

بررسی مقایسه‌ای باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه های دولتی و پیام نور استان همدان

زینب مقدم*

مربی گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

چکیده

هدف پژوهش، بررسی مقایسه‌ای باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی و پیام نور استان همدان بود. روش پژوهش پیمایشی و از نوع کاربردی است. جامعه مورد مطالعه، شامل تمامی دانشجویان دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی و پیام نور استان همدان بودند. تعداد ۳۰۰ نفر نمونه به شیوه خوشه‌ای از بین دانشجویان دانشگاه‌های دولتی و پیام نور استان همدان، انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم پنتریچ و دی گروت با ۴۷ عبارت و براساس مقیاس لیکرت، بود. جهت تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس) استفاده شد. تحلیل داده‌ها نشان داد؛ بین باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان دانشگاه‌های دولتی و پیام نور، تفاوت معنادار وجود دارد. میانگین باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، اضطراب امتحان و ارزش‌گذاری درونی) و راهبردهای یادگیری خودتنظیم (شناختی و فراشناختی) در دانشجویان دانشگاه پیام نور، بیشتر از دانشجویان دانشگاه‌های دولتی بوده است.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۶، شماره ۱، پیاپی ۲۹
بهار و تابستان ۱۳۹۸
صص: ۹۱-۱۱۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۲۷

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol. 16, No. 1, Serial 29

Spring & Summer
2019

pp.: 91-110

کلیدواژه‌ها: راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی، دانشگاه دولتی، پیام نور.

*Email: monad.moghadam@yahoo.com

مقدمه

از ویژگی‌های مهم انسان که باعث تمایز او از سایر موجودات گردیده برخوردار است او از توانایی یادگیری است [۱]. لذا طی دو دهه اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت به مطالعه عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی به ویژه «راهبردهای یادگیری» و «انگیزش» بیش از پیش توجه کرده‌اند. یکی از نظریه‌هایی که این پژوهشگران در قالب آن مطالعه می‌کردند، نظریه یادگیری خودتنظیمی است. چهارچوب اصلی این نظریه براین اساس استوار است که دانش آموزان چگونه از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری یادگیری خود را سازماندهی می‌کنند [۲]. در این میان، آنچه به عنوان دانش فرد درباره ذهن و کارکردهای آن مطرح است، موضوعی است که در قلمرو روانشناسی شناختی و در چهارچوب فراشناخت مورد بحث قرار دارد [۳].

با در نظر گرفتن نظریه‌های شناختی و فراشناختی، امروزه در امر یادگیری، فردی موفق است که شیوه آموختن را فراگرفته باشد [۱] چرا که بسیاری از مشکلات یادگیری فراگیران ریشه در ضعف آگاهی‌های فراشناختی آنها دارد [۴]. لذا این پرسش اساسی که فرد درباره دانستن چه می‌داند، و چگونه و تا چه حد می‌داند، جایگاه خاص خود را می‌یابد [۳]. چرا که فراگیران نیاز به مهارت‌هایی دارند که در عصر جدید فن آوری اطلاعات و مجازی شدن یادگیری و ورود به دنیای غیر قابل پیش بینی دانش، بتوانند یادگیری خود را نظارت و کنترل کنند و به عنوان فراگیران خود تنظیم، از توانایی‌های خود در برنامه ریزی و ارزیابی عملکردشان بهره گیرند [۵]. در همین زمینه، طرح نیازهای جدید در ارتباط با مهارت‌های یادگیرندگان برای یادگیری مؤثر تر، حجم زیادی از تحقیقات را به خود اختصاص داده؛ بنابراین، مفهوم خود تنظیمی در ۳۰ سال گذشته به منظور برآوردن این نیازها مطرح شده است [۶].

از جنبه نظری، برخورداری از انگیزه درونی برای یادگیری و استفاده کارآمد از راهبردهای خودتنظیمی از مهمترین عوامل موفقیت تحصیلی به شمار می‌آیند [۷]. برای توصیف خودتنظیمی تا به حال الگوهای بسیاری پیشنهاد شده است که یکی از مشهورترین این الگوها الگوی خودتنظیمی پنتریچ است:

پنتریچ و همکاران او سه مقوله عمومی از راهبردها را که مورد استفاده فراگیران خود تنظیم قرار می‌گیرند شناسایی کرده‌اند، شامل:

۱- راهبردهای شناختی

۲- راهبردهای فراشناختی

۳- راهبردهای کنترل و مدیریت منابع [۸] که در این

میان فراشناخت نقش بارز و مهمی در حل مسئله، کنترل خود، خودآموزی و تغییر رفتار دارد [۹].

فراشناخت، ریشه در الگوی شناخت ای دارد که فلاول^۱ پیشنهاد کرده است. فلاول اولین بار آن را به کار برد تا دانش فرد در مورد فرایندهای شناختی و تولیدات یا هر چیز مربوط به آن را توصیف کند [۱۰] و بر این باور است که بازنگری‌های سلسله مسائل شناختی از طریق برقراری ارتباط بین هدف‌ها، تجربه‌ها و دانش فراشناختی عملی می‌گردد [۱۱].

بر حسب نظریه رفوت^۲ و همکاران (۱۳۷۵)، فرادانش، فرانظارت، و استفاده مناسب و بجا از راهبرد، مولفه‌های فراشناخت هستند [۱۲]. اما راهبردهای شناختی به چاره اندیشی که فراگیران برای یادگیری، به خاطر سپاری و درک مطلب از آنها استفاده می‌کنند اشاره دارد [۸] و راهبردهای مدیریت منابع بیانگر این مطلبند که یادگیرنده به طور بهینه برای کنترل و اداره محیط مثل مدیریت در تنظیم زمان، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک از افراد دیگر مانند معلمان، همسالان و منابع استفاده می‌کند. فرد خود تنظیم گر، از تاثیر عوامل محیطی بر دقت خود هنگام مطالعه آگاه است و توانایی اصلاح و تغییر آن را دارد [۱۳].

از سوی دیگر تحقیقات نشان داده‌اند که تنها داشتن دانش شناختی و فراشناختی برای بهبود عملکرد تحصیلی در سطح عالی کافی نیست بلکه دانشجویان بایستی برای استفاده از این استراتژی‌ها برانگیخته شوند. این مسأله باعث توجه بیشتر به عوامل انگیزشی و نقش آن در استفاده از استراتژی‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی گردیده است. اگر چه هوش و استعداد از عوامل مهم و تعیین کننده یادگیری هستند اما عوامل دیگری نیز در کنار این عوامل، مهم و تاثیرگذار هستند. از جمله این عوامل می‌توان از باورهای انگیزشی نام برد. انگیزش، فرآیندی درونی است که رفتار را در طول زمان فعال کرده، هدایت و حفظ می‌کند. در واقع باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک عمل به آنها مراجعه می‌کنند.

اگر چه عوامل موثر بر باورهای انگیزشی بسیار فراوان هستند اما می‌توان آنها را در چهار عامل (خانوادگی، فردی، آموزشگاهی و محیطی) طبقه بندی کرد. علت اهمیت توجه به مساله باورهای انگیزشی افزایش رو به رشد آن و کاهش باورهای انگیزشی در طول دوره‌های بالاتر تحصیلی می‌

¹ Flavell

² Rafooth M. E.

گذاری تکلیفی و علائق درونی)، با این حال، این مؤلفه انگیزشی به طور اساسی به استدلال دانشجویان برای انجام یک تکلیف مربوط می‌شود.

به عبارت دیگر، آنچه که دانشجویان به این سؤال پاسخ می‌دهند: «چرا من این تکلیف را انجام می‌دهم؟». در کل، ارزش گذاری درونی به اهمیتی که دانشجویان به یک تکلیف یا درس خاصی می‌دهند، باوری که به آن تکلیف دارند و هدفی که از مطالعه آن دنبال می‌کنند، اطلاق می‌شود.

سومین مؤلفه انگیزشی به واکنش‌های هیجانی و عاطفی دانشجویان به تکلیف مربوط می‌شود. موضوع مهم برای دانشجویان پاسخ دادن به این سؤال است که: «من چه احساسی درباره این تکلیف دارم؟» باز هم چندین واکنش عاطفی و هیجانی مرتبط ممکن است وجود داشته باشد (برای مثال اضطراب، ترس، خشم، غرور و...) اما در موقعیت‌های یادگیری یکی از مهمترین اینها بنظر می‌رسد اضطراب امتحان باشد. اضطراب امتحان احساس یا حالت هیجانی ناخوشایندی است که پیامدهای رفتاری و روان شناختی خاصی دارد و در امتحانات رسمی و یا دیگر موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود [۱۶].

در نهایت اینکه طبق نظرنظریه پردازانی چون پینتریچ و دیگران [۱۷] فراگیران با استفاده از باورهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازماندهی می‌کنند. پینتریچ و دیگران در مدل یادگیری خودنظم بخش خود، بر نقش متقابل متغیرهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) در یادگیری و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان تاکید کرده‌اند. بر اساس این الگو، خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان به عنوان "باورهای انگیزشی" و راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، به عنوان "راهبردهای یادگیری خودتنظیمی"، در نظر گرفته می‌شوند. بر اساس نظر شانک [۱۸] «راهبردهای یادگیری خودتنظیمی» فقط یادگیری فراگیران را تقویت نمی‌کنند، بلکه فرصت‌هایی را برای آنها فراهم می‌کنند تا به طور فعال فرایندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خود ارزشیابی و خود انگیزشی را مدیریت کنند. در حقیقت فراگیران خودتنظیم علاوه بر آگاهی از راهبردهای یادگیری و به کارگیری اثربخش آنها از توانایی حفظ و ارتقای سطح انگیزش خود برای انجام وظایف تحصیلی در شرایط پیچیده و دشوار یا یکنواخت و کسالت آور برخوردارند [۱۹]. براین اساس باورهای انگیزشی بر راهبردهای یادگیری مؤثر بوده [۱۷] هیچیک و هیچ یک

باشد که در تبیین علت کاهش انگیزش تحصیلی فرض بر این است که فراگیران در دوره بالاتر تحصیلی، زمان کمتری را با معلم یا استاد خود می‌گذرانند و ممکن است فرصت کمی داشته باشند تا رابطه‌ای نزدیک با او برقرار کنند، در نتیجه این مسئله می‌تواند بر باورهای انگیزشی آنان تاثیر بگذارد. در واقع یکی از عوامل مؤثر در باورهای انگیزشی فراگیران، عوامل آموزشی است. از جمله‌ی این عوامل می‌توان به روش آموزش، برنامه‌ی درسی یا اهداف و انتظارات، وسایل آموزشی، نظام پاداش و تنبیه، حمایت عاطفی از فراگیران، افزایش احترام متقابل، اشتیاق معلم، رفتارهای معلم، افزایش تعاملات معلم و فراگیر و شیوه‌ی ارزشیابی اشاره کرد [۱۴].

باورهای انگیزشی براساس نظرات پینتریچ و دی گروت^۱ (۱۹۹۰) به سه مؤلفه انتظاری، ارزشی و عاطفی طبقه بندی شده است:

الف) مؤلفه انتظاری شامل باورهای دانشجویان درباره توانایی‌هایشان درباره عمل کردن به تکلیف است.

ب) مؤلفه ارزشی شامل اهداف دانشجویان و باورهایشان درباره اهمیت و علاقه به تکلیف است.

ج) مؤلفه عاطفی شامل واکنش هیجانی به تکلیف است.

مؤلفه انتظاری انگیزش دانشجویان به شیوه‌های مختلفی در ادبیات انگیزشی مفهوم سازی شده است (برای مثال، شایستگی تصوری، کارآمدی شخصی، سبک اسنادی و باورهای کنترلی). اما سازه اساسی و مهم، باورهای دانشجویان در ارتباط با توانایی‌هایشان است که آنها را قادر می‌سازد تا بر روی یک تکلیف عمل کنند (کارآمدی شخصی). در این معنی، مؤلفه انتظاری شامل پاسخ‌های دانشجویان به این سؤال است که: «آیا من می‌توانم این تکلیف را انجام دهم؟» جنبه‌های مختلفی از مؤلفه‌های انتظاری به خودنظم دهی دانشجویان و استفاده از استراتژی‌های شناختی مرتبط است. دانشجویانی که به توانایی‌هایشان باور دارند در تکالیف به صورت فراشناختی درگیر می‌شوند، استراتژی‌های شناختی بیشتری به کار می‌برند و به احتمال زیاد در انجام تکالیف خودشان اصرار می‌ورزند و در نهایت موفقیت نصیب آنها می‌شود [۱۵].

