

نقش خود نظم‌دهی و مؤلفه‌های آن بر توانایی آینده پژوهی و ماندگاری تحصیلی سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه زهرا باقری پشتگل^۱، مریم سامری^۲

چکیده

پژوهش حاضر در پی بررسی نقش خود نظم‌دهی و مؤلفه‌های آن بر توانایی آینده پژوهی و ماندگاری تحصیلی سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه است. این پژوهش، توصیفی-همبستگی، به لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ جمع آوری داده‌ها، میدانی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان بزرگسال شاغل به تحصیل در مدارس بزرگسال شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند (۵۱۰۲ نفر). حجم نمونه با جدول کرجسی و مورگان ۳۵۷ نفر و به روش تصادفی طبقه‌ای بر حسب جنسیت انتخاب شدند. بمنظور جمع آوری اطلاعات؛ پرسشنامه‌های؛ خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن (اونیل و هانگ، ۲۰۰۱)، آینده پژوهی (پارسا، کشاورزی و دهقانی، ۱۳۹۰) و ماندگاری تحصیلی (تلو، ۲۰۰۸) استفاده شدند. نتایج نشان داد که بین خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن با توانایی آینده پژوهی و ماندگاری تحصیلی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. خودنظم‌دهی ۴۱/۷ درصد روی توانایی آینده پژوهی و ۲۵/۳ درصد روی ماندگاری تحصیلی در سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه نقش دارد. بین توانایی آینده پژوهی، ماندگاری تحصیلی و خود نظم‌دهی (برنامه ریزی، خودارزیابی و تلاش) به لحاظ جنسیت بین متعلمان بزرگسالان تفاوت وجود دارد و پسران از دختران میانگین بالاتری داشتند، ولی مؤلفه خودکارآمدی به لحاظ جنسیت بین متعلمان بزرگسالان مقطع متوسطه شهر ارومیه هیچ تفاوتی نداشت. با توجه به نتایج حاصله، می‌توان از خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن در راستای تقویت و توسعه توانایی آینده پژوهی و بالا بردن میزان ماندگاری متعلمان بزرگسال در عرصه تحصیلی استفاده کرد.

کلید واژه‌ها: خود نظم‌دهی و مؤلفه‌های آن، توانایی آینده پژوهی، ماندگاری تحصیلی، سوادآموزان بزرگسال.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۹/۲۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۴/۱۱

^۱ - دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه، ارومیه، ایران.

bagheri.p94@gmail.com

^۲ - استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه، ارومیه، ایران. (نویسنده مسئول)

m.sameri@urmia.ac.ir

مقدمه

بزرگسالی با بروز تغییرات گوناگون جسمی، عاطفی و روان‌شناختی همراه است؛ به طور معمول با افزایش سن، گستره و عمق دانش، تجربه، مهارت‌های شناختی و فراشناختی بیشتر می‌شود. این دگرگونی‌ها که در سنین مختلف و به درجات گوناگون رخ می‌دهد، بر یادگیری تأثیر مستقیم دارند. برنامه‌ریزی آموزش بزرگسالان می‌باید بر پایه‌ی احتیاج سطح معلومات دانش آموز طرح‌ریزی شود؛ یعنی روند آموزش باید قابل تنظیم و تعدیل بوده تا کلیه‌ی شاگردان قادر به یافتن طریقی مناسب و شخصی در امر یادگیری و تحصیل باشند. این تحصیلات به فرم‌های گوناگونی وجود دارند: مثلاً در زمانی کوتاه و سریع و یا طویل‌المدت و آهسته، روزانه یا شبانه و یا بصورت پاره وقت یا کاملاً مکاتبه‌ای (کاوه، ۱۳۸۸).

