

ارتباط منبع کنترل و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی^۱

اکبر سلیمان‌نژاد

کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم

مهرناز شهرآرای

دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم

چکیده

در این پژوهش، رابطه منبع کنترل دانش‌آموزان (شامل گرایش‌های سه‌گانه درونی، افراد قدرتمند، و شانس) و خودتنظیمی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی (نمره درس شیمی و ریاضی) مورد بررسی قرار گرفته است. ۱۵۰ نفر از دانش‌آموزان پسر رشته ریاضی - فیزیک سال سوم دبیرستان شهر تهران به پرسشنامه منبع کنترل لونسون (IPC) (۱۹۷۲) و پرسشنامه خودتنظیمی زیمرمان و مارتینز - پونز (فرم SRLIS و RSSRL) (۱۹۸۶) پاسخ دادند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در درس شیمی، به ترتیب اهمیت، منبع کنترل درونی و خودتنظیمی دانش‌آموز رابطه مثبت و منبع کنترل در بعد شانس و افراد قدرتمند رابطه منفی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز دارند. همچنین در درس ریاضی به ترتیب اهمیت، خودتنظیمی دانش‌آموز و منبع کنترل درونی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و منبع کنترل در بعد افراد قدرتمند و شانس رابطه منفی با پیشرفت تحصیلی دارند. بین خودتنظیمی دانش‌آموز با منبع کنترل درونی رابطه مثبت و با منبع کنترل بیرونی شانس رابطه منفی وجود دارد. بین خودتنظیمی دانش‌آموز و منبع کنترل در بعد افراد قدرتمند رابطه معنی‌داری یافت نشد. همچنین رابطه‌ای بین خودتنظیمی دانش‌آموز از نظر دبیر با سایر متغیرها بدست نیامد.

کلید واژه‌ها: منبع کنترل، خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان.

۱. مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد (با همین عنوان) در دانشگاه تربیت معلم تهران است.

مقدمه

پیشرفت تحصیلی به معنای مقدار یادگیری آموزشی‌گامی فرد است به طوری که بتوان آنها را در دو مقوله کلی عوامل مربوط به «تفاوت‌های فردی» و عوامل مربوط به «مدرسه و نظام آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار داد. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین منبع کنترل و خودتنظیمی دانش‌آموزان (پسر رشته ریاضی فیزیک سال سوم دبیرستان شهر تهران) با پیشرفت تحصیلی آنان انجام گرفته است.

مکان کنترل، که به اعتقاد افراد در مورد چگونگی کنترل محیط اشاره دارد، نظامی از اعتقادات است که براساس آن فرد موفقیت‌ها و شکست‌های خود را ارزیابی می‌کند (راتر، ۱۹۶۶). طبق نظر راتر (۱۹۶۶)، افرادی که معتقدند سرنوشت خودشان را کنترل می‌کنند منبع درونی^۲ و آنهایی که اعتقاد دارند سرنوشتشان به وسیله عوامل بیرونی کنترل می‌شود منبع کنترل بیرونی^۳ دارند.

افرادی که از کنترل درونی برخوردارند ارتباط میان رفتار و پیامدهای آن را درک می‌کنند و باور دارند که می‌توانند بر محیط خود تأثیر بگذارند. در مقابل افرادی که بین عمل خود و پیامدهای آن ارتباط نمی‌بینند از کنترل بیرونی برخوردارند. این افراد بر این باورند که تلاش بیشتر ضرورت ندارد زیرا پیامدها از حوزه کنترل آنها خارج است.

در الگوی تک بعدی راتر، منبع کنترل درونی و بیرونی دو قطب غایی روی یک پیوستارند. لونسون^۴ (۱۹۷۲) جهت رفع کاستی‌های دیدگاه یک بعدی راتر، الگویی چندبعدی ارائه کرد که در آن گرایش‌های درونی و بیرونی به طور مجزا در نظر گرفته می‌شوند و گرایش بیرونی نیز تمایل به افراد قدرتمند^۵ و گرایش به شانس^۶ را در بر می‌گیرد.

در گرایش اول، اعتقاد به نظم جهان و کنترل‌کنندگی افراد قدرتمند مطرح است و در گرایش دوم باور به بی‌نظمی جهان و کنترل شانس است (مایر^۷، ۱۹۸۶)، ترجمه فراهانی،

1. Rotter

2. Internal locus of control

3. External locus of control

4. Levenson

5. Powerful other

6. Chance

7. Mayer

(۱۳۷۶).

منبع کنترل به عنوان یک متغیر شخصیتی روز به روز اهمیت بیشتری در پژوهش‌های نظری و کاربردی پیدا کرده و در ارتباط با پدیده‌های بسیار مورد بررسی قرار گرفته است. در مورد رابطه بین منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی، بعضی از پژوهشگران (هاورتون، ۱۹۹۲؛ کالسنر^۲، ۱۹۹۲؛ بیگز^۳، ۱۹۹۷؛ آنزونوو^۴، ۱۹۹۵) به رابطه مثبت بین منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی دست یافته‌اند. بعضی از پژوهشگران (بارون و برن^۵، ۱۹۹۱؛ روز^۶ و همکاران، ۱۹۹۶؛ بونگ^۷، ۱۹۹۸؛ نیکولاس^۸، ۱۹۹۸) از رابطه منفی منبع کنترل بیرونی با پیشرفت تحصیلی حمایت کرده‌اند.

روز و همکاران (۱۹۹۶) نشان دادند که دانش‌آموزانی که بر این باورند خودشان آنچه را که برایشان اتفاق می‌افتد تحت کنترل دارند نمرات و رتبه‌های بهتری را در آزمون پیشرفت معیار به دست می‌آورند. نتایج پژوهش‌های بونگ (۱۹۹۸) این فرض را تأیید کرد که درونی‌ها عملکرد خود را دقیق‌تر از بیرونی‌ها پیش‌بینی می‌کنند و در مقابله با مشکلات بهتر عمل می‌کنند چون معتقدند بر محیط خود کنترل دارند.

در مورد رابطه بین خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی نیز پژوهش‌های بسیار (سیمونز و بوکهف^۹، ۱۹۸۷؛ اینستاین و مایر^{۱۰}، ۱۹۸۶؛ به نقل از زیمرمان^{۱۱}، ۱۹۹۰) انجام شده است.

در یادگیری خودتنظیم، دانش‌آموز مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل، و هدایت یادگیری خود دارد و ضمن دارا بودن تمایل برای یادگیری قادر است کل فرآیند یادگیری را ارزیابی کند (زیمرمان و مارتینز-پونز^{۱۲}، ۱۹۸۶).

بنابراین شیوه یادگیری خودتنظیم، استفاده فعالانه و آگاهانه دانش‌آموز از راهبردهای

1. Howerton

2. Kalsner

3. Biggs

4. Anazonwu

5. Baron and Byrne

6. Rose

7. Bong

8. Nicholas'

9. Simon and Beukhof

10. Weinstein and Mayer

11. Zimmerman

12. Martinez-Pons

یادگیری مناسب است که گستره‌ای از فعالیت‌های پیچیده فراگیران را به منظور نیل به اهداف یادگیری در بر می‌گیرد. دامنه این راهبردها، از فعالیت‌های جزئی مثل مشاهده متخصصانه یا تمرین یک فعالیت شروع و به تلاش‌های وسیع‌تر فرآیند گونه‌ای چون تشریح جزء به جزء اطلاعات یا مرتبط کردن اطلاعات جدید به دانسته‌های قبلی ختم می‌یابد (البام^۱ و همکاران، ۱۹۹۳).

