gut Finance Litigation on Resour mandated Equity and Adequac 444.

Wenglinsky, H. (1998). Finance The Relationship Between Distribution of Achievemen Analysis, 20, 269-283.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین اهداف نظام‌های آموزشی و به خصوص دانشگاه‌ها، پرورش نیروهای مستقل و کارآفرین است. انتظار می‌رود دانشجویان در حیطه مربوط به خود، به عنوان کارشناسان با تجربه عمل کنند و بتوانند موضوعات مربوطه را مستقلاً بی‌گیری کنند، مقاله‌ای بنویسند، روال مناسب انجام کاری را بی‌گیری کنند و یا پروژه‌ای را انجام دهند. در این چارچوب، مفاهیمی روان‌شناختی مثل خودتنظیمی و خودکارآمدی اهمیت دارد. یادگیری خودتنظیمی<sup>۱</sup> مفهومی ارزشمند در آموزش و پرورش و آموزش عالی جدید و یک رویکرد مهم پژوهشی و تجربی در روان‌شناسی تربیتی، شناختی و حتی بالینی است. به همین خاطر است که کلگ، اگرن، کلر، ایپرینگر و اسمیتز (۲۰۱۱) معتقدند خودتنظیمی، یکی از پیش نیازهای ضروری انسان برای زندگی روزمره محسوب می‌شود. به اعتقاد پیترتج و دی گروت (۱۹۹۰)، خودتنظیمی شناختی و عاطفی<sup>۲</sup>، جنبه مهمی از یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان در کلاس درس است. بوکارتز (۱۹۹۹) نیز یادگیری خودتنظیمی را به عنوان سازه‌ای مهم در تعلیم و تربیت مطرح می‌کند. سازگاری با محیط آموزشی مستلزم این است که یادگیرندگان، خودتنظیمی یا فرآیندهای مشابهی را در خود توسعه دهند که شناخت‌ها، رفتارها یا عواطف آن‌ها را تقویت کند و آن‌ها را به سمت دست‌یابی به هدف رهنمون سازد (شانک و زیمرمن، ۱۹۹۷). لازمه یادگیری خودتنظیمی، انتخاب اهداف و ملاک‌ها توسط یادگیرنده و هدایت منابع و امکانات و فرآیندها توسط او جهت رسیدن به آن اهداف است. در این راستا، راهبردهای یادگیری شناختی<sup>۳</sup>، فراشناختی<sup>۴</sup> و مدیریت منابع<sup>۵</sup>، مهم‌ترین مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی‌اند (پیترتج، ۲۰۰۰).

مرور تحقیقات مختلف نشان داد که عوامل متعددی در پیدایش خودتنظیمی اثرگذار هستند یا با آن رابطه دارند. به اعتقاد ونگ و هلکمب (۲۰۱۰)، تحقیقات زیادی نشان داده که جو اجتماعی، سازمانی و آموزشی محیط‌های آموزشی، فرآیندهایی مانند درگیری شناختی<sup>۶</sup> یا خودتنظیمی و پیشرفت را تحت تأثیر قرار می‌دهند. مطابق نظریه‌های مختلف، متغیرهای محیطی، بافتی، فرهنگی و اجتماعی، از مهم‌ترین عوامل خودتنظیمی هستند (نظریه فرهنگی اجتماعی<sup>۷</sup> ویگوتسکی، ۱۹۶۲ و ۱۹۷۸، نظریه خودتعیین‌گری<sup>۸</sup>، دسی و ریان، ۱۹۸۵، ۱۹۹۱ و نظریه‌شناختی- اجتماعی<sup>۹</sup> باندورا، ۱۹۸۶، زیمرمن،

1. self-regulating learning
2. cognitive and emotional self-regulating
3. cognitive strategies
4. metacognitive
5. resource management
6. engagement
7. sociocultural theory
8. self-determination theory
9. social cognitive theory

۱۹۸۹

محیط در تحو خودمخ فرد ادر یا خود مدعی به کتتر می‌توان بناه آنان از خودساما خودتنظی (۱۹۹۲) مرور و بار و شکل و دانشجویا

ساختاره نوع

ش



۱۹۸۹ و زیمرمن و مارتینز-پونز، ۱۹۹۰). به اعتقاد بیشتر نظریه‌پردازان یاد شده، تجربه‌های فرد در محیط اطرافش، به خصوص محیط زندگی یا خانوادگی و محیط مدرسه و دانشگاه نقش تعیین‌کننده‌ای در تحول ابعاد مختلف روان‌شناختی فرد، از جمله خودتنظیمی و انگیزش او دارند. بعضی محیط‌ها حامی خودمختاری<sup>۱</sup>، خودتنظیمی و انگیزش درونی هستند و بعضی نیستند. به طور خاص، محیط‌هایی که به فرد ادراک کنترل، حق انتخاب و قدرت اعمال اراده می‌دهند، بیشتر حامی انگیزش درونی و خودتنظیمی یا خودتعیین‌گری هستند (دسی، ۱۹۹۵ و دسی، اقراری، پاتریک و لئون، ۱۹۹۴). بر این مینا می‌توان مدعی شد که دانشجویانی که به آن‌ها حق انتخاب داده شده و آن‌ها این را ادراک کرده‌اند، خود را قادر به کنترل متغیرهای محیطی می‌دانند، تصور می‌کنند که می‌توانند اراده خود را بر محیط اطراف اعمال کنند، دارای سبک انگیزشی تبحری (درونی) هستند و از خود-تنظیمی بالاتری برخوردارند. بنابراین، می‌توان گفت محیط و ادراکات محیطی ناشی از آن نقش مهمی در خودتنظیمی دارند.

بنابر نظریه خودتعیین‌گری، سطح درگیری مدرسه‌ای و خودتنظیمی دانش‌آموزان بر اساس ادراک آنان از محیطی که نیازهای روانی آنان را برآورده می‌کند، تعیین می‌شود. علاوه بر این، رویکرد خودسامان‌دهی<sup>۲</sup> فرض می‌کند که تعامل بین فرد و محیط یادگیری در درگیری مدرسه‌ای که نوعی خودتنظیمی است، نقش دارد (ونگ و هلکمب، ۲۰۱۰؛ اسکینر و بلمنت، ۱۹۹۳؛ کنل، ۱۹۹۰). ایمز (۱۹۹۲)، ادبیات موجود در مورد رابطه بین ساختارهای کلاسی<sup>۳</sup> و الگوهای انگیزشی را به گونه‌ای جامع مرور و بازبینی کرد و نتیجه گرفت که ساختارهای کلاسی، همچون ویژگی‌های تکلیف<sup>۴</sup>، شیوه ارزشیابی<sup>۵</sup> و شکل واکناری مسوولیت<sup>۶</sup> در انگیزش و ادراکات و در نهایت، خودتنظیمی و اسنادهای دانش‌آموزان و دانشجویان اثرگذار است (شکل ۱).



شکل ۱- ساختارهای کلاسی و راهبردهای آموزشی حامی الگوی تبحری ایمز (۱۹۹۲)

1. autonomy
2. self-system
3. classroom structures
4. task
5. evaluation and recognition
6. authority

خصوص دانشگاه‌ها، پرورش نیروهای مستقل و ما به خود، به عنوان کارشناسان با تجربه عمل کنند، مقالهای بنویسند، روال مناسب انجام کاری خوب، مفاهیمی روان‌شناختی مثل خودتنظیمی و ارزشمند در آموزش و پرورش و آموزش عالی نامی تربیتی، شناختی و حتی بالینی است. به پترز (۲۰۱۱) معتقدند خودتنظیمی، یکی از پیش‌رشد، به اعتقاد پیتربرج و دی گروت (۱۹۹۰)، عملکرد تحصیلی دانشجویان در کلاس درس، سازهای مهم در تعلیم و تربیت مطرح می‌کند. گان، خودتنظیمی یا فرآیندهای مشابهی را در تقویت کند و آن‌ها را به سمت دست‌یابی به گیری خودتنظیمی، انتخاب اهداف و ملاک‌ها او جهت رسیدن به آن اهداف است. در این ریت منابع<sup>۷</sup>، مهم‌ترین مؤلفه‌های یادگیری