مؤلفه ارزشی انگیزش شامل اهداف دانشجویان برای انجام تکالیف و باورهایشان درباره اهمیت و علاقه به تکلیف است. اگرچه این مؤلفه نیز به شیوه‌های مختلفی مفهوم سازی شده است (از جمله اهداف پیشرفت، ارزش

² Pintrich & DeGroot

¹ Pintrich & De Groot

را نیازمند کمک و یاری نموده است [۳۱، ۳۰، ۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۶] که علت می‌تواند در این مساله نهفته باشد که دانشجویان ممکن است زمان زیادی را صرف مطالعه و خواندن مواد درسی کنند اما خواندن آنها کارآیی لازم را نداشته است. بسیاری از آنها هم ممکن است بدون اینکه خود بدانند روش صحیح را به کار برند اما این رفتار صحیح ولی ناآگاهانه همیشه نمی‌تواند منجر به بهینه و پیشینه سازی سرعت، کیفیت و دقت خواندن شود. در مقابل، دانشجو با برنامه‌ای مشخص و هدف مند می‌تواند عملکرد خود برای یادگیری را در جهت صحیح تنظیم نماید. عدم توجه به برنامه یادگیری می‌تواند موجب اتلاف هزینه زیادی در نظام آموزشی شده و باعث کاهش انگیزه دانشجو و حتی افت تحصیلی وی شود [۳۲].

از سوی دیگر با توجه به عدم کفایت آموزش‌های متعارف و جاری برای برقراری توسعه علمی بری همه فراگیران، دانشگاه پیام نور براساس مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی و با توجه به روش‌های جدید آموزشی و اجرای برنامه‌هایی از قبیل آموزش نیمه حضوری، آموزش باز و از راه دور و آموزش با بهره‌گیری از فناوری آموزشی، استفاده از کتاب‌های درسی خودآموز و دانشجو محوری در یادگیری، امکان مطالعه مستقل و کاهش ضرورت حضور دانشجو در کلاس‌های درسی، کاهش موانع زمانی و مکانی، کاهش هزینه‌ها و وابستگی کمتر به الزامات آموزشی نسبت به روش‌های مرسوم و در عین حال، اثربخشی آموزش و رهایی از محدودیت‌های مربوط به برخی مقررات نظام آموزشی متعارف عملاً با پذیرش اولین گروه دانشجو در مهرماه ۱۳۶۷ تاسیس شد [۳۳]. فراهم آمدن امکان پذیرش دانشجو در کشور در دوره کارشناسی ارشد در هر دو نوع دانشگاه دولتی و پیام نور در بین داوطلبان معیارهایی را جهت گزینش نوع دانشگاه متناسب با نیازها و نوع خدمات مطرح می‌سازد که مقایسه امکانات، محدودی‌ها، نقاط ضعف و قوت موجود در هر نوع از این دانشگاه است که می‌تواند داوطلب تحصیلات تکمیلی را در انتخاب یاری کند. اما آنچه در میان معیارهای انتخابی در میان این دو نوع از آموزش حائز اهمیت است اعتراف به وابستگی شدید فراگیران دوره‌های مختلف تحصیل در انگیزش و راهبردهای یادگیری به مشوق‌ها و محرک‌های محیطی آموزش از جمله معلم و یا استاد است که در حالت شدید آن نظام معلم - محوری را حاکم ساخته و متاسفانه روند وابستگی را در در دور‌های تحصیلات تکمیلی ادامه دار می‌سازد. وابستگی‌ای که در دانشگاه‌های از راه دور یکباره تبدیل به انتظار استقلال و مسئولیت‌پذیری در یادگیری و

از متغیرهای انگیزشی و شناختی و فراشناختی، به تنهایی قادر به تبیین یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران نیستند، بلکه با استفاده از راهبرد یادگیری خودتنظیم و در نظر گرفتن تعامل بین متغیرهای شناختی و انگیزشی است که می‌توان یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان را بهتر تبیین کرد [۲۰] چرا که فراگیرانی که دارای انگیزه غلبه بر کار و تکلیف هستند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند [۲۱]. پینتریچ و دیگران [۱۷] اعتقاد داشتند که بهترین متغیرهای پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی، خودتنظیمی و باورهای انگیزشی هستند. اغلب دانشجویان با درک بهتر فرایند یادگیری خودتنظیمی، می‌توانند پیشرفت تحصیلی خود را بهبود بخشند؛ بنابراین آشنایی با مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی، در این امر تأثیر بسزایی دارد. اما مساله اینجاست که بسیاری از دانشجویان به علت فقدان مهارت‌های راهبردهای مطالعه و یادگیری، دچار ناامیدی و شکست تحصیلی می‌شوند؛ در حالی که راهبردهای یادگیری، به مثابه ابزاری است که در حل مشکلات تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرند و به دانشجویان کمک می‌کنند تا مهارت‌هایی را که در طول دوران تحصیل به آن نیاز دارند، رشد و توسعه دهند. شناسایی و تقویت این راهبردها به افراد کمک می‌کند تا با تکیه بر توانایی‌های خود، کشف و تقویت آنها، قادر باشند، با موفقیت کامل تحصیلات دانشگاهی را پشت سر بگذارند [۲۲]؛ اگر دانشجویان بخواهند موفق شوند، باید دارای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عقاید انگیزشی باشند [۲۳]. فراگیرانی که روش‌های یادگیری و مطالعه مناسب را گسترش نمی‌دهند، در انگیزش برای یادگیری و برنامه‌ریزی فرایند یادگیری و ارزیابی کلی آنها، ناکارآمد خواهند بود و این ناکارآمدی بر پیشرفت فراگیر در طول تحصیل و بعد از تحصیل، به طور منفی تأثیر خواهد داشت [۲۴].

در خصوص انگیزش نیز می‌توان گفت با وجود اینکه ارتباط مثبت و معناداری با موفقیت تحصیلی و موفقیت تحصیلی با سلامت روانی دارد [۲۵] اما یکی از مشکلات شایع نظام‌های آموزشی بسیاری از کشورهای جهان چه توسعه یافته و چه در حال توسعه، کاهش انگیزه به تحصیل است و اینکه نیمی از فراگیران هیچ‌گونه انگیزه‌ای برای تحصیل ندارند. در همین رابطه هاریس و هدجز (۱۹۹۵) هم بیان داشته‌اند که بی‌انگیزگی در بین فراگیران به صورت یک اپیدمی نامحسوس و نامرئی در آمده است. در مجموع می‌توان گفت سطح انگیزش تحصیلی در طول زمان رو به کاهش است و پایین بودن باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی در دانشجویان طبق دیدگاه کوهن دانشجویان

تعیین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی به ترتیب ۲۰٪ و ۱۸٪ می‌باشد.

جوادی و همکاران [۳۷] طبق بررسی‌ها به این نتیجه رسیدند که آگاهی و دانش فراشناخت می‌تواند یادگیری و مطالعه فراگیرنده را در دروس مختلف اثربخش و کارآمدتر سازد. با توجه به اینکه دانش و آگاهی فراشناختی هم در محیط خانواده و هم در مراکز آموزشی (در همه سطوح) قابل آموختن و فراگیری هستند نهادهای آموزشی و فرهنگی کشور باید برنامه ریزی دقیق و منسجمی در این راستا داشته باشد. آقا دلور پور [۳۸] در بررسی خود نشان داد که هدف تسلط قادر به پیشرفت تحصیلی نمی‌باشد. هدف عملکرد گرایشی پیش‌بینی کننده مثبت و هدف عملکرد اجتنابی پیش‌بینی کننده منفی پیشرفت تحصیلی بود. همچنین تحلیل‌های آماری نشان داد که هدف تسلط به صورت مثبت و معنی‌دار، آگاهی فراشناختی را پیش‌بینی می‌کند، در حالی که هیچ‌یک از اهداف عملکردی (گرایشی و اجتنابی)، قادر به پیش‌بینی آگاهی فراشناختی نمی‌باشند.

سعید و همکاران [۳۹] در پژوهشی دریافتند که راهبردهای یادگیری می‌تواند وضعیت آمادگی یادگیری خود را بهر را تغییر دهد. بنابراین، معلمان باید این استراتژی را به فراگیران خود برای بهبود مهارت‌های خود آموزش دهند.

ایونسوک هونگ و یوت آکویی^۱ [۴۰] در پژوهشی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی را در ویژگی انگیزشی و شناختی مورد مقایسه قرار دادند. نتایج نشان داد که این دو گروه از لحاظ باورهای انگیزشی با هم تفاوت ندارند. اما راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و راهبردهای فراشناختی با هم تفاوت داشتند. همچنین دانش‌آموزان تیزهوش خود کارآمدی بالاتری داشته و از لحاظ راهبردهای فراشناخت و تلاش و تدبیر میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی نشان دادند.

بوفارد و همکاران^۲ [۴۱] در پژوهشی، تحت عنوان «خودتنظیمی و تشکیل مفهوم، در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی» نشان دادند که دانش‌آموزان عادی اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و تجارب استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی را با رغبت کمتری اظهار می‌کردند اما دانش‌آموزان تیزهوش برای حل تکلیف تلاش بیشتر می‌کردند و در بیشتر موارد تکالیف را به عنوان چالش در نظر می‌گرفتند و از آن به عنوان فرصتی برای

انگیزش از دانشجو گردیده که این می‌تواند خاصه در دانشجویانی که مقاطع تحصیلی قبلی را در نظام سنتی گذرانده‌اند و نیز دانشجویان آشنا با این سیستم که آموزشی در جهت مسئولیت‌پذیری در یادگیری کسب ننموده‌اند بسیار دلسردکننده و چالش‌برانگیز باشد در حالیکه یکی از اصول مهم یادگیری توجه به اصل استقلال فراگیر در فراهم‌سازی انگیزش و راهبردها آنهم در دوره‌ای از تحصیل است که که انتظار می‌رود دانشجویان به دلیل تجارب علمی به حد کافی در این خصوص توانا شده باشند.

حال با توجه به اینکه از مهمترین اهداف راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، خودکنترلی و خودآموزی است تا فراگیران یادگیرندگان مستقلی شوند که بتوانند فرآیندهای شناختی یادگیریشان را در جهت اهداف تعیین شده خود، هدایت، نظارت و اصلاح کنند [۳۴] و این ویژگی‌ها در مقاطع تحصیلی دانشگاهی خصوصاً دوره‌های کارشناسی ارشد با افزایش آگاهی‌های خودتنظیمی بر اساس رشد علمی و تجربی توسعه می‌یابد و نیز با در نظر گرفتن این مهم که نیمی از عوامل مؤثر در ایجاد باورهای انگیزشی موفقیت تحصیلی عوامل محیطی و آموزشگاهی است و اینکه اساس دانشگاه‌های پیام نور آموزش برای همه، همه جا و همه وقت و حذف لزوم حضور در کلاس‌های درس می‌باشد، موضوع قابل تفکر و بحث در اینجاست که با توجه به ویژگی‌های خاص دانشگاه‌های پیام نور در واگذاری بیشتر مسئولیت یادگیری بر عهده دانشجویان آیا این خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری در امر یادگیری باعث بهبود و تقویت آگاهی‌های خودتنظیمی و باورهای انگیزشی دانشجویان این دانشگاه‌ها گردیده و یا با توجه به نقش استاد و یاددهنده و محیط طبق نظریات روان‌شناسی [۳۵]، آگاهی‌های خودتنظیمی و باورهای انگیزشی دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی بخاطر برخورداری از حمایت و راهنمایی استاد و حضور فیزیکی در محیط یادگیری از وضعیت بهتری برخوردار است؟

بطور کلی تعدادی از پژوهش‌های انجام شده در سطح دانشگاهی عبارتند از:

سبحانی نژاد و عابدی [۳۶] در تحقیقی با عنوان «بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خود تنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی» دریافتند که بین راهبردهای یادگیری خود - تنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی با عملکرد تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. به علاوه، سهم نسبی انگیزش پیشرفت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خود - تنظیم در

¹ Eunsook Hong & Yvette Aquí

² Buford et al.

