

مقاله پژوهشی اصیل**بررسی رابطه مؤلفه‌های ادراک والدین با
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی****دکتر سیدعلینقی خرازی^۱**

دانشیار دانشگاه تهران

دکتر حسین کارشکی

استادیار دانشگاه فردوسی مشهد

هدف: هدف تحقیق حاضر بررسی رابطه ادراک والدین و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان، و نیز رابطه مؤلفه‌های ادراک والدین و مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی است. **روش:** از بین دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان‌های نظری شهر تهران، نمونه‌ای به حجم ۶۸۵ آزمودنی با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. دو پرسشنامه ادراکات محیطی خانوادگی گرونلیک و همکاران (۱۹۹۷) و یادگیری خودتنظیمی پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) که قبلاً اعتبار و روایی آنها احراز شده بود، به روش گروهی و به وسیله آزمودنی‌ها تکمیل گردید. **یافته‌ها:** نتایج بررسی همبستگی پیرسون نشان داد که اکثر مؤلفه‌های ادراکات محیطی خانوادگی (پذیرش و حمایت پدر و مادر از خودمختاری کودک) و یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع)، دو به دو با هم همبستگی دارند ($p < 0/01$). با اجرای رگرسیون چندگانه مشخص شد که یادگیری خودتنظیمی، به خوبی از طریق ادراکات محیطی قابل‌پیش‌بینی است ($p < 0/01$). ضرایب رگرسیون پذیرش و حمایت مادر از خودمختاری کودک نیز معنادار بود ($p < 0/01$).

کلیدواژه‌ها: ادراکات محیطی خانوادگی، راهبردهای خودتنظیمی، شناخت و فراشناخت

مقدمه

یکی از مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت معاصر، یادگیری خودتنظیمی^۲ است. خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد. سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش‌آموزان با توسعه خودتنظیمی یا فرآیندهای مشابه، شناخت، عواطف یا رفتارهای خود را گسترش دهند و تقویت کنند تا بدین وسیله بتوانند به اهدافشان برسند (شانک^۳ و زیمرمن^۴، ۱۹۹۷).

به اعتقاد پینتریچ^۵ (۱۹۹۹)، مهم‌ترین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای شناختی^۶، راهبردهای فراشناختی^۷ و

راهبردهای مدیریت منابع هستند. لموس^۸ (۱۹۹۹) نیز معتقد است خودتنظیمی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار، متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی است. او توضیح می‌دهد که خودتنظیمی شامل توانایی فرد در سامان‌دهی و خودمدیریتی^۹ رفتارهایش جهت رسیدن به اهداف^{۱۰} گوناگون یادگیری است. در گذشته، در مورد عوامل مرتبط با یادگیری خودتنظیمی و مؤثر بر آن پژوهش‌های مختلفی شده است که مهم‌ترین آنها عبارت است از: باورهای خودکارآمدی^{۱۱} (پینتریچ، ۱۹۹۹؛ پینتریچ و دی‌گروت^{۱۲}، ۱۹۹۰ و پینتریچ و گارسیا^{۱۳}، ۱۹۹۱)،

2- self-regulating learning
4- Zimmerman
6- cognitive strategies
8- Lemos
10- purposes' goals
12- De Groot

3- Schunk
5- Pintrich
7- metacognitive
9- self-managing
11- self-efficacy
13- Garsia

۱- نشانی تماس: ولیعصر، بالاتر از زرتشت، کوچه پزشکپور، پلاک ۱۸، پژوهشکده علوم شناختی
Email: kk@iricss.org

(گرونلیک، ریان و دسای، ۱۹۹۱). دانش آموزانی که می‌دانند بر پیامدهای مدرسه‌ای تسلط دارند، به نظر معلمان در فعالیت‌های مدرسه‌ای درگیرتر هستند، از راهبردهای یادگیری بیشتری استفاده می‌کنند، پیشرفت تحصیلی دارند و نسبت به افراد با ادراک مهار پایین نمره‌های بالاتری کسب می‌کنند (اسکینر، ۱۹۹۰؛ به نقل از هیل^{۲۷}، ۲۰۰۱).

