

بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خود تنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان

محسن طالب زاده نوبریان^۱، محمود ابوالقاسمی^۲، فاطمه عشوری نژاد^۳، سیدحسین موسوی^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خود تنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی است. این تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است و جامعه‌ی آماری آن کلیه‌ی دانشجویان پسر و دختر دانشگاه شهید بهشتی می باشد. تعداد ۳۸۴ نفر از دانشجویان از میان ۱۵ دانشکده به عنوان نمونه به روش تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. ابزار اندازه گیری در این پژوهش دو پرسشنامه‌ی خودپنداره تنسی و یادگیری خودتنظیم بوفارد است و معدل نمرات دروس اختصاصی دانشجویان نیز به عنوان شاخص موفقیت تحصیلی آنان به کار گرفته شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آزمون تحلیل مسیر و معیارهای برازش مدل با استفاده از نرم افزار AMOS استفاده شده است. نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین خودپنداره، یادگیری خود تنظیم و موفقیت تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی ساختاری وجود دارد و خودپنداره بصورت مستقیم و غیرمستقیم (با میانجی‌گری یادگیری خودتنظیمی) با موفقیت تحصیلی رابطه دارد.

واژه‌های کلیدی:

روابط ساختاری، خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی، موفقیت تحصیلی.

۱ - استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، mohsen.talebzadehnobarian@gmail.com

۲ - استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، m-abolghasemi@sbu.ac.ir

۳ - کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.

۴ - کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.

مقدمه

یکی از مسائل مهم در نظام‌های آموزشی ایجاد شرایط لازم برای موفقیت تحصیلی است. در نگاه کلی، عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی به دو دسته عوامل بیرونی و درونی قابل تقسیم‌اند. از میان عوامل بیرونی می‌توان به موقعیت یادگیری، مشارکت فراگیران در امر یادگیری، کتب درسی، وسایل کمک آموزشی، روش تدریس و غیره اشاره کرد. همچنین عواملی مانند آمادگی فراگیر، هوش عمومی، استعداد، انگیزه، نیاز به پیشرفت و خودپنداره را می‌توان به عنوان عوامل درونی مطرح کرد. یکی از مهمترین عوامل درونی خودپنداره است که در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. هر انسان برداشت و تصویری از وجود خویش دارد که می‌توان آن را هویت شخصی یا خود نام نهاد. اینکه شما چه جور آدمی هستید؟ چه چیزی تعریف شماست؟ چگونه خودتان را توصیف می‌کنید؟ پاسخگویی به این سئوالات برداشت و تصور هر فرد از خویش را روشن می‌سازد. نقطه عطف دانش بشری درباره خویش در سال ۱۹۴۴ به وجود آمد. یعنی در زمانی که رنه دکارت اصول فلسفه را نوشت. دکارت^۱ مطرح کرد که تردید ابزار اصلی پرسش است. دکارت استدلال نمود که اگر شک می‌کنیم و سپس فکر می‌کنیم، پس وجود داریم و در نتیجه وجود وابسته به ادراک است (پورکی،^۲ ۱۹۸۸). نقطه عطف دوم در توسعه نظری خودپنداره نوشته‌های فروید^۳ بود که درک جدیدی از اهمیت فرایند روانی درونی ارائه نمود. او مطرح کرد که خودپنداره در نظام اولیه روانی فرد ایجاد می‌شود. آنا فروید^۴ (۱۹۴۶) مطرح نمود که خود تفسیری و رشد، هسته مرکزی خود می‌باشد (پورکی، ۱۹۸۸). مهم‌ترین تحول در زمینه خودپنداره به نظریه راجرز بر می‌گردد. او خود را به عنوان محصول اجتماعی که خارج از روابط درون فردی رشد می‌کند و برای ثبات تلاش می‌کند، توصیف نمود. همچنین معتقد بود که نیازی اساسی در بشر وجود دارد و آن توجه مثبت از طرف دیگران و نیز از طرف خود فرد است و نیز عقیده داشت که در هر شخص تمایل به سمت خودشکوفایی و رشد وجود دارد و بروز آن توسط یک محیط جالب و جاذب امکان پذیر است (اسمیت^۵ و همکاران، ۱۹۷۸؛ به نقل از پورکی، ۱۹۸۸). آلبرت^۶ (۱۹۶۱)، خودپنداره را به عنوان ادراک شخص از شخصیت خود می‌داند و ماهیت خودپنداره را این گونه تعریف می‌کند: «ادراک افراد از صفاتی که دارا هستند و نیز نظر افراد درباره

^۱- Descartes

^۲- Purkey

^۳- Freud .S

^۴- Freud .A

^۵- Smith

^۶- Albert

شخصیت خودشان» (آلن^۱، ۱۹۹۰؛ به نقل از غلامی، ۱۳۸۴). به طور کلی می‌توان گفت خودپنداره "مجموعه کلی باورهای فرد در مورد اسنادهای شخصی وی راجع به خویش" است (برم و کازین^۲، ۱۹۹۰). تعدادی از مطالعات بین خودپنداره و موفقیت تحصیلی رابطه همبستگی ۰/۴ تا ۰/۶ را نشان داده‌اند (اسکالویک و هاتوت^۳، ۲۰۰۳، ردلی^۴ و همکاران، ۲۰۰۵). اغلب به نظر می‌رسد که خوب بودن بودن در محیط آموزشی، احتمالاً خودپنداره مثبت دانش آموز را پیشرفت می‌دهد و آنهایی که خود پنداره مثبتی را رشد داده‌اند درباره خود و توانایی‌هایشان احساس بهتری دارند؛ در نتیجه در تکالیف آموزشی بهتر عمل می‌کنند.