پژوهش‌های متعدد (سیمونز و بوکهف، ۱۹۸۷؛ واینستاین و مایر، ۱۹۸۶؛ به نقل از زیمرمان، ۱۹۹۰؛ البام و همکاران، ۱۹۹۳) نشان دادند که دانش‌آموزان خودتنظیم به طور فعالانه از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند و از پیشرفت بالاتری، نسبت به افرادی که یادگیری خودتنظیم ندارند، برخوردارند. پژوهش‌های دیگر از جمله (بندورا^۲ ۱۹۷۷، تورسن و ماهونی^۳ ۱۹۷۴، کانفر^۴ ۱۹۷۱، و میشن بام^۵، ۱۹۹۷؛ به نقل از زیمرمان، ۱۹۹۶) نیز حاکی از وجود رابطه بین خودتنظیمی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان است.

در مورد رابطه بین خودتنظیمی و منبع کنترل، پژوهش‌های (مافسون و نوویکی^۶، ۱۹۹۱) نشان می‌دهد که منبع کنترل درونی با خودتنظیمی بالا همبسته است. دانش‌آموزانی که منبع کنترل درونی دارند معتقدند که رفتار خود و محیط خود را می‌توانند کنترل کنند و برای رفتار خود مسئولیت می‌پذیرند؛ بنابراین فعالانه می‌کوشند تا شرایط یادگیری خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که رسیدن به اهداف یادگیری ممکن گردد. این دانش‌آموزان برای کنترل یادگیری، از راهبردهای یادگیری خودتنظیم بهره می‌گیرند. این یافته توسط پژوهشگران دیگر (مک کامبز^۷، ۱۹۸۲؛ باروقز^۸، ۱۹۹۱؛ نیکولاس^۹، ۱۹۹۴؛ سینک و همکاران^{۱۰}، ۱۹۹۱) نیز به دست آمده است.

در ایران، رابطه بین منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی در برخی مطالعات در مورد

1. Elbaum

2. Bandura

3. Thorsen and Mahoney

4. Kanfer

5. Meichenbaum

6. Mufson and Nowiki

7. McCombs

8. Burroughs

9. Nicholas

10. Sink

دانش‌آموزان عادی (بیابانگرد، ۱۳۷۱؛ مهدویان، ۱۳۷۴؛ دودانگه، ۱۳۷۶؛ شلویری، ۱۳۷۷) و دانش‌آموزان بیمار (هاشمی، ۱۳۷۸) مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم با پیشرفت تحصیلی نیز در مطالعاتی (صفاریان طوسی، ۱۳۷۵؛ محمودی، ۱۳۷۷؛ ملک مکان، ۱۳۷۸؛) مورد بررسی قرار گرفته است.

علی‌رغم اهمیت رابطه بین منبع کنترل و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم، این مقوله تاکنون مورد مطالعه قرار نگرفته است. از این رو، پژوهشگر در صدد بررسی رابطه بین این دو متغیر برآمده و قصد دارد به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱. آیا بین منبع کنترل دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی (ریاضی - شیمی) رابطه وجود دارد؟

۲. آیا بین منبع کنترل دانش‌آموز و خودتنظیمی رابطه وجود دارد؟

۳. آیا بین خودتنظیمی دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی (ریاضی - شیمی) رابطه وجود دارد؟

۴. سهم منبع کنترل و خودتنظیمی دانش‌آموز در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی (ریاضی - شیمی) چه میزان است؟

آزمودنی‌ها

جامعه مورد مطالعه شامل دانش‌آموزان پسر رشته ریاضی - فیزیک سوم دبیرستان شهر تهران است که در سال تحصیلی ۷۸-۷۹ مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه پژوهش مشتمل بر ۱۵۰ دانش‌آموز است که از مناطق ۲، ۷ و ۱۹ مناطق نوزده‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران و از میان ۶ دبیرستان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند.

دوازده نفر از دبیران نیز برای تکمیل پرسشنامه "خودتنظیمی دانش‌آموزان از نظر دبیر" انتخاب شدند. در انتخاب این دبیران سعی شد افرادی که ساعت تدریس بیشتر در درس‌های شیمی و ریاضی و نیز شناخت دقیق‌تری از دانش‌آموزان داشتند گزینش شوند.

روش گردآوری اطلاعات

اطلاعات و داده‌های مورد نیاز این پژوهش از طریق اجرای دو پرسشنامه، منبع کنترل لونسون^۱ (۱۹۷۲) و خودتنظیمی دانش‌آموز^۲ زیمرمان و مارتینز-پونز (۱۹۸۶) روی دانش‌آموزان و نیز پرسشنامه خودتنظیمی دانش‌آموز از نظر دبیر گردآوری شده است. پژوهشگر پس از اخذ معرفی‌نامه از رؤسای مناطق آموزشی انتخاب شده، به دفتر مراجعه و پس از هماهنگی با اولیای مدرسه در مدت دو ماه نسبت به اجرای پرسشنامه اقدام کرد. دانش‌آموزانی که به طور تصادفی انتخاب شده بودند، پس از هماهنگی با معاونان و دبیران دبیرستان‌ها، در گروه‌های ۲۵ نفری در کلاس‌هایی گرد آمدند و پس از ارائه توضیحات مقدماتی و ایجاد آمادگی‌های لازم از آنها خواسته شد به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. از دبیران انتخاب شده نیز، پس از هماهنگی با مسئولان مدرسه و جلب موافقت آنها برای شرکت در پژوهش و ارائه توضیحات مقدماتی، درخواست شد به پرسشنامه پاسخ دهند.

ابتدا پرسشنامه خودتنظیمی دانش‌آموز تکمیل شد. برای شروع کار ابتدا سعی می‌شد با دانش‌آموزان به طور انفرادی رابطه دوستانه و مبتنی بر اعتماد برقرار شود آنگاه به آنها گفته شد که تکمیل این پرسشنامه صرفاً جنبه پژوهشی دارد و نتیجه آن هر چه باشد هیچ تأثیری در نمرات درسی آن نخواهد داشت (سلیمان‌نژاد، ۱۳۷۹، ص. ۶۱). پس از این دستورالعمل، پرسشنامه خودتنظیمی در اختیار آزمودنی قرار می‌گرفت و پژوهشگر نخستین سؤال را برای او می‌خواند و مطالب را برای آزمودنی روشن می‌ساخت.

در مرحله بعد، پرسشنامه منبع کنترل لونسون (IPC) در اختیار آنها قرار داده می‌شد و مانند پرسشنامه قبلی به تک تک آزمودنی‌ها گفته می‌شد که این یک کار پژوهشی است و پاسخ‌های دقیق و درست به دقت نتایج می‌افزاید؛ به آنها اطمینان داده می‌شد که پاسخ‌های آن محفوظ خواهد ماند (سلیمان‌نژاد، ۱۳۷۹، ص. ۶۱). در انتهای کار از همکاری آنها تشکر می‌شد.

1. Internal, Powerful others and Chanu (IPC)

2. Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS)

در مورد تکمیل پرسشنامه توسط دبیران دروس ریاضی و شیمی، ابتدا پژوهشگر به دبیران می‌گفت: «پرسشنامه‌ای که به شما داده شده است مربوط به نظر شما در مورد خودتنظیم بودن دانش آموز است. منظور از خودتنظیمی آن است که دانش آموز به جای آن که برای کسب دانش و مهارت بر معلمان و والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کند، شخصاً تلاش‌های خود را آغاز و هدایت کند و بتواند با بازنگری کار خود را ارزیابی کند. (سلیمان‌نژاد، ۱۳۷۹، ص ۶۲). در نهایت از همکاری دبیران سپاسگزاری می‌شد.