یادباش خودتنظیمی اثرگذار هستند یا با آن ادی نشان داده که جو اجتماعی، سازمانی و تی<sup>۸</sup> یا خودتنظیمی و پیشرفت را تحت تاثیر، بافتی، فرهنگی و اجتماعی، از مهم‌ترین ویگوتسکی، ۱۹۶۲ و ۱۹۷۸، نظریه حتی-اجتماعی<sup>۹</sup>، باندورا، ۱۹۸۶، زیمرمن،

1. self-regulating learning
2. cognitive and emotional self-regulating
3. cognitive strategies
4. metacognitive
5. resource management
6. engagement
7. sociocultural theory
8. self-determination theory
9. social cognitive theory

یافته‌های تحقیقی ونگ و هلکمب (۲۰۱۰) نشان داد که ادراکات از محیط مدرسه، به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق درگیری مدرسه‌ای، پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. همچنین، رابطه مستقیمی بین ادراکات محیطی کلاسی و درگیری که از عناصر خودتنظیمی است مشاهده شد. چنگ (۲۰۱۱) نیز مشاهده کرد که فرآیندهای خودتنظیمی، همچون انگیزش، انتخاب هدف، کنترل عمل و راهبردهای یادگیری با هم رابطه دارند و عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج تحقیق دیگری نیز نشان داد که بین خودتنظیمی و پیشرفت رابطه مثبتی وجود دارد (ایلا، زیدتر و آهارون، ۲۰۰۹). چرچ، الیوت و گابل (۲۰۰۱)، به بررسی نقش ادراکات محیط کلاسی، اهداف پیشرفت (انگیزش) و پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند و گزارش کرده‌اند که ادراکات محیطی در پذیرش جهت‌گیری هدفی و در نهایت، انگیزش و عملکرد اثرگذار است. در تحقیق آن‌ها، ادراکات محیطی شامل درگیرکنندگی شیوه آموزش، تاکید ارزشیابی، ارزشیابی سخت و نوع ارزشیابی معلم است و جهت‌گیری هدفی شامل اهداف تبحری، عملکردی رویکردی و اجتنابی است. در پژوهش کارشکی، خرازی، اژه‌ای و قاضی طباطبایی (۱۳۸۸)، در مورد رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی، نتایج اجرای همبستگی پیرسون نشان داد که تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی خانوادگی (پذیرش و حمایت خودمختاری پدر و مادر)، باورهای انگیزشی (اهداف تبحری، عملکردی رویکردی، عملکردی اجتنابی و خودکارآمدی) و یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع)، دو به دو با هم همبستگی داشتند. نتایج اجرای الگوی معادلات ساختاری برای آزمون رابطه ادراکات محیطی خانوادگی و راهبردهای خودتنظیمی از طریق متغیر میانجی باورهای انگیزشی نشان داد که الگوی پیشنهادی از برازش خوبی برخوردار است و یادگیری خودتنظیمی، به خوبی از طریق باورهای انگیزشی و ادراکات محیطی پیش‌بینی و تبیین شده است. تمام ضرایب مسیر الگوی پیشنهادی نیز معنادار بود. خرازی و کارشکی (۲۰۱۰) نیز، در تحقیقی که با دانش‌آموزان دبیرستانی پسر انجام شد به این نتیجه رسیدند که مؤلفه‌های ادراکات کلاسی دانش‌آموزان دبیرستان با خودتنظیمی آن‌ها رابطه دارد. در پژوهش حجازی و نقش (۱۳۸۷)، در مورد الگوی ساختاری پیشنهادی رابطه ادراکات از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودتنظیمی ریاضی دانش‌آموزان دبیرستان مشخص شد که ساختارهای کلاسی که نوعی ادراکات کلاسی است به طور مستقیم و با واسطه اهداف پیشرفت و خودکارآمدی، بر خودتنظیمی ریاضی اثرگذار است.

در تحقیقات دیگری که در مورد عوامل مؤثر بر خودتنظیمی و ادراکات محیطی تحقیقات متعددی صورت گرفته است، عواملی مثل جنسیت، پایه، رشته مورد توجه قرار گرفته است. در یک تحقیق علی-مقایسه‌ای، جنتری، گابل و ریزا (۲۰۰۲)، نشان دادند که ادراکات محیطی - که شامل ادراکات انتخابه لذت، چالش و علاقه است - بین یادگیرندگان دو جنس، رشته‌های مختلف و پایه‌های مختلف تفاوت وجود دارد. در تحقیقات دیگری نیز مشخص شده که در خودتنظیمی دو جنس تفاوت وجود دارد

(یوکسانورد و مارتینز-پونز) که دختران، محیطی بیشتری بسط، سازماندهی مهارت‌های کم افراد دو جنس بیشتر تحقیقات هم در خودتنظیمی تحقیق کمی صورت جنتری، گابل و است.

با توجه به آن‌ها اشاره شد) نیز نقش دانشگاه مورد نقش ادراکات بیشتر رابطه ساختار دانشجویان دانش محیطی و یادگیری و سبک‌های مدیر دارد و هدف اصلی و خودتنظیمی دانش تحقیق می‌تواند به انگیزشی، مانند پژوهشگران حوزه این گروه‌ها ارزش خودتنظیمی دانش متغیر در این دو خودتنظیمی رابطه



(یوکساتورد و بلوت، ۲۰۰۹؛ بیدجرانو، ۲۰۰۵؛ زیمرمن و مارتینز-پوتر، ۱۹۹۰). در تحقیق زیمرمن و مارتینز-پوتر (۱۹۹۰)، برحسب متغیرهایی چون جنسیت، تفاوت‌هایی مشاهده شد. آن‌ها مشاهده کردند که دختران، معمولاً نسبت به پسران راهبردهای خود-نظارتی، تعیین هدف، برنامه‌ریزی و سامان‌دهی محیطی بیشتری به کار می‌برند. در تحقیق دیگری، بیدجرانو (۲۰۰۵) مشاهده کرد که دختران راهبردهای بسط، سازمان‌دهی، فراشناخت، مدیریت زمان، تلاش را بیش از پسران به کار می‌گیرند؛ اما در مورد مهارت‌های کمک‌طلبی و تفکر انتقادی تفاوتی مشاهده نشد. در تحقیق ایلام، زیدنر و آهارون، (۲۰۰۹)، افراد دو جنس با وجود این که در نمرات علوم تفاوت داشتند، در خودتنظیمی تفاوتی نداشتند. در مجموع، بیشتر تحقیقات نشان داده‌اند که بین دو جنس، هم در ادراکات محیطی جنتری، گابل و ریزا (۲۰۰۲) و هم در خودتنظیمی تفاوت‌هایی وجود دارد. در مورد نقش دانشگاه در خودتنظیمی و ادراکات محیطی، تحقیق کمی صورت گرفته است و تنها می‌توان به تحقیقات پراکنده‌ای اشاره کرد؛ برای مثال در تحقیق جنتری، گابل و ریزا (۲۰۰۲)، مشخص شد که ادراکات محیطی در رشته‌ها و پایه‌های مختلف متفاوت است.