یکی از مهمترین عوامل درونی که مسیر رسیدن به پیشرفت تحصیلی را همواره می‌کند، خودتنظیمی است؛ اینکه فراگیران از طریق محرک‌هایی که خودشان به وجود می‌آورند رفتار خود را کنترل می‌کنند و یادگیری را تسهیل می‌نمایند. هر فراگیر باید بیاموزد که چطور دانسته‌های خویش را قبل از امتحان یا آوردن روی کاغذ ارزیابی کند، طوری که بتواند تغییراتی در راهبردهای یادگیری خود، به منظور افزایش احتمال موفقیت در تکلیف، ایجاد کند. نظریه یادگیری اجتماعی نقش محوری برای فرایندهای خودتنظیمی قایل است. تقریباً چهار دهه پیش محققان شناختی-اجتماعی مطالعه عوامل تشکیل دهنده خودتنظیمی را آغاز کردند. توجهات اولیه به این موضوع بر کنترل خود^۵ متمرکز شدند. کنترل خود به عنوان توانایی فرد در کنترل اعمال خود در صورت نبودن فشارهای بیرونی بلافصل تعریف شده است (زیمرمان^۶، ۱۹۹۰). تورزن و ماهونی^۷ (۱۹۷۴) اولین کتاب پیرامون فرایندهای خودتنظیمی از دیدگاه شناختی اجتماعی را ارائه کردند (ایلبوم^۸ و همکاران، ۱۹۹۳). سه سال بعد بندورا^۹ (۱۹۷۷) کتابی را در توصیف نظریه خود منتشر کرد و در آن آن به بحث وسیع‌تر در زمینه نقش عوامل شناختی در یادگیری خودتنظیمی پرداخت و براساس ساختار اولیه‌ای که برای خودتنظیمی مطرح کرده بود (شامل معیارگزینی، خود ارزیابی و خودتقویتی) یک مدل صوری را مشتمل بر سه عنصر کلیدی مشاهده عملکرد، فرایندهای قضاوتی و پاسخ‌های خود-واکنشی^{۱۰} ارائه داد. بندورا و کروان^۱ (۱۹۸۶) خودتنظیمی را به عنوان پیشرفت-

^۱- Allen

^۲- Brahm & Kassin

^۳- Skaalvik & Hagtvet

^۴- Ridley

^۵- self- Control

^۶- Zimmerman

^۷- Torzen & Mahoney

^۸- Zimmerman

^۹- Bandura

^{۱۰}- Elbaum

های اجتماعی شدن^۲ دانستند. رویکرد یادگیری اجتماعی معتقد است فرایند انگیزش در یادگیری فقط از طریق تقویت بیرونی یک پیامد صورت نمی‌گیرد، بلکه تقویت در اصل به عنوان یک پیشاینده در یادگیری مؤثر است. یعنی باور و شناخت فرد از خود و توانایی‌هایش می‌تواند موجب تداوم انگیزه برای یادگیری شده و افراد را برای عملکرد خودتنظیم، در یادگیری و کنترل هرچه بیشتر بر فرایند آن آماده کند(محمودی، ۱۳۷۷). یادگیری خود- تنظیمی نوعی از یادگیری است که در آن افراد به جای آنکه برای کسب دانش و مهارت بر معلم، والدین یا دیگر عوامل آموزشی، تکیه کنند؛ شخصاً تلاش‌های خود را آغاز و هدایت می‌کنند(زیمرمان، ۱۹۸۹). زیمرمان معتقد است که فراگیران خود تنظیم از لحاظ فراشناختی^۳ انگیزشی^۴ و رفتاری، فرایندهای یادگیری‌شان را شروع و هدایت می‌کنند. در زمینه فراشناخت یادگیرندگان خود تنظیم در مراحل متفاوت فرایند یادگیری طراحی^۵، سازماندهی^۶، خودآموزی^۷، خودگردانی^۸ و خود ارزیابی^۹ می‌نمایند. (کورنو^{۱۰}، ۱۹۸۶، ماندینا^{۱۱}؛ به نقل از زیمرمان، ۱۹۹۰). در زمینه انگیزشی این فراگیران خود را با کفایت^{۱۲}، خودکارآمد^{۱۳}، و مستقل^{۱۴} درک می‌کنند(مک کامبو و شانک^{۱۵}، ۱۹۸۶). از لحاظ رفتاری فراگیران خودتنظیم محیط‌هایی را انتخاب می‌کنند، می‌سازند و خلق می‌کنند که یادگیری را بهینه نمایند(زیمرمان و مارتینز- پونز^{۱۶}، ۱۹۸۸). فراگیران خود تنظیم، فرایندهای عاطفی و شناختی لازم برای موفقیت تحصیلی را رهبری می‌کنند. برای کنترل جنبه‌های شناختی یادگیری و تسهیل موفقیت به سوی اهداف آموزشی، فراگیران باید درک غالب خود را ارزیابی کنند و به نحو مؤثری منابع شناختی مثل توجه و راهبردهای یادگیری را اداره کنند. تنظیم و اداره حوزه عاطفی به دانش آموزانی نیاز دارد که خود را برای آموختن اطلاعات توانا ببینند(زیمرمان ۱۹۸۹). شخصاً نتایج کار