برنارد ناول^۱ بزرگسالی را این گونه تعریف می‌کند: بزرگسالی، به دورانی گفته می‌شود که مهارت‌ها و تواناییهای اولیه‌ای که در دوران کودکی به سرعت کسب شده‌اند به هم مرتبط شده و به طور کامل مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرند و مهارت‌ها و تواناییهای جدیدی نیز در این دوران به دست می‌آید (میرحسینی، ۱۳۸۳). سیمپسون^۲ در تعریف جامعی آموزش بزرگسالان را به این صورت تعریف می‌کند: آموزش بزرگسالان کوشش آگاهانه جامعه است که از طریق مؤسسات عمومی یا سازمانهای داوطلب برای اعتلای سطح آگاهی افراد جامعه به عمل می‌آید، به این ترتیب امکانات و وسایل یادگیری در اختیار افرادی قرار می‌گیرد که در سنین مختلف هستند و فرصت استفاده از تعلیمات ابتدایی و ضرورت را در مدارس و دانشگاهها نداشته‌اند و یا آموزش حرفه‌ای آنان قبل از وقت قطع شده است و مشتاق فراگیری مطلبی درباره موضوعی برای رسیدن به هدفی معین هستند، به شرط اینکه مغایرتی با اصول دمکراسی جامعه نداشته باشد (شیخی، ۱۳۸۳). آموزش بزرگسالان مفهومی وسیع و گسترده دارد و شامل کلیه فعالیتهای آموزشی و یادگیری بزرگسالان به صورت رسمی، غیررسمی و اتفاقی در زمینه‌های مختلف شغلی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، تربیتی، مذهبی، صنعتی، کشاورزی و سواد آموزی می‌گردد. همان گونه که رایان^۳ اظهار داشته: قلمرو آموزش بزرگسالان به وسعت قلمرو خود

^۱ - Bernard Novell

^۲ - Simpson

^۳ - Ryan

زندگی است (رایان، ۱۹۹۴). آموزش بزرگسالان فعالیتی است سازمان یافته به منظور ایجاد جامعه در حال یادگیری از طریق انتقال دانش و مهارت روز آمد به بزرگسالان تا بتوانند در جهت تکامل و تعالی حرکت کنند و در سرنوشت جامعه خود از لحاظ اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مشارکت فعالانه داشته باشند (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۵).

نولز^۱ پایه گذار این نظریه و همکاران وی (۲۰۰۵) از مروجان این نظریه مهمترین اصول آموزش بزرگسالان را (۱) نیاز به دانستن^۲، خود-مفهومی فراگیر^۳، نقش تجربه^۴، آمادگی یادگیری^۵، رویکرد به یادگیری^۶، انگیزه به یادگیری^۷ می‌دانند (نولز، هولتون و سوانسون^۸، ۲۰۰۵). زین^۹ (۱۹۸۳) فلسفه آموزش بزرگسالان را براساس پنج دیدگاه فلسفی لیبرال لیبرال (آزادی خواهی)^{۱۰}، رفتارگرایی^{۱۱}، پیشرفت گرایی^{۱۲}، انسان گرایی^{۱۳} و رادیکال (بازسازی اجتماعی)^{۱۴} استوار ساخته است (زین، ۱۹۹۴، به نقل از فرهادیان، سردار و عباسی، ۱۳۹۱).

خودنظم‌دهی از جمله سازه‌های مورد توجه در مباحث انگیزشی است که به وسیله آن متعلمان، یادگیری خود را سامان می‌بخشند. خودنظم‌دهی یکی از مهمترین عوامل پیش بینی کننده موفقیت تحصیلی در محیط آموزشی است. از این رو، ارزیابی میزان خودنظم‌دهی تحصیلی در فرگیران از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است (بندورا^{۱۵}، ۲۰۰۱). خودنظم‌دهی در یادگیری از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرآیند یادگیری می‌پردازد. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا مطرح شد. بر اساس نظریه سه وجهی بندورا، مبنای یادگیری خودنظم‌دهی،

-
- 1- Knowles
 - 2- The need to know
 - 3- The learner's self-concept
 - 4- The role of experience
 - 5- Readiness to learn
 - 6- Orientation to learn
 - 7- Motivation to learn
 - 8- Knowles, Holton and Swanson
 - 9- Zinn
 - 10- Liberal
 - 11- Behaviorist
 - 12- Progressive
 - 13- Humanistic
 - 14- Radical
 - 15- Bandura

شناخت اجتماعی است. به عقیده وی، فعالیت‌های یادگیری افراد به وسیله سه فرآیند شخصی، محیطی و رفتاری تعیین می‌شود (شونک^۱، ۲۰۰۵).