با توجه به پژوهش‌های ارایه شده و با وجود اهمیت ادراکات محیطی در نظریه‌های مختلف (که به آن‌ها اشاره شد)، مطالعات اندکی در مورد رابطه ادراکات محیطی و یادگیری خودتنظیمی دانشجویان و نیز نقش دانشگاه، تفاوت رشته‌ها و دو جنس در ایجاد آن‌ها وجود دارد. با وجود مبانی نظری قوی در مورد نقش ادراکات محیطی، مانند ساختارهای کلاسی ادراک شده بر خودتنظیمی، پژوهش‌های موجود بیشتر رابطه ساختارها و ادراکات کلاسی با الگوهای انگیزش و انگیزش و یادگیری خودتنظیمی را در دانشجویان دانشگاه بررسی کرده‌اند و پژوهش‌های کمی وجود دارند که به بررسی نقش و رابطه ادراکات محیطی و یادگیری خودتنظیمی پرداخته باشند. از طرفی دانشگاه، ساختارها، شیوه‌های تدریس و آموزش و سبک‌های مدیریتی آن نقش غیر قابل انکاری بر ادراکات ارزشیابی و یادگیری خودتنظیمی و تحول آن دارد و هدف اصلی دانشگاه نیز همین است. بر این اساس، جای تحقیقی که به مقایسه ادراکات محیطی و خودتنظیمی دانشجویان جدیدالورود و دانشجویان در حال فارغ‌التحصیل شدن، خالی است. انجام این تحقیق می‌تواند به تعمیم یافته‌های مربوط به مقایسه محیط‌های آموزشی از جهت فرآیندهای شناختی-انگیزشی، مانند ادراکات محیطی و خودتنظیمی بپردازد و یافته‌های آن برای دست‌اندرکاران و پژوهشگران حوزه کیفیت و فرآیندهای یادگیری و آموزش عالی و حتی مسایل روان‌شناختی مربوط به این گروه‌ها ارزشمند است. بنابراین، هدف اصلی ما بررسی و مقایسه ادراکات کلاسی-آموزشی و خودتنظیمی دانشجویان جدیدالورود و دانشجویان در حال فارغ‌التحصیل شدن و بررسی رابطه این دو متغیر در این دو گروه از دانشجویان است. فرضیه اصلی تحقیق این بود که ادراکات محیطی دانشگاه با خودتنظیمی رابطه دارد و آن را پیش‌بینی می‌کند و مقدار این ویژگی‌ها در دانشجویان در حال

داد که ادراکات از محیط مدرسه، به طور مستقیم و صلیبی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین، رابطه از عناصر خودتنظیمی است مشاهده شد. چنگ همچون انگیزش، انتخاب هدف، کنترل عمل و بلی را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج تحقیق دیگری نیز وجود دارد (ایلام، زیدنر و آهارون، ۲۰۰۹). چرچ، کلاسی، اهداف پیشرفت (انگیزش) و پیشرفت بلی در پذیرش جهت‌گیری هدفی و در نهایت، کات محیطی شامل درگیرکنندگی شیوه آموزش، ست و جهت‌گیری هدفی شامل اهداف تبحری، ن، خرازی، اژه‌ای و قاضی طباطبایی (۱۳۸۸)، در لیزشی و یادگیری خودتنظیمی، نتایج اجرای راکات محیطی خانوادگی (پذیرش و حمایت ری، عملکردی رویکردی، عملکردی اجتنابی و ن، فراشناختی و مدیریت منابع)، دو به دو با هم برای آزمون رابطه ادراکات محیطی خانوادگی و انگیزشی نشان داد که الگوی پیشنهادی از خوبی از طریق باورهای انگیزشی و ادراکات ر الگوی پیشنهادی نیز معنادار بود. خرازی و متانی پسر انجام شد به این نتیجه رسیدند که قلمی آن‌ها رابطه دارد. در پژوهش حجازی و ادراک از ساختار کلاسی، اهداف پیشرفت، شخص شد که ساختارهای کلاسی که نوعی برفت و خودکارآمدی، بر خودتنظیمی ریاضی

ظیفی و ادراکات محیطی تحقیقات متعددی توجه قرار گرفته است. در یک تحقیق علی-براکات محیطی- که شامل ادراک انتخاب، شته‌های مختلف و پایه‌های مختلف تفاوت خودتنظیمی دو جنس تفاوت وجود دارد

فارغ‌التحصیلی بیشتر است. با توجه به تفاوت‌های روان‌شناختی و اجتماعی دو جنس این فرضیه طرح و آزمون می‌شود که دو جنس ادراکات محیطی و خودتنظیمی متفاوتی دارند.

### روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

جامعه تحقیق، شامل دانشجویان سال جدید و سال آخری دانشگاه فردوسی در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ است. از دو جامعه یاد شده، با توجه به هدف تحقیق ۶۳۹ نفر انتخاب شدند که به ترتیب، حجم هر کدام ۳۲۸ و ۳۰۱ دانشجو بود. به ترتیب، ۵۹، ۱۱۹، ۱۰۸، ۱۰۰، ۱۲۵، ۶۵ و ۷۳ دانشجو از دانشکده‌های علوم تربیتی، علوم اداری، فنی-مهندسی، ادبیات، کشاورزی، و علوم پایه در پژوهش مشارکت داشتند که ۴۷۵ نفر از آن‌ها دختر و ۱۷۲ نفر پسر بودند. روش انتخاب نمونه، خوشه‌ای چند مرحله‌ای است. ابتدا جامعه افراد ورودی و در حال فارغ‌التحصیل دانشگاه مشخص شد و سپس، چند دانشکده به تصادف انتخاب شد و از دانشکده‌های انتخابی، چند کلاس انتخاب شد. روش پژوهش استفاده شده در این تحقیق، در زمره تحقیقات توصیفی است. نقش ادراکات محیطی در خودتنظیمی، بدون مداخله و با گروه‌های از قبل مشخص شده و بر اساس اندازه‌گیری متغیرها مورد بررسی قرار می‌گیرد. بنابراین، از طرح تحقیق همبستگی رگرسیونی استفاده شد. از جهت مقایسه ادراکات محیطی و خودتنظیمی دو جنس و دانشجویان جدید و در حال فارغ‌التحصیلی، روش تحقیق از نوع مقایسه‌ای و علی مقایسه‌ای است. با توجه به هدف، تحقیق در زمره تحقیقات کاربردی است. جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه‌ها بود که به شکل گروهی توسط شرکت‌کنندگان تکمیل می‌شد.

### ابزار سنجش

ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها، شامل دو پرسشنامه است: پرسشنامه‌های سنجش ادراک فعالیت‌های کلاسی (SPCA)<sup>۱</sup> پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری (MSLQ)<sup>۲</sup>.

پرسشنامه ادراک فعالیت‌های کلاسی (SPCA): برای سنجش ادراکات مدرسه‌ای و کلاسی از پرسشنامه ادراک فعالیت‌های کلاسی (SPCA): چنتری، گابل و ریزا، (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه شامل چهار خرده آزمون ادراک علاقه، چالش انگیزی، انتخاب و لذت است. تعداد سوالات آن ۳۱ است. پاسخ دهی به سوالات این پرسشنامه، بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای دارای گزینه‌های هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، اغلب و همیشه است. برای احراز روایی محتوایی در منبع اصلی، از ۱۶ نفر کارشناس حیطه مورد نظر خواسته شده بود که به طبقه‌بندی سوالات مربوط به مؤلفه‌های ادراکات بپردازند و

1. Students Scerptions of Classroom Activities Questionnaire (SPCA)

2. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

بگو  
اصا  
مرح  
به ت  
انج  
(۰۴)  
ساخ  
روش  
بنابرا  
ترجم  
تایید  
شاخص  
کرونبا  
۰/۶۶  
دبیرس  
(۳۳)  
نهایی  
(۰/۷۷)  
بنابراین  
عاملی