¹- Cervone

²- socialization processes

³- met cognitively

⁴- motiva tonally

⁵- planning

⁶- organization

⁷- self- instruction

⁸- self- monitoring

⁹- self- evaluation

¹⁰- Kourno

¹¹- Mandinaj

¹²- competent

¹³- self- efficient

¹⁴- Autonomous

¹⁵- Maccomb & shank

¹⁶- Martenez & Ponz

خود را اداره و هدایت کنند و از آنچه در حال آموختن آن هستند، احساس ارزش نمایند(پینتریج و دی گروت^۱، ۱۹۹۰؛ به نقل از سینک و همکاران، ۱۹۹۱).

تحقیقات نشان می‌دهد که فراگیری که احساس خوب و مثبتی نسبت به خود و توانایی‌هایشان دارند به احتمال قوی موفق می‌شوند و بالعکس آنهایی که به خود و توانایی‌هایشان به طور منفی می‌نگرند، معمولاً از دستیابی به نتیجه‌ی خوب عاجزند(پرکی و ویلیام واتسن، ۱۳۷۸). تحقیقات(پینتریج و همکاران، ۱۹۹۴؛ پو^۲ و همکاران ۱۹۹۵؛ دورکین^۳، ۱۹۹۵؛ شل^۴ و همکاران، ۱۹۹۶؛ به نقل از لطف آبادی، ۱۳۸۴) نشان می‌دهند که افراد دارای خودپنداره مثبت در زمینه‌های اجتماعی، علمی و شغلی نیز موفقیت بیشتری کسب می‌کنند. مارش^۵ (۱۹۹۰) به ارتباط تعاملی و تقابلی خودپنداره تحصیلی در بررسی‌های خود پی برد. فرانسیس، مارتین و درای^۶ (۲۰۰۰) نیز خودپنداره را باعث موفقیت‌های بیشتر در زمینه‌های اجتماعی و فردی می‌دانند و در ضمن بیان می‌دارند که زنان خودپنداره منفی‌تری نسبت به مردان دارند و به این خاطر استرس تحصیل بیشتری خواهند داشت. این نیز ممکن است در سطح بالاتر، یعنی سطوح دانشگاهی عملکرد آنان را کاهش دهد. نابشیما^۷ (۲۰۰۴) در پژوهش خود که بین کشورهای جنوب شرقی آسیا انجام داده بود به این نتیجه رسید که دانش آموزانی که نگرش و خودپنداره مثبتی نسبت به درس علوم دارند به نسبت هم‌تایان خود دارای پیشرفت تحصیلی بالاتری هستند. به طوری که خودپنداره مثبت آنان به طور معنی داری پیشرفت تحصیلی‌شان را پیش بینی می‌کند. جونز^۸ (۱۹۷۳) طی یک بررسی به این نتیجه رسید که دانش آموزان با خودپنداره مثبت معمولاً مطالب را راحت‌تر فرا می‌گیرند و فعالیت‌های دشوار و موفقیت‌های ناآشنا، تهدیدی برای آنها محسوب نمی‌شود. از طرف دیگر دانش آموزانی که نسبت به خود تصور منفی دارند، کوشش کمتری برای داشتن نمرات خوب در مدرسه انجام می‌دهند(به نقل از هاشمی، ۱۳۷۸). بگلی^۹ (۱۹۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که با منفی بودن خودپنداره فرد نسبت به درس، در محیط‌های تنش‌زا، موفقیت تحصیلی پایین‌تر خواهد بود و در صورت مثبت بودن خودپنداره تحصیلی این موفقیت افزایش خواهد یافت.