ابزارهای پژوهش

ابزارهای گردآوری اطلاعات در این پژوهش به شرح زیر است:

الف. پرسشنامه منبع کنترل با گرایش درونی، افراد قدرتمند و شانس (IPC) لونسون (۱۹۷۲)؛

ب. پرسشنامه خودتنظیمی دانش آموز (SRLIS) زیمرمان و مارتینز - پونز (۱۹۸۶)؛

ج. پرسشنامه خودتنظیمی دانش آموز از نظر دبیر (RSSRL) زیمرمان و مارتینز - پونز (۱۹۸۶)؛

د. کارنامه تحصیلی

الف. آزمون منبع کنترل با گرایش درونی، افراد قدرتمند و شانس لونسون (۱۹۷۲)
این پرسشنامه از نوع مداد و کاغذی و شامل سه مقیاس درونی (I)، مقیاس افراد قدرتمند (P)، و مقیاس شانس (C) به شرح زیر است:

۱. مقیاس درونی (I): این مقیاس شامل ۸ ماده است و میزان باور افراد را به تحت کنترل داشتن زندگی خودشان اندازه می‌گیرد.

۲. مقیاس افراد قدرتمند (P): این مقیاس نیز مشتمل بر ۸ ماده است و میزان باور افراد را به کنترل پیامدها توسط افراد قدرتمند اندازه می‌گیرد.

۳. مقیاس شانس (C): این مقیاس ۸ ماده را بر در می‌گیرد و میزان باور افراد را به کنترل زندگی توسط شانس اندازه‌گیری می‌کند.

بنابراین سه مقیاس در مجموع ۲۴ ماده را در بر می‌گیرد که در آزمونی واحد به صورت پراکنده ارائه می‌شود.

هر مقیاس به صورت لیکرت شش درجه‌ای تنظیم شده است و دامنه پاسخ به سئوال‌ها در مورد هر ماده از کاملاً "مخالف تا کاملاً" موافق است که -۳، -۲ و -۱ در سمت مخالف و +۱، +۲ و +۳ در سمت موافق قرار می‌گیرد. نمره کل برای هر یک از مقیاس‌های I، P و C مجموع نمرات آزمودنی در ۸ ماده مربوط به آن است که با عدد ۲۴ جمع می‌شود تا علامت منفی حذف شود. بنابراین، دامنه نمرات در هر مقیاس بین صفر تا ۴۸ در نوسان است. نمرات بالا در هر مقیاس نشانگر آن است که فرد انتظار بالایی از کنترل توسط ریشه مورد نظر آن مقیاس دارد (فراهانی، ۱۳۷۸).

قابلیت اعتماد^۱

لونسون (۱۹۸۱؛ نقل از فراهانی و همکاران، ۱۹۹۶) قابلیت اعتماد، به روش کودر ریچاردسون را برای هر یک از مقیاس‌های I، P و C به صورت جداگانه بین ۰/۷۷ و ۰/۵۱ گزارش کرده است. قابلیت اعتماد به روش دو نیمه کردن برای سه مقیاس I، P، C به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۶۶ و ۰/۶۴ و قابلیت اعتماد به روش بازآزمایی به فاصله یک هفته ۰/۶۰ و ۰/۷۹ گزارش شده است. قابلیت اعتماد نسخه فارسی پرسشنامه برای مقیاس‌های I، P و C به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۵۶ و ۰/۶۷ بوده است (فراهانی و همکاران، ۱۹۹۶). شلوری (۱۳۷۷) قابلیت اعتماد از روش دو نیمه کردن را برای مقیاس‌های I، P و C به ترتیب ۰/۳۱، ۰/۷۳ و ۰/۶۷ به دست آورد. همچنین ضرایب قابلیت اعتماد به روش آلفای کرونباخ برای این سه مقیاس به ترتیب ۰/۵۲، ۰/۷۱ و ۰/۶۸ بود. گودرزی (۱۳۷۸) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، قابلیت اعتماد را برای مقیاس‌های IPC را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۶۰ و ۰/۶۹ به دست آورد. در پژوهش حاضر، قابلیت اعتماد با استفاده از آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های مورد مطالعه به ترتیب ۰/۵۸، ۰/۷۱ و ۰/۶۸ به دست آمد.

اعتبار^۲

اعتبار مقیاس‌های I، P و C از مقایسه با مقیاس درونی - بیرونی راتر و نیز از مقایسه با

آزمون‌های دیگر بدست آمده است.

لونسون (۱۹۷۲)، به نقل از فراهانی، (۱۹۹۶) ضریب همبستگی مربوط بین هر یک از مقیاس‌های I، P و C و مقیاس تمایلات مارلو-کراون^۱ را به ترتیب (۰/۱۰، -۰/۰۴ و ۰/۰۹) به دست آورد.

برو-هرناندز^۲ (۱۹۷۹)، به نقل از فراهانی، (۱۳۷۷) رابطه بین مقیاس‌های I، P و C و متغیرهای شخصیتی پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا (CPI)^۳ و پرسشنامه ۱۶ عاملی کتل^۴ را بررسی کردند. در مورد CPI، مقیاس I رابطه مثبت با اجتماعی شدن^۵ داشت، در حالی که مقیاس C رابطه منفی با حس بهزیستی^۶ و مسئولیت‌پذیری داشت. در مورد پرسشنامه ۱۶ عاملی کتل، مقیاس P رابطه‌ای مثبت با عامل مظنون‌بودن^۷ داشت و مقیاس C رابطه مثبت با تمایل به گناه نشان داد (شلویری، ۱۳۷۷).

ب. پرسشنامه خودتنظیمی زیمرمان و مارتینز-پونز (۱۹۸۶)

۱. پرسشنامه خودتنظیمی دانش آموز (SRLIS)

زیمرمان و مارتینز-پونز (۱۹۸۶) از طریق مصاحبه دانش‌آموزان دبیرستانی ۱۴ راهبرد یادگیری خودتنظیم را شناسایی و در این پرسشنامه لحاظ کردند. در به‌کارگیری این پرسشنامه، از آزمودنی خواسته می‌شود تا میزان استفاده از راهبردهای فوق را در شش زمینه جداگانه یادگیری درجه‌بندی کنند. این راهبردها که در هر شش موقعیت مورد پرسش واقع می‌شود شامل امتیازاتی از خیلی کم تا بیشتر است. دامنه نمرات در این مقیاس از ۱۵ تا ۶۰ در نوسان است.

۲. پرسشنامه خودتنظیمی دانش آموز از نظر دبیر (RSSRL)

این پرسشنامه برای ارزیابی یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان توسط دبیر کامل می‌شود و دارای ۱۲ سؤال است که در پنج گزینه "هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، اغلب

1. Marlowe-Crowne

2. Berro-Hernandez

3. California Personality Inventory

4. Personality Factor Questionare

5. Sociability

6. Suspiciousness

7. Guilt proneness

اوقات، و همیشه "تنظیم شده است. حداقل نمره در این مقیاس ۱۲ و حداکثر آن ۶۰ است.

قابلیت اعتماد

هر دو فرم آزمون بر روی گروه ۳۰ نفری اجرا شده که پس از اجرای مجدد و استخراج نتایج برای پرسشنامه SRLIS قابلیت اعتماد (به روش بازآزمایی) معادل ۰/۶۸ و برای پرسشنامه RSSRL قابلیت اعتماد برابر ۰/۸۲ بدست آمده است (محمودی، ۱۳۷۷).

قابلیت اعتماد به دست آمده با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ SRLIS، $\alpha = 0/56$ و برای RSSRL، $\alpha = 0/80$ بوده است (محمودی، ۱۳۷۷).

سفاریان طوسی (۱۳۷۵) قابلیت اعتماد ۰/۵۹ و ۰/۷۹ را برای SRLIS و RSSRL گزارش کرده است. در این پژوهش قابلیت اعتماد به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای SRLIS و RSSRL ۰/۵۸ و ۰/۷۸ به دست آمد (سلیمان‌نژاد، ۱۳۷۹، ص ۶۷).