بره  
دانش‌آم  
شد. این  
مجموعه  
خودتنظ  
خودکارآ  
خودتنظ  
سوال دار  
است که



بگویند تا چه حد سوالات مربوطه، حیطه مورد نظر را اندازه‌گیری می‌کند. پس از بررسی مقدماتی و اصلاح ایتنها، دوباره روایی و پایایی آن در گروه اصلی به دست آمده بود. پایایی پرسشنامه مزبور در مرجع اصلی، با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل زیر مقیاس‌های علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت، به ترتیب، ۰/۸۴، ۰/۷۰، ۰/۶۹ و ۰/۹۱ به دست آمده بود. برای احراز روایی نیز تحلیل عاملی تأییدی انجام شده بود شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی گزارش شده در منبع اصلی خارجی،  $(GFI = ۰/۹۵, RSMA = ۰/۰۴)$  نشان‌دهنده روایی خارجی مناسب پرسشنامه است. در تحقیق مزبور ساختار عاملی مورد محققان با ۴ عامل تأیید شد (جنتری، گابل و ریزا، ۲۰۰۲). در گزارش مزبور، روش‌های مبتنی بر نظریه سوال-پاسخ برای بررسی کفایت تعریف سازه نیز به کار برده شده بود. بنابراین، می‌توان گفت: روایی سازه آن احراز شده است. در تحقیق حاضر، پرسشنامه یاد شده پس از ترجمه و ترجمه معکوس توسط متخصصان، برای دانشجویان مناسب تشخیص داده و روایی محتوایی تأیید شده است. پایایی پرسشنامه، در اجرای نهایی براساس آلفای کرونباخ، ۰/۷۳ (به دست آمد که شاخص رضایت‌بخشی است. در تحقیق کارشکی و همکاران (۱۳۸۸)، پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ، به ترتیب برای کل و زیر مقیاس‌های علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت، ۰/۹۳، ۰/۸۲، ۰/۶۶، ۰/۷۶ و ۰/۸۷ به دست آمده بود. در مطالعه کارشکی و همکاران (۱۳۸۸)، با دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان پسر، نیز ساختار عاملی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفته بود  $(df = ۳۳, p = ۰/۰۵۵, x^2 = ۸۵/۹۳, RSMEA = ۰/۰۴۸, GFI = ۰/۹۸)$ . همچنین در اجرای نهایی در پژوهش حاضر نتایج اجرای تحلیل عاملی تأییدی، ساختار عاملی پیشنهادی را تأیید کرد  $(df = ۳۹۳, X^2 = ۱۱۰۰/۷۷, RSMEA = ۰/۰۵۸, NFI = ۰/۹۶, AGFI = ۰/۸۶, GFI = ۰/۸۸)$ . بنابراین، می‌توان گفت این ابزار از همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و روایی محتوایی و سازه (تحلیل عاملی تأییدی) قابل قبولی برخوردار است.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری (MSLQ) برای سنجش رفتارهای خودتنظیمی دانش‌آموزان از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری (MSLQ: پیتربج و دی گروت، ۱۹۹۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای دو بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی است که در مجموع، ۴۴ سوال دارد. بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، دارای زیر مقیاس‌های شناختی و خودتنظیمی است و بخش باورهای انگیزشی، دارای زیر مقیاس‌های اضطراب امتحان، ارزش تکلیف و خودکارآمدی تحصیلی است. در این تحقیق، از دو زیر مقیاس نخست که شامل راهبردهای شناختی و خودتنظیمی (فراشناخت-مدیریت منابع) است، بنا بر هدف تحقیق استفاده شد. این دو زیر مقیاس، ۲۲ سوال دارد. پاسخ‌دهی به سوالات این پرسشنامه، بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای است. یک به معنی این است که این گویه، کاملاً در مورد من صحت ندارد و ۷ به معنی این است که کاملاً در مورد من درست

نمایی دو جنس این فرضیه طرح و آزند.

فردوسی در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ خاب شدند که به ترتیب، حجم هر ۶ و ۷۳ دانشجویان دانشکده‌های ۴ در پژوهشی مشارکت داشتند که ۵ چند مرحله‌ای است. ابتدا ۳، چند دانشکده به تصادف پژوهش استفاده شده در این وودتنظیمی، بدون مداخله و با ۵ قرار می‌گیرد. بنابراین، از حیطی و خودتنظیمی دو جنس ۵ و علی مقایسه‌ای است. با ۵ از طریق پرسشنامه‌ها بود

#### سنجش ادراک فعالیت‌های

ات مدرسه‌ای و کلاسی از استفاده شد. این پرسشنامه، ۱۶ سوالات آن ۳۱ است. ای گزینه‌های هرگز، به اصلی، از ۱۶ نفر کارشناس های ادراکات بپردازند و

1. Students Serceptions of
2. Motivated Strategies for

است. پایایی زیر مقیاس شناختی و خودتنظیمی (فراشناختی- مدیریت منابع) پرسشنامه مزبور در مرجع اصلی، به ترتیب (۰/۸۳) و (۰/۷۴) گزارش شده است. پایایی زیر مقیاس خودکارآمدی، ارزش درونی و اضطراب امتحان نیز بر حسب آلفای کرونباخ در مرجع اصلی، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ به دست آمده بود (پیتربچ و دی گروت، ۱۹۹۰). در مرجع اصلی، روایی با استفاده از روایی محتوایی و تحلیل عاملی احراز شده بود که بر این اساس، برخی از ۵۸ سوال اولیه از پرسشنامه حذف شده است و ساختار عاملی متناسب با ۵ زیر مقیاس راهبردهای انگیزشی یادگیری تایید شده بود. در تحقیق حاضر، فقط از بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده شده است که دارای دو زیر مقیاس راهبردهای شناختی و خودتنظیمی (فراشناخت- مدیریت منابع) است. پرسشنامه یاد شده، پس از ترجمه و ترجمه معکوس، مورد بررسی و ارزیابی ۵ متخصص قرار گرفت تا روایی محتوایی آن‌ها تایید شود. سپس روی ۳۵ دانشجوی یک دانشکده اجرا شد. روش بررسی پایایی ابزارها براساس آلفای کرونباخ، با استفاده از نرم‌افزار SPSS و نیز تحلیل عاملی تاییدی با استفاده از نرم‌افزار Lisrel است. پایایی کل پرسشنامه یادشده در اجرای نهایی، براساس آلفای کرونباخ (۰/۷۳) به دست آمد که حاکی از پایایی مناسب پرسشنامه است. پایایی زیر مقیاس‌های شناختی و فراشناخت- مدیریت منابع، به ترتیب (۰/۶۷) و (۰/۷۲) به دست آمد. همچنین، تحلیل عاملی تاییدی داده‌های نهایی، ساختار عاملی خودتنظیمی با دو عامل شناختی و خودتنظیمی (فراشناختی و مدیریت منابع) را تایید کرد ( $\chi^2 = 470.145$ ,  $df = 176$ ,  $GFI = 0.93$ ,  $AGFI = 0.90$ ,  $RSMEA = 0.048$ ) و همکاران (۱۳۸۸)، با دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان پسر، نیز ساختار عاملی برای دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان مورد تایید قرار گرفته بود ( $\chi^2 = 767.171$ ,  $df = 751$ ,  $GFI = 0.97$ ,  $RSMEA = 0.055$ ). در مجموع، هر دو پرسشنامه هم در مرجع خارجی و هم در تحقیق حاضر از روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار بودند.

#### یافته‌ها

یافته‌های تحقیق در دو بخش توصیفی و گزارش آزمون فرضیه‌ها و سوالات ارایه می‌شود. جدول ۱، میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های ادراکات فعالیت‌های کلاسی و یادگیری خودتنظیمی را به تفکیک دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی و دو جنس را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، میانگین علاقه، چالش، انتخاب و نمره کلی ادراکات دانشجویان جدیدالورود بیشتر از دانشجویان سال آخری است؛ اما میانگین لذت سال آخری‌ها بیشتر از جدیدالورودی‌هاست. در مورد خودتنظیمی، تقریباً نمره کلی خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن در دو گروه، برابر یا به نفع دانشجویان جدیدالورود است.

همچنین مشاهده است؛ اما میانگین

#### میانگین و انحراف

گروه

دانشجویان جدید

دانشجویان در حال فارغ

دختر

پسر

df

جدول ۲، نتایج یادگیری خودتنظیمی

همچنین مشاهده می‌شود که میانگین علاقه، جالش و انتخاب دانشجویان دختر بیشتر از دانشجویان پسر است؛ اما میانگین لذت پسرها بیشتر از دخترهاست.