^۱ - Paynerig & Degret

^۲ - Pou

^۳ - Durkin

^۴ - Shall

^۵ - Marsh

^۶ - Frances & Martin & Dray

^۷ - Nabeshima

^۸ - Jones

^۹ - Bagley

گوانزالز و ماریا^۱ (۱۹۹۳) ارتباط خودپنداره را در انگیزش تحصیلی، خود تنظیمی و موفقیت تحصیلی مورد پژوهش قرار داده‌اند. خودپنداره به خودی خود یک هدف تربیتی مهم است و همچنین یک متغیر مداخله گر در فرایندهای یادگیری، آنها تأیید کرده‌اند به منظور تسهیل یادگیری دانش آموزان و خود تنظیم شدن فرایندهای یادگیری آنان رشد خودپنداره‌های مثبت لازم و ضروریست و آن گاه است که فراگیران برای یادگیری با میل و رغبت آماده می شوند. هانسفورد^۲ (۱۹۹۵) در بررسی رابطه بین خودپنداره، مکان کنترل و خود تنظیمی با موفقیت تحصیلی اظهار می کند که باور فراگیران از خود به عنوان افرادی با کفایت باعث ایجاد انگیزش در فراگیران شده و آنان را به فعالیت در جهت اهداف آموزشی و مفاهیم فردی درباره کفایت و توانایی سوق می دهد. سینک، بارت و هیکسون^۳ (۱۹۹۱) با این فرض که یادگیری خود تنظیمی با برخی از متغیرهای عاطفی از قبیل خودپنداره و هسته کنترل مرتبط است پژوهشی را انجام دادند که در آن ثابت شد دانشجویان با خودپنداره مثبت و منبع کنترل درونی، کنترل بیشتری بر وقایع یادگیری و نتایج آن اعمال می کنند و بیش از دیگر دانشجویان (با منبع کنترل بیرونی) موفق هستند. تحقیقات ذکایی (۱۳۷۸)، هوشمند (۱۳۷۸)، عاصمیان (۱۳۸۴)، ملاقنبری (۱۳۸۰)، صفاریان (۱۳۷۵)، نوریوز و مارکوز^۴ (۱۹۹۸)، لرنر و کراجر^۵ (۱۹۹۰)، پاریس و نیومن^۶ (۱۹۹۰) و هیگینز^۷ و همکاران (۱۹۹۴) همکاران (۱۹۹۴) رابطه خودپنداره، یادگیری خود تنظیمی و موفقیت تحصیلی را مورد تأیید قرار می دهند.

به نظر می رسد فراگیرانی که در فرایند یادگیری خود تنظیمی ترند، پیش از دیگران ارزش های خود را شناخته و توانائی هایشان را باور دارند، کمتر خود را با دیگران مقایسه کرده بلکه با ارجاع به توانمندی ها و معیارهای خود به داوری در مورد یادگیری شان می پردازند. به عبارتی استانداردهای عملکردی درونی دارند لذا خود کم بینی در ایشان کمتر بوده و به خودپنداره‌ی مثبت تری دست می یابند.

پژوهش حاضر در صدد است که بفهمد آیا رابطه‌ای بین خودپنداره، یادگیری خود تنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان وجود دارد؟ آیا خودپنداره مستقیم و غیرمستقیم (با میانجی گری

^۱ - Gonzalez & Maria

^۲ - Hansford

^۳ - Sink & Barnet & Hixon

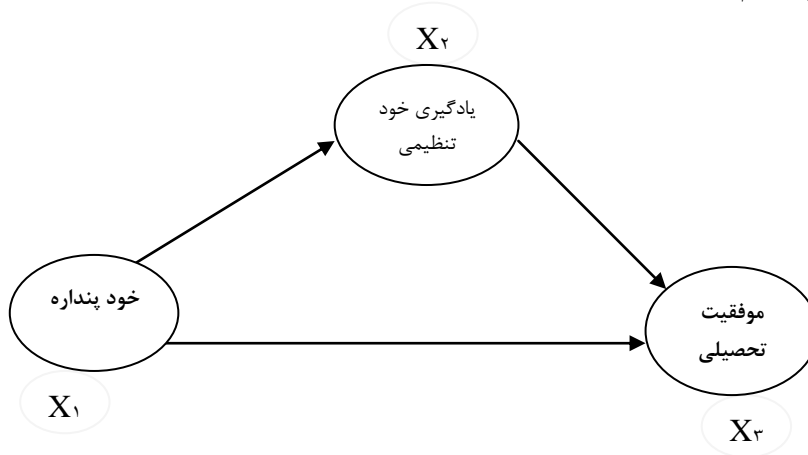
^۴ - Nurius & Markus

^۵ - Learner & Kruger

^۶ - Paris & Newman

^۷ - Higgins

یادگیری خودتنظیمی) بر موفقیت تحصیلی تأثیر دارد؟ در همین راستا مدل مفروض پژوهش به شکل زیر تنظیم شده است.



نمودار (۱) مدل فرضی پژوهش

روش پژوهش

روش پژوهش در این مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه شهید بهشتی، در سال ۸۹-۸۸ می باشند که براساس اعلام مرکز آمار دانشگاه، ۱۰۹۵۰ نفر می باشند. نمونه انتخاب شده براساس جدول کرجسی مورگان ۳۸۴ نفر (۲۳۹ دختر و ۱۴۵ پسر) می باشد. روش نمونه گیری از نوع تصادفی نسبی است. ضمن در نظر گرفتن نسبت جمعیت هر دانشکده و جنسیت دانشجویان به مقطع تحصیلی دانشجویان و گروه‌های تحصیلی آنها نیز توجه گردید. بطوریکه ۱۸۴ نفر دانشجوی کارشناسی، ۱۴۶ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد و ۳۴ نفر دانشجوی دکتری انتخاب گردیدند که از این تعداد به تفکیک گروه درسی ۱۷۴ نفر دانشجوی علوم انسانی، ۱۲۵ نفر دانشجوی علوم پایه و ۸۵ نفر دانشجوی فنی- مهندسی بودند.