والدین و تجارب فرزندپروری آنها نیز نقش مهمی در ادراکات محیطی کودکان دارد و این ادراکات به نوبه خود نقش مهمی در باورهای انگیزشی و خودتنظیمی کودکان برجای می‌گذارد. پذیرش والدین، دادن فرصت انتخاب، تنوع تکالیف، داشتن تجارب تبحری، درگیری والدین و حمایت آنها از خودمختاری کودکان نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای در خودکارآمدی کودکان دارد (شانک و پاچیرز، ۱۹۹۶). والدین می‌توانند با فراهم کردن محیط آموزشی غیررسمی باعث علاقه‌مندی کودک به حل مسئله، مهارت در ارزشیابی، نظارت و هدفمندی شوند (روگوف، ۱۹۹۰؛ دراسترایت^{۲۸}، نیتزل^{۲۹}، سیرز^{۳۰} و هوک-سینکس^{۳۱}، ۲۰۰۱). استرایت و همکارانش (۲۰۰۱) نیز به این نتیجه رسیدند که تعاملات و آموزش‌های والدین، نقش مهمی در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی کودکان دارد. آموزش‌های فراشناختی و راهبردی والدین و الگویابی آنها به کودکان کمک می‌کند تا دانش فراشناختی را فراگیرند و در نتیجه خودتنظیمی را بهبود بخشند. ابراز جملات حمایت‌آمیز والدین به کودکان هنگامی که آنها در حال انجام تکالیف یادگیری هستند، می-

باورهای ارزش تکلیف^۱ (اکلز^۲ و ویگفلد^۳، ۲۰۰۲ و پینتریچ، ۱۹۹۹)، بافت^۴ (پینتریچ، ۲۰۰۴)، فرآیندهای اجتماعی مانند الگوها، بازخورد و راهنمایی اجتماعی (باندورا^۵، ۱۹۸۶، شانک و زیمرن، ۱۹۹۷)، اراده (کرنو و زیم، ۱۹۹۴؛ به نقل از ونگ^۶، ۲۰۰۱)، باورهای انگیزشی و اخلاقی (نکویی، ۱۳۷۸)، باورهای انگیزشی و پیشرفت با کمک طلب (قدم‌پور و سرمد، ۱۳۸۲)، اهداف پیشرفت یا جهت‌گیری‌های هدفی^۷ (ایمز^۸، ۱۹۹۲؛ دوک^۹، ۱۹۸۶؛ نیکولز^{۱۰}، ۱۹۸۴؛ پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰ و پینتریچ، ۱۹۹۹)، ادراکات محیطی از مدرسه (ایمز، ۱۹۹۲؛ میدگلی^{۱۱} و همکاران، ۱۹۹۷ و چرچ^{۱۲}، الیوت^{۱۳} و گابل^{۱۴}، ۲۰۰۱) و ادراکات محیطی خانوادگی (دچارمرز^{۱۵}، ۱۹۷۶ و دسای^{۱۶}، نزلک^{۱۷} و شینمان^{۱۸}، ۱۹۸۱).

دسته مهمی از فرآیندها و تعاملات ناشی از محیط خانواده، به باورها و ادراکات کودکان که متأثر از باورها و رفتارهای والدین با آنهاست، برمی‌گردد (نظریه خودتعیین‌گری، گرونلیک^{۱۹}، دسای^{۲۰} و ریان^{۲۱}، ۱۹۹۷ و شانک و پاچیرز^{۲۲}، ۱۹۹۶). باورها و ادراکات خانوادگی کودکان بسیارند. سه مؤلفه ادراکات محیطی خانوادگی که به وسیله گرونلیک و ریان (۱۹۸۹) مورد بررسی قرار گرفته است، عبارت‌اند از: حمایت از خودمختاری^{۲۳}، ساختار^{۲۴} و درگیری^{۲۵}. در یک پژوهش دیگر، ادراکات محیطی خانوادگی شامل سه مؤلفه حمایت از خودمختاری کودک، درگیری و پذیرش^{۲۶} پدر و مادر است (گرونلیک و همکاران، ۱۹۹۷).