**جدول ۱**  
میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های ادراکات فعالیت‌های کلاسی و یادگیری خودتنظیمی به تفکیک گروه‌ها

گروه	متغیر	مؤلفه‌ها	
		میانگین	انحراف معیار
دانشجویان جدیدالورود	علاقه	۳۱۹	۲۱/۳۳
	لذت	۳۱۶	۲۲/۶۱
	جالش	۳۱۱	۲۴/۳۶
	انتخاب	۳۱۸	۲۲/۸۰
	ادراکات	۳۲۷	۱۰۰۳/۳۷
	شناخت	۳۱۸	۲۵/۱۴
	فرزندان	۳۰۲	۲۹/۳۲
	خودتنظیمی	۳۸۶	۱۰۰۴/۳۳
	علاقه	۳۲۷	۲۲/۸۸
	لذت	۳۲۵	۲۰/۲۲
دانشجویان در حال فارغ‌التحصیلی	جالش	۳۲۵	۲۵/۳۳
	انتخاب	۳۰۶	۲۹/۸۳
	ادراکات	۳۲۴	۹۸/۸۸۴
	شناخت	۳۲۳	۲۳/۶۱
	فرزندان	۳۲۳	۳۲/۱۳
	خودتنظیمی	۳۲۹	۱۰۰۳/۴۸
	علاقه	۳۲۹	۲۲/۰۷
	لذت	۳۲۹	۲۲/۳۲
	جالش	۳۲۹	۲۵/۳۳
	انتخاب	۳۲۹	۲۲/۰۷
پسر	علاقه	۳۲۹	۲۲/۰۷
	لذت	۳۲۹	۲۲/۰۷
	جالش	۳۲۹	۲۲/۰۷
	انتخاب	۳۲۹	۲۲/۰۷
	ادراکات	۳۲۹	۲۲/۰۷
	شناخت	۳۲۹	۲۲/۰۷
	فرزندان	۳۲۹	۲۲/۰۷
	خودتنظیمی	۳۲۹	۲۲/۰۷
	علاقه	۳۲۹	۲۲/۰۷
	لذت	۳۲۹	۲۲/۰۷
کل	جالش	۳۲۹	۲۲/۰۷
	انتخاب	۳۲۹	۲۲/۰۷
	ادراکات	۳۲۹	۲۲/۰۷
	شناخت	۳۲۹	۲۲/۰۷
	فرزندان	۳۲۹	۲۲/۰۷
	خودتنظیمی	۳۲۹	۲۲/۰۷
	علاقه	۳۲۹	۲۲/۰۷
	لذت	۳۲۹	۲۲/۰۷
	جالش	۳۲۹	۲۲/۰۷
	انتخاب	۳۲۹	۲۲/۰۷

جدول ۲، نتایج اجرای همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های ادراکات فعالیت‌های کلاسی و مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی را نشان می‌دهد. ادراک علاقه با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و نیز نمره کل

نامه مزبور در مرجع ملی، ارزش درونی و /۰/۷۵ به دست آمده است و محتوایی و تحلیلی شده است و ساختار قیاسی حاضر، فقط از راهبردهای شناختی و ترجمه معکوس، مورد بررسی ۳۵ دانشجویان از نرم‌افزار SPSS ۱۶ پادشاه در اجرای برنامه است. پایایی ۰/۷۵ به دست آمده است و عامل شناختی و تایید کرد (۰/۷۵) در مطالعه کارشکی دانش‌آموزان سال  $df = 751, GFI$

روایی و پایایی قابل

ایه می‌شود. جدول ۱، تنظیمی را به تفکیک همان‌طور که مشاهده : بیشتر از دانشجویان در مورد خودتنظیمی، بان جدیدالورود است.



خودتنظیمی رابطه مثبت معناداری دارد. ادراک لذت با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و نیز نمره کل خودتنظیمی رابطه معناداری ندارد. ادراک چالش یا شناخت و نیز نمره کل خودتنظیمی رابطه مثبت معناداری دارد، اما با راهبردهای فراشناختی - خودتنظیمی رابطه معناداری ندارد. ادراک انتخاب یا مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و نیز نمره کل خودتنظیمی، رابطه مثبت معناداری دارد.

جدول ۲

همبستگی بین مؤلفه‌های ادراکات فعالیت‌های کلاسی و یادگیری خودتنظیمی

مغیرها	یادگیری خودتنظیمی	
	فرآیند شناخت - خودتنظیمی	خودتنظیمی
ادراکات کلاسی		
بلازه	۰/۳۳**	۰/۳۶**
لذت	۰/۰۸	۰/۰۷
چالش	۰/۲۰**	۰/۱۹**
انتخاب	۰/۳۶**	۰/۳۳**
ادراکات	۰/۳۳**	۰/۳۳**

\*\*در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

برای آزمون دقیق‌تر فرضیه‌ها، یک تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های ادراکات کلاسی انجام شد (جدول ۳). نتایج محاسبه مخدور همبستگی چندگانه نشان داد که ۹ درصد تغییرات یادگیری خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی قابل تبیین است. نتایج تحلیل واریانس مربوط به رگرسیون چندگانه نشان داد که مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی می‌توانند خودتنظیمی را پیش‌بینی کنند ( $F(4,487) = ۱۳/۲۳, p < ۰/۰۰۱$ ).

جدول ۳

تحلیل واریانس مربوط به رگرسیون چندگانه خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های کلاسی

منبع تغییر	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری
رگرسیون	۲۰۸۰۲/۲۲	۴	۵۲۰۰/۸۰	۱۲/۲۳	۰/۰۰۰
باقیمانده	۱۹۱۴۱۱/۵۵	۴۷۸	۳۹۳/۰۴		
کل	۱۹۳۴۹۳/۷۷	۴۸۲			

نتایج بررسی ضرایب رگرسیون چندگانه (خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های کلاسی) و آزمون‌های معناداری  $t$  مربوطه نشان داد که ضرایب رگرسیون علاقه برای پیش‌بینی خودتنظیمی ( $p = ۰/۰۰۱$ )،  $t = ۳/۲۱, b = ۰/۱۵۸$  و چالش برای پیش‌بینی خودتنظیمی ( $p = ۰/۰۱۲, t = ۲/۵۰, b = ۰/۱۶۲$ ) به

لحاظ آماری -  
 آماری معنادار  
 برای بررسی  
 طریق مؤلفه‌ها  
 محاسبه مخدور  
 مؤلفه‌های ادراک  
 واریانس مربوط  
 خودتنظیمی داد  
 ضرایب رگرسیون  
 گروه دانشجویان  
 $p = ۰/۰۲۲$   
 $b = ۱/۳۹$   
 خودتنظیمی به  $t$

تحلیل واریانس  
 گروه

جدیدالورود

فارغ التحصیلان

همچنین، نتایج  
 خودتنظیمی از طریق  
 تبیین است. نتایج  
 فعالیت‌های کلاسی  
 $p = ۰/۰۰۱$   
 رگرسیون چندگانه  
 که ضرایب رگرسیون

لحاظ آماری معنادار است؛ ولی ضرایب رگرسیون لذت و انتخاب برای پیش‌بینی خودتنظیمی به لحاظ آماری معنادار نیست.

برای بررسی دقیق‌تر روابط این دو متغیر، تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های ادراکات کلاسی در هر دو گروه جدیدالورود و فارغ‌التحصیل انجام شد (جدول ۴). نتایج محاسبه مجذور همبستگی چندگانه نشان داد که ۱۰ درصد تغییرات یادگیری خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی برای دانشجویان جدیدالورود قابل تبیین است. نتایج تحلیل واریانس مربوط به رگرسیون چندگانه نشان داد که مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی می‌توانند خودتنظیمی دانشجویان جدیدالورود را پیش‌بینی کنند ( $F(4,487) = 6/84, p < 0/001$ ). نتایج بررسی ضرایب رگرسیون چندگانه (خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های کلاسی) و آزمون‌های معناداری  $t$  مربوطه در گروه دانشجویان جدیدالورود نشان داد که ضرایب رگرسیون علاقه برای پیش‌بینی خودتنظیمی ( $b = 0/22, t = 2/31, p = 0/022$ ) و چالش برای پیش‌بینی خودتنظیمی ( $b = 2/74, t = 2/74, p = 0/007$ ) و ضرایب رگرسیون لذت و انتخاب برای پیش‌بینی خودتنظیمی به لحاظ آماری معنادار نیست.

جدول ۴

تحلیل واریانس مربوط به رگرسیون چندگانه خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های کلاسی به تفکیک گروه

گروه	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
جدیدالورود	رگرسیون	972/71	4	243/177	6/84	0/001
	باقی‌مانده	82122/81	237	346/102		
	کل	92895/52	241			
فارغ‌التحصیلان	رگرسیون	12228/21	4	3057/55	7/74	0/001
	باقی‌مانده	95526/92	233	409/98		
	کل	107755/13	237			

همچنین، نتایج محاسبه مجذور همبستگی چندگانه نشان داد که ۱۱ درصد تغییرات یادگیری خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی برای دانشجویان در حال فارغ‌التحصیلی قابل تبیین است. نتایج تحلیل واریانس مربوط به رگرسیون چندگانه نشان داد که مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی می‌توانند خودتنظیمی دانشجویان در حال فارغ‌التحصیلی را پیش‌بینی کنند ( $F(4,233) = 7/46, p = 0/001$ ). در گروه دانشجویان در حال فارغ‌التحصیلی نیز نتایج بررسی ضرایب رگرسیون چندگانه (خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های کلاسی) و آزمون‌های معناداری  $t$  مربوطه نشان داد که ضرایب رگرسیون علاقه برای پیش‌بینی خودتنظیمی ( $b = 0/65, t = 1/97, p = 0/050$ ) و

خودتنظیمی و نیز نمره کل خودتنظیمی رابطه مثبت ندارد. ادراک انتخاب یا باری دارد.