یادگیری و عملکرد تحصیلی، مشخص شود که متاسفانه تعداد این پژوهش‌ها در دوره تحصیلات تکمیلی با وجود کاهش انگیزش در مقاطع بالاتر بسیار ناچیز می‌باشد [۴۸]. در خصوص راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نیز متاسفانه علی‌رغم توجه روزافزون تحقیقات معطوف به سطوح تحصیلات تکمیلی بسیار نادر است [۴۹]. در مجموع در حوزه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی دیدگاه‌های واگنهای زیاد و برجسته‌ای مطرح شده و تحقیقات متعددی در این زمینه انجام گرفته است که البته اکثریت تحقیقات در حوزه آموزش و پرورش و مخصوصاً دوره متوسطه و تعداد کمتری در سطح تحصیلات دانشگاهی بویژه دوره کارشناسی انجام شده که همگی در دانشگاه‌های دولتی بوده و اکثر نشان از فاصله سطح باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از سطح مطلوب در دانشگاه‌های دولتی داشته‌اند [۳۱، ۳۰، ۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۶] و پیام نور [۵۲، ۵۱، ۵۰، ۶۳، ۶۱، ۶۲، ۶۰، ۵۹، ۵۸، ۵۷، ۵۶، ۵۵، ۵۴، ۵۳] و طبق بررسی‌های به عمل آمده تا کنون تحقیقی که به مقایسه وضعیت دانشگاه‌های از راه دور و دولتی در خصوص راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی بطور توامان خاصه در دوره کارشناسی ارشد پرداخته باشد یافت نشده است [۶۴].

در مجموع یافته‌های بسیاری از پژوهش‌ها خاطر نشان می‌سازند که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو مؤلفه مهم در یادگیری دانشجویان به شمار می‌آیند [۶۴]، اما تا کنون به بررسی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در سطح تحصیلات تکمیلی آن هم بصورت مقایسه‌ای در دانشگاه‌های دولتی و پیام نور با دو نوع آموزش متفاوت پرداخته نشده است.

با توجه به موارد بالا، مساله اصلی پژوهش حاضر «بررسی مقایسه‌ای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی

دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه‌های پیام نور و دولتی استان همدان» می‌باشد.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی ۱. بین ابعاد باورهای انگیزشی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.

فرضیه ۱-۱- بین خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.

فرضیه ۱-۲- بین جهت‌گیری هدف دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.

فرضیه ۱-۳- بین ارزشگذاری درونی دانشجویان دانشگاه

یادگیری استفاده می‌کردند. جلالی و عارفی [۴۲] در تحقیقی متغیرهای باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی را در دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی مورد مقایسه قرار دادند. نتیجه پژوهش این بود که الف) بین دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از نظر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردانی، تفاوت معنادار بود، ب) از میان ابعاد باورهای انگیزشی بعد جهت‌گیری هدف و از میان راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، بعد فراشناختی در دانش‌آموزان تیزهوش میانگین بیشتری را کسب کرده است. محمدیاری [۴۳] پی‌برد بین یادگیری خودنظم‌یافته و کارآمدی شخصی و انگیزش پیشرفت تحصیلی، رابطه معنادار وجود دارد؛ همچنین یادگیری خودنظم‌یافته و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان به صورت معنی‌داری همبستگی دارد و این دو متغیر می‌توانند پیشرفت

تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند؛ اما میان کارآمدی شخصی تصویری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه‌ای معنادار وجود ندارد.

نتایج تحقیق خان محمدی به نقل از عمادی [۴۴] آشکار ساخت که میان راهبردهای یادگیری خودنظم‌داده شده و باورهای انگیزشی دختر و پسر، رابطه معنی‌دار وجود دارد؛ از سوی دیگر، تحلیل رگرسیون نشان داد که نسبت به خلاقیت، راهبردهای یادگیری خودنظم‌داده شده، بیشترین واریانس در عملکرد دروس مهارتی را پیش‌بینی می‌کند. موسوی نژاد [۴۵] دریافت که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم با پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت دارند. نتایج تحقیق شیخ‌فینی [۴۶] نشان داد که میان انگیزش پیشرفت بالا و منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی بالا از نظر آماری، رابطه‌ای معنادار وجود دارد. شاهسونی [۴۷] پی‌برد که میان متغیر نظام تنبیه و تشویق و انگیزش پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد. پنتریچ^۱ [۱۸] نشان داد که تنظیم شناخت و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند باعث افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شود.

درباره تأثیر انگیزش بر یادگیری، پژوهش‌های زیادی انجام گرفته‌اند؛ پژوهش‌های انجام‌گرفته تأکید دارند که یک سوم پیشرفت تحصیلی به مسائل عاطفی-هیجانی و انگیزشی مربوط‌اند؛ بنابراین باید ارتباط انگیزش با

¹ Pintrich

۵ درجه ای از خیلی کم (+۱) تا خیلی زیاد (+۵) استفاده شد. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و موسوی نژاد (۱۳۷۶) در بررسی روایی و پایایی پرسشنامه از روش روایی محتوایی و روش آلفای کرونباخ استفاده کرده و برای پایایی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۸۴ را گزارش نمودند.

یافته ها

الف: تحلیل توصیفی داده ها

جدول ۱. جنسیت پاسخگویان

جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۱۵۰	۵۰
زن	۱۵۰	۵۰
جمع	۳۰۰	۱۰۰

با توجه به داده های جدول (۱)، ۵۰ درصد از نمونه آماری مورد مطالعه مرد و ۵۰ درصد زن می باشند.

جدول ۲. وضعیت تاهل پاسخگویان

وضعیت تاهل	فراوانی	درصد
مجرد	۱۳۲	۴۴
متاهل	۱۶۸	۵۶
جمع	۳۰۰	۱۰۰

با توجه به داده های جدول (۲)، ۴۴ درصد از نمونه آماری مورد مطالعه مجرد و ۵۶ درصد متاهل می باشند.

جدول ۳. تعداد ترم پاسخگویان

تعداد ترم	فراوانی	درصد
۱	۴۲	۱۴
۲	۲۲۸	۷۶
۳	۲۴	۸
۴	۶	۲
جمع	۳۰۰	۱۰۰

با توجه به داده های جدول (۳)، ۱۴ درصد از نمونه آماری مورد مطالعه دانشجویان در ترم اول، ۷۶ درصد در ترم ۲، ۸ درصد در ترم ۳ و ۲ درصد در ترم ۴ مشغول به تحصیل می باشند.

جدول ۴. گروه های مورد مطالعه پاسخگویان

گروه	فراوانی	درصد
پیام نور	۱۵۰	۵۰
دولتی	۱۵۰	۵۰
جمع	۳۰۰	۱۰۰

با توجه به داده های مندرج در جدول (۴)، ۵۰ درصد از نمونه آماری مورد مطالعه در دانشگاه پیام نور و ۵۰ درصد در دانشگاه دولتی مشغول به تحصیل می باشند.

پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.
فرضیه ۱-۴ - بین اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.
فرضیه اصلی ۲. بین ابعاد راهبردهای خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.
فرضیه ۲-۱ - بین راهبرد فراشناخت دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.
فرضیه ۲-۲ - بین راهبرد شناختی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر پیمایشی - تطبیقی و از نوع کاربردی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه های پیام نور و دولتی استان همدان (۵۱۲۰ نفر) در سال ۱۳۹۶ بود. برای گردآوری اطلاعات از روش نمونه گیری خوشه ای استفاده شد و از هر کدام از دانشگاه های برگزار کننده دوره های کارشناسی ارشد دولتی و پیام نور، بطور تصادفی سه دانشگاه انتخاب و از هر دانشگاه پنجاه دانشجو انتخاب و به پرسشنامه های تحقیق پاسخ داده اند. از دانشجویان دانشگاه های دولتی و پیام نور استان همدان هر کدام (۱۵۰ نفر) انتخاب شده بنابراین نمونه آماری تحقیق ۳۰۰ نفر بوده است. با توجه به نوع روش تحقیق که توصیفی و مقایسه ای است و صاحب نظران در مطالعات مقایسه ای حداقل تعداد مورد نیاز گروه های مورد مقایسه را ۵۰ نفر بیان داشته اند لذا تعداد نمونه آماری از هر گروه ۱۵۰ نفر انتخاب شده است. برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش از شاخص های آمار توصیفی (درصد، فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و آزمون تحلیل واریانس در محیط نرم افزار «اس. پی. اس. اس»^۱ ۱۶ استفاده شد. قبل از اجرای آزمون های پارامتریک از پیش شرط های نرمالیتی داده ها و برابری واریانس های دو گروه اطمینان حاصل شده است. در جمع آوری داده های این پژوهش از پرسشنامه خودتنظیمی^۲ پینتریچ و دی گروت استفاده شده است. پرسشنامه با 47 عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی (خود کارآمدی، جهت گیری هدف، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی 22 عبارت و بخش باورهای انگیزشی 23 عبارت مقیاس را دربر گرفته است که به صورت طیف لیکرت

¹ SPSS 16

² MSLQ

ب: تحلیل استنباطی داده‌ها

فرضیه اصلی ۱. بین ابعاد باورهای انگیزشی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.

جدول ۵. میانگین باورهای انگیزشی در دانشجویان پیام نور و دولتی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیام نور	۱۵۰	۸۰/۵۹	۱۱/۵۱
دولتی	۱۵۰	۷۶/۸۳	۱۰/۸۲
جمع	۳۰۰	۷۸/۷۱	۱۱/۳۱

برای مقایسه ابعاد باورهای انگیزشی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی از تحلیل کوواریانس استفاده شده است، جدول (۵) نتایج تحلیل نشان می‌دهد.

جدول ۶. آزمون تحلیل واریانس چند متغیره

اثر گروه	ارزش F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	معناداری sig
لامبدای ویلکز	۸/۴۸	۱	۲۹۸	۰/۰۰۴

جدول ۸. تحلیل کوواریانس بین خودکارآمدی دانشجویان پیام نور و دولتی

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	نسبت f	سطح معناداری sig
اثر گروه خطا جمع جمع تصحیح شده	خودکارآمدی	۱۳۷/۳۴	۱	۱۳۷/۳۴۴	۸/۴۸۸	۰/۰۰۴
		۴۸۲۱/۸۹	۲۹۸	۱۶/۱۸		
		۲۴۸۰۸/۴۵۸	۳۰۰			
		۴۹۵۹/۲۳۵	۲۹۹			

فرضیه ۱-۲- بین جهت گیری هدف دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.

جدول ۹. میانگین جهت گیری هدف در دانشجویان پیام نور و دولتی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیام نور	۱۵۰	۱۶/۱۲	۲/۳
دولتی	۱۵۰	۱۵/۳۷	۲/۱۶
جمع	۳۰۰	۱۵/۷۴	۲/۲۶

جدول ۱۰. تحلیل کوواریانس بین جهت گیری هدف دانشجویان پیام نور و دولتی

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	نسبت f	سطح معناداری sig
اثر گروه خطا جمع جمع تصحیح شده	جهت گیری هدف	۴۲/۳۹	۱	۴۲/۳۹	۸/۴۸	۰/۰۰۴
		۱۴۸۸/۲۳۸	۲۹۸	۴/۹۹		
		۷۵۸۶۶/۸۰۸	۳۰۰			
		۱۵۳۰/۶۲۸	۲۹۹			

فرضیه ۱-۳- بین ارزشگذاری درونی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۱. میانگین ارزشگذاری درونی در دانشجویان پیام نور و دولتی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیام نور	۱۵۰	۱۲/۸۹	۱/۸۴
دولتی	۱۵۰	۱۲/۲۹	۱/۷۳
جمع	۳۰۰	۱۲/۵۹	۱/۸۱

با توجه به داده‌های جدول (۱۰)، مقدار بدست آمده در مورد متغیر جهت گیری هدف به این صورت می‌باشد: $f = ۸/۴۸$ و $sig = ۰/۰۰۴$ ، که نشان می‌دهد بین متغیر جهت گیری هدف دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد و طبق جدول (۹) میانگین جهت گیری هدف در دانشجویان دانشگاه پیام نور بیشتر از دانشجویان دانشگاه دولتی می‌باشد.