خودنظم دهی تحصیلی به استفاده بهینه از راهبردهای شناختی - فراشناختی - مدیریتی منابع برای پیشینه کردن یادگیری اطلاق شده است. راهبردهای شناختی به هر گونه رفتار، اندیشه یا عمل که هدف آن کمک به فراگیری، سازماندهی و ذخیره سازی دانش و سهولت بهره برداری از آنها در آینده است، اطلاق می‌شود. راهبردهای فراشناختی، نظارتی هستند و در نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آنها مورد استفاده قرار می‌گیرند (زیممن^۲، ۲۰۰۰). راهبردهای خودنظم دهی را می‌توان در سه دسته قرار داد: ۱) راهبردهای برنامه ریزی؛ ۲) راهبردهای نظارت و کنترل؛ ۳) راهبردهای نظم دهی (زیممن، ۲۰۰۸). راهبردهای مدیریت منابع، راهبردهای تسهیل کننده‌اند و یادگیرندگان معمولاً از آنها برای کنترل و اداره محیط مثل مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک گرفتن از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان، منابع و غیره استفاده می‌کنند (هانگ و اونیل^۳، ۲۰۰۱).

نظریه یادگیری خودنظم دهی بر این اساس استوار است که متعلمان چگونه از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری را در خود سامان می‌بخشند. یادگیری در این رویکرد، فرآیندی سازنده است و فراگیران، بالقوه قادر به مهار و تنظیم فرآیند یادگیری هستند. آن‌ها می‌توانند بر جوانب متفاوت شناخت، انگیزش و رفتار و نیز بر محیط پیرامون خود نظارت، نظم دهی و مهار اعمال نمایند. فراگیران با مهارت بیشتر در خودنظم دهی، تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه‌های بسیار متنوع هدایت می‌کنند و هر زمانی که ضرورت داشته باشد، راهبردهای یادگیری مورد استفاده را در پاسخ به ملزومات خود، ویژگی تکلیف و شرایط محیط تغییر می‌دهند و به گونه‌ای موفقیت آمیز به تثبیت و افزایش سطح انگیزش خود در مدتی که به انجام تکالیف اشتغال دارند، می‌پردازند (راسل، بوخش و اکرم^۴، ۲۰۱۰).

اثر بخشی نظام آموزشی همراه با رشد پژوهشهای هر کشور از جمله شاخصهای سنجش توسعه یافتگی محسوب می‌شود. از آنجا که قرن جدید با تغییر و تحولات سریع و عظیم در عرصه‌های

1- Schunk

2- Zimmerman

3- Hong and O'Neil

4- Rasul, Bukhsh and Akram

مختلف مواجهه است؛ نظام‌های آموزشی هر کشوری، برای تحقق شایسته اهداف خود باید بتواند ضمن شناسایی این تحولات و برنامه ریزی برای مواجهه با آنها، متعلمان را نیز به دانش و مهارتهایی مجهز سازند که بتوانند تحولات و مسائل آینده را شناسایی کنند و برای آن آماده گردند؛ چرا که اولین و مهمترین وظیفه نظام آموزشی، آماده سازی متعلمان برای نیازها، چالش‌ها و تقاضاهای آینده است (پارسا، کشاورزی و دهقانی، ۲۰۱۱). یکی از وظایف مراکز آموزشی، توانمندی متعلمان در عرصه‌های مختلف از جمله شناخت آینده یا آینده پژوهی^۱ است. واژه آینده پژوهی اولین بار در سال ۱۹۶۶ به وسیله فلچتیم^۲ مطرح گردید. اما شناخت آینده در دهه‌های پایانی قرن بیستم در قالب علم آینده شناسی یا آینده پژوهی بنیانگذاری شد. اصطلاح مذکور به معنای پیش بینی و تجسم آینده‌های محتمل و نه قطعی با استفاده از تجزیه و تحلیل منابع، شرایط و اقتضائات زمان حال و برنامه ریزی جهت آمادگی مواجهه با آنها است (مظفری، ۲۰۱۰). افرادی که به پژوهش درباره آینده می‌پردازند و کسانی که می‌آموزند چگونه با استفاده از ارزشها و اهداف، وضعیت حال را بررسی و با تحلیل اطلاعات حاصل شده، وضعیت‌های محتمل آینده را شناسایی نمایند، آینده نگر هستند (سردار، ۲۰۱۰).