خودتنظیمی

بسی	بسی
0/24**	0/17
0/19**	0/23**
0/23**	0/21**

خودتنظیمی از طریق چندگانه نشان داد که کلاسی قابل تبیین است. فعالیت‌های کلاسی

به‌های کلاسی

معناداری
0/001

لاسی) و آزمون‌های تنظیمی ( $p = 0/001$ ) به ( $b = 0/63, t = 2$ )

انتخاب برای پیش‌بینی خودتنظیمی ( $p = 0.034$ ,  $t = 2/12$ ,  $b = 0.71$ ) به لحاظ آماری معنادار است؛ ولی ضرایب رگرسیون لذت و چالش برای پیش‌بینی خودتنظیمی به لحاظ آماری معنادار نیست. برای مقایسه مؤلفه‌های خودتنظیمی دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی، آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) انجام شد. نتایج آزمون  $F$  پیلای تریس نشان داد که میانگین خطی مؤلفه‌های خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی-خودتنظیمی) در دو گروه دانشجویان با هم تفاوت معناداری، به لحاظ آماری ندارد ( $F(2) = 1/24$ ,  $p = 0.29$ ).

برای مقایسه مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی، نیز آزمون تحلیل واریانس چند متغیری انجام شد. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که میانگین خطی مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی در دو گروه با هم تفاوت معناداری به لحاظ آماری دارد ( $F(4,529) = 1/61$ ,  $p = 0.001$ ). بنابراین، باید ببینیم این تفاوت‌های ادراکات در کجاست؟ نتایج اجرای تحلیل واریانس چندمتغیری مقایسه مؤلفه‌های کلاسی دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی (جدول ۵) نشان می‌دهد که ادراک علاقه دو گروه با هم به لحاظ آماری تفاوت معناداری دارند ( $F(1,529) = 1/00$ ,  $p = 0.005$ ). با نگاهی به میانگین علاقه دو گروه مشخص می‌شود که دانشجویان جدیدالورود به ساختار کلاسی علاقه‌مندترند (جدول ۱). ادراک لذت دو گروه هم به لحاظ آماری تفاوت معناداری دارند ( $F(1,529) = 1/66$ ,  $p = 0.003$ ).

جدول ۵

تحلیل واریانس چندمتغیری مقایسه مؤلفه‌های کلاسی دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی

منبع تغییر	متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری
گروه	علاقه	۳۱۱.۷۲	۱	۳۱۱.۷۲	۸/۰۰	۰.۰۰۰
	لذت	۱۴۶.۵۹	۱	۱۴۶.۵۹	۸/۶۶	۰.۰۰۳
	چالش	۱۰۰/۱۶	۱	۱۰۰/۱۶	۰/۸۷	۰.۳۵۰
	انتخاب	۶۵۰/۰۶	۱	۶۵۰/۰۶	۲۷/۱۹	۰.۰۰۰
خطا	علاقه	۲۰۵۵۶/۱۰	۵۲۹	۳۸۹/۱		
	لذت	۸۹۵۲/۰۹	۵۲۹	۱۶۹/۲		
	چالش	۶۱۳۹/۲۳	۵۲۹	۱۱/۵۲		
	انتخاب	۱۸۴۷۳/۶۱	۵۲۹	۳۴/۳۲		
کل	علاقه	۳۳۱۳۰۶/۰۰	۵۳۱			
	لذت	۳۷۷۳۸/۰۰	۵۳۱			
	چالش	۳۶۰۷۰۹/۰۰	۵۳۱			
	انتخاب	۳۵۹۱۳۲/۰۰	۵۳۱			



با نگاهی به میانگین لذت دو گروه مشخص می‌شود که محیط دانشگاه برای دانشجویان در حال فارغ‌التحصیلی لذت بخش‌تر است (جدول ۱). ادراک چالش دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی هم به لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارند. نتایج همچنین نشان می‌دهد که ادراک انتخاب دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی، با هم به لحاظ آماری تفاوت معناداری دارند ( $F(1,529) = 27/19, p = 0/001$ ). با نگاهی به میانگین انتخاب دو گروه مشخص می‌شود که دانشجویان جدیدالورود، ادراک انتخاب بیشتری دارند (جدول ۱).

برای مقایسه مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی دانشجویان پسر و دختر، نیز آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) انجام شد (جدول ۶). نتایج آزمون بیلابی تریس تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که میانگین خطی مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی در دو گروه با هم تفاوت معناداری به لحاظ آماری دارد ( $F = 4/33, p = 0/001$ ). بنابراین، باید بینیم این تفاوت‌های ادراکات در کجاست؟ نتایج اجرای تحلیل واریانس چندمتغیری مقایسه مؤلفه‌های کلاسی دانشجویان پسر و دختر (جدول ۲) نشان می‌دهد که ادراک علاقه دو گروه با هم، به لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارند ( $F(2,528) = 1/23, p = 0/286$ ). بنابراین، می‌توان گفت پسر و دختر از لحاظ علاقه‌مندی تفاوتی با هم ندارند. ادراک لذت دو گروه پسر و دختر به لحاظ آماری تفاوت معناداری دارند ( $F(2,528) = 5/18, p = 0/006$ ).

جدول ۶

تحلیل واریانس چندمتغیری مقایسه مؤلفه‌های کلاسی دانشجویان دختر و پسر

منع تغییر	متغیرهای وابسته	مجموع مجنورات	درجه آزادی	میانگین مجنورات	F	معناداری
گروه	علاقه	۱۰۰۰۰	۲	۵۰۰۰۰	۱/۲۵	۰/۲۸۶
	لذت	۱۲۲/۸۳	۲	۸۷/۴۱	۵/۱۸	۰/۰۰۶
	چالش	۱۲/۸۶	۲	۶/۴۳	۰/۵۸	۰/۵۵۶
	انتخاب	۸۶۰/۶۱	۲	۴۳۰/۳۰	۱۲/۱۶	۰/۰۰۱
خطا	علاقه	۲۱۰۶۹/۷۱	۵۲۸	۳۹/۹۰		
	لذت	۸۹۵/۵۰۰	۵۲۸	۱۶/۸۲		
	چالش	۶۲۳۷/۵۲	۵۲۸	۱۱/۷۹		
	انتخاب	۱۸۶۲۳/۳۸	۵۲۸	۳۵/۲۶		
کل	علاقه	۲۱۱۶۹/۷۸	۵۳۰			
	لذت	۹۰۷۰/۳۳	۵۳۰			
	چالش	۶۲۴۱/۳۹	۵۳۰			
	انتخاب	۱۹۵۳۴/۱۰	۵۳۰			

با نگاهی به میانگین لذت دو گروه مشخص می‌شود که محیط دانشگاه برای دانشجویان دختر لذت‌بخش‌تر است (جدول ۱). ادراک چالش دانشجویان پسر و دختر، هم به لحاظ آماری تفاوت معناداری

است؛

تحلیل

انگین

تفاوت

میله،

د که

ساری

نتایج

حال

اداری

که :

حافظ

میله

وی

۰۰

۰۰

۰۰

۰۰

ندارند. نتایج همچنین نشان می‌دهد که ادراک انتخاب دانشجویان پسر و دختر با هم به لحاظ آماری تفاوت معناداری دارند ( $F(2,528) = 12/16, p = 0/005$ ). با نگاهی به میانگین انتخاب دو گروه مشخص می‌شود که دانشجویان دختر ادراک انتخاب بیشتری دارند (جدول ۱).