اعتبار

در کارهای اصلی زیرمان و مارتینز-پونز (۸۸-۱۹۸۶) اعتبار ابزار به چند روش زیر مورد بررسی قرار گرفته است.

۱. همبستگی RSSRL با نمرات دانش‌آموزان در یک آزمون معیار شده پیشرفت تحصیلی (اعتبار ملاکی)

نمره معلمان در فرم RSSRL با نمرات دانش‌آموزان در یک آزمون معیار شده ریاضی و انگلیسی، به شیوه تحلیل عوامل مورد بررسی قرار گرفت و نتایج عاملی نشان داد که ۸۰ درصد واریانس موجود را تبیین می‌کند. از طرفی، گزارش دانش‌آموزان در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی (SRLIS) نیز با جایگاه و رتبه آموزشی آنها همبستگی بالایی دارد (زیرمان، ۱۹۹۰).

ب. بررسی اعتبار سازه، از طریق تفاوت میان گروه‌ها

مطالعات نشان داده است که دانش‌آموزان در یک گروه تحصیلی پیشرفته ۱۳ مورد از راهبردهای خودتنظیمی به کار رفته در این آزمونها را به طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان کم پیشرفت به کار می‌برند (زیرمان، ۱۹۹۰).

ج. بررسی اعتبار سازه از روش اعتبار همگرا

اعتبار همگرا به وسیله همبستگی نسبتاً قوی بین اندازه‌هایی که برای سنجش یک سازه کلی و مشترک مطرح شده مشخص می‌گردد. بین گزارشات دانش‌آموزان از کاربرد راهبردهای خودتنظیمی و درجه‌بندی معلمان از به کارگیری این روش‌ها توسط دانش‌آموزان همبستگی بالایی ($r=0.70$) به دست آمده است.

ج: کارنامه تحصیلی: از کارنامه تحصیلی نیمسال اول دانش‌آموزان، نمرات دروس ریاضی و شیمی به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. در اکثر مطالعات برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی از شاخص معدل استفاده می‌شود. از آنجا که معدل میانگین تمام دروس نظری، عملی، عمومی، الزامی، اختیاری، و انضباط است و به سبب تأثیری که نمرات دروس عملی و شفاهی و انضباط بر معدل می‌گذارند لذا معدل شاخص خوبی برای پیشرفت تحصیلی نیست (بختیاری، ۱۳۷۶).

از سویی درس‌های ریاضی و شیمی، براساس نظر یانگ (۱۹۹۱)، نقل شده در فراهانی، بر استدلال کمی تأکید دارند و با دانش کمی در ارتباطند و آزادی کمتری برای برداشت و تفسیرهای فردی وجود دارد. باتوجه به دلایل فوق، در این پژوهش فقط دو نمره شیمی و ریاضی به عنوان شاخص‌های پیشرفت تحصیلی انتخاب شدند. ارقام جدول ۱ نشان‌دهنده رابطه میان متغیرهای پژوهش (ضرایب گشتاوری پیرسون) است.

جدول ۱. همبستگی‌های متقابل بین منبع کنترل و خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی

متغیرها	پیشرفت تحصیلی (ریاضی)	پیشرفت تحصیلی (شیمی)	منبع کنترل درونی	منبع کنترل بیرونی	منبع کنترل بیرونی شانس
منبع کنترل درونی	۰/۴۳*	۰/۷۴*	-	-	-
منبع کنترل بیرونی	۰/۴۶*	۰/۳۹*	-	-	-
افراد قدرتمند	۰/۳۹*	۰/۴۶*	-	-	-
منبع کنترل بیرونی شانس	۰/۵۴*	۰/۷۴*	۰/۷۴*	۰/۰۱	۰/۰۴۵
خودتنظیمی دانش‌آموز	۰/۰۷	۰/۰۰۵	۰/۱۴	۰/۰۵	۰/۰۲
خودتنظیمی دانش‌آموز از نظر دبیر					

همان طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، رابطه منبع کنترل درونی با پیشرفت تحصیلی ریاضی و شیمی و خودتنظیمی دانش آموز مثبت و معنی‌دار است. رابطه منبع کنترل بیرونی با گرایش افراد قدرتمند با پیشرفت تحصیلی (ریاضی) و پیشرفت تحصیلی شیمی منفی و معنی‌دار است و همچنین رابطه منبع کنترل با گرایش شانس با پیشرفت تحصیلی ریاضی و با پیشرفت تحصیلی شیمی منفی و معنی‌دار است. بین خودتنظیمی دانش آموز از نظر دیر و سایر متغیرها رابطه معنی‌داری به دست نیامد.

به منظور پاسخگویی به چهارمین پرسش پژوهش، یعنی تعیین سهم منبع کنترل و خودتنظیمی دانش آموزان در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در دو درس ریاضی و شیمی، از روش تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده گردید.

خلاصه نتایج مدل رگرسیون گام به گام در جداول ۲ و ۳ ارائه شده است. ارقام جدول ۲ نشان‌دهنده نتایج زیر است.

۱. در گام یکم، وقتی که متغیر خودتنظیمی دانش آموز وارد تحلیل می‌شود، اثر رگرسیون معنادار می‌شود ($P < 0/001$ و $F_{1,48} = 29/99$). بنابراین می‌توان گفت پیشرفت تحصیلی دانش آموز از روی خودتنظیمی وی قابل پیش‌بینی است و از روی متغیر خودتنظیمی دانش آموز ۲۹ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی پیش‌بینی می‌شود.

۲. در گام دوم، وقتی که متغیر افراد قدرتمند وارد تحلیل شد، نتیجه تحلیل واریانس رگرسیون چندگانه به وجود رابطه منفی بین متغیر افراد قدرتمند و پیشرفت تحصیلی اشاره می‌کند زیرا اثر رگرسیون معنادار است ($P < 0/000$ ، $F_{1,48} = 22/76$). ضریب تعیین یا مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای یاد شده ۰/۲۱ و نمو آن پس از ورود متغیر دوم برابر با ۰/۰۸ است یعنی ۸ درصد از واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی به وسیله ترکیب خطی از دو متغیر خودتنظیمی و افراد قدرتمند پیش‌بینی می‌شود.

جدول ۲. خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز (ریاضی) از روی متغیرهای منبع کنترل دانش‌آموز با گرایش های رونی، افراد قدرتمند و شانس، و خودتنظیمی دانش‌آموز.

sig	F	ΔR	R^2	R	پسماند میانگین مجذورات	پسماند مجموع مجذورات	درجه آزادی	متغیروارده شده به مدل	گام
۰۰	۲۹/۹۹	۰/۲۹	۰/۵۴	۵/۱۴	۲۰۵/۶۵	۷۶۰/۹۵	۲۰۵/۲۵	۱ و ۴۸	یکم خودتنظیمی د-آ
۰۰	۲۲/۷۶	۰/۰۸	۰/۲۱	-۰/۴۶	۱۷۹/۵۴	۷۸۷/۰۷	۱۷۹/۹۵	۱ و ۴۸	دوم افراد قدرتمند
۰۰	۲۲/۷۶	۰/۰۳	۰/۱۸	۰/۴۳	۱۷۹/۵۴	۷۸۷/۰۷	۱۷۹/۵۴	۱ و ۴۸	سوم منبع کنترل درونی
۰۰	۲۷/۹۱	۰/۰۳	۰/۱۵	-۰/۳۹	۱۵۲/۲۶	۸۱۲/۲۴	۱۵۲/۲۶	۱ و ۴۸	چهارم شانس

۳. در گام سوم وقتی که متغیر منبع کنترل درونی وارد تحلیل می‌شود، نتیجه تحلیل واریانس رگرسیون چندگانه بوجود رابطه مثبت بین متغیر منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی اشاره دارد زیرا اثر رگرسیون معنی دار است ($P < ۰/۰۰۰$ و $F_{۱,۴۸} = ۲۲/۷۶$). همبستگی متغیر سوم برابر با ۰/۴۳ و معنی دار است و دلالت بر رابطه مثبت بین منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز دارد. در این جا ضریب تعیین یا مجذور همبستگی چندگانه بین متغیرهای یاد شده ۰/۱۸ و نمو آن پس از ورود متغیر سوم برابر با ۰/۰۳ است. از این رو می‌توان گفت که ۳ درصد از واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی به وسیله متغیر اخیر و ۱۸ درصد واریانس آن توسط ترکیب خطی از سه متغیر خودتنظیمی دانش‌آموز و افراد قدرتمند و منبع کنترل درونی پیش‌بینی می‌شود.