ابزار پژوهش

ابزار گردآوری داده‌ها عبارتند از: الف) پرسشنامه‌ی خودپنداره تنسی ب) پرسشنامه یادگیری خود تنظیم بوفارد ج) میانگین نمرات دروس اختصاصی دانشجویان پرسشنامه خودپنداره تنسی^۱: این پرسشنامه شامل ۸۴ جمله اظهاری درباره ویژگی های جسمی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی افراد است. در مطالعه‌ای که نوریس هانیس (۱۹۸۹) درباره

¹ - Tennessee self- concept test

خودپنداره دانش آموزان انجام داد، آزمون خودپنداره تنسی را به عنوان بهترین ابزار سنجش خودپنداره یافت و پایانی معادل ۰/۹۲ برای آن ذکر کرد. هاگ و رنزولی (۱۹۹۳) با بررسی و بازبینی انواع ابزارهای به کار رفته در سنجش خودپنداره به این نتیجه دست یافتند که مقیاس خودپنداره تنسی نتایج واقعی تری را نسبت به دیگر مقیاس ها به دست می دهد (به نقل از هوشمند، ۱۳۷۶). هوشمند (۱۳۷۶) با استفاده از روش زوج و فرد کردن سئوالات پایایی معادل ۰/۸۰ برای آن به دست آورده است. همچنین محمودی (۱۳۷۷) در پژوهش خود با عنوان بررسی رابطه خودپنداره، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوم راهنمایی پایایی آن را به دو شیوه تنصیف و فرمول آلفای کرونباخ محاسبه نموده است که نتایج به قرار زیر است: روش تنصیف ۰/۷۴ و روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹. در تحقیق حاضر نیز از این پرسشنامه بهره جسته ایم که روایی آن توسط متخصصین علوم تربیتی و روانشناسی مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین پایایی آن از طریق اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ دانشجو و با بهره گیری از فرمول آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمده است.

پرسشنامه یادگیری خودتنظیم بوفارد^۱: این پرسشنامه حاوی ۱۴ سؤال است که در سال ۱۹۹۵ توسط بوفارد و همکارانش طراحی شده است (ملاقنبری، ۱۳۸۰). پرسشنامه مذکور توسط کدیور (۱۳۸۰) هنجاریابی شده است. ضریب پایایی کلی پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ بدست آمده است. در این پژوهش نیز پایایی آن از طریق اجرای آزمایشی اش بر روی ۳۰ دانشجو و با بهره گیری از فرمول آلفای کرونباخ ۰/۷۶ بدست آمد.

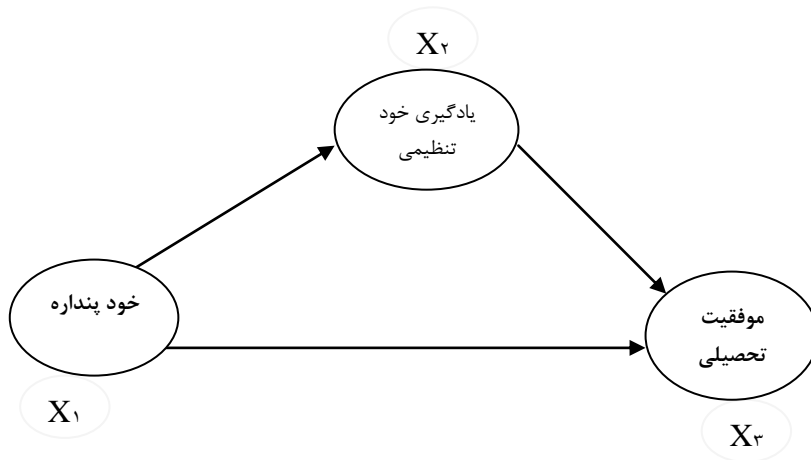
موفقیت تحصیلی: برای سنجش موفقیت تحصیلی در این پژوهش معدل نمرات دروس اختصاصی دانشجویان از آنان اخذ و به عنوان عملکرد تحصیلی هر دانشجو در نظر گرفته شده است.

یافته ها

در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون تحلیل مسیر و برازش مدل با استفاده از نرم افزار AMOS استفاده شده است.

به منظور تجزیه و تحلیل سؤال تحقیق ابتدا یک نمودار مسیر فرضی ترسیم می شود که مبین وجود رابطه ساختاری بین سه متغیر خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی است. طبق این فرض خودپنداره مستقیم و غیرمستقیم با میانجی گری یادگیری خودتنظیمی با موفقیت تحصیلی رابطه دارد. با توجه به اینکه روابط ساختاری امکان بررسی همزمان روابط بین متغیرها را به پژوهشگر می دهد. لذا در اینجا رابطه ی خودپنداره و موفقیت تحصیلی، خودپنداره و یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی بطور همزمان در قالب یک فرضیه آزموده می شود