حمایت والدین از خودمختاری و استقلال کودکان در گفت‌وگوها، تعاملات و اقدامات مشترک آنها، به ادراکات خودمختاری کودکان می‌انجامد و برای آنها پیامدهای مثبت و سازگارانه دارد. از سوی دیگر، مهار شدید کودک به وسیله پدر و مادر به کاهش خودمختاری و ایجاد تصور مهار بیرونی منجر خواهد شد. ادراکات محیطی خانوادگی از این نظر که نقش مهمی در ادراک مهار، کفایت ادراک شده و خودمختاری نسبی دارند، منابع انگیزشی مهمی هستند

- | | |
|---|----------------------|
| 1- task value | 2- Eccles |
| 3- Wigfield | 4- context |
| 5- Bandura | 6- Wang |
| 7- achievement goals or goal orientations | |
| 8- Ames | 9- Dweck |
| 10- Nicholls | 11- Midgley |
| 12- Church | 13- Elliot |
| 14- Gable | 15- De Charms |
| 16- Deci | 17- Nezelek |
| 18- Sheinman | 19- Grolnick |
| 20- Ryan | 21- Deci |
| 22- Pajares | 23- autonomy support |
| 24- structure | 25- involvement |
| 26- warmth | 27- Hill |
| 28- Stright | 29- Neitzel |
| 30- Sears | 31- Hoke-Sinex |

ابزار پژوهش

ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها دو پرسشنامه بود: پرسشنامه ادراکات والدین^۶ ریان، گرونلیک و دسی (۱۹۹۷) و پرسشنامه راهبردهای یادگیری^۷ پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰). پاسخ‌دهی به به سؤال‌های هر دو پرسشنامه، بر اساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای بود. پرسشنامه‌های یادشده، پس از ترجمه مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفتند و برای اجرای مقدماتی، در ۶۸ دانش‌آموز پایه سوم رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی یکی از دبیرستان‌های منطقه پنج اجرا شدند تا اعتبارسنجی شوند. اعتبار ابزارها بر اساس آلفای کرونباخ (α) و تحلیل عاملی تأییدی^۸ آزمون و تأیید شد.

پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی، جمعاً ۳۰ سؤال در سه خرده‌آزمون شناختی، مدیریت منابع و فراشناختی دارد. اعتبار خرده-آزمون‌های پرسشنامه مزبور از ۰/۷۴ تا ۰/۸۳ گزارش شده است (پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). اعتبار کلی به‌دست آمده پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی در اجرای نهایی نیز ۰/۹۵ محاسبه گردید. اعتبار سه خرده‌آزمون شناختی، مدیریت منابع و فراشناختی در اجرای نهایی، به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۹۰ به‌دست آمد. برای آزمودن اعتبار پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی، از تحلیل عاملی تأییدی نیز استفاده شد. شاخص‌های برازندگی حاصل از اجرای تحلیل عاملی تأییدی، اعتبار مناسب این ابزار را نشان داد ($DF=751$, $\chi^2=767/71$, $GFI=0/97$, $RSMA=0/055$).

پرسشنامه ادراکات والدین (ادراکات محیطی خانوادگی) که شامل مؤلفه‌هایی چون درگیری، حمایت از خودمختاری و پذیرش است، ۲۱ سؤال دارد. اعتبار خرده‌آزمون‌های مزبور بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۶ گزارش شده است (گرونلیک و همکاران، ۱۹۹۷). اعتبار کلی و خرده‌آزمون‌های پرسشنامه مزبور در اجرای نهایی به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۶۴، ۰/۸۳، ۰/۸۴ و ۰/۸۳ محاسبه گردید. پرسشنامه ادراکات کودکان نحوه عمل والدین را نشان می‌دهد و مانند پرسشنامه خودتنظیمی به وسیله دانش‌آموزان تکمیل شده است.