به طور کلی در وضعیت کنونی جهان که تغییرات در همه زمینه‌ها به سرعت انجام می‌شود، آینده نگری و سازماندهی فعالیتهای علمی برای پیش بینی آینده ضرورتی انکارناپذیر است. در این راستا می‌توان ادعا نمود که اگر نظام آموزشی هر کشور مبتنی بر آینده نگری نباشد (و توانایی آینده نگری اعضای خود را ارتقا ندهد)، قادر نخواهد بود تا برون‌داد چندان مفیدی ارائه دهد؛ چرا که با عدم بهره‌گیری از اصل آینده پژوهی بسیاری از فرصتهای خود را بدون ارائه دستاورد قابل عرضه‌ای از دست می‌دهد (آساریان^۳، ۲۰۰۷). فرد و مک لئوگلین^۴ (۲۰۱۱) معتقد هستند که باید مهارت تفکر درباره آینده و شناخت آن را در متعلمان ایجاد نمود؛ یعنی متعلمان باید بتوانند توانایی تصور آینده مطلوب در رشته خود، مسائل و تغییرات محتمل و باور به توانایی خود در پاسخ به این آینده و تغییر در آن را داشته باشند.

^۱ - Future research and future study

^۲ - Flechteim

^۳ - Assarian

^۴ - Freed and Mclaughlin

آموزش و پرورش از جمله سازمانهایی است که موفقیت آن در گرو بهره مندی از نیروهایی مانا و متعهد است، معلمان و متعلمان مؤثرترین و مهمترین نیروهای آموزش و پرورش هستند که برنامه‌ها و اقدامات حمایتی برای حفظ و ایجاد انگیزه کافی و لازم برای ماندگاری آنها باید اجرا شود. ماندگاری از عوامل مهم تأثیرگذار بر کیفیت آموزش و یادگیری دانش آموزان است. برنامه‌ها و اقدامات حمایتی، پیامدهای گوناگون در پی دارند که مهم‌ترین آن‌ها، تداوم تحصیل و یا خدمت با انگیزه و تمایل برای تلاش بیشتر در جهت تحقق یافتن اهداف آموزش و پرورش است. عدم توجه به تمایلات و انگیزه‌های معلمان و متعلمان، سبب ماندگاری بدون انگیزه آنان خواهد شد که با واژه‌هایی نظیر ریزش^۱، مهاجرت^۲، انتقال و جابه جایی^۳ درآمیخته است و مشاهده و تکرار آنها عدم تمایل به ماندگاری در تعلیم و تربیت را نشان می‌دهد (اینگرسول^۴، ۲۰۰۱).