¹ - Boufard Self-regulated test



نمودار (۲) نمودار تحلیلی مسیر

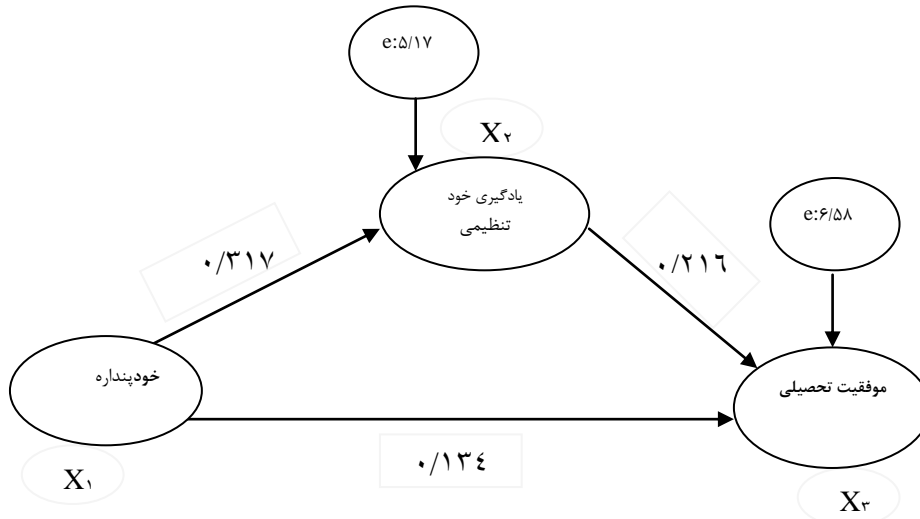
محاسبه مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم کلیه متغیرها در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱- مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم خود پنداره و یادگیری خود تنظیمی بر موفقیت تحصیلی

متغیر مستقل	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	مجموع تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم هر متغیر
خود پنداره	۰/۱۳۴	۰/۰۶۸	۰/۲۱۶
یادگیری خود تنظیمی	۰/۲۱۶	—	۰/۲۱۶

باتوجه به داده‌های جدول ۱ متغیر خود پنداره با ضریب بتای ۰/۲۰۲ بر روی موفقیت تحصیلی تأثیر دارد. عبارت دیگر یک واحد تغییر در انحراف معیار باعث می‌شود تا انحراف معیار متغیر موفقیت تحصیلی به اندازه ۰/۲۰۲ تغییر کند. یادگیری خود تنظیمی نیز تأثیر مثبت با مقدار بتای ۰/۲۱۶ بر روی موفقیت تحصیلی دارد، یعنی یک واحد تغییر در انحراف معیار یادگیری خود تنظیمی باعث می‌شود تا انحراف معیار موفقیت تحصیلی ۰/۲۱۶ تغییر کند. ضرایب بدست آمده برای کلیه مسیرها و مقدار خطای متغیرها در نمودار (۲) ارائه شده است. معیارهای برازش مدل در جدول ۲ آمده است.

نمودار (۲) نمودار نهایی تحلیلی مسیر همراه با ضریب بتا و مقدار خطای متغیرها



جدول ۲- معیار های برازش مدل تحقیق

مقدار	معیار برازش	نوع شاخص
۶/۷۴	کای اسکوئر	شاخص های مطلق (برازندگی مدل)
۶	درجه آزادی	
۰/۳۵	سطح معناداری	
۱/۴۴	نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی	
۰/۰۳	ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد (RMSEA)	
۰/۹۹	نیکوئی برازش (GFI)	شاخص های نسبی (مقایسه با سایر مدل های ممکن)
۰/۹۷	نیکوئی برازش اصلاح شده (AGFI)	
۰/۹۹	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	
۰/۹۹	شاخص توکر- لوئیس (TLI)	
۰/۹۹	شاخص برازندگی فزاینده (IFI)	
۰/۹۹	شاخص برازندگی تطبیقی (AGFI)	

تایید فرض صفر در مجذور کای نشان دهنده برازش مدل نظری با داده های نمونه است. نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی نیز نزدیک به ۱ است که دلالت بر مطلوب بودن مدل دارد. ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد کمتر از ۰/۵، حاکی از قابل قبول بودن مدل است. شاخص های نیکوئی، برازش نیکوئی و برازش اصلاح شده بیشتر از ۰/۹۰ است و نشان دهنده این که مدل نسبت به عدم وجود آن برازندگی بهتری دارد. در شاخص های نسبی، شاخص برازش هنجار شده، شاخص برازندگی فزاینده و شاخص برازندگی تطبیقی بیشتر از ۰/۹۰ نشان می دهد مدل ارائه شده در مقایسه با مدل صفر از برازندگی قوی برخوردار است. شاخص توکر- لوئیس ضمن تایید شاخص برازندگی هنجار شده، نشان می دهد که مدل مستلزم تجدید نظر نیست.

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر برای پاسخگویی به سوال تحقیق به سه متغیر (خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و مؤفقییت تحصیلی) توجه گردید و برای بررسی و تحلیل آماری ابتدا یک مدل ساختاری فرضی که بیانگر شبکه ای از ارتباطات مستقیم و غیرمستقیم است رسم شد (نمودار ۱). در این نمودار تمام مسیرها (روابط بین متغیرها) بصورت پیکان مشخص شدند. مؤفقییت تحصیلی به عنوان متغیر ملاک و خودپنداره و یادگیری خودتنظیمی به عنوان متغیرهای پیش بین در نظر گرفته شدند. آزمون معیار های برازش مدل تحقیق نشان داد مدل از برازندگی مطلوبی برخوردار