جدول ۱۲. تحلیل کوواریانس بین ارزشگذاری درونی دانشجویان پیام نور و دولتی

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	نسبت f	سطح معناداری sig
اثر گروه	ارزشگذاری درونی	۲۷/۱۳	۱	۲۷/۱۳	۸/۴۸	۰/۰۰۴
خطا		۹۵۲/۴۷۲	۲۹۸	۳/۱۹		
جمع		۴۸۵۵۴/۷۵۷	۳۰۰			
جمع تصحیح شده		۹۷۹/۶۰۲	۲۹۹			

فرضیه ۱-۴- بین اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۳. میانگین اضطراب امتحان در دانشجویان پیام نور و دولتی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیام نور	۱۵۰	۲۲/۵۶	۳/۲۲
دولتی	۱۵۰	۲۱/۵۱	۳/۰۳
جمع	۳۰۰	۲۲/۰۴	۳/۱۶

با توجه به داده های جدول (۱۲)، مقدار بدست آمده در مورد متغیر ارزشگذاری درونی به این صورت می باشد: ($f = ۸/۴۸$ و $sig = ۰/۰۰۴$)، که نشان می دهد بین میزان ارزشگذاری درونی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد و طبق جدول (۱۱) میانگین ارزشگذاری درونی دانشجویان دانشگاه پیام نور بیشتر از دانشجویان دانشگاه دولتی می باشد.

جدول ۱۴. تحلیل کوواریانس بین اضطراب امتحان دانشجویان پیام نور و دولتی

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	نسبت f	سطح معناداری sig
اثر گروه	اضطراب امتحان	۸۳/۰۸۵	۱	۸۳/۰۸۵	۸/۴۸	۰/۰۰۴
خطا		۲۹۱۶/۹۴۶	۲۹۸	۹/۷۹		
جمع		۱۴۸۶۹۸/۹۴۴	۳۰۰			
جمع تصحیح شده		۳۰۰۰/۰۳۱	۲۹۹			

برای مقایسه بین ابعاد راهبردهای خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی از تحلیل کوواریانس استفاده شده است، جدول (۱۵) نتایج تحلیل نشان می دهد.

جدول ۱۵. میانگین راهبردهای خودتنظیمی در دانشجویان پیام نور و دولتی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیام نور	۱۵۰	۷۵/۸۶	۹/۷۱
دولتی	۱۵۰	۶۹	۷/۶۹
جمع	۳۰۰	۷۲/۴۳	۹/۳۹

با توجه به داده های جدول (۱۴)، مقدار بدست آمده در مورد متغیر اضطراب امتحان به این صورت می باشد: ($f = ۸/۴۸$ و $sig = ۰/۰۰۴$)، که نشان می دهد بین میزان اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد و طبق جدول (۱۳) میانگین اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه پیام نور بیشتر از دانشجویان دانشگاه دولتی می باشد. فرضیه اصلی ۲. بین ابعاد راهبردهای خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۶. آزمون تحلیل واریانس چند متغیره

اثر گروه	ارزش	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	معناداری sig
لامبدای ویلکز	۰/۷۸	۳۹/۹۲	۲	۲۹۷	۰/۰۰۰۱

فرضیه ۲-۱- بین راهبرد فراشناخت دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۷. میانگین فراشناخت در دانشجویان پیام نور و دولتی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیام نور	۱۵۰	۳۳/۸۶	۵/۴۴
دولتی	۱۵۰	۲۹/۱۴	۳/۴۹
جمع	۳۰۰	۳۱/۵	۵/۱۴

با توجه به داده های جدول شماره (۱۶) مقدار لامبدای ویلکز $f = ۳۹/۹۲$ و $sig = ۰/۰۰۰۱$ است، بنابراین تفاوت معناداری بین راهبردهای خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی وجود دارد. برای مقایسه ابعاد دوگانه راهبردهای شناختی و فراشناختی از نتایج تحلیل کوواریانس استفاده می شود.

جدول ۱۸. تحلیل کوواریانس بین فراشناخت دانشجویان پیام نور و دولتی

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	نسبت f	سطح معناداری sig
اثر گروه	فراشناخت	۱۶۷۰/۸۸	۱	۱۶۷۰/۸۸	۷۹/۸۹	۰/۰۰۰۱
خطا		۶۲۳۲/۹۲	۲۹۸	۲۰/۹۱۶		
جمع		۳۰۵۶۵۴/۴	۳۰۰			
جمع تصحیح شده		۷۹۰۳/۷۹۵	۲۹۹			

فرضیه ۲-۲- بین راهبرد شناختی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۹. میانگین راهبرد شناختی در دانشجویان پیام نور و دولتی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیام نور	۱۵۰	۴۲	۵/۹۳
دولتی	۱۵۰	۳۹/۸۶	۵/۷۸
جمع	۳۰۰	۴۰/۹۳	۵/۹۴

با توجه به داده های جدول (۱۸)، مقدار بدست آمده در مورد متغیر فراشناخت به این صورت می باشد: $f = 79/89$ و $(sig = 0/0001)$ ، که نشان می دهد بین میزان فراشناخت دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد و طبق جدول (۱۷) میانگین فراشناخت دانشجویان دانشگاه پیام نور بیشتر از دانشجویان دانشگاه دولتی می باشد.

جدول ۲۰. تحلیل کوواریانس بین راهبرد شناختی دانشجویان پیام نور و دولتی

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	نسبت f	سطح معناداری sig
اثر گروه	راهبرد شناختی	۳۴۳/۴۷	۱	۳۴۳/۴۷	۹/۹۹	۰/۰۰۲
خطا		۱۰۲۳۶/۰۶	۲۹۸	۳۴/۳۴۹		
جمع		۵۱۳۱۵۹	۳۰۰			
جمع تصحیح شده		۱۰۵۷۹/۵۳	۲۹۹			

دولتی و پیام نور به طور جداگانه پرداخته اند از جمله

با توجه به داده های جدول (۲۰)، مقدار بدست آمده در مورد متغیر راهبرد شناختی به این صورت می باشد: $f = 9/99$ و $(sig = 0/002)$ ، که نشان می دهد بین میزان راهبرد شناختی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد و طبق جدول (۱۹) میانگین راهبرد شناختی دانشجویان دانشگاه پیام نور بیشتر از دانشجویان دانشگاه دولتی می باشد.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به هدف اصلی این پژوهش که بررسی مقایسه ای باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه های دولتی و پیام نور استان همدان بوده در ذیل به بحث و نتیجه گیری درباره نتایج پرداخته شده است. در ابتدا باورهای انگیزشی و مولفه های آن در دوره کارشناسی ارشد دانشگاه های دولتی و پیام نور مورد بررسی قرار گرفته و سپس به راهبردهای خودتنظیمی و مولفه های آن در دو دانشگاه مذکور پرداخته شده است.

طبق یافته های فرضیه مربوط به باورهای انگیزشی تفاوت معنی داری بین باورهای انگیزشی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی وجود دارد که این یافته با جمع بندی نتایج و میانگین های به دست آمده از تحقیقاتی که به بررسی باورهای انگیزشی در هر یک از دانشگاه های

پژوهش ثمره و خضری مقدم (۱۶/۱۵) [۶۵] و قاسم پور (۶۳/۵۶۵) [۶۶] در دانشگاه های دولتی و پژوهش بخشش و همکاران (۱۱۴/۶۰) [۶۷] در دانشگاه های پیام نور همسو می باشد. از جمله مؤلفه هایی که سبب موفقیت یادگیرندگان در فرایند آموزش و یادگیری می شود، داشتن انگیزش، حفظ و افزایش آن ضمن فرایند یاددهی-یادگیری است. در آموزش از راه دور، یادگیرندگان (بزرگسالانی) واجد شرایطی از قبیل بازماندگی از تحصیل، تجارب شکست تحصیلی قبلی، اشتغال به کار همزمان با تحصیل و غیره بوده که با میل و رغبت، بر اساس احساس نیاز شخصی و انتخاب آگاهانه وارد این نوع سیستم آموزشی می شوند که این خود می تواند دلیلی بر انگیزش بیشتر دانشجویان سیستم از راه دور بر دانشجویان دانشگاه های سنتی باشد که اکثرا از یادگیرندگانی که به تازگی دوره متوسطه را طی نموده و صرفا بر اساس یک روال و جریان طبیعی وارد سیستم آموزش عالی شده اند، تشکیل یافته است. در حقیقت ایجاد تصورات غلط در ذهن فراگیر که در همه ی شاخه های علوم رواج دارد، می تواند مانع اجرای موفق برنامه های آموزشی به ویژه شیوه های سنتی شده و با کاهش انگیزش فراگیر، یادگیری بیشتر را متوقف سازد. حال آنکه عمده نظریه های یادگیری در مقوله ایجاد دانش بر این باورند که یادگیری یک فرآیند فعال است و تلاش یادگیرنده

این خودکارآمدی یا قضاوت فرد از خود در مورد توانایی انجام فعالیت‌ها وابسته به احساس کنترل فرد روی محیط و رفتارش می‌باشد و این احساس در دانشجویان دانشگاه پیام نور و سیستم آموزش از راه دور لزوماً به دلیل نوع سیستم آموزش و یادگیری مستقلاً که جزو اهداف و مبانی تاسیس آن است بیشتر از دانشجویان دانشگاه‌ها و سیستم‌های معمول آموزشی خواهد بود. آنچه در خصوص برتری خودکارآمدی دانشجویان سیستم آموزش از راه دور قابل تامل است احساس کنترلی است که این دانشجویان پذیرفته‌اند باید بر شرایط یادگیری متفاوت از دانشگاه‌های معمول داشته باشند و به هر دلیلی که به این نوع آموزش روی آورده‌اند یا این نوع مثبت از احساس خودکفایی و قضاوت از توانایی را در خود سراغ داشته‌اند یا بنا به ضرورت در طی تحصیل در این سیستم آن را در خود ایجاد نموده‌اند. به بیان دیگر بالا بودن میانگین باورهای خودکارآمدی این دانشجویان نشان می‌دهد که این افراد به دلیل سیستم آموزشی خود مسئولیتی دانشگاه‌ها را باید این توانایی را در خود نسبت به دانشجویان سنتی بیشتر داشته و تقویت نمایند. در تایید این مطلب یافته‌های چوی و بونگ جو^۱ در رابطه با تاثیر خودکارآمدی روی عملکرد یادگیرنده در آموزش مبتنی بر وب نشان داده خودکارآمدی به عنوان یک متغیر کلیدی می‌تواند تعیین کننده موفقیت یادگیرنده در آموزش از دور باشد [۷۴]. وانگ و نیولین^۲ نیز در همین راستا در تحقیق خود نشان داده‌اند خودکارآمدی با دلایل مثبت نام دانشجویان در رشته‌های مبتنی بر وب ارتباط دارد. دانشجویانی که یادگیری برخط را ترجیح می‌دهند، نسبت به دانشجویانی که به دلیل فراهم بودن امکان ثبت نام در رشته‌های برخط شرکت کرده‌اند، سطوح خودکارآمدی بالاتری دارند [۷۵].

در فرضیه جهت‌گیری هدف نتایج پژوهش نشان داد که میانگین جهت‌گیری هدف در دانشجویان دانشگاه پیام نور بیشتر از دانشجویان دانشگاه دولتی می‌باشد. یافته‌های مذکور با نتایج تحقیق صیف [۶۳] در بررسی تطبیقی عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان پزشکی و پیام نور که در آن میانگین جهت‌گیری هدف در دانشجویان دانشگاه پیام نور (۱۳/۴۴) و در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی (۱۲/۲۴) بود منطبق و همسو می‌باشد، ولی با نظرات و نتایج پژوهش‌های دیگری که به طور جداگانه (غیر تطبیقی) جهت‌گیری هدف را در این دو نوع دانشگاه بررسی نموده‌اند، همسو نمی‌باشد. از جمله این

نقش مهمی در حصول معانی ایفا می‌کند؛ بنابراین، انگیزش فراگیر برای مشارکت در یادگیری و استمرار آن تا کامل شدن فرآیند ساخت دانش، لازم و ضروری است. از طرف دیگر، انگیزش و درجه رضایت افراد از تجربه یادگیری با یکدیگر متفاوت بوده و به علایق و تمایلات آنان وابسته است. از اینرو، استفاده از برنامه ریزی‌های آموزشی که با سبک‌های یادگیری فراگیران تطابق داشته باشد، بر انگیزش آنان مؤثر است که این مهم در سیستم آموزش از راه دور و دانشگاه‌های پیام نور به علت فراگیر محوری، توجه به تفاوت شرایط یادگیرندگان و استفاده از چند رسانه‌ای‌ها قابل تحقق می‌باشد.