۴. در گام چهارم با ورود متغیر شانس، رگرسیون چندگانه به وجود رابطه منفی بین متغیر شانس و پیشرفت تحصیلی اشاره می‌کند زیرا اثر رگرسیون معنی دار است ($P < ۰/۰۰۰$ و $F_{۱,۴۷} = ۲۷/۹۱$). مقدار همبستگی متغیر چهارم ۰/۳۹- و ضریب تعیین بین متغیرهای پیش‌گفته ۰/۱۵ و نمو آن پس از ورود متغیر چهارم برابر ۰/۰۳ است. یعنی ۳ درصد واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی به وسیله متغیر اخیر و ۱۵ درصد واریانس آن توسط ترکیب خطی از چهار متغیر (خودتنظیمی دانش‌آموز، افراد قدرتمند، منبع کنترل درونی، و شانس) پیش‌بینی می‌شود. باتوجه به رابطه متغیرهای مذکور و به کارگیری ضریب A و B می‌توان معادله رگرسیون را به صورت زیر نوشت:

$$۰/۱۸ = \text{ضریب B} + (\text{شیب خط رگرسیون برای خودتنظیمی دانش‌آموز})$$

$$\begin{aligned} B2 &= -0/12 \text{ (شیب خط رگرسیون برای افراد قدرتمند)} \\ B3 &= 0/07 \text{ (شیب خط رگرسیون برای منبع کنترل درونی)} \\ B4 &= 0/09 \text{ (شیب خط رگرسیون برای شانس)} \\ A &= 15/05 \text{ (عدد ثابت در معادله)} \end{aligned}$$

صورت کلی معادله پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از روی متغیرهای سه‌گانه فوق به شرح زیر است:

$$Y = 15/05 + 18x1 - 0/12x2 + 0/07x3 - 0/09x4$$

در این معادله به ترتیب نمادهای Y معرف متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی نمره ریاضی)، X1 نمره خودتنظیمی دانش‌آموز، X2 نمره افراد قدرتمند، X3 نمره منبع کنترل درونی، و X4 نمره شانس است. قابل ذکر است که متغیر دیگر مورد نظر در این پژوهش یعنی خودتنظیمی دانش‌آموز از نظر دیر به سبب عدم رابطه با متغیر پیشرفت تحصیلی در معادله پیش‌بینی تحصیلی وارد نشده است. ارقام جدول ۳ نیز نشان‌دهنده مطالب زیر است:

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز (شیمی) از روی متغیرهای منبع کنترل و خودتنظیمی

متغیر وارد شده به مدل	درجه آزادی	مجموع مجدورات	پسماند میانگین مجدورات	R	R ²	ΔR	F	sig	گام
یکم منبع کنترل درونی	۱ و ۴۸	۷۸۹/۷۸	۲/۲۹	۷۸۶/۷۸	۵۰۱/۷۲	۰/۶۱	۲۲/۱۱	۰۰	
دوم خودتنظیمی د-آ	۱ و ۴۸	۶۷۰/۱۰	۶۱۸/۴۸	۶۷۰/۱۰	۵/۱۷	۰/۵۱	۱۶/۲۵	۰۰	
سوم شانس	۱ و ۴۸	۲۷۵/۲۲	۱۰۱۲/۷۶	۲۷۵/۲۲	۶/۸۴	۰/۲۱	۱۶/۸۴	۰۰	
چهارم افراد قدرتمند	۱ و ۴۸	۲۰۵/۹۴	۱۰۸/۶۴	۲۰۵/۹۴	۷/۲۱	۰/۳۹	۲۸/۲۱	۰۰	

۱. در گام اول، وقتی که متغیر منبع کنترل درونی دانش‌آموز وارد تحلیل می‌شود، اثر رگرسیون معنی‌دار می‌شود ($P < 0/000$ و $F_{1,48} = 22/11$). بنابراین می‌توان گفت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز از روی منبع کنترل درونی وی قابل پیش‌بینی است و از روی متغیر منبع کنترل درونی، ۵۴ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی در درس شیمی پیش‌بینی می‌شود.

۲. در گام دوم، وقتی متغیر خودتنظیمی دانش‌آموز وارد تحلیل می‌شود، نتیجه تحلیل

واریانس رگرسیون چندگانه به وجود رابطه مثبت بین متغیر خودتنظیمی دانش آموز و پیشرفت تحصیلی اشاره می کند زیرا اثر رگرسیون معنی دار است ($P < 0/000$) و $F_{1,48} = 16/25$). در اینجا ضریب تعیین یا مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای یاد شده $0/51$ و نمو آن پس از ورود متغیر دوم برابر $0/03$ است. بنابراین می توان گفت که 3 درصد از واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی بوسیله متغیر اخیر و 51% از واریانس آن به وسیله ترکیب خطی از دو متغیر منبع کنترل درونی و خودتنظیمی دانش آموز پیش بینی می شود.

۳. در گام سوم، وقتی که متغیر شانس وارد تحلیل می شود، نتیجه تحلیل واریانس رگرسیون چندگانه بوجود رابطه منفی بین متغیر شانس و پیشرفت تحصیلی اشاره دارد زیرا اثر رگرسیون معنی دار است ($P < 0/000$ و $F_{1,48} = 16/84$). مقدار همبستگی متغیر سوم $-0/46$ و معنی دار است و دلالت بر رابطه منفی بین شانس و پیشرفت تحصیلی دانش آموز دارد. در اینجا ضریب تعیین یا مجذور همبستگی چندگانه بین متغیرهای یاد شده $0/21$ و نمو آن پس از ورود متغیر سوم برابر با $0/3$ است. از این رو می توان گفت که 30 درصد از واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی بوسیله متغیر اخیر و 21 درصد واریانس آن توسط ترکیب خطی از سه متغیر (منبع کنترل درونی، خودتنظیمی دانش آموز و شانس) پیش بینی می شود.

۴. در گام چهارم، با ورود متغیر افراد قدرتمند، نتیجه تحلیل رگرسیون چندگانه به وجود رابطه منفی بین متغیر افراد قدرتمند و پیشرفت تحصیلی اشاره می کند زیرا اثر رگرسیون معنی دار است ($P < 0/000$ و $F_{1,48} = 28/21$). مقدار همبستگی متغیر چهارم $-0/39$ و ضریب تعیین بین متغیرهای مذکور $0/15$ و نمو آن پس از ورود متغیر چهارم برابر $0/06$ است؛ یعنی 6 درصد از واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی به وسیله متغیر اخیر و 15 درصد واریانس آن توسط ترکیب خطی از چهار متغیر (منبع کنترل درونی، خودتنظیمی شانس و افراد قدرتمند) باتوجه به رابطه متغیرهای مذکور و به کارگیری ضریب A و B می توان معادله رگرسیون را به صورت زیر نوشت:

$$0/16 = \text{ضریب B1 (شیب خط رگرسیون برای منبع کنترل درونی دانش آموز)}$$

$$0/28 = \text{ضریب B2 (شیب خط رگرسیون برای خودتنظیمی دانش آموز)}$$

$$-0/12 = \text{ضریب B3 (شیب خط رگرسیون برای منبع کنترل در بعد شانس)}$$

۱۲/۰ = ضریب B۴ (شیب خط رگرسیون برای منبع کنترل در بعد افراد قدرتمند)

A = ۱۶/۱۰ (عدد ثابت در معادله)

صورت کلی معادله پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از سوی متغیرهای سه‌گانه فوق به شرح زیر است:

$$Y = ۱۶/۱۰ + ۰/۱۶X_1 + +/۲۸X_2 - ۰/۱۲X_3 - ۰/۱۲X_4$$

در این معادله به ترتیب نمادهای Y معرف متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی شیمی)، X_۱ منبع کنترل درونی، X_۲ خودتنظیمی دانش‌آموز، X_۳ شانس، و X_۴ افراد قدرتمند است. متغیر دیگر مورد نظر در این پژوهش، یعنی خودتنظیمی دانش‌آموز از نظر دبیر، به سبب عدم رابطه با متغیر پیشرفت تحصیلی در معادله پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی وارد نشده است.