تواند باعث آمادگی و افزایش انگیزش و پشتکار کودکان در تکالیف و در نتیجه گسترش رفتارهای خودتنظیمی آنان شود (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۰۲؛ ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷ و زیمرمن، ۱۹۸۹). علاوه بر این، حمایت والدین، ابزار مهمی برای رشد احساس کفایت و مهار شخصی است (گینزبرگ^۱ و برنشتاین^۲؛ به نقل از استرایت، ۲۰۰۱) و این به نوبه خود، با کاربرد رفتارهای خودتنظیمی رابطه دارد (فلدمن^۳، مارتینز-پونز و شاه ام^۴، به نقل از استرایت، ۲۰۰۱ و زیمرمن و مارتینز-پونز^۵، ۱۹۸۸).

در مجموع حمایت والدین از خودمختاری کودکان و پذیرش والدین (که ادراکات محیطی را می‌سازند) در توسعه و تقویت خودتنظیمی و باورهای انگیزشی کودکان تاثیر دارد. لذا فرض می‌شود که ادراکات محیطی ناشی از رفتارهای والدین با مؤلفه‌های خودتنظیمی رابطه دارد یا آن را به خوبی پیش‌بینی می‌کند. علی‌رغم اهمیت نقش رفتارهای والدین و ادراکات کودکان از آن رفتارها در یادگیری خودتنظیمی، در مورد رابطه ادراکات کودکان از رفتارهای والدین و یادگیری خودتنظیمی آنها تحقیقات کمی شده است. این موضوع که محور تحقیق حاضر است، مخصوصاً با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و خانوادگی در ایران اهمیت دارد.

روش

جامعه آماری این تحقیق، شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان‌های شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ در رشته‌های نظری، علوم انسانی و ریاضی-فیزیک مشغول به تحصیل بودند. از جامعه یاد شده با توجه به هدف تحقیق، نمونه‌ای به حجم ۶۸۵ آزمودنی انتخاب شد. روش انتخاب نمونه، خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود؛ به این صورت که از بین مناطق نوزده گانه آموزش و پرورش شهر تهران، شش منطقه (مناطق ۱۶، ۱۱، ۶، ۵، ۲ و ۱۸) انتخاب شدند و در مجموع ۶۸۵ دانش‌آموز از ۳۰ کلاس این شش منطقه، پرسشنامه‌های مربوط را با روش گروهی پر کردند.

1- Ginsburg
2- Bronstein
3- Feldman
4- Shah am
5- Martinez-Pons
6- perceptions of parents scales (POPS)
7- motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)
8- confirmatory factor analysis

یافته‌ها

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، کلیه متغیرهای مورد مطالعه با هم همبستگی دارند. بالاترین همبستگی مربوط به رابطه بین راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای فراشناختی (۰/۸۱)، راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای شناختی (۰/۶۸)، راهبردهای فراشناختی و شناختی (۰/۷۶)، پذیرش مادر و حمایت مادر از خودمختاری (۰/۷۱) و پذیرش پدر و حمایت پدر از خودمختاری کودک (۰/۷۶) است.

هدف ما در این تحقیق، بررسی روابط بین ادراکات خانوادگی و یادگیری خودتنظیمی بود. بدین منظور ابتدا روابط ساده بین مؤلفه‌های تشکیل دهنده آنها با استفاده از همبستگی پیرسون و سپس نتایج حاصل از اجرای رگرسیون چندگانه گزارش می‌شود.