در خصوص فرضیه خودکارآمدی تحصیلی نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد بین میزان خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد و میانگین خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه پیام نور بیشتر از دانشجویان دانشگاه دولتی می‌باشد که این یافته با پایان نامه حقی [۶۸] در بررسی سواد اطلاعاتی و رابطه آن با خودکارآمدی در دانشجویان که میانگین خودکارآمدی را در بین دانشجویان انسانی دانشگاه پیام نور (۴/۰۷۳)، مهندسی (۳/۹۶۴) و علوم پایه (۳/۱۰) برآورد نموده و در کل نتایج بیانگر آن بود که خودکارآمدی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور از میانگین بالاتری برخوردار است همسو می‌باشد. اما نتایج با یافته پژوهشی که صیف [۶۳] در بررسی تطبیقی عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان پزشکی و پیام نور انجام داده است و میانگین خودکارآمدی را برای پیام نور (۱۷/۶۱) و برای علوم پزشکی (۱۹/۳۳) برآورد نموده است ناهمسو می‌باشد. جمع بندی نتایج و میانگین‌ها در بررسی‌هایی که تنها در یک نوع از دانشگاه‌های دولتی و یا پیام نور انجام شده نیز نشان دهنده برتری میانگین خودکارآمدی در این نوع دانشگاه‌ها و همسوئی با یافته پژوهش حاضر است که از جمله این بررسی‌ها می‌توان به پژوهش مونقی و همکاران (۳۸/۲۶) [۶۹]؛ جمالی و همکاران (۳/۳۱) [۷۰]؛ ثمره و خضری مقدم (۲۹/۶۲) [۶۵]؛ صیف و خیر (۲۲/۶۶) [۷۱]؛ عجم (۲۱/۷۲) [۵۰] و سعید و مهرابی (۲۴/۵۶) [۷۲] در دانشگاه‌های دولتی و پژوهش قنبری طلب و شیخ الاسلامی (۴۴/۱۵) [۷۳]؛ عابدی و همکاران (۳۴/۶۸) [۵۵]؛ بخشش و همکاران (۲۱/۳۰) [۶۷]؛ سلطانی و همکاران (۲۶/۵۷) [۵۹] و پور اصغر و همکاران (۳۰/۹۶) [۵۳] در دانشگاه‌های پیام نور اشاره نمود. در کل در زمینه تحصیلی نیز مثل هر موقعیتی موفقیت انسان احتیاج به تعهد، کاردانی و پشتکار دارد که این موارد از طریق خودکارآمدی حاصل می‌شود و

¹ Choi & Bong Joo

² Wang & Newlin

تحصیلی مبین انگیزه فرد از تحصیل است و نظر به اینکه مهم‌ترین هدف و معنای آموزش باز کاهش موانع زمانی و مکانی و محدودیت‌های مربوط به برخی مقررات نظام آموزشی متعارف است. به گونه‌ای که زمینه‌های ارائه آموزش عالی به افرادی فراهم آید که به علت دوری یا دسترسی نداشتن به مراکز آموزشی و محدودیت‌های زمانی و شغلی و اقلیمی برای بهره‌مندی از آموزش متعارف امکان کمتری داشته لکن بر اساس برخورداری از انگیزه (علمی، شغلی، اجتماعی و ...) خواهان برخورداری از تحصیلات عالی و بازگشت به سیستم آموزشی هستند به همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های دانشجویان سیستم پیام نور در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر این انواع انگیزه‌ها و نیازهای تجربه شده به ادامه تحصیل در زندگی در مواردی بالاتر و برتر از دانشجویان در سیستم‌های سنتی آموزش عالی است. دلیل دیگر این تفاوت در دانشجویان دو دانشگاه می‌تواند در این نکته نهفته باشد که از آنجایی که جهت‌گیری هدف مبنای تفاوت‌های فردی در موقعیت‌های تحصیلی است و بر اساس آنکه سیستم آموزش باز نیز بر مبنای تفاوت‌های فردی جهت پوشش همه افراد علاقمند و با شرایط و نیازهای مختلف پایه‌گذاری شده جهت‌گیری هدف بالاتری را دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور در این تحقیق شاهد هستیم. از سوی دیگر برتری دانشگاه‌های دولتی در برخی پژوهش‌ها در جهت‌گیری هدف را می‌توان به برخورداری یادگیرندگان از کمک و راهنمایی اساتید، تجارت سایر یادگیرندگان و بهره‌مندی از حضور بیشتر و کامل‌تر در فضای آموزشی - اجتماعی و نیز محرک و رقابتی کلاس‌های درس نسبت داد.

در مورد فرضیه ارزشگذاری درونی طبق یافته‌ها بین میزان ارزشگذاری درونی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد و میانگین دانشجویان دانشگاه پیام نور بیشتر از دانشجویان دانشگاه دولتی می‌باشد. یافته مذکور با نتایج تحقیق اکبرپورزنگلانی (۲۳/۹۸) [۸۱] و موسی رضانی (۱۷/۳۳) [۸۲] که به مقایسه ارزشگذاری درونی در سیستم آموزش از راه دور و حضوری پرداخته‌اند همسو می‌باشد. اما به بررسی مقایسه‌ای پژوهش‌های انجام شده در زمینه ارزشگذاری درونی که تنها به بررسی وضعیت میانگین در دانشگاه‌های دولتی و یا پیام نور پرداخته‌اند از جمله تحقیق بخشش و همکاران (۱۸/۳۵) [۶۷] و پور اصغر و همکاران (۲۷/۲۳) [۵۳] در دانشگاه‌های پیام نور و سیف و خیر (۲۵/۶۶) [۷۱] و موفقی و همکاران (۳۳/۸۸) [۶۹] در دانشگاه‌های دولتی همسو نبوده و مقایسه میانگین‌ها نشان از برتری دانشگاه

پژوهش‌ها در دانشگاه‌های دولتی می‌تواند به پژوهش سیف و خیر [۷۱] در بررسی رابطه باورهای انگیزشی جمعی از دانشجویان دانشگاه‌های شیراز با رویکردهای یادگیری آنان (۱۵/۰۲)؛ ثمره و خضری مقدم [۶۵] در رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر دانشکده‌های پزشکی، پرستاری، مامایی و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید باهنر کرمان (۱۱)؛ عطاردی و کارشکی [۷۶] در نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری‌های هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه شیراز (۲۲/۰۷۷۵)؛ کارشکی و همکاران [۷۷] در تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی‌گری رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه توصیفی در دانشجویان کارشناسی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد (۳۰/۰۷)؛ عرب زاده و همکاران [۷۸] در رابطه یادگیری خودگردان و جهت‌گیری هدف با سبک مدیریت کلاس در دانشجویان معلمان دانشگاه شهید رجایی (۳۰/۹۵)؛ اردانی و همکاران [۷۹] در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی عزم با توجه به نقش میانجی‌گری جهت‌گیری هدف در میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز (۱۷/۹۳) و موفقی و همکاران [۶۹] در مقایسه تأثیر آموزش به روش یادگیری مشارکتی و سخنرانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در بین دانشجویان مامایی و پرستاری دانشگاه علوم پزشکی مشهد (۲۶/۵۶) و در دانشگاه‌های پیام نور به عابدی و همکاران [۵۵] در بررسی مدل علی پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور: نقش باورهای هوشی، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت (۱۵/۲۷)؛ بخشش و همکاران [۶۷] در مقایسه بین تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی یادگیری دو موقعیتی و تأثیر آموزش متداول، بر باورهای انگیزشی دانشجویان به یادگیری علم با توجه به سبک‌های یادگیری در دانشجویان دانشگاه پیام نور (۱۵/۰۷۷۵)؛ پور اصغر و همکاران [۵۳] در بررسی نوع آموزش ترکیبی بر اساس متغیرهای باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانشگاه پیام نور (۲۲/۷۰۵) و بورنگ و همکاران [۸۰] در بررسی تعلل تحصیلی دانشجویان در خصوص پنج عامل شخصیت و جهت‌گیری هدف دانشجویان دانشگاه پیام نور بیرجند (۷/۱۸) اشاره نمود که بررسی مقایسه‌ای میانگین آنها برتری دانشگاه‌های دولتی را در جهت‌گیری هدف نشان می‌دهد. با توجه به اینکه جهت‌گیری در موقعیت‌های

لذا برگزاری امتحانات بیشتر در چارچوب آزمون‌های سراسری و بدون تاثیر شناخت استاد از توانایی دانشجوی جهت لحاظ کردن در نمره نهایی و در نتیجه با همان اضطراب و هیجان منفی برگزار خواهد شد. اما علت دیگر با لا بودن میانگین این اضراب در دانشجویان دانشگاه پیام نور را می‌توان به هزینه تحصیل در این دانشگاه‌ها و پرداخت شهریه و مشکلات مالی آن مرتبط دانست چرا که مسلماً عدم موفقیت در امتحانات و پرداخت مجدد شهریه جهت واحدهایی که با موفقیت به اتمام نرسیده‌اند بار مالی اضافی را به دانشجوی مشغول به تحصیل در این دانشگاه‌ها تحمیل خواهد کرد که پرداخت آن برای اکثریت دانشجویان همراه با مشکلات فراوانی است. مورد آخر که اکثراً در بین دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور نگرانی و اضطراب امتحان را افزایش می‌دهد تمام وقت نبودن اشتغال به تحصیل این دانشجویان و مشکلات متعدد شغلی و خانوادگی و لذا لزوم طی کردن به موقع واحدهای درسی و کسب مدرک پایان تحصیلات است که خود باعث انتخاب این نوع دانشگاه‌ها جهت ادامه به تحصیل از سوی آنها نسبت به دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شده است.

در خصوص فرضیه خودتنظیمی نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد بین میزان خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد و میانگین خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور بیشتر از دانشجویان دانشگاه دولتی می‌باشد که این یافته با پژوهش موسی رضانی [۸۲] با میانگین خودتنظیمی (۱۶/۹۳) در روش سخنرانی و میانگین (۱۸/۴۶) در روش چند رسانه‌ای همسو می‌باشد. اما نتایج با یافته پژوهشی پوراصغر و همکاران (۱۳/۸۷) [۵۳] و بخشش و زارع (۶۸/۷۳) [۶۷] در دانشگاه‌های پیام نور و عطاردی و کارشکی (۴۴/۸۶) [۷۶] و رسولی و همکاران (۶۸/۱۱) [۸۶] در دانشگاه‌های دولتی همسو می‌باشد. توجه به خودتنظیمی به خصوص در آموزش از راه دور، از جمله راه کارهای مؤثر جهت دست‌یابی به موفقیت بیشتر و یادگیری عمیق‌تر برای یادگیرنده راه دور است. در حقیقت یکی از حوزه‌هایی که در آن به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی از اهمیت بالایی برخوردار است، حوزه آموزش از راه دور است که در آن، جریان آموزش از یک مکان مشخص برای فراگیرانی که در مکان‌های گوناگون می‌باشند، عرضه می‌شود. در این نظام، نقش مهارت‌های خودتنظیمی در نتیجه کاهش حضور استاد و استقلال هر چه بیشتر فراگیران به بارزترین شکل ممکن نمود می‌یابد. یادگیرندگان خودتنظیم؛ دارای ویژگی‌هایی از جمله خودارزشیابی، خودسامان‌دهی، تنظیم‌گری و طراح

های دولتی دارد. از آنجا ییکه ارزشگذاری درونی یا ارزش تکلیف به علاقه شخصی فراگیران به تکالیفشان اشاره داشته و دانشجویان سیستم آموزش از راه دور از افرادی خودانگیخته تشکیل شده که با وجود مشکلات متعدد نسبت به فراگیران عادی به دلیل علاقه به تحصیل روی آورده‌اند، طبیعتاً شوق و انگیزه بیشتری برای درگیری در فعالیت‌های تحصیلی از خود نشان می‌دهند. در واقع دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور به دلیل تجارب متعدد در زندگی در خصوص تاثیر تحصیل در بهبود شرایط کاری، رفاهی، اجتماعی و .. باورهای مثبت وقوی تری در مورد میزان اهمیت انجام یک تکلیف ویژه به صورت مطلوب در دستیابی به هدف‌ها و برنامه‌های آتی که علت اصلی تحصیل آنها است دارند. اما در خصوص یافته‌های ناهمسو با این پژوهش می‌توان گفت برخی فراگیران سیستم از راه دور با وجود انتخاب آگاهانه این سیستم در خصوص تفاوت شرایط یاددهی- یادگیری و لزوم خودمسئولیتی فراگیر در یادگیری تکالیف و هدف‌گذاری در ایجاد انگیزه و ارزش برای تکالیف ضعیف و ناتوانند و عدم بهره‌مندی از جلسات متعدد و آموزش رو در رو و حمایت استاد و سایر فراگیران در مقایسه با دانشگاه‌های معمول آنها را در ارزشگذاری درونی نسبت به فراگیران دانشگاه‌های دولتی در سطح پایین تری قرار داده است.