برای مقایسه مؤلفه‌های خودتنظیمی دانشجویان پسر و دختر، نیز آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) انجام شد (جدول ۶). نتایج آزمون پیلای تریس تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که میانگین خطی مؤلفه‌های خودتنظیمی در دو گروه با هم تفاوت معناداری به لحاظ آماری دارد ( $F(4) = 2/78, p = 0/05$ ). نتایج تعقیبی نشان داد که دانشجویان پسر و دختر در مؤلفه فراشناختی-مدیریت منابع با هم تفاوتی ندارند، اما دانشجویان در مؤلفه شناختی با هم تفاوت معناداری دارند ( $F(2,561) = 4/17, p = 0/005$ ). این بدان معناست که دخترها از راهبردهای شناختی بیشتری استفاده می‌کنند.

### بحث

هدف این پژوهش، بررسی رابطه ادراکات کلاسی و خودتنظیمی و همچنین، مقایسه ادراکات کلاسی و خودتنظیمی دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی و نیز مقایسه دانشجویان دختر و پسر در این دو ویژگی بود. نتایج نشان داد که ادراک علاقه با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و نیز نمره کل خودتنظیمی رابطه مثبت معناداری دارد. ادراک لذت با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و نیز نمره کل خودتنظیمی رابطه معناداری ندارد. ادراک چالش با شناخت و نیز نمره کل خودتنظیمی رابطه مثبت معناداری دارد، اما با راهبردهای فراشناختی- خودتنظیمی رابطه معناداری ندارد. ادراک انتخاب با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و نیز نمره کل خودتنظیمی رابطه مثبت معناداری دارد. همچنین، نتایج نشان داد که یادگیری خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های ادراکات کلاسی قابل پیش‌بینی است. نتایج بررسی ضرایب رگرسیون چندگانه خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های کلاسی نشان داد که ضرایب رگرسیون علاقه و چالش برای پیش‌بینی خودتنظیمی، به لحاظ آماری معنادار است؛ ولی ضرایب رگرسیون لذت و انتخاب برای پیش‌بینی خودتنظیمی، به لحاظ آماری معنادار نیست.

این یافته، با جمع‌بندی آیمز (۱۹۹۲) از ادبیات موجود در مورد رابطه بین ساختارهای کلاسی و الگوهای انگیزشی همخوان است. او نتیجه گرفت که ساختارهای کلاسی، همچون ویژگی‌های تکلیف، شیوه ارزشیابی و شکل واکنش‌های مسوولیت در انگیزش و ادراکات و در نهایت، خودتنظیمی و اسنادهای دانش‌آموزان و دانشجویان اثرگذار است. در پژوهش کارشکی و همکاران (۱۳۸۸) نیز که با دانش‌آموزان دبیرستانی پسر انجام شد، نتایج نشان داد که تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی خانوادگی (پذیرش و حمایت خودمختاری پدر و مادر)، باورهای انگیزشی (اهداف تجزیه‌ای، عملکردی، عملکردی، عملکردی)

اجتنابی و خودکارآمدی) و یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع)، دو به دو با هم همبستگی دارند. در پژوهش حجازی و نقش (۱۳۸۷)، نیز که همسو با نتایج پژوهش ماست، مشخص شد که ساختارهای کلاسی، به طور مستقیم و با واسطه اهداف پیشرفت و خود-کارآمدی بر خودتنظیمی ریاضی اثرگذار است. نتایج همچنین، با یافته‌های تحقیقی ونگ و هلکمب (۲۰۱۰) هماهنگ است که رابطه مستقیمی بین ادراکات محیطی کلاسی و درگیری که از عناصر خودتنظیمی است مشاهده شد. چنگ (۲۰۱۱) نیز مشاهده کرد که فرآیندهای خودتنظیمی همچون انگیزش، انتخاب هدف، کنترل عمل و راهبردهای یادگیری با هم رابطه دارند و عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین، می‌توان گفت نتایج تحقیق ما با یافته‌های انجام شده با یادگیرندگان سایر مقاطع و حتی ادراکات ناشی از سایر محیطها همخوان است. در توجیه این وضعیت باید گفت محیطهای حامی خودتنظیمی که در آن ادراک کنترل، مشارکت، تنوع، چالش و علاقه باشد، زمینه مناسب‌تری را برای خودتنظیم‌گری فراهم می‌کند. افراد در این محیطها احساس می‌کنند بهتر می‌توانند برای خود اهدافی را انتخاب کنند و برای رسیدن به آن برنامه‌ریزی و نظارت کنند. یافته‌های به دست آمده، همسو با ایده اصلی نظریه‌های شناختی اجتماعی مبنی بر نقش مهم محیط اجتماعی و طور خاص نقش باورهای با میانی اجتماعی در رفتارهای مختلف و به خصوص در این مطالعه خودتنظیمی است (باندورا، ۱۹۸۶، ۲۰۰۰ و ۱۹۹۸؛ زیمرمن، ۱۹۹۹ و پیترریج، ۲۰۰۰؛ شانک و زیمرمن، ۱۹۹۷). مطابق نظریه‌های خودتعیین‌گری نیز، محیطهایی که به فرد ادراک کنترل، حق انتخاب و قدرت اعمال اراده می‌دهند، بیشتر حامی انگیزش درونی و خودتنظیمی یا خودتعیین‌گری هستند (دسی، ۱۹۹۵ و دسی و همکاران، ۱۹۹۴). بر این مبنا می‌توان مدعی شد که دانشجویانی که به آن‌ها حق انتخاب داده شده یا محیط را لذتبخش ادراک کرده‌اند، خود را قادر به کنترل متغیرهای محیطی می‌دانند، تصور می‌کنند که می‌توانند اراده خود را بر محیط اطراف اعمال کنند و از خود تنظیمی بالاتری برخوردارند.

همچنین، نتایج نشان می‌دهد که بین مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی تفاوتی وجود ندارد؛ اما مؤلفه ادراکات کلاسی دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی با هم تفاوت دارند. با نگاهی به میانگین لذت دو گروه مشخص می‌شود که محیط دانشگاه برای دانشجویان در حال فارغ‌التحصیلی لذتبخش‌تر است. ادراک چالش دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی هم به لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارند. با نگاهی به میانگین انتخاب دو گروه مشخص می‌شود که دانشجویان جدیدالورود ادراک انتخاب بیشتری دارند. در مورد وجود نداشتن تفاوت بین مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی، به نظر می‌رسد که افراد باید در طول تحصیلات دانشگاهی خودتنظیم‌گرتر شده باشند؛ ولی نتایج پژوهش چیز دیگری را می‌گوید. در مورد دلیل این نتیجه باید گفت نظام آموزشی دانشگاه بیشتر به انتقال دانش و مهارت‌های مرتبط با محتوا می‌پردازد و برنامه‌ای برای راهبردی آندیشیدن و مطالعه کردن ندارد هیچ درسی در این زمینه

م به لحاظ آماری  
ب دو گروه مشخص

زیتس چند متغیری  
متغیری نشان داد  
حافظ آماری دارد  
سه فراشناختی-  
معناداری دارند  
بشتری استفاده

ایسه ادراکات  
یوان دختر و  
ب و نیز نمره  
یز نمره کل  
ابطه مثبت  
انتخاب با  
تین، نتایج  
ت، نتایج

ضرایب  
ضرایب

دسی و  
لیف،

ادهای

موزان

ش و

ردی



نارند و استادان هم تاکید بر انتقال محتوی دارند. علاوه بر این، دانشجویان جدیدالورود دوره گذر از کنکور را سیری کرده‌اند و از راهبردهای خودتنظیمی و مطالعه بیشتری استفاده کرده‌اند و انگیزش و علاقه بیشتری نشان می‌دهند. دلیل دیگر وجود نداشتن تفاوت بین مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی می‌تواند به طولانی بودن استقرار و کاربرد این راهبردها باشد. راهبرد خود-تنظیمی برای استفاده و کاربرد مداوم، تکرار و گذر زمان طولانی را طلب می‌کند و شاید در مقاطع بعدی، به خصوص دوره دکتری بهتر به چشم بیاید. شایسته است در این زمینه تحقیق بیشتری صورت گیرد. در مورد وجود نداشتن تفاوت بین مؤلفه‌های ادراکات محیطی دانشجویان جدیدالورود و در حال فارغ‌التحصیلی، به نظر می‌رسد که افراد باید در طول تحصیلات دانشگاهی ادراکات محیطی مطلوب‌تری داشته باشند؛ ولی نتایج پژوهش چیز دیگری را می‌گوید و حتی ادراکات در برخی حوزه‌ها نامطلوب‌تر هم شده است. در این مورد باید گفت ادراکات مطلوب‌تر دانشجویان جدیدالورود می‌تواند ناشی از هیجانات تغییر محیط یا قبولی در دانشگاه باشد که به تدریج، تناقض تصورات اولیه آن‌ها از محیط و محیط فعلی مشخص می‌گردد.