جدول ۱- همبستگی‌های متقابل بین مؤلفه‌های ادراکات والدین و یادگیری خودتنظیمی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- شناخت									
۲- مدیریت منابع	.۶۸۱**								
۳- فراشناخت	.۷۵۸**	.۸۱۳**							
۴- درگیری مادر	.۰۰۰	-.۰۵۹	.۰۳۳						
۵- درگیری پدر	.۰۳۰	-.۰۳۴	-.۰۱۳	.۰۸۵*					
۶- حمایت مادر از خودمختاری کودک	.۲۰۵**	.۲۶۹**	.۲۹۱**	.۱۹۵**	.۱۱۲**				
۷- حمایت پدر از خودمختاری کودک	.۲۰۱**	.۲۲۲**	.۲۱۰**	.۰۷۰	.۲۵۲**	.۴۹۸**			
۸- پذیرش پدر	.۲۲۸**	.۲۲۳**	.۲۴۴**	.۱۰۶**	.۲۵۱**	.۴۸۵**	.۷۶۴**		
۹- پذیرش مادر	.۲۵۹**	.۲۲۰**	.۲۵۸**	.۲۰۰**	.۱۳۴**	.۷۱۴**	.۴۳۴**	.۵۴۴**	

=معنادار در سطح ۰/۰۵، *=معنادار در سطح ۰/۰۱

جدول ۲- نتایج اجرای رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری
پیش‌بینی	۵۲۱۴۹.۰۳۶	۶	۸۶۹۱.۵۰۶	۱۳.۲۹۳	.۰۰۰ ^a
باقی مانده	۴۴۳۲۹۵.۲۱۵	۶۷۸	۶۵۳.۸۲۸		
کل	۴۹۵۴۴۴.۲۵۲	۶۸۴			

جدول ۳- ضرایب رگرسیون مؤلفه‌های ادراکات والدین در پیش‌بینی خودتنظیمی

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب رگرسیون b	SE.	ضرایب رگرسیون β	t	معناداری
درگیری مادر	-.۴۶۱	.۲۵۴	-.۰۶۸	-۱.۸۱۱	.۰۷۱
درگیری پدر	-.۴۲۹	.۲۶۲	-.۰۶۲	-۱.۶۳۵	.۱۰۲
حمایت مادر	.۳۸۵	.۱۸۷	.۱۱۳	۲.۰۶۱	.۰۴۰
حمایت پدر	.۱۶۵	.۱۸۶	.۰۵۲	.۸۸۵	.۳۷۶
پذیرش پدر	.۳۷۷	.۲۰۹	.۱۱۰	۱.۸۰۳	.۰۷۲
پذیرش مادر	.۴۷۸	.۲۰۴	.۱۳۰	۲.۳۴۸	.۰۱۹

هم از طریق همبستگی‌های ساده و هم از طریق روابط رگرسیونی، آزمون شد. نتایج نشان داد که تمام مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، دو به دو با هم همبستگی دارند. اکثر مؤلفه‌های ادراکات والدین نیز با هم همبستگی داشتند، اما همبستگی بین حمایت پدر از خودمختاری با درگیری مادر، درگیری پدر و نیز مادر با تمام مؤلفه‌های خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع) معنادار نبود. بیشترین مقدار همبستگی مربوط به روابط متغیرهای مشاهده شده خودتنظیمی با هم (شناخت، فراشناخت و مدیریت منابع) و روابط بین پذیرش پدر و مادر با حمایت مادر از خودمختاری بود. نتایج رگرسیون نیز نشان داد که مؤلفه‌های ادراکات والدین (شامل حمایت از خودمختاری، پذیرش و درگیری) یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی می‌کنند، اما سایر ضرایب رگرسیون قابل توجه نبود.