است. میزان بتا محاسبه شده؛ میزان تأثیر خودپنداره بر موفقیت تحصیلی ۰/۱۳۴ و میزان تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر موفقیت تحصیلی ۰/۲۱۶ نشان می‌دهد. تحقیقات (پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۴؛ پو و همکاران، ۱۹۹۵؛ شل و همکاران، ۱۹۹۶؛ به نقل از لطف آبادی، ۱۳۸۴) نشان می‌دهند که افراد دارای خودپنداره مثبت در زمینه‌های اجتماعی، علمی و شغلی موفقیت بیشتری کسب می‌کنند. نابیما (۲۰۰۴) در پژوهش خود که بین کشورهای جنوب شرقی آسیا انجام داده بود به این نتیجه رسید دانش آموزانی که نگرش و خودپنداره مثبتی نسبت به درس علوم دارند به نسبت هم‌تایان خود دارای پیشرفت تحصیلی بالاتری هستند. بطوریکه خودپنداره مثبت آنان به طور معنی‌داری پیشرفت تحصیلی‌شان را پیش بینی می‌کند. رایزمرگ و زیمرمان (۱۹۹۲) طی یک بررسی تحقیقاتی نشان دادند که فراگیران موفق بیشتر و مؤثرتر از دیگران راهبردهای یادگیری خودتنظیم استفاده می‌کنند و این راهبردها را به تکالیف جدید تعمیم می‌دهند (به نقل از ملاقنبری، ۱۳۸۰). عاصمیان (۱۳۸۴) در پژوهش خود به منظور بررسی رابطه مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم متوسطه شهرستان تبریز به این نتیجه رسید که بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه‌ی مثبت وجود دارد. ملاقنبری (۱۳۸۰) با استفاده از پرسشنامه‌ی خودتنظیمی بوفارد میزان استفاده‌ی دانشجویان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم را سنجید. نتایج بدست آمده حاکی از این بود که استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت دارند. بطور کلی خودپنداره بطور مستقیم و غیرمستقیم (با میانجی‌گری یادگیری خودتنظیم) با موفقیت تحصیلی ارتباط دارد. در تبیین احتمالی این یافته می‌توان گفت وقتی دانشجویان به یک حس پایدار از خودپنداره مثبت دست می‌یابند با تکیه بر توانایی‌های خود دست به فعالیت‌های یادگیری خودتنظیم می‌زنند و با سازماندهی، برنامه ریزی و خودسنجی فرایندهای یادگیری، عملکرد تحصیلی خود را بهبود می‌بخشند. خود پنداره مثبت افراد آنان را به استفاده از روش‌های خود تنظیمی و خود گردانی ترغیب می‌کند. اهمیت درک و برداشت از توانایی بدلیل نقش پیش بینی کننده‌گی آن برای سایر عناصر انگیزشی است. وقتی دانشجو احساس کند که از عهده انجام موفقیت آمیز تکالیف بر می‌آید، بیشتر درگیر آن می‌شود و به واسطه احساس توانمندی با اطمینان بیشتر برای آموختن تلاش می‌کند. در نهایت می‌توان گفت فراگیرانی که در فرایند یادگیری خودتنظیم‌ترند، پیش از دیگران ارزش‌های خود را شناخته و توانایی‌هایشان را باور دارند، کمتر خود را با دیگران مقایسه کرده بلکه با ارجاع به توانمندی‌ها و معیارهای خود به داوری در مورد یادگیری‌شان می‌پردازند. به عبارتی استانداردهای عملکردی درونی دارند لذا خود کم بینی در ایشان کمتر بوده و به خودپنداره‌ی مثبت‌تری دست می‌یابند.

نتایج فوق بر این واقعیت صحه می‌گذارد که اگر افراد درک درستی از خود داشته باشند بیش از دیگران از فرآیندهای یادگیری خودتنظیم استفاده می‌کنند و عملکرد تحصیلی شان بهبود خواهد یافت. از اینرو لازم است خودپنداره و خودتنظیمی به گونه‌ای عمیق‌تر و گسترده‌تر مورد توجه قرار گیرند و کمک به افراد برای حصول خودپنداره‌ی مثبتی از خویشتن از کودکی تا بزرگسالی در صدر وظائف آموزش و پرورش، آموزش عالی و آموزش بزرگسالان قرار گیرد. آموزش روش‌های خودگردانی و خودتنظیمی و برگزاری کلاس‌های درسی بصورت بحث گروهی و حل مسئله، انتخاب اهداف یادگیری چالش برانگیز و پرورش تفکر انتقادی، ارائه بازخوردهای مثبت، توجه به توانایی‌ها و ادراک‌ها و پرهیز از مقایسه‌های کلاسی از طرف اساتید می‌توانند تأثیر به‌سزایی در موفقیت تحصیلی دانشجویان داشته باشند. از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به جامعه آماری آن که دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی می‌باشند، اشاره کرد. بنابراین تعمیم نتایج به سایر افراد با احتیاط صورت پذیرد. همچنین عدم وجود ابزار استاندارد برای اندازه‌گیری موفقیت تحصیلی محدودیت دیگر پژوهش است. پیشنهاد می‌شود به منظور تعمیم پذیری بیشتر نتایج، پژوهش در سطح گسترده‌تر و در بین نمونه‌های مختلف دانشجویی و غیر دانشجویی با جنسیت‌های متفاوت انجام پذیرد. همچنین عوامل مختلف مرتبط با موفقیت تحصیلی و عوامل مؤثر بر خودپنداره دانشجویان در ارتباط با عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گیرند.