در مورد فرضیه مربوط به اضطراب امتحان نتایج نشان می‌دهد بین میزان اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد و میانگین اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه پیام نور بیشتر از دانشجویان دانشگاه دولتی می‌باشد. این نتایج با مقایسه یافته‌های مونی و همکاران (۱۶/۸) [۶۹]؛ سیف و خیر (۱۳/۶۱) [۷۱] و معدلی و غضنفری (۲۵/۷۶) [۸۳] در بررسی که از دانشگاه‌های دولتی انجام دادند و یافته‌های موسی رضانی (۱۷/۴۶) [۸۲]؛ میرزایی علویجه و همکاران (۴۵/۵۳) [۸۴] و اکبری و شقاقی (۵۸/۲۴) [۸۵] در دانشگاه‌های پیام نور همسو می‌باشد. طبق یافته‌های پژوهش بالا بودن میانگین احساس یا حالت هیجانی ناخوشایند دانشجویان پیام نور در امتحانات که پیامدهای رفتاری و روان‌شناختی خاصی هم به همراه دارد یقیناً به تفاوت بین سیستم آموزشی و تدریس دانشگاه پیام نور و دانشگاه‌های دیگر اشاره کرد، چرا که اکثر دروس در این دانشگاه‌ها به صورت غیرحضور بوده و دانشجویان کمتر با سیستم آموزشی درگیر می‌باشند و بر خلاف دانشگاه‌های دولتی سؤالات امتحانات پایان‌ترم بصورت متمرکز از مرکز طراحی و ارسال شده و حتی در اکثر موارد تصحیح اوراق نیز با استاد مربوطه خواهد بود.

می باشند. در اینجا آنچه نمی توان از آن چشم پوشی نمود ضعف کلی فراگیران در دوره های مختلف تحصیلی در راهبردهای فراشناختی است که در دانشگاه های چون پیام نور و نیز دوره های تحصیلات تکمیلی فراگیران بنا به ضرورت بر اساس آزمون و خطا مجبور به افزایش آن خواهند شد که البته ممکن است پس از اتلاف زمان و هزینه بسیار و آن هم تنها در برخی دانشجویان به طور موفقیت آمیز به وقوع بپیوندد.

بررسی فرضیه مربوط به راهبردهای شناختی پژوهش نشان داده است که بین میزان شناخت دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد و میانگین شناخت دانشجویان دانشگاه پیام نور بیشتر از دانشجویان دانشگاه دولتی می باشد. نتایج پژوهش حاضر با بررسی مقایسه ای مقادیر مربوط به میانگین موفقی و همکاران (۶۷/۸۸) [۶۹]؛ ثمره و خضری مقدم (۱۷/۷۱) [۶۵]؛ قاسم پور (۲۹/۰۷) [۶۶] و سعید و مهرابی (۱۵/۶۷) [۷۲] در دانشگاه های دولتی و پژوهش عابدی و همکاران (۴۷/۴۹) [۵۵] و رضایی (۹۹/۱۵) [۶۲] در دانشگاه پیام نور همسو می باشد. روش ها و فنونی که یادگیرنده جهت انجام تکالیف و یادگیری از آن استفاده می کند تقریباً در همه فراگیران در طی دوران تحصیل و بر اساس آزمون و خطا شکل می گیرد و نظارت، راهنمایی و آموزشی در این خصوص وجود ندارد. آنچه در سیستم آموزش از راه دور شاهد آن هستیم فراگیرانی با روش ها و فنون یادگیری متنوع و در بسیاری موارد مشکل دار و ناکارآمد می باشند که با وجود انتخاب آگاهانه نوع آموزش در چنین سیستمی امید دارند بتوانند با ادامه همان روند یادگیری قبلی مورد استفاده در روش های سنتی به موفقیت دست یابند در صورتیکه روش های یادگیری آنها در همان سیستم سنتی که در موارد بسیاری تقویت کننده آن نوع روش های یادگیری نیز بوده جوابگو نبوده اند. لذا فراگیران نظام آموزش از راه دور نسبت به دانشجویان دانشگاه های سنتی مخصوصاً در دوره تحصیلات تکمیلی بر اساس الزام تحصیل در نظامی با مسئولیت کامل شخص فراگیر در قبال یادگیری سریعاً ناچار به تغییر روش ها و فنون یادگیری خود شده تا بتوانند با قرار گیری در مسیر صحیح یادگیری به نتایج تحصیلی شایسته ای دست یافته و حداکثر بهره برداری را از هزینه و زمان صرف شده داشته باشند. در نتیجه همین خود مسئولیتی در سیستم آموزش از راه دور عاملی است که دست اندرکاران را به این موضوع حساس سازد که همه فراگیران و در صدر آن فراگیران سیستم آموزش از راه دور تا چه حد قبل و در حین آموزش نیاز به سنجش مهارت

اهداف آموزشی، جستجوگری اطلاعات، خودکنترلی و بازنگری اعمال خود در فرایند یادگیری می باشند که این خود مسئولیتی و یادگیری مستقل همان مشخصه، هدف و انتظار اصلی سیستم آموزش از راه دور و نیز جزء شرایطی است که متقاضی تحصیل در این نوع سیستم قبل از انتخاب در خصوص توانایی پذیرش آن تصمیم گیری خواهد کرد و با آگاهی آن را پذیرفته و لذا سعی در بالا بردن چنین توانایی در خود نسبت به دانشجویان دانشگاه های سنتی خواهد نمود. در حالیکه محیط های یادگیری سنتی، دانشجویان را برای درجه بالای یادگیری خودتنظیمی در مقایسه با محیط های مبتنی بر رایانه یا وب آماده نمی کنند. بررسی فرضیه مربوط به راهبردهای فراشناختی پژوهش نشان داده است که بین میزان فراشناخت دانشجویان دانشگاه پیام نور و دولتی تفاوت وجود دارد و میانگین فراشناخت دانشجویان دانشگاه پیام نور بیشتر از دانشجویان دانشگاه دولتی می باشد. نتایج پژوهش حاضر با بررسی مقایسه ای مقادیر مربوط به میانگین راهبردهای فراشناختی در پژوهش موفقی و همکاران (۲۹/۴۳) [۶۹]؛ سعید و مهرابی (۱۵/۶۷) [۷۲]؛ جوادی و همکاران (۶۵/۶۲) [۳۷] و قاسم پور (۲۳/۵۸۵) [۶۶] در دانشگاه های دولتی و پژوهش عابدی (۲۳/۱۵) [۵۵]؛ پوراصغر و همکاران (۵۳/۹۰) [۵۳] و رضایی (۶۳/۴۱) [۶۲] در دانشگاه های پیام نور همسو می باشد. از آنجاییکه راهبردهای فراشناختی به منظور بازبینی پیشرفت یادگیری مورد استفاده قرار می گیرد و ابزارهایی هستند برای هدایت راهبردهای شناختی و نظارت بر آنها و در دانشگاه های پیام نور و سیستم های آموزش از راه دور که مسئولیت یادگیری بر عهده خود فراگیر است و کلاس ها تنها در حد رفع اشکال برگزار گردیده و ارتباط بین استاد-دانشجو نسبت به دانشگاه های سنتی بسیار اندک و ناچیز است لذا هدایت و کنترل میزان و نحوه یادگیری و پیشرفت هردانشجو تنها به عهده خود اوست. از جمله راهبرد تعیین هدف برای یادگیری، طرح سؤال درباره مطالبی که خوانده می شوند، ارزشیابی از آنچه خوانده شده است، و تنظیم سرعت مطالعه که همه در سیستم پیام نور تنها به عهده خود فراگیر است و در این خصوص تنها می تواند از کتب و برخی دیگر از منابع خود آموز بهره مند شود. البته به دلیل نوع سیستم آموزشی پیام نور که جهت برآورد منظور توجه به تفاوت های فردی بوجود آمده است و از مزایای این نوع دانشگاه به شمار می آید جهت بهرمندی از این مزایای فراگیر محوری و خود آموزی فراگیران چنین سیستمی ضرورتاً نیازمند آگاهی بیشتر و تقویت راهبردهای فراشناختی خود

در این جا به عنوان یک چالش اساسی جهت نیل به اهداف مذکور مطرح می‌شود، ناتوانی ابزارها و روشهای سنتی از جمله روش سخنرانی است که قائل به رویکرد معلم محوری بوده و یادگیرنده در ضمن فرایند آموزش منفعل و شنونده محض اطلاعات است.

روش سخنرانی هم اکنون روش مرجح کلاس های آموزش از راه دور است، این در حالی است که امروزه، دیگر روش های آموزش سنتی (معلم - محور) همچون روش آموزش سخنرانی که در آن در فرایند یادگیری، معلم فاعل است و فراگیر منفعل محض، دیگر قادر به کمک رسانی به این نظام آموزشی که یادگیرندگان با کوله باری از تجارب مثبت و منفی و سطوح انگیزشی و خودتنظیمی مختلف پا به کلاس درس می گذارند، نخواهد بود. این نظام برای آن که یادگیرندگان خود را به سر منزل مقصود برساند (کسب یادگیری آسان، فارغ از زمان و مکان) با استفاده از روش های آموزشی مناسب، از جمله روشهای آموزشی فعال (یادگیرنده- محور) همچون چندرسانه ای های آموزشی، در پی آن است که یادگیرنده را در قلب فرایند یادگیری قرار داده، نقش و مسئولیت اصلی یادگیری را به خود وی محمول نماید تا بدین وسیله، زمینه لازم برای رشد و شکوفایی انگیزه از دست رفته اش را برای ادامه تحصیل و تعمق یادگیری هایش فراهم سازد. یکی از روش هایی که می تواند در دوره های آموزش از راه دور و نیز دانشگاه های سنتی به شیوه کارآمدی مورد استفاده قرار گیرد و با به کارگرفتن چندحس یادگیرنده، ضمن آموزش سبب برانگیختن خودتنظیمی و انگیزه یادگیرندگان در ضمن فرایند آموزش و یادگیری شود، روش آموزش چندرسانه ای است [۸۲]. در نهایت اینکه با وجود این که درگیری فعال یادگیرندگان در محیط های آموزشی از اهمیتی ویژه برخوردار بوده با این حال، ضرورت آن برای یادگیرندگان گوناگون نظام های آموزش از دور بیش از هر نظام آموزشی دیگری ضروری است؛ چراکه آموزش از دور یک نظام آموزشی است که در آن مسئولیت اساسی یادگیری بر عهده یادگیرندگان است. در واقع، در چنین نظامی نیل به هدف های آموزشی منوط به درگیری فعال آن ها در محیط های آموزشی است.

در نهایت طبق یافته های این پژوهش که برای اولین بار در کشور به بررسی وضعیت باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دوره تحصیلات تکمیلی به صورت مقایسه ای در دو نوع دانشگاه و شیوه آموزش سنتی و از راه دور پرداخته شده است باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی دانشجویان دوره تحصیلی کارشناسی ارشد

های شناختی و اصلاح آن داشته و اینکه می توان راهبردهای شناختی متعددی را جهت دست یابی به نتایج بهتر تحصیلی آموزش داد. حقیقت این است که به غلط در نظام آموزشی ما، به آموزش شیوه مطالعه، توجه کمتری می شود و اعتقاد بر این است که فراگیران به خودی خود، شیوه های درست مطالعه و یادگیری را کشف می کنند و مهارت های لازم در موفقیت تحصیلی را بدست می آورند. در حالیکه لازم است فراگیران فنون، شیوه ها و راهبردهای صحیح مطالعه و یادگیری را بیاموزند.