بحث

براساس یافته‌های این پژوهش، بین منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های کرن‌دال و همکاران (۱۹۶۵)، به نقل از بال، (۱۳۷۳)، هاورتون و همکاران (۱۹۹۲)، کالنسر (۱۹۹۲)، آنازونو (۱۹۹۵)، شلویری (۱۳۷۷) بیابانگرد (۱۳۷۱) دودانگه (۱۳۷۶)، مهدویان (۱۳۷۴) هماهنگ است. تبیین اول برای وجود ارتباط بین منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی این است که افراد با جهت‌گیری درونی در مقایسه با افرادی که جهت‌گیری بیرونی دارند کارآمدتر، با پشتکارتر، از لحاظ شناختی فعال‌تر و قابل انعطاف‌تر، و دریاگیری قوانین لازم برای مسائل ضروری کارآمدترند. علاوه بر این، آنها در مقایسه با افراد دارای کنترل بیرونی در صدد جمع‌آوری اطلاعات بیشتری هستند و سعی می‌کنند پیامدها را کنترل کنند. روشن است که ویژگی‌های فوق بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند اثر مثبت داشته باشد (فراهانی، ۱۳۷۸).

تبیین دیگر برای وجود ارتباط بین منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی، مربوط به عزت نفس و خودپنداره است. همچنان که پژوهش راجرز (۱۹۸۶)، بیابانگرد (۱۳۷۱)، دودانگه (۱۳۷۶)، محمودی (۱۳۷۷)، مهدویان (۱۳۷۴) و هاشمی (۱۳۷۸) نشان داده است بین منبع کنترل درونی و خودپنداره مثبت و مسئولیت شخصی برای پیامدهای تحصیلی ارتباط وجود دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کنترل درونی‌ها گمان دارند که

رفتارشان تحت تأثیر نیروهای درونی است و نتیجه مسئولیت اعمال خود را می‌پذیرند (فارس، ۱۹۷۶، به نقل از فراهانی، ۱۳۷۸). افراد با منبع کنترل درونی معتقدند که رویدادهای مثبت زندگی در نتیجه نقشه‌ریزی دقیق و کوشش پی‌گیر خود آنها به دست می‌آید، لذا برای اعمال و رفتار و پیامدهای ناشی از آن قبول مسئولیت می‌کنند و به همین سبب با رسیدن به موفقیت تلاش بیشتر می‌کنند و در صورت شکست آنرا پذیرفته، احساس شرمندگی می‌کنند، و در پی جبران آن بر می‌آیند (اسپالدینگ، ترجمه بیابانگرد و نائینیان، ۱۳۷۷).

بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که افراد با منبع کنترل درونی، به سبب درک و پذیرش مسئولیت نسبت به پیامدهای اعمال خویش و تلاش و امید برای رسیدن به موفقیت از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار باشند. رابطه منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی همچنین ممکن است بدین سبب باشد که دانش‌آموزانی که از منبع کنترل درونی برخوردارند اگر در یک درس موفق شوند توانایی خود را عامل موفقیت می‌دانند و از آن احساس رضایت می‌کنند و این عامل موفقیت و رضایت را به سایر دروس و موفقیت‌های بعدی تعمیم می‌دهند. حال آنکه دانش‌آموزانی که دارای کنترل بیرونی هستند، چون توانایی خود را عامل موفقیت نمی‌دانند، شکست را به سایر دروس و موقعیت‌های دیگر به شکل منفی تعمیم می‌دهند. به عبارتی دیگر، موفقیت در یادگیری مواد جدید، تا اندازه‌ای می‌تواند تحت تأثیر موفقیت گذشته دانش‌آموز باشد. این مسئله نه تنها از بعد شناختی اهمیت دارد، بلکه از بعد عاطفی نیز مهم است و تاریخچه موفقیت یا شکست و اسنادهای مربوط، تأثیر پایداری بر عزت نفس و مفهوم خود و انتظارات فرد درباره نتایج اعمال او در آینده به جای می‌گذارد.

در این پژوهش رابطه مثبت و معنادار بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی به دست آمد به این نحو که هرچه دانش‌آموزان خودتنظیم‌تر باشند از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند. نتیجه حاضر با پژوهش‌های (سیمونز و بوکف، ۱۹۸۷، وینستین و مایر ۱۹۸۶، به نقل از زیمرمان، ۱۹۹۰) والهام و همکاران (۱۹۹۳)، (بندورا، ۱۹۷۷، توسن و ماهونی ۱۹۷۴ و کانفر، ۱۹۷۱ و میشن بام، ۱۹۷۷، به نقل از زیمرمان، ۱۹۹۶) و صفاریان طوسی، (۱۳۷۵) و محمودی (۱۳۷۷) همخوانی دارد.

این رابطه را می‌توان به گونه‌های مختلف تبیین کرد:

نخستین تبیین این است که یادگیرندگان خودتنظیم، اطلاعات را به وسیله دسته‌بندی کردن اهداف مختلف برای خود تنظیم می‌کنند و این سازماندهی می‌تواند در عملکرد تحصیلی آنها نقشی مثبت ایفا کند. یادگیرندگان خودتنظیم در مورد توانایی خود احساس خودکارآمدی بالا دارند و این وضع بر اهداف مربوط به دانش و مهارت، که آنها برای خود دسته‌بندی می‌کنند، اثر می‌گذارد. دانش‌آموزان دارای خودتنظیمی بالا، تلاش و علاقه درونی بیشتری به یادگیری تحصیلی نشان می‌دهند و به میزان بیشتری از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند و از نظر پیشرفت تحصیلی بهتر از دانش‌آموزانی هستند که از این راهبردها بهره نمی‌گیرند. این یافته را همچنین می‌توان به خودکارآمدی مربوط دانست که از نظر بندورا (۱۹۸۶)، به نقل از زیمرمان، (۱۹۹۰) کلید فرایند خودتنظیمی است. دانش‌آموزان خودتنظیم قادرند، ضمن عملکرد، مشاهده کنند و نسبت به آن واکنش نشان دهند. باورهای خودکارآمدی، علاوه بر آنکه موجب تداوم انگیزه و تلاش برای یادگیری می‌شود، اگر بطور منطقی و مطابق با واقعیت شکل گرفته باشد، موجب خواهد شد که فرد محدودیت‌های دانش و مهارت خود را راحت‌تر بپذیرد. انتخاب نکردن اهداف آرمانی و دور از واقعیت، احتمال شکست‌های بعدی و عوارض منفی آن را کاهش می‌دهد و در نتیجه فرد به فعالیت‌هایی می‌پردازد که امکان پیشرفت و موفقیت در آنها بیشتر است.