در رابطه بین ادراکات محیطی و خودتنظیمی و نقش دانشگاه در این دو متغیر، عوامل شخصیتی و محیطی متعددی دخالت دارند. محدودیت پژوهش حاضر این است که این عوامل را در نظر نگرفته است. علاوه بر این، ادراکات محیطی متناسب با کلاس و شخصیت و روش تدریس معلم و رشته می‌تواند متفاوت باشد، ولی در این تحقیق ادراکات کلی در نظر گرفته شده است. پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده، نقش عوامل شخصیتی و محیطی گوناگون همچون شخصیت و روش تدریس معلم و رشته و هوش و باورهای انگیزشی را نیز مورد بررسی قرار دهند. بررسی کیفی این پدیده یا پدیده‌های مشابه نیز اطلاعات ارزشمندی در اختیار محققان و دست‌اندرکاران قرار خواهد داد. علاوه بر این، تفاوت رفتار خودتنظیمی را در مقاطع بعد از دوره کارشناسی بهتر می‌توان مشاهده کرد؛ بنابراین بررسی تفاوت مقاطع و رشته‌ها، به خصوص تفاوت رشته‌های عملی-نظری ارزشمند خواهد بود. پیشنهاد می‌شود درس خاصی برای گسترش راهبردهای خودتنظیم در برنامه دانشگاه‌ها در نظر گرفته شود و علاوه بر محتوا، فرآیند یادگیری و راهبردهای مربوطه هم مورد تاکید قرار گیرد. از هیجانات حاکم بر دانشجویان ورودی به بهترین وجه استفاده گردد و ادراکات به سمت مطلوب افزایش داده شود. بدین منظور فعالیت‌های متنوع، جذاب و لذت‌بخش همراه با افزایش احساس کنترل مورد توجه مسوولان و استادان قرار گیرد.

#### منابع

- حجازی، ا. و نقش، ز. (۱۳۸۷). تازه‌های علوم شناختی الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس. اهداف پیرفته خودکارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی. تازه‌های علوم شناختی، ۳، ۳۷-۲۸.

کارشکی  
و  
il of  
nitive  
and  
es in  
dia of  
sented  
ation,  
ational  
f self-  
)، The  
sity of  
arning  
ontext,  
ational  
n. New  
cilitating  
nal of  
der and  
hology,  
e: Self-  
ogy, 19,  
(1991).

کارشکی، ج.، خزازی، س.، ع. اژه‌ای، چه و قاضی طباطبایی، م. (۱۳۸۸). رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی: آزمون یک الگوی علی. مجله روان‌شناسی، ۳، ۲۰۵-۱۹۰.

### References

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in Psychological Science*, 1, 51-71.
- Bandura, A. (2000). Social cognitive theory. In A. E. Kazdin, (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 329-332) New York: Oxford University Press.
- Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, October 19-21, New York: Kerhonkson.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Cheng, E. C. K. (2011). The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance. *The International Journal of Research and Review*, 6, 1-16.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. (2001). Perception of classroom context, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-Motivation*. New York: Penguin Books.
- Deci, E. L., Eghrari, H. Patrick, B. C. & Leone O. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 6, 109-134.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1991). Effects of perform. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-890.

علاوه بر این، دانشجویان جدیدالورود دوره گذر از و مطالعه بیشتری استفاده کرده‌اند و انگیزش و شستن تفاوت بین مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی اند به طولانی بودن استقرار و کاربرد این راهبردها باوم، تکرار و گذر زمان طولانی را طلب می‌کند و به چشم بیاید شایسته است در این زمینه تحقیق ت بین مؤلفه‌های ادراکات محیطی دانشجویان به افراد باید در طول تحصیلات دانشگاهی ادراکات چیز دیگری را می‌گوید و حتی ادراکات در برخی گفت ادراکات مطلوب‌تر دانشجویان جدیدالورود دانشگاه باشد که به تدریج، تناقض تصورات اولیه

ش دانشگاه در این دو متغیر، عوامل شخصیتی و بر این است که این عوامل را در نظر نگرفته است. شخصیت و روش تدریس معلم و رشته می‌تواند گرفته شده است. پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده، خصیت و روش تدریس معلم و رشته و هوش و کیفی این پدیده یا پدیده‌های مشابه نیز اطلاعات هد داد. علاوه بر این، تفاوت رفتار خودتنظیمی را کرد؛ بنابراین بررسی تفاوت مقاطع و رشته‌ها، به واهد بود. پیشنهاد می‌شود دروس خاصی برای نظر گرفته شود و علاوه بر محتوا، فرایند یادگیری انات حاکم بر دانشجویان ورودی به بهترین وجه شود بدین منظور فعالیت‌های متنوع، جذاب و سوولان و استادان قرار گیرد.

اختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفته، شناختی، ۳، ۲۷-۲۸.

مقایسه سبک‌های حل تعارض  
conflicting couples and

اقبال زارع  
سیدرضا فلاح  
دانشگاه هرمز  
حمید حقیقی  
مشاوره خانواده

**چکیده**

تعارض، جری حیاتی زندگی است که تعارض در زندگی زناشویی وجود دارد با تعارض برخورد شده و مورد رسیدگی و مقایسه سبک‌های حل تعارض زناشویی دارای تعارض و در شرف طلاق در شهر تعارض بین‌فرای (یکپارچگی، مصالحه‌کننده مورد بررسی قرار گرفت. نمونه پژوهش رضایت‌سنده ۵۰ زوج دارای تعارض و ۵۰ مرد، از پرسشنامه ۲۸ ماده‌ای (ROCI-II) و پرسشنامه رضایت با جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد یکپارچگی، تفاوت معناداری بین زوجین دارای تعارض و در شرف طلاق وجود دارد بین زوجین در شرف طلاق با دو گروه معنادار بود. در سبک حل تعارض مصالحه‌کننده و در شرف طلاق، در مصالحه‌کننده و سبک مازم شده، زوج رضایت‌سنده و در شرف طلاق، تفاوت معناداری در سبک‌های حل تعارض و رضایت زناشویی تعارض، ۳۲ درصد از واریانس رضایت زناشویی کلی مشخص کردند که زوجین رضایت‌سنده و در شرف طلاق، از سبک‌های (مصالحه) بیشتر استفاده می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: ازدواج، رضایت زناشویی

\*نشانی پستی نویسنده: بندرعباس  
پست الکترونیکی: yahoo.com  
دریافت: ۸۷/۱۰/۰۴ پذیرش

Eilam, B., Zeidner, M., & Aharon, I. (2009). Student conscientiousness, self-regulated learning and science achievement: an explorative field study. *Psychology in the Schools, 46*, 420-432.

Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Student's perceptions of classroom activities. Are there grade-level and gender differences. *Journal of Educational Psychology, 94*, 539-544.

Kharrazi, A., Kareshki, H. (2010). Self-regulated learning: The role of environmental perceptions and motivational beliefs. *Psychological Reports, 107*, 303-317.

Klug, J., Ogrin, S., Keller, S., Ihringer A., & Schmitz, B. (2010). A plea for self-regulated learning as a process: Modelling, measuring and intervening. *Psychological Test and Assessment Modeling, 53*, 51-72.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470.

Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulating learning. In Boekarts, M. Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologists, 32*, 4, 195-201.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal, 3*, 633-662.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologists, 33*, 73-86.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 82*, 51-59.

Yukselturk, E. Bulut, S. (2009). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment. *Educational Technology & Society, 12*, 12-22.