نیاز روز افزون به گسترش آموزش در جوامع برای ایجاد موقعیت های یادگیری در سطوح مختلف برای افرادی که به دلایل مختلف امکان دست یابی به آموزش را نداشته اند، عامل اساسی در ایجاد نظام آموزش از راه دور گردید. آموزش از راه دور یک رشته علمی در حوزه تعلیم و تربیت است که نقطه تمرکزش بر انتقال آموزش به افراد بزرگسال می باشد. این شیوه از آموزش به واقع، یک فرایند ارائه آموزش است، هنگامی که یاددهنده و یادگیرنده به لحاظ فاصله فیزیکی یا جغرافیایی از یکدیگر دور می باشند. بر این اساس، یادگیرنده در نظام آموزش از راه دور باید توانایی های ویژه ای داشته باشد. چنین فردی باید بتواند به عنوان یک جستجوگر و اطلاع یاب فعال به بررسی مطالب پرداخته و با آگاهی لازم، اطلاعات مربوط به مسأله خود را کسب کند. به سخن دیگر باید فردی خود راهبر و خودتنظیم باشد. به همین دلیل در متون پژوهشی برخی ویژگی های یادگیرندگان از راه دور را ابعاد شناختی مانند سبک های یادگیری، عقاید انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی، منبع کنترل سن، جنس و ... نام برده اند [۸۷]. بسیاری از یافته های پژوهشی نیز خاطرنشان می سازند که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو مؤلفه مهم در عملکرد تحصیلی دانشجویان به شمار می آیند. از جمله بر اساس نتایج یافته های فراتحلیل بیش از ۳۱ پژوهش شارلوت و همکاران نشان دادند که استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم در موفقیت یادگیری دانشجویان نقش موثرتری دارد [۸۸].

از این رو، ایجاد یادگیری مؤثر، عمیق و کارآمد، تسهیل فرایند یادداری مطالب آموخته شده، برانگیختن حس انگیزه و بستر سازی جهت ایجاد و افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی در فراگیران راه دور بسیار حائز اهمیت است و می تواند به موفقیت تحصیلی آنان کمک نماید. این نظام آموزشی می بایست برای جذب، حفظ و نگهداری بازماندگان از تحصیل، از روش های آموزشی مناسب بهره گیرد تا یادگیرندگان خود را به سر منزل مقصود برساند. مشکلی که

School psychology Review. 31, pp. 313-327.

۳- صمصام شریعت، سیدمحمد رضا؛ و رنجبرکهن، زهره (۱۳۹۲).
تحلیلی بر فراشناخت: بررسی دیدگاه‌ها و پژوهش‌ها. چشم
انداز امین در روانشناسی کاربردی، ۱(۱).

۴- مرزوقی، رحمت اله (۱۳۸۳). فراشناخت، نظریه‌ها و دلالت
هایی برای آموزش و پژوهش. شیراز: نشر مشکوه.

5- Sanchez-Alonso, S., & Vovides, Y. (2007).
Integration of metacognitive skills in the design
of learning objects. Computers in Human
Behavior, 23(6), pp. 2585- 95.

6- Dignath, C., Buetner, G., & Langfledt, H. P.
(2008). How can primary school students learn
self-regulated learning strategies programmes?
Educational Research review, 3, pp. 1-29.

7- Shunk, D.H. (1996). Self-Evaluative in fluences
during children's cognitive skill learning.
American educational research journal, 33, pp.
359-382.

8-Pintrich, P.R., Schunk, D.H. (2004). Motivation in
Education: Theory, Reaserch & Aplications,
(3edition), pp. 68 -82.

۹- نیاز آذری، کیومرث (۱۳۸۲). فراشناخت در فرایند یاددهی.
تهران: فراشناختی اندیشه.

10- Kosnin, A.M. (2007). Self-regulated learning
and academic in Malaysian undergraduates.
International Contemporary Educational
Psychology, 33, pp. 486-512.

۱۱- آقازاده، محرم؛ و احدیان، محمد (۱۳۷۷). مبانی نظری و
کاربردهای آموزشی: نظریه فراشناخت. تهران: پیوند.

۱۲- رفوت، ام. ای. لیندا، ال و لئونارد، دی. (۱۳۷۵). راهبردهای
یادگیری و یادسپاری مهارت‌های مطالعه در طول برنامه
درسی. ترجمه کمال خرازی. تهران: انتشارات نی.

13- Dembo, M.H., Eaton, M. J. (2000). Self-
regulation of academic learning in middle- level
schools. The Elementary School Journal, 100
(12), pp. 473-490.

۱۴- طاهری، ژاله؛ دلاور، علی؛ قدم پور، عزت‌الله؛ و فرخی،
نورعلی (۱۳۸۹). عوامل موثر در الگوی مناسب باورهای
انگیزشی دانش‌آموزان دبیرستانی در شهر تهران. مجله ی
اصول بهداشت روانی، ۱۲(۴). صص ۶۷۳-۶۶۲.

15- Fincham, F. D., & Cain, K. M. (1986). Learned
helplessness in humans: A developmental
analysis. Developmental Review, 6(4), pp. 301-
333.

دانشگاه‌های پیام نور نسبت به دانشجویان در دانشگاه‌های
دولتی از میانگین بالاتری برخوردار می‌باشد، که علت این
امر را می‌توان در شرایط تحصیل، نوع و شیوه ارائه خدمات
این دانشگاه نسبت داد که طبق آرمان‌ها و اصول اولیه
تاسیس آن ایجاد شرایط آموزشی برای همه، همه جا و همه
وقت و به صورت فراگیر - محور با واگذاری بیشترین
مسئولیت به عهده فراگیران است. در دانشگاه‌های پیام نور
به خاطر وجود تفاوت با روش آموزشی مانوس و شرایط
خاص تحصیلی فرایند جذب در بین فراگیرانی با انگیزه
تحصیل بالا اما شرایطی متفاوت از دانشجویان دانشگاه‌های
سنتی هموار گردیده که در آن دانشجو نهایتاً با توجه به
روش فراگیری - محوری به سمت تقویت راهبردهای
یادگیری خودتنظیمی پیش خواهند [۸۹] اما نکته قابل
توجه اینجاست که دانشجویان هر دو نوع شیوه آموزشی
هنوز از نظر انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی
راه زیادی تا مقصد در پیش رو دارند که هموار ساختن آن
نیاز به برنامه‌ریزی و اجرایی ساختن آن توسط دست
اندرکاران آموزشی کشور آنهم از ابتدایی‌ترین سطوح
آموزشی دارد تا در دور‌هایی همچون تحصیلات تکمیلی
بجای نگرانی در باب سنجش توانایی شاهد اجرایی شدن
نتایج و دستاوردهای آن در بین دانشجویان کشور باشیم.
بنابراین پیشنهادهای ذیل در این زمینه ارائه می‌گردد:
ایجاد و گسترش مراکز سنجش، آموزش و اصلاح
باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی در دانشگاه و
خوابگاه‌های دانشجویی برای دانشجویان جدیدالورود.
چاپ و انتشار و در اختیار دانشجویان قرار دادن کتاب
هایی خودخوان به زبان ساده در زمینه تشخیص و اصلاح
و تقویت باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی
توسط روان‌شناسان و متخصصان.
استفاده از روش‌های آموزشی مناسب، از جمله روشهای
آموزشی فعال (یادگیرنده-محور) همچون چندرسانه‌ای
های آموزشی مخصوصاً در دانشگاه‌های سنتی با توجه به
پایین‌تر بودن میانگین‌ها طبق یافت‌های
پژوهش حاضر.

منابع

- ۱- ساقی، سمیرا؛ چلبیانلو، غلامرضا؛ فاضل، امین؛ و محمدی،
مهدی (۱۳۹۰). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری و
پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری راهبردهای آگاهی
فراشناختی در بین دانشجویان. مجله علوم تربیتی، شماره
۱۳. صص ۹۴-۷۹.
- 2- Linenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002).
Motivation as enabler of academic success.

- ۲۷- محمدی درویش بقال، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ اسدزاده، حسن؛ و احدی، حسن (۱۳۹۲). بررسی تاثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اضطراب آزمون) دانش آموزان دبیرستان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۹(۲۷). صص. ۴۹-۶۶.
- ۲۸- صفری، یحیی؛ و محمد جانی، صدیقه (۱۳۹۰). کاربرد راهبردهای فراشناخت در تجربه های دانشجویان و ارتباط آن با سطح پیشرفت تحصیلی آنها. فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲(۳). صص. ۴۱-۵۶.
- ۲۹- جعفرطباطبایی، سمانه سادات؛ بنی جمالی، شکوه سادات؛ احدی، حسن؛ و خامسان، احمد (۱۳۹۱). تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند. مراقبت های نوین، فصلنامه علمی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، ۹(۴).
- ۳۰- گردان شکن، مریم؛ یارمحمدیان، محمدحسین؛ و عجمی، سیمیا (۱۳۹۲). تاثیر تدریس بسته فراشناختی بر خودراهبری در یادگیری دانشجویان مدارک پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم، ۱۰(۲). صص. ۱۴۰-۱۳۱.
- ۳۱- کیوانی، مهسا؛ و جعفری، اصغر (۱۳۹۴). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی در افزایش خلاقیت و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان. نشریه علمی- پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۸(۳۰). صص. ۹۹-۱۱۶.
- ۳۲- ده بزرگی، غلامرضا؛ و موصلی، حیدر علی (۱۳۸۶). بررسی علل افت تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی شیراز. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بابل، ۵(۵). صص. ۷۴-۷۸.
- 33-Brown, A.L. (1987). Metacognition development and reading theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale N.J. Erlbaum.
- 34- Flawell, J. H., Miller, P., & Miller, S. A. (1993). Cognitive development. Englewood: Prentice-Hall.
- ۳۵- سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.
- ۳۶- سبحانی نژاد، مهدی؛ عابدی، احمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خود تنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی. فصلنامه علمی - پژوهشی
- 16- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals - an Approach to Motivation and Achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54, pp. 5-12.
- 17- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, pp. 33-40.
- 18- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- 19- Wolters, C. A. (1998). Self- regulated learning and college student's regulation of motivation. Journal of Educational Psychology, 90, pp. 224-235.
- 20-Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Motivational and self-regulated learning: Theory, research and applications. New York: LEA, pp. 141-168.
- 21- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goal in classroom: Student learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80(3), pp. 160-167.
- ۲۲- صالحی، محمد؛ و عنایتی، ترانه (۱۳۸۸). ارتباط مولفه های اصلی استراتژی های مطالعه و یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱(۳). صص. ۱۴۵-۱۶۲.
- 23-Kesici, S., Erdogan, A. (2009). Predicting college students' mathematics anxiety by motivational beliefs and self-regulated learning strategies. College Student Journal, 43 (2), pp. 631-42.
- 24-Dilekmen, M., Ada, S., & Alver, B. (2009). "An evaluation on study skills of high school students. Word applied sciences Journal, 6(7), pp. 966-970.
- ۲۵- امینی، محمد؛ رحیمی، حمید صمدیان، زهره؛ و غلامی علوی، صدیقه (۱۳۹۲). ارزیابی مهارت های فراشناختی دانشجویان در دروس معارف اسلامی، بازاندیشی در کارکردهای نظام آموزش عالی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱(۲۱). صص. ۱۲۰-۱۰۳.
- ۲۶- رستمی، فرحناز؛ و علی آبادی، وحید (۱۳۹۳). تاثیر راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی در پیش بینی انگیزه ی پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۶(۳۰). صص. ۶۷-۷۶.