تبیین دیگر در مورد رابطه مثبت بین خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، در رابطه با نظام اسنادهای فرد از موفقیت و شکست ممکن می‌شود. بسیاری از دانش‌آموزان هنگام روبه‌رو شدن با مشکل در یادگیری و یا تکالیف آموزشی، مشکل را به عدم توانایی خود نسبت می‌دهند و این اسناد شکست، به یک عامل ثابت درونی، انگیزه و تلاش‌های بعد را محدود می‌کند. در واقع مشکل اصلی چنین دانش‌آموزانی این است که به درستی نمی‌دانند چه طور از توانایی خود استفاده کنند (زیمرمان، ۱۹۹۰). دانش‌آموزان خودتنظیم با اداره و تنظیم اهداف متناسب با توانایی‌ها و نیز نظارت و کنترل بر میزان و زمان کوشش برای هر تکلیف می‌توانند از بروز چنین مشکلی جلوگیری کنند.

پژوهش حاضر بین منبع کنترل و خودتنظیمی دانش‌آموز رابطه مثبت نشان داد یعنی دانش‌آموزان دارای منبع کنترل درونی خودتنظیم‌تر از دانش‌آموزان با منبع کنترل بیرونی

بودند یافته حاضر با پژوهش‌های اشنایدر، فریند، ویتاگر، وادوا (۱۹۹۱) و باروفز (۱۹۹۱) و نیکولاس (۱۹۹۴) و (لیون و مک دونالد ۱۹۹۰، به نقل از مافسون و نوویکی ۱۹۹۱) همخوانی دارد. آنان نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که آزمودنی‌هایی که از منبع کنترل درونی برخوردارند نمرات بالایی در مقیاس خودتنظیمی به دست می‌آورند و برعکس دانش‌آموزانی که از منبع کنترل بیرونی برخوردارند نمرات پایین‌تری در خودتنظیمی به دست می‌آورند. با توجه به پژوهش‌های گذشته و نتایج آنها می‌توان رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و منبع کنترل را به گونه‌های زیر تبیین کرد:

نخستین تبیین این است که دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی خود را توانا و دارای قابلیت می‌دانند بنابراین رفتار خود و محیطشان را کنترل می‌کنند، برای اعمال و رفتار خود مسئولیت قبول می‌کنند، و فعالانه و آگاهانه می‌کوشند تا شرایط یادگیری را به گونه‌ای ترتیب دهند که رسیدن به اهداف ممکن گردد. از این رو نیز، بسیاری از آنها برای کنترل یادگیری، از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند (مافسون و نوویکی، ۱۹۹۱).

تبیین دیگر این است که افراد با منبع کنترل درونی، از نظر اسنادی موفقیت خود را نتیجه تلاش و کوشش خود می‌دانند و به سبب کوشش و امید به موفق شدن، بیشتر از افراد بیرونی، تقویت مثبت دریافت می‌کنند و بیشتر از راهبردها استفاده می‌کنند (البام و همکاران، ۱۹۹۳).

تبیین دیگر این است که افراد با منبع کنترل درونی، هنگامی که یک تکلیف ارائه شود، به وسیله تنظیم اهداف، بکاربردن دانسته‌های قبلی، در نظر گرفتن راهبردها، طراحی یک نقشه، و در نظر گرفتن طرح‌های هماهنگ برای برخورد با مشکل رفتارشان را اداره و کنترل می‌کنند به عبارتی، بطور فعالانه از راهبردها استفاده می‌کنند و در نتیجه خودتنظیم‌تر عمل می‌کنند (باروفز، ۱۹۹۱).

تبیین دیگر مربوط به الگوی اسنادی دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی و بیرونی است. دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی، شکست خویش را به عوامل بی‌ثبات مانند فقدان تلاش و موفقیت را به عوامل با ثبات مانند توانایی نسبت می‌دهند. آنها هنگامی که شکست می‌خورند، به جای تمرکز بر دلایل شکست، روی تغییر و اصلاح راهبردهای یادگیری متمرکز می‌شوند. بنابراین خود را مسئول دانستن و نگرش سالم نسبت به

شکست و تغییر و اصلاح راهبرد می‌تواند منجر به موفقیت گردد. حال آنکه دانش‌آموزان با منبع کنترل بیرونی که شکست را به عوامل باثبات مانند فقدان توانایی نسبت می‌دهند، به جای تغییر و اصلاح روش‌ها و راهبردهای یادگیری شان دست از تلاش و کوشش بر می‌دارند و این مسئله شکست‌های تحصیلی در آینده را تسهیل می‌کند (بایلی، ۱۹۹۷، نقل در هاشمی، ۱۳۷۸). افراد با منبع کنترل درونی به سبب پذیرش مسئولیت، داشتن نظام‌های اسنادی مناسب، و تمرکز برای راهبردهای یادگیری و اعتقاد بر استفاده از آنها و کارآیی در به‌کارگیری آنها از خودتنظیمی بالایی برخوردارند.

در پژوهش حاضر بین خودتنظیمی دانش‌آموز از نظر دبیر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز رابطه معناداری به دست نیامد. عدم وجود رابطه معنی‌دار بین خودتنظیمی دانش‌آموز از نظر دبیر با پیشرفت تحصیلی می‌تواند ناشی از چند عامل زیر باشد:

زیمرمان (۱۹۹۰) سه منبع مهم برای رفتارهای خودتنظیم را؛ شخص، محیط، و رفتار می‌داند. در ضمن کنش‌های خودتنظیمی با توجه به سه بعدی بودن خودتنظیمی در این سه زمینه، پسخورنده‌های اطلاعاتی به فرد بازگردانده می‌شود. چگونگی اثرات محیط یادگیری (مثل ویژگی‌های تکلیف، مکان مطالعه) و تأثیرات رفتاری (مثل خودمشاهده‌ای و خودکنشی‌ها) تقریباً به طور آشکار به فرد پسخورانده می‌شود؛ بنابراین توسط افراد دیگر از جمله دبیران هم قابل مشاهده است. در حالی که تأثیرات شخصی (مثل باورهای خودکارآمدی و فرآیندهای عاطفی) آشکارا قابل رؤیت نیست و به همین سبب هم "خودتنظیمی پنهان" نامیده شده است. شاید بعضی از دانش‌آموزان با وجود آنکه متکی به خود، با انگیزه، و خودتنظیم هستند در زمینه خودتنظیمی رفتاری و محیطی آن را به درستی آشکار نسازند و دبیرانی که قضاوت‌هایشان بیشتر مبتنی بر رفتارهای ظاهری و قابل رؤیت است، "خودتنظیمی پنهان" را به درستی و با سهولت تشخیص ندهند و در نتیجه آنها را افرادی خودتنظیم ندانند. از سوی دیگر این احتمال نیز وجود دارد که مفهومی که دبیران از یادگیری خود تنظیم دارند با مفهومی که در پرسشنامه مورد نظر این پژوهش آمده است همخوانی نداشته باشد. این مسئله از زاویه مفهوم "خودتنظیمی" در فرهنگ‌های مختلف - به ویژه فرهنگ غرب و شرق - حائز اهمیت است و جا دارد که در پژوهش‌های آتی مورد توجه قرار گیرد.

همچنین عدم وجود رابطه می‌تواند ناشی از این باشد که دبیرانی که به پرسشنامه

پاسخ داده‌اند، شناخت دقیقی از دانش‌آموزان نداشته‌اند و در نتیجه قضاوت صحیح در مورد خودتنظیمی آنها برایشان مقدور نبوده است. عامل دیگری که لازم است در مطالعات آینده مورد بررسی دقیق قرار گیرد، سطح انتظارات دبیران از خودتنظیمی دانش‌آموزان است. این احتمال که سطح انتظار دبیران از خودتنظیمی دانش‌آموزان بالاتر از سطح خودتنظیمی واقعی دانش‌آموزان باشد نیاز به مطالعه دقیق دارد. بالاخره این احتمال را می‌توان در نظر گرفت که نمره‌گذاری پرسشنامه توسط دبیران از توجه و دقت لازم و کافی برخوردار نباشد. از این رو نیز مشاهده و سنجش عینی‌تر خودتنظیمی دانش‌آموزان در کنار بهره‌گیری از روش‌های دیگر بررسی این متغیر، در پژوهش‌های آتی توصیه می‌شود.