علاوه بر نشانه‌های فوق، تلاش کمتر از حد انتظار، افزایش افت تحصیلی در میان دانش آموزان، چند شغله بودن معلمان نیز ممکن است نشانه‌هایی از کاهش انگیزه ماندگاری معلمان و متعلمان باشد. عدم تمایل به ماندگاری در تحصیل یا شغل معلمی یا ماندگاری بدون انگیزه مسئله‌ای است که موجب می‌شود سازمان برای معلمان و متعلمان در حد تأمین امکانات اولیه یاددهی و یادگیری، تلاش کند و مانع از عدم ماندگاری در متعلمان و معلمان گردد. نقش کلیدی معلمان و متعلمان سبب می‌شود که آموزش و پرورش به فرآیند حفظ و نگهداری آنها در تحصیل را در حکم وظیفه‌ای مهم و اساسی مورد توجه قرار دهد و به منظور ماندگاری معلمان و متعلمان، راهکارهایی نظام مند طراحی نماید و با نگرش کلان به ورود و خروج آنها، عواقب و هزینه‌های از دست دادن انگیزه ماندگاری در متعلمان و معلمان را بررسی کند (استفانو^۵، ۲۰۰۲).

میل به ماندگاری با انگیزه در میان متعلمان عاملی اساسی است که اگر مورد توجه قرار نگیرد، دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت را با مشکل مواجه می‌سازد، به منظور تحقق بخشیدن به اهداف تعلیم و تربیت، نظام آموزش و پرورش باید علاوه بر توانایی جذب، توان حفظ و نگهداشت

1- Attrition

2- Migration

3- Transportation

4- Ingersoll

5- Estefano

متعلمان را نیز داشته باشد و انگیزه‌های ماندگاری آنان را تقویت کند. فرآیندهایی که به منظور ماندگاری متعلمان ارائه می‌شود، در صورتی که منطبق با نیازها، انتظارات و خواسته‌های آنان باشد، علاوه بر اینکه انگیزه‌های ماندگاری متعلمان را تقویت می‌کنند، رضایت تحصیلی و تعهد سازمانی آنان را که دو پیامد مهم و متمرکز بر گرایشهای متعلمان نسبت به تحصیل و سازمان آموزش و پرورش است، را افزایش می‌دهد (سونگ، ژابی، جیوژینگ و یزهونگ^۱، ۲۰۰۵).

پوارشرف و طولابی (۱۳۸۹) رویکرد کیفی به عوامل مؤثر بر میل به ماندگاری با انگیزه معلمان (مورد: استان ایلام) را بررسی نمودند. پژوهش حاضر با هدف شناسایی و کشف عوامل مرتبط با میل به ماندگاری با انگیزه معلمان انجام شده است. در این تحقیق منظور از میل به ماندگاری معلمان تمایل به تداوم خدمت در حرفه معلمی و انگیزه برای تلاش و همکاری بیشتر است. به عبارت دیگر میل به ماندگاری با انگیزه معلمان در این تحقیق بررسی شده است. یکی از پیامدهای بسیار مهم عدم تمایل به ماندگاری با انگیزه میان معلمان کاهش کیفیت یادگیری دانش آموزان است. روش تحقیق مورد استفاده در این مطالعه: روش تحقیق کیفی و ابزار جمع آوری اطلاعات شامل مصاحبه و مطالعه اسناد و مدارک مرتبط بوده است. در این تحقیق جامعه آماری شامل: کلیه معلمان مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه استان ایلام و کارشناسان حوزه مدیریت منابع انسانی سازمان آموزش و پرورش است. این تحقیق در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ انجام شده است. از میان روشهای نمونه‌گیری کیفی، نمونه‌گیری هدفمند برای نمونه تحقیق استفاده شده است. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها کیفی بوده و داده‌های این پژوهش در قالب کدگذاری باز و محوری تحلیل شده است. در این روش تحلیل پس از استخراج داده‌های خام مفاهیم، سپس مقولات استخراج شده‌اند. نتایج حاصل از این تحلیل نشان می‌دهد که کیفیت زندگی کاری معلمان، ویژگیهای حرفه معلمی، ویژگیهای فردی، محیط اجتماعی - اقتصادی و تخصصی کردن یا حرفه‌ای کردن شغل معلمان، از عوامل اساسی تأثیرگذار بر ماندگاری با انگیزه معلمان و تمایل آنها برای تلاش بیشتر و تداوم همکاری در حرفه معلمی است. محمودی، ابراهیم زاده و کاظمی (۱۳۹۲) تحلیلی بر رابطه فراوانی تعامل آموزشی و ماندگاری دانشجویان در آموزش الکترونیکی را انجام دادند و نتیجه گرفتند که میان فراوانی