- روانشناسی دانشگاه تبریز، (۱).
- ۳۷- جوادی، مرضیه؛ کیوان آرا، محمود؛ یعقوبی، مریم؛ حسن زاده، اکبر؛ و عبادی، زهرا (۱۳۸۹). بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه و وضعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲۷. صص. ۱۴۶-۱۵۸.
- ۳۸- آقادلورپور، محمد (۱۳۸۷). پیش بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت گیری هدف. فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، ۳(۹).
- ۳۹- سعید، نسیم؛ علی نژاد، مهر انگیز؛ و گودرزی، ماندانا (۱۳۹۴). اثربخشی راهبردهای شناختی، فراشناختی بر آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان. فصلنامه دانشگاهی یادگیری الکترونیکی (مدیا)، ۶(۱).
- 40-Eunsook, H., & Yvette, A. (2002). Comparative cognitive and Motivational characteristics of Gifted and none gifted. University of Nevada, las vegas. <http://hccq.sagepub.com/cent/48/3/191>. Abstract.
- 41- Bouffard, B., Parent, S., & Laviree, S. (2002). Self-Regulation on a concept-Formation Task among Average and Gifted students. *Experimental child psychology*, 56, pp. 115- 134.
- ۴۲- جلالی، امین؛ و عارفی، مژگان (۱۳۸۸). مقایسه خودگردانی دانش آموزان تیز هوش و عادی و نقش بینی پیش کنندگی ابعاد برای عملکرد تحصیلی دانش آموزان شهر شیراز. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۲۲(۱۸-۱۷). صص. ۹۸-۷۵.
- ۴۳- محمدیاری، قاسم (۱۳۸۲). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودنظم بخشی با کارآمدی شخصی تصویری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر سال سوم دبیرستان شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۴۴- عمادی، علی (۱۳۸۶). بررسی میزان اثربخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تفکر مفهومی در دانش آموزان پایه چهارم شهر مرودشت. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- ۴۵- موسوی نژاد، عبدالمحمد (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم داده شده با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه تهران.
- ۴۶- شیخ فیینی، علی اکبر (۱۳۷۲). بررسی رابطه بین انگیزش
- پیشرفت، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- ۴۷- شاهشونی، زهرا (۱۳۸۰). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه. طرح پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش.
- ۴۸- معرفی دانشگاه، برگرفته از سایت: www.pnu.ac.ir
- ۴۹- صالحی، محمد؛ میرزاخانی، فرزانه (۱۳۹۳). رابطه مهارت های فراشناختی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی. فصلنامه مطالعات جامعه شناسی جوانان، ۵(۱۵). صص. ۷۳-۸۸.
- ۵۰- عجم، اکبر؛ جعفری ثانی، حسین؛ مهرا، بهروز؛ و آهنچیان، محمد رضا (۱۳۹۲). بررسی نقش انگیزش تحصیلی و مهارت های رایانه ای دانشجویان در دیدگاه آنان نسبت به رویکرد یادگیری ترکیبی. فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴(۳). صص. ۸۲-۶۳.
- ۵۱- مظلومیان، سعید؛ رستگار، احمد؛ صیف، محمدحسن؛ و جهرمی، قربان رضا (۱۳۹۲). نقش باورهای انگیزشی و درگیری شناختی بین پیشرفت تحصیلی قلی و پیشرفت تحصیلی فعلی (الگوی تحلیل). نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱(۴).
- ۵۲- سعدی پور، اسماعیل؛ و شجاعی، مریم (۱۳۹۳). رابطه بین اضطراب، خودباوری تحصیلی با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان بجنورد. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، ۹(۳۸). صص. ۹۴-۷۹.
- ۵۳- پور اصغر، نصیبه؛ کیامنش، علیرضا؛ و سرمدی، محمد رضا (۱۳۹۳). مدل پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان آموزش از دور بر اساس متغیرهای فردی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۴(۱۴).
- ۵۴- ذبیحی حصاری، نرجس خاتون؛ و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۳). رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام نور. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۱(۴). صص. ۱۷-۹.
- ۵۵- عابدی، صمد؛ سعیدی پور، بهمن؛ فرج اللهی، مهران؛ و صیف، محمدحسن (۱۳۹۴). مدل یابی روابط بین باورهای هوشی، معرفت شناختی و انگیزشی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور. فصلنامه پژوهش

- در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۸).
- ۵۶- میری، محمد رضا؛ و دری، غلامرضا (۱۳۹۴). بررسی رابطه خودکارآمدی و هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت در دانشجویان. مجله تحقیقات نظام سلامت، ۱۱(۲). صص. ۲۶۶-۲۵۸.
- ۵۷- عابدینی، یاسمین؛ و برات دستجردی، نگین (۱۳۹۴). پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان دوره های الکترونیکی براساس مهارت های فراشناختی و هوش هیجانی آنان. مجله پژوهش های علوم شناختی و رفتاری، ۵(۲).
- ۵۸- اوجاقی، ناهید؛ اسماعیلی، زهره؛ سردی، محمد رضا؛ و سعیدی پور، بهمن (۱۳۹۴). مدل علی تاثیر گذاری مکان کنترل و راهبردهای یادگیری با میانجی گری رضایت و تجربه روندی بر ابقاء یادگیرنده در محیط یادگیری الکترونیکی. نشریه نامه آموزش عالی، ۸(۳۲).
- ۵۹- سلطانی، زیبا؛ جمالی، نرگس؛ خجسته نیام، اعظم؛ و درگاهی، شهریار (۱۳۹۵). نقش خودکارآمدی و تاب آوری روان شناختی در تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۴).
- ۶۰- زارع، حسین؛ و سردی، محمد رضا (۱۳۸۴). بررسی تطبیقی دانش و مهارت های فراشناختی دانشجویان قوی و ضعیف دانشگاه پیام نور. پیک نور، ۳(۲). صص. ۷۱-۶۲.
- ۶۱- موسوی مقدم، سید رحمت الله؛ ظهیری خواه، ندا؛ و باور صادجانی، آرزو (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین کیفیت زندگی و باورهای مذهبی با خودکارآمدی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر شوش. فصلنامه علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی، ۲۶(۳).
- ۶۲- رضایی، نسرين (۱۳۹۳). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانش آموزان. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۱(۳).
- ۶۳- صیف، محمد حسن (۱۳۹۶). مدل علی تطبیقی فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و پیام نور. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۷(۲). صص. ۲۳-۱۱.
- 64- Ekrami, Y. (2001). You know what emotional intelligence or emotional interest. Success Magazine, 4(38), 26-9.
- ۶۵- ثمره، سولماز؛ و خضری مقدم، انوشیروان (۱۳۹۴). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجیگری تحصیلی. دو ماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۱). صص. ۲۰-۱۳.
- ۶۶- قاسم پور، فرزانه (بی تا). بررسی راهبردهای یادگیری دانشجویان رشته بهداشت محیط دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی قزوین. طرح تحقیقاتی، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی قزوین.
- ۶۷- بخشش، مریم؛ زارع، حسین؛ سردی، محمدرضا؛ و طالبی، سعید (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی یادگیری دو موقعیتی بر باورهای انگیزشی دانشجویان به یادگیری علم با توجه به سبکهای یادگیری. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۶). صص. ۳۸-۱۷.
- ۶۸- حقی، کاملیا (۱۳۹۳). سواد اطلاعاتی و رابطه آن با خودکارآمدی در دانشجویان پیام نور شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران مرکز شهری.
- ۶۹- کریمی موفقی، حسین؛ محمدی، اعظم؛ صالح مقدم، امیر رضا؛ غلامی، حسن؛ کارشکی، حسین؛ و زمانیان، نازنین (۱۳۹۳). مقایسه تأثیر آموزش به روش یادگیری مشارکتی و سخنرانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۵).
- ۷۰- جمالی، مکيه؛ نوروزی، آریتا؛ و طهماسبی، رحیم (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۲-۹۱. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۸). صص. ۶۴۱-۶۲۹.
- ۷۱- سیف، دیبا؛ و خیر، محمد (۱۳۸۶). رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از دانشجویان رشته پزشکی و مهندسی دانشگاههای شیراز. مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳(۱ و ۲). صص. ۸۲-۵۷.
- ۷۲- سعید، نسیم؛ و مهرابی، مانوش (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر تقویت این راهبردها، آمادگی یادگیری خود راهبر و خودکارآمدی دانشجویان. مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی، ۴(۳). صص. ۳۹-۲۹.
- ۷۳- قنبری طلب، محمد؛ و شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۹۴). رابطه بین هوش هیجانی و نشاط ذهنی با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه پیام نور. رویش روان شناسی، ۴(۱۲). صص. ۸۶-۷۵.
- 74- Joo, Y., Bong, M., & Choi, H. (2000). Self-efficacy for Self-regulated Learning, Academic Self-efficacy, and Internet Self-efficacy in Web-based Instruction. Educational Technology Research and Development, 48(2), pp. 5-17.

و مامایی حضرت فاطمه (س)، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، (۲)۱، صص: ۶۵-۷۲.

۸۴- میرزایی علویجه، مهدی؛ حافظی بختیاری، منا؛ نصیرزاده، مصطفی؛ دهاقین، نرگس؛ پیروزه، راضیه؛ حسن زاده، اکبر؛ زارع، الهه؛ و احمدپور، عصمت (۱۳۹۲). تعیین و مقایسه اضطراب امتحان و منبع کنترل در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان های داران و چادگان. مجله تحقیقات نظام سلامت، (۷)۹.

۸۵- اکبری، مهرداد؛ شقاقی، فرهاد؛ و بهروزیان، مریم (۱۳۹۰). تاثیر آموزش های حل مسئله در اضطراب دانشجویان. روانشناسی تحول: روان شناسان ایرانی، (۲۹)۸، صص: ۷۴-۶۷.

۸۶- رسولی، بهنام؛ گودرزی، حسن؛ رحمتی نجارکلائی، فاطمه؛ و مومیوند، رحیم (۱۳۹۵). رابطه سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی با راهبردهای خود تنظیمی دانشجویان پرستاری. مجله پژوهش سلامت، (۱)۲، صص: ۳۱-۲۵.

۸۷- سعیدی پور، بهمن؛ معصومی فرد، مرجان؛ و معصومی فرد، میترا (۱۳۹۲). بررسی رابطه منبع کنترل، سبک های یادگیری و یادگیری خود تنظیم با موفقیت تحصیلی دانشجویان دوره های آموزشی بر خط. پژوهش های آموزش و یادگیری، (۲)۱، صص: ۳۸-۱۹.

۸۸- جعفریان، سکینه؛ اوجاقی، ناهید؛ و نجفی، حبیب الله (۱۳۹۵). مدل علی تاثیر گذاری کنش استاد در کلاس درس، انگیزه پیشرفت و خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی. پژوهش های آموزش و یادگیری، (۲)۱۳، صص: ۷۴-۶۱.

89-Mehrotra, C.M., Hollister, C.D., & Mc Gahey, L. (2001). Distance Learning Principles for effective design, delivery, and evaluation. Sage Publication, California.

75- Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. Journal of Research in Personality, 37, pp. 319-338.

۷۶- عطاردی، مصطفی؛ و کارشکی، حسین (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمال گرایی و جهت گیری های هدف در پیش بینی خود تنظیمی دانشجویان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، (۲)۱۴، صص: ۱۰۸-۱۰۰.

۷۷- کارشکی، حسین؛ بهمن آبادی، سمیه؛ و بلوچزاده، فاطمه (۱۳۹۲). تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی گری رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه توصیفی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، (۲)۱۳، صص: ۱۳۳-۱۲۳.

۷۸- عرب زاده، مهدی؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ کاووسیان، جواد؛ و نیکدل، فریبرز (۱۳۹۰). رابطه یادگیری خودگردان و جهتگیری هدف با سبک مدیریت کلاس. روانشناسی معاصر، (۱)۶، صص: ۵۸-۴۹.

۷۹- شریفی اردانی، علیرضا؛ خیر، محمد؛ حیاتی، داود؛ شریفی اردانی، احمد؛ ریسی، جعفر؛ و روحی، علیرضا (۱۳۹۲). پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی شخصیتی عزم با توجه به نقش میانجی گری جهت گیری هدف در میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز. دوفصلنامه ی مرکز مطالعات و توسعه ی آموزش علوم پزشکی، (۱)۴، صص: ۶۳-۵۳.

۸۰- اکبری بورنگ، محمد؛ عادل پور، زکیه؛ و غلامی بورنگ، فاطمه (۱۳۹۵). بررسی تعلق تحصیلی دانشجویان در خصوص پنج عامل شخصیت و جهت گیری هدف. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، (۱)۲۲، صص: ۱۸-۱.

۸۱- اکبرپور زنگلانی، محمد باقر؛ زارع، حسین؛ اکرامی، محمود؛ و ملکی، حمید (۱۳۹۵). پیش بینی درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی بر اساس ساختار اجتماعی- آموزش و ادراک از محیط های آموزشی: بررسی نقش تعدیلی نوع آموزش (آموزش از دور و حضوری). مجله مطالعات آموزش و یادگیری، (۱)۸.

۸۲- موسی رضائی، سونیا (۱۳۹۰). تأثیر آموزش چند رسانه‌های و سخنرانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش آموزان از راه دور. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، (۶)۴، صص: ۵۷-۴۵.

۸۳- معدلی، زهرا؛ و غضنفری حسام آبادی، مهرخ (۱۳۸۴). بررسی میزان اضطراب امتحان دانشجویان دانشکده پرستاری