مآخذ

- اسپالدینگ، جریل. ال (۱۳۷۷). انگیزش در کلاس درس. ترجمه بیابانگرد و نائینیان. تهران: انتشارات مدرسه.
- بال، ساموئل (۱۳۷۳). انگیزش در آموزش و پرورش. ترجمه علی‌اصغر مسدد. شیراز: دانشگاه شیراز.
- بختیاری، لطفعلی (۱۳۷۶). "بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی دانشجویان ایثارگر و آزاد در مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی شهر تهران." پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۱). "بررسی رابطه بین منبع کنترل و عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان در سال تحصیلی ۷۱-۷۰." پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- پورشافعی، هادی (۱۳۷۰). "بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهرستان قائن در سال تحصیلی ۷۰-۶۹." پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- دودانگه، محمد (۱۳۷۶). "بررسی رابطه بین اضطراب، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر شهرستان قزوین در سال تحصیلی ۷۶-۷۵." پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- سلیمان‌نژاد، اکبر (۱۳۷۹). "بررسی ارتباط منبع کنترل و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره



- دبیرستان رشته ریاضی فیزیک شهر تهران در سال تحصیلی ۷۹-۷۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- شلوبری، گلرخ (۱۳۷۷). "بررسی رابطه ویژگی‌ها و مکان کنترل مادر و فرزند و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز دختر و پسر پایه چهارم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۷۶-۷۵." پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- صفاریان طوسی (۱۳۷۵). "بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهر مشهد در سال تحصیلی ۷۵-۷۴." پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- فراهانی، محمدنقی (۱۳۷۸). روانشناسی شخصیت، نظریه، تحقیق، کاربرد. دانشگاه تربیت معلم، جهاد دانشگاهی.
- فراهانی، محمدنقی (۱۳۷۷). "نظریه یادگیری اجتماعی راتر، تبیینی بر سازه مکان کنترل." پژوهش‌های تربیتی. جلد پنجم، شماره ۱ و ۲ مؤسسه تحقیقات تربیتی.
- گودرزی، ناصر (۱۳۷۸). "بررسی رابطه رضایت زناشویی با منبع کنترل در کادر درمانی بیمارستان‌های تابع دانشگاه علوم پزشکی تهران"، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران.
- مایر، ریچارد (۱۳۷۶). روانشناسی تربیتی (براساس رویکرد شناختی). ترجمه محمدنقی فراهانی، تهران: دانشگاه تربیت معلم، جهاد دانشگاهی.
- محمودی، زهرا (۱۳۷۷). "بررسی تأثیر خودپنداره و خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی مدارس شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۷۶-۷۵." پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- ملک مکان، مراد (۱۳۷۸). "بررسی رابطه بین نگرش‌ها در نسبت به شیوه‌های فرزندپروری با یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی آباد در سال تحصیلی ۷۷-۷۶." پایان‌نامه کارشناسی ارشد. روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- مهدویان، علیرضا (۱۳۷۴). "بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با مرکز کنترل و عزت نفس در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر مشهد." پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- هاشمی، زهره (۱۳۷۸). "مقایسه و بررسی رابطه منبع کنترل و خودپنداره با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

مبتلا به تالاسمی و عادی در شهر تهران". پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

- Anazonwu, C. (1995). "Locus of Control, Academic Self-Concept Attribution of Responsibility for Performance in Statistics". *Psychologyand Reports*, Vol. 77(2): 367-370.
- Baron, R. A & Byrne, D. Social Psychology (1991). *Understanding Human Intraction*. U.S.A: Simon & Sehuster inc.
- Bong, M (1998)."Tests of the Internal-External Frames of Reference Model with Subjest-Specific Academic Self-Efficacy and Frame Specific Academic Self-Concepts". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 63, No.2,PP. 282-303.
- Biggs, J (1997). "Locus of Control and College Student's Approachs to Learning". *Psychological-Reports*. Vol. 79, No. 3,PP. 184-214.
- Burroughes (1991)."The Implications for Effective Education of Understanding Pupil Motivation in Schools as a Multi-Dimensional Model". *International-Journal of Adolescence and youth*-Vol 2, No.4, PP. 58-89.
- Elbaum, B. E, Berg, C. A & Dodd, D. H. (1993). "Previous Learning Experience, Strategy Beliefs, and Task Definition in Self-Regulation in Self-Regulated Foreign Anguage Learning". *Contemporary Educational Psychology*, 18, 3188-336.
- Farahani, M. N, Coper, M. gin(1996)."Is Locus of Control Unidimensional or Multidimensional? Data From Persian Translations of Rotter, I-E Scale and Levenson, I, P, C, Scales". *Psychological Research*. 3, PP. 38-42.
- Howerton, D, and others (1992)."Locus of Control and Achievement of At-risk Adolescent Black Males". *Eductional Research*. Vol. 65, No.3, PP. 245-278.
- Kalsner, lydia (1992). "The Influence of Development and Emotional Factors on Success in College". *Higher Education-Extension--Service Review*. 302(Winter): 251-274.
- Mc combs, B. L. (1982)."The Role of the Self-System in Self-Regulated Learning, Contemp". *Edu. Psycholog*. Vol 11, PP. 318-336.

- Recognition". *Journal of social psychology*. 131 (6): 315-322.
- Nicholas, Hamid (1994)."Self-Monitoring, Locus of Control and Social Encounters of Chinese and Newzealand student. *Journal of Cross Cultural Psychology*. 25(3): 353-368.
- Rotter. J. B. (1996)."Generalized Expectancies of Internal Versus External Control of Reinforcement". *Psychological monographs: General and applied*. 80 (1) whole. No 601.
- Rogers, Dolores, A. (1986)."Locus of Control and Reading Achievement: Increasing the Responsibility and Performance of Remedial Readers". *Journal of clinical Reading Research and Programs*, Vol.2, No.1,PP.12-14
- Rose, R, Hall, C, Bolen, L.(1996)."Locus of Control and College Student's Approaches to Learning. *Psychological-Reports*,Vol.53, Pt 2,PP. 212-221.
- Schneider, Mark; Friend, Ronald; Whitaker, Paul wadhwa Nand (1991)."Fluid Noncompliance and Symptomatology in End-Stage Renal Disease: Cognitive and Emotional Variables." *Health psychology*. 10(3) 209-215.
- Sink, A. C. Barnett, J. E. and Hixon, J. E.(1991)."Self-Regulated Learning and Achievement by Middle-School children".*Psychology Report*. Vol.69,no.3,PP. 219-242.
- Zimmerman (1990)."Self-Regulated Learning and Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective" *Educational psychology Review*, (2):307-323.
- Zimmerman,B. J. & Martinez-pons. M. (1986)."Construction Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning". *Journal of Educational Psychology*.(11):314-332.
- Zimmerman, B, J. (1986). Enhancing Student Academic and Health Functioning: A Self-Regulatory Perspective. *School Psychology*. Vol.11 No.1,PP. 203-240.

اعتذار

در شماره قبل (بهار و تابستان ۱۳۸۰)، مرتبه سرکار خانم دکتر شهلا البرزی مؤلف محترم مقاله "بررسی و مقایسه خود ارزشیابی... " اشتباهاً به جای دانشیار، استادیار قید شده است که بدینوسیله از ایشان پوزش می‌خواهیم.

دفتر مجله