تعامل آموزشی و ماندگاری دانشجویان الکترونیکی رابطه وجود دارد. علاوه بر اینکه مشخص شد میان تعامل یادگیرنده- یاد دهنده و تعامل یادگیرنده-یادگیرنده رابطه مثبت وجود دارد، یافته‌ها نشان داد که بین تعامل یادگیرنده- یاد دهنده و ماندگاری رابطه معنی دار وجود دارد. همچنین، رابطه برخی متغیرهای مداخله‌گر همچون جنسیت، تأهل، نقش فرد در زندگی با ماندگاری شناسایی شد. همان‌طور که ادبیات تحقیق تأکید می‌کند هرچه میزان و دفعات تعامل آموزشی به ویژه تعامل میان استاد و دانشجو افزایش یابد، تعهد دانشجویان برای ماندن در تحصیل افزایش می‌یابد. در حالی که یکی از نگرانی‌های عمده درباره آموزش برخط، مربوط به نرخ ماندگاری است، این نتایج تأکیدی است بر این که مؤسسات آموزشی می‌توانند با فراهم آوردن شرایط مناسب برای شکل‌گیری تعامل آموزشی برخط و افزایش آن، تا حدودی از میزان این نگرانی کاسته و ماندگاری دانشجویان در آموزش برخط را افزایش دهند.

برجلی لو، مجتهدزاده و محمدی (۱۳۹۲) ساختار عاملی و اعتباریابی نسخه فارسی پرسشنامه خودنظم‌دهی در بین دانشجویان پزشکی را بررسی نمودند. نتایج حاکی از این است که مقیاس خودنظم‌دهی اتل و هانگ، برای شناسایی قابلیت‌های خودنظم‌دهی دانشجویان ایرانی و به ویژه دانشجویان پزشکی کفایت لازم را دارد و در پژوهش‌های مختلف مخصوصاً در حوزه آموزش قابل استفاده است.

مرزوقی، حیدری و حیدری (۱۳۹۳) رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با رشد توانایی آینده پژوهی دانشجویان را بررسی نمودند. یکی از وظایف دانشگاهها، توانمندی دانشجویان در عرصه‌های مختلف از جمله شناخت آینده است که این امر می‌تواند تحت تأثیر کیفیت تجارب یادگیری آنها باشد؛ نتایج نشان داد که توانایی آینده پژوهی دانشجویان و کیفیت تجارب یادگیری آنان نزدیک به حد متوسط بود. به علاوه، بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری، ابعاد انعطاف‌پذیری یادگیری، محتوا و روابط رسمی و غیر رسمی استاد- دانشجو رابطه مثبت و معناداری با ابعاد توانایی آینده پژوهی دانشجویان وجود داشت. بر اساس نتایج به دست آمده، کیفیت تجارب یادگیری می‌تواند با رشد توانایی آینده پژوهی دانشجویان رابطه داشته باشد؛ بنابراین بهبود کیفیت تجارب یادگیری و رشد توانایی آینده پژوهی دانشجویان توسط دانشگاهها باید مورد توجه قرار گیرد.