منابع

۱. پرکی، ویلیام، و. (۱۳۷۸). خودپنداری و موفقیت تحصیلی. ترجمه‌ی محمد میرکمالی، تهران: انتشارات یسطرون.
۲. ذکایی، ر. (۱۳۷۸). بررسی رابطه‌ی خودپنداره و سبک‌های اسناد با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم رشته‌ی علوم تجربی در دبیرستان‌های دولتی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، ایران. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۳. صفاریان طوسی، م. (۱۳۷۴). بررسی رابطه‌ی بین استفاده از فرایندهای خودتنظیمی در یادگیری و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، ایران. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۴. عاصمیان، ف. (۱۳۸۴). بررسی رابطه‌ی سبک‌های شناختی با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم متوسطه‌ی دبیرستان‌های شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تبریز، ایران. دانشگاه تبریز.
۵. غلامی، ی. (۱۳۸۴). بررسی مقایسه‌ای انگیزه‌ی پیشرفت و خودپنداره‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی هشتم کشورهای مختلف با پیشرفت تحصیلی علوم آنان در تکرار سومین مطالعه‌ی بین‌المللی ریاضیات و علوم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، ایران. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
۶. لطف‌آبادی، ح. (۱۳۸۴). روانشناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.
۷. محمودی، ز. (۱۳۷۷). بررسی رابطه‌ی خودپنداره. یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم راهنمایی شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۷۶-۷۵. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، ایران. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۸. ملاقنبری، ع. (۱۳۸۰). بررسی رابطه‌ی هسته‌ی کنترل، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی پذیرفته‌شدگان کنکور سراسری سال ۱۳۷۹ در دانشگاه کاشان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، شیراز، ایران. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.

۹. هاشمی، ز. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه‌ی رابطه‌ی منبع کنترل، خودپنداره با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان مبتلا به تالاسمی و عادی در شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، ایران. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۱۰. هوشمند، ع. (۱۳۷۶). بررسی رابطه‌ی خودپنداره کلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان سرآمد و عادی سال اول راهنمایی گرگان. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، ایران. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

11. Bagley, C.(1992). Development of on adolescent strees scale for use of school counsellars. *Jounal of school psychology*. 13,31-49.
12. Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol. Rev.* Vol. 84.
13. Bandura, A. and Cervone, D. (1986), *Differential engagement of self- reactive influences in cognitive motivation*. Organ. Behav. Hum. Decision Proc. Vol. 38.
14. Brehm, S. S. and Kassin, S.M. (1990). *Social Psychology*. By Houghton Mifflin Company.
15. Elbaum, B.E., Berge, C.A., and Dodd, D.H. (1993). Pervious learning experience strategy beliefs and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 83.
16. Frances, M. martin, G & Dray, d. (2000). An evaluation of factors influencing the academic self- concept, self- esteem and academic stress for direct and re-entry student in higher education. *Journal of Educational Psychology*. 21, 4-22.
17. Gonzalez, T. and Maria, D.C. (1993). *Self-concept: Its implications for academic motivation, learning self- regulation and academic achievement*, Universidad de Navarra.
18. Hansford, C.L. (1995). *The relationships between self-concept, perceived locus of control, self-regulated learning and academic achievement in college students*, Willingham, Welborn K., Lan William Y.
19. Higgins, E.T., C.J.R., Crowe, E. and Hymes, C. (1994), Ideal versus ought predilections for approach and avoidance distinct self-regulatory systems, *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 66(2).

20. Hynes, N.M. (1989), Differences in self- concept among high average and low achieving high school, *Journal of Social Psychology*. Vol. 128(2).
21. Learner, D.G. and Kruger, L.J. (1997). Attachment, self-concept and academic motivation in high school students, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 67(3).
22. Marsh, H.W. (1989). Sex differents in the development of verbal and mathematic constructs. The high school and beyond study. *American Educational Research Journal*, 26, 191-225.
23. Marsh, H.W. (1990), A multidimensional, Hierarchical model of self-concept. *An International Review*. Vol. 2(2).
24. Mc Combs, B.L. Shank.H (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contempt. Educational Psychology*, Vol. 11.
25. Mc Combs, B.L. and Marzano, R.L. (1991). Putting the self in self-regulated learning; The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychology*. Vol. 25(1).
26. Nabeshima, K. (2004). *Raising the quality of secondary education in easy Asia, word bank policy research working*. P.3140, September 2003.
27. Nurius, P.S. and Markus, H. (1998). Situational variability in the self-concept. *Journal of Social Psychology*. Vol. 9(3).
28. Paris, S.G. and Newman, R.S. (1990), Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychology*, Vol. 25(1).
29. Purkey, w. (1988). *An overview of self-concept theory for counselors*. Ann arbor, ED 304630.
30. Ridley, D.S.; Schutz, P.A.; Glanz, R.S. and Weinstein, C.E. (2005), Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *Journal of Experimental Education*. Vol. 60(4).
31. Sink, A.C; Earnet, J.E. and Hixon, J.E. (1991). Self-regulated learning and achievement by middle school children. *Psycho. Reports*. Vol. 69(3).
32. Skaalvik, E.M. and Hagtvet, K.A. (2003). Academic achievement and self-concept. *J. of Personal. Social. Psycho*. Vol. 58. .
33. Zimmerman, B.J., and Martinez pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80.

34. Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81.
35. Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulating academic and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, Vol. 2(2).