یافته‌ها، مخصوصاً همبستگی‌ها، همخوان با تحقیقات پولکینن (به نقل از هیل، ۲۰۰۱) در مورد نقش درگیری والدین در احساس کفایت و احساس مهار و سازگاری کودکان، و نیز تحقیق ریان و گرونلیک (۱۹۸۶) و تحقیق ریان، کنل و دسای (۱۹۸۵) در مورد رابطه ادراکات خانوادگی و خودتنظیمی است. هس و هولویای نیز در تحقیق مشابهی به این نتیجه رسیدند که مهار والدین با پیامدها و عملکرد کودک در مدرسه رابطه دارد و در توسعه خودتنظیمی مؤثر است (استرات و همکاران، ۲۰۰۱)، دچارمرز (۱۹۷۶) و دسای و همکاران (۱۹۸۱) نیز با مبنای نظری و پژوهشی مشابه نشان داده بودند که حمایت از خودمختاری با خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارد. نتایج این تحقیق نظریه‌های خودتعیین‌گری^۱ و شناختی-اجتماعی^۲ را تأیید و بین آنها رابطه برقرار می‌کند. در واقع می‌توان گفت حوزه‌های شناختی و انگیزشی یادگیری با هم در ارتباطند و لذا می‌توان از خودتنظیمی که ریشه در بافتی متفاوت از بافت مورد تأکید در پژوهش‌های قبلی (بافت مدرسه) دارد، الگوی یکپارچه‌تری ارائه داد. این الگو به بسط بهتر الگوهای مفهومی یادگیری خودتنظیمی

کمترین همبستگی‌ها مربوط به رابطه بین درگیری مادر و راهبردهای شناختی (۰/۰۰) و درگیری پدر و راهبردهای شناختی (۰/۰۳) است. همان‌طور که گزارش شد، کلیه همبستگی‌ها به جز برخی از همبستگی‌های مربوط به درگیری پدر و مادر معنادار است ($p < 0/01$)؛ بدین معنا که متغیرهای مزبور دو به دو با هم رابطه دارند، ولی همبستگی بین حمایت پدر از خودمختاری کودک با درگیری مادر، درگیری پدر و نیز مادر با تمام مؤلفه‌های خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع) معنادار نیست. همبستگی برخی مؤلفه‌های ادراکات والدین و یادگیری خودتنظیمی معنادار بود. همبستگی بین حمایت مادر از خودمختاری کودک و یادگیری خودتنظیمی معنادار بود ($F=0/28, p < 0/0001$). همبستگی بین حمایت پدر از خودمختاری کودک و یادگیری خودتنظیمی معنادار بود ($F=0/23, p < 0/0001$). همبستگی بین پذیرش مادر و یادگیری خودتنظیمی معنادار بود ($F=0/27, p < 0/0001$). همبستگی بین پذیرش پدر و یادگیری خودتنظیمی معنادار بود ($p < 0/0001$). اما همبستگی بین درگیری مادر و درگیری پدر با یادگیری خودتنظیمی معنادار نبود.

برای تحلیل عمیق‌تر راهبردهای خودتنظیمی از طریق مؤلفه‌های ادراکات والدین روش تحلیل رگرسیون چندگانه به-کار رفت (جدول ۲). نتایج نشان داد که مؤلفه‌های ادراکات والدین (شامل حمایت از خودمختاری، پذیرش و درگیری)، یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی می‌کنند ($p < 0/0001$). ($R^2=0/105, F=13/29$).

بررسی‌های دقیق‌تر با استفاده از آزمون معناداری ضرایب رگرسیون نشان داد که ضرایب استاندارد رگرسیون، حمایت مادر از خودمختاری کودک (۰/۱۱۳) و پذیرش مادر (۰/۱۳) در پیش‌بینی خودتنظیمی دانش‌آموزان قابل توجه و معنادار است ($p < 0/05$). سایر ضرایب رگرسیون معنادار نبود (جدول ۳).