واحدی، هاشمی و شفیع‌ی سورک (۱۳۹۳) تأثیر سنوات تحصیلی، روان رنجوری و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی بر فرسودگی تحصیلی: آزمون یک مدل مفهومی را بررسی نمودند. مطالعه حاضر از نوع توصیفی با هدف بررسی تأثیر سنوات تحصیلی، روان رنجوری و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی بر فرسودگی تحصیلی برای آزمون یک مدل نظری انجام گرفت. جامعه آماری مطالعه، تمامی دانشجویان مقاطع کاردانی و کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اشکذر به حجم ۱۱۶۲ نفر بود. نمونه تحقیق ۲۹۰ نفر از این دانشجویان را شامل شد که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. مقیاس روان رنجوری (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲)، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پیتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰) و پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (برسو و همکاران، ۲۰۰۷) ابزارهای پژوهش و آزمون‌های همبستگی ساده و تحلیل مسیر روش‌های آماری مورد استفاده بودند. نتایج مطالعه، همسو با فرضیه‌ها نشان داد که سنوات تحصیلی و روان رنجوری به شکلی مثبت و خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و خودتنظیمی به شکلی منفی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر دارند. همچنین توان متغیر خودتنظیمی در میانجیگری تأثیر عوامل روان رنجوری، خودکارآمدی و ارزشگذاری درونی بر فرسودگی تحصیلی به تأیید رسید. در مجموع ۵۸ درصد واریانس فرسودگی تحصیلی را این متغیرها تبیین می‌کند.

حکیم زاده، غلامعلی لواسانی و نوروزی (۱۳۹۳) اثربخشی آموزش‌های شناختی-رفتاری بر خودنظم‌جویی دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان را بررسی کردند. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش‌های شناختی-رفتاری در افزایش خودنظم‌جویی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام شده است. این مطالعه از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون است که در آن ۲۳ نفر از دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان که در پرسشنامه خودنظم‌جویی بوفارد کمترین نمره را کسب کرده بودند انتخاب شدند و به عنوان آزمودنیهای تحقیق به طور تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. محتوای جلسات آموزش گروهی بر اساس تلفیق دو بسته آموزشی بیندرو شهنی ییلاق و همکاران تنظیم شده بود. در پایان جلسات آموزشی پرسشنامه به کار رفته در پیش‌آزمون مجدداً بعنوان پس‌آزمون در مورد هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش‌های شناختی-رفتاری باعث افزایش خودنظم‌جویی در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان شده است. نتایج این

پژوهش نشان می‌دهد که یکی از روش‌های مؤثر افزایش خودنظم‌جویی، استفاده از آموزش‌های شناختی-رفتاری است که در این پژوهش بکار رفته است. با توجه به تفاوت معنادار بین گروه آزمایش و کنترل از آموزش‌های شناختی رفتاری می‌توان در افزایش خودنظم‌جویی دانش‌آموزان استفاده کرد.

محمودی، ابراهیم زاده، موسی کاظمی، فرج‌اللهی و محمودی (۱۳۹۴) تحلیل رابطه یادگیری مشارکتی و ماندگاری دانشجویان در آموزش الکترونیکی را بررسی نموده و نتیجه گرفتند که در ۴۰ درصد از رشته‌های برخط روش اصلی ارتباط استاد و روش اصلی ارتباط دانشجو یکسان و به طور مشخص ترکیبی از گفتگوی برخط و ارسال پیام الکترونیکی است. همچنین میان‌نگرش دانشجویان نسبت به رشته برخط و نسبت به مشارکت درون رشته برخط با ماندگاری آنان در آموزش الکترونیکی رابطه معنی‌دار وجود دارد. انتخاب یک روش یا ترکیبی خاص از روش‌های ارتباط برخط توسط استاد می‌تواند منجر به استفاده بیشتر دانشجویان از آن روش یا ترکیب خاص روش‌ها برای مشارکت در یادگیری گردد. این یافته از آن جهت مهم است که اگرچه تأکید می‌شود در محیط آموزشی بر خط نقش اول به یادگیرنده داده شده اما شواهد نشان می‌دهد نقش فعال استاد، عاملی بر فعالیت بیشتر و افزایش ارتباطات دانشجویان با یکدیگر و در نهایت شکل‌گیری یک محیط یادگیری مشارکتی است. در پژوهشی دیگر سلیمان نژاد و شهرآرای (۲۰۰۱) به این نتیجه رسیدند که بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. در پژوهشی سانز و همکاران (۲۰۰۳)، به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظم‌جویی و اجتماعی بر چهل نفر از دانش‌آموزان دوره راهنمایی که از نظر مشکلات همدلی، جرأت‌ورز بودن و خود انعکاسی غریبال شده بودند، پرداختند، یافته‌ها تفاوت معناداری بین گروه کنترل و آزمایش نشان داد. حسین چاری و دهقان (۲۰۰۸)، طی تحقیقی در دانشجویان دانشگاه شیراز انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که راهبردهای خودنظم‌جو به طور منفی و معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. ریکس و تنسی (۲۰۰۹)، در مطالعه‌ای نشان دادند که کاربرد راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی توسط دانش‌آموزانی که در کلاس‌هایی که به صورت آنلاین (غیرحضور) برگزار می‌شود، مهم‌تر از دانش‌آموزانی است که کلاس‌های آن‌ها حضوری برگزار می‌شود. بطور کلی دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودنظم‌جویی بیشتری استفاده می‌کنند، تعلل‌ورزی کمتر و