نتیجه‌گیری

هدف از اجرای این پژوهش، بررسی رابطه بین ادراکات محیطی خانوادگی با یادگیری خودتنظیمی بود. روابط یادشده،

^۱ - self-determination theory

^۲ - social-cognitive theory

باتوجه به نقش و اهمیت ادراکات محیطی خانوادگی (مخصوصاً ادراکات معطوف به مادر)، آموزش و آگاهی والدین در این زمینه ضروری است. به آنها باید آموزش داده شود که به جای مهار فرزندان، خودمهارى آنها را تشویق کنند، از خودپىروى آنها حمایت و از پذیرش به عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارها برای گسترش خودتنظیمی و توسعه باورهای انگیزشی فرزندان استفاده نمایند. در طراحی تکالیف و انجام فعالیت‌ها به فرزندان فرصت مشارکت و تصمیم‌گیری دهند. گرچه مخاطب پیشنهادهاى فوق در درجه اول والدین دانش‌آموزان هستند، اما این پیشنهادها برای مریان تمام سطوح آموزشی نیز سودمند است و ارتباطات آنها را با دانش‌آموزان تسهیل و آموزش را اثرگذارتر می‌کند. فرصت انتخاب دادن، مشارکت دادن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، پذیرش آنها، کاهش مهار، تأکید بر اهداف تبحری و ارزشیابی‌های تبحر-محور نقش مهمی در خودتنظیمی کودکان دارند.

همچون پینتریچ (۲۰۰۴) کمک می‌کند. نتایج یادشده، اهمیت نقش ادراکات فرد از محیط خانواده را در خودتنظیمی و پیشرفت وی نشان می‌دهد. در واقع می‌توان گفت محیط‌های دارای ادراک پذیرش، درگیری و حمایت از خودمختاری، با راهبردهای خودتنظیمی همخوانی بیشتری دارند.

پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده، نقش میانجی‌گرانه باورهای انگیزشی بین ادراکات محیطی خانوادگی و یادگیری خودتنظیمی را در قالب الگوهای علی و نیز نقش سایر متغیرهای مؤثر بر خودتنظیمی را مورد مطالعه قرار دهند تا تبیین جامع‌تری فراهم شود. علاوه بر این، ترکیب روش‌های کمی و کیفی پژوهشی می‌تواند درک عمیق‌تری از عوامل مؤثر بر خودتنظیمی فراهم کند. همچنین پیشنهاد می‌شود، تحقیقات آتی خودتنظیمی را در حیطه‌های دیگری غیر از یادگیری مورد توجه قرار دهند. خودتنظیمی در زندگی، بهداشت، درمان و امور شغلی از حوزه‌های مهم و کاربردی است که می‌تواند در پژوهش‌های آتی مورد توجه قرار گیرد.

دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۶/۱۴ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۲/۱۷

منابع

- قدم پور، ع.، و سرمد، ز. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۲۶(۷)، ۱۲۶-۱۱۲.
- نکویی، ب. (۱۳۷۸). بررسی رابطه خلاقیت، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش و پیشرفت تحصیلی. *مجله استعداد‌های درخشان*، ۲۹، ۱۹-۴.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. (2001). Perception of classroom context, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- De Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologists*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles related to self-regulating and efficacy in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resource for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 808-517.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Hill, N. E. (2001). Parenting and Academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology, 93*, 686-697.
- Lemos, S. L. (1999). Students goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research, 31*, 471-485.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experiences, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385-407.
- Pintrich, P. R., & Garsia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis self-determination and self-regulation in education. In Ames and Ames. *Research in education, 2*, 13-51. Orlando, FL: Academic.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom. Self-report and projective assessment of individual difference in children's perceptions. *Journal of Personality and social Psychology, 50*, 550-558.
- Ryan, R. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*, 329-341.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (1996). The development of Academic Self-Efficacy. Chapter in A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologists, 32*, 195-201.
- Stright, A. D., Neitzel, C., Sears, K. G., & HOKE-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 93*, 456-466.
- Wang, S. K. (2001). *Motivation: General overview of theories*. www.coe.uga.edu/epltt/motivation.htm.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284-290.