در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری داشته‌اند. بنا به نظر آکسان (۲۰۰۹)، مداخلات خودنظم‌جویی در دانش‌آموزان به واسطه کنترل شرایط، بطور کلی یادگیری را افزایش می‌دهد و فرسایش (کناره‌گیری) را کاهش می‌دهد، همچنین وی معتقد است که باعث درگیری با تکالیف می‌شود. مظفری (۲۰۱۰) به رابطه مثبت کیفیت مهارت‌ها و صالحیتهای استادان و محیط آموزشی، کیفیت برنامه درسی و کیفیت و نحوه آموزش با رشد توانایی آینده پژوهی دانشجویان اشاره کرده است. فرد و مک لگین (۲۰۱۱) بیان نمودند که باید مهارت تفکر درباره آینده و شناخت آن را در دانشجویان ایجاد نمود؛ یعنی دانشجویان باید بتوانند توانایی تصور آینده مطلوب در رشته خود، مسائل و تغییرات محتمل و باور به توانایی خود در پاسخ به این آینده و تغییر در آن را داشته باشند. پارسا، کشاورزی و دهقان (۲۰۱۱) به رابطه مثبت توانایی آینده پژوهی بر موفقیت تحصیلی و اینکه از بین تمام ابعاد بیشترین میانگین مربوط به روحیه آینده نگری است، اشاره نموده‌اند.

با توجه به مطالب بیان شده و با توجه به اینکه محقق از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد رشته آموزش بزرگسالان می‌باشد، و از طرفی باید به دانش‌آموزان بزرگسال به عنوان جامانده‌های از تحصیل توجه بیشتری شود تا آنها را مجذوب درس و مدرسه نمود، و با برنامه‌ها و امکانات مختلف این دانش‌آموزان را در عرصه تحصیل نگه داشت و از طریق بالا بردن میزان خودنظم‌دهی در آنها باعث توجه بیشتر آنها به آینده و ماندگاری تحصیلی و تلاش برای یادگیری بیشتر و بهتر در آنها شد، لذا تحقیق حاضر در پی بررسی نقش خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن بر توانایی آینده پژوهی و ماندگاری تحصیلی سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه است.

سؤالات تحقیق

۱. نقش خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن بر توانایی آینده پژوهی و ماندگاری تحصیلی در سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه شهر ارومیه چگونه می‌باشد؟
۲. آیا بین خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن، توانایی آینده پژوهی و ماندگاری تحصیلی در سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه شهر ارومیه به لحاظ جنسیت تفاوت وجود دارد؟

روش تحقیق

تحقیق حاضر توصیفی-همبستگی، به لحاظ هدف از نوع کاربردی و به لحاظ نحوه جمع‌آوری داده‌های تحقیق از نوع میدانی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان بزرگسال شاغل به

تحصیل در مدارس بزرگسال شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ می‌باشد که تعداد آنها ۵۱۰۲ نفر می‌باشد. حجم نمونه به وسیله جدول کرجسی و مورگان ۳۵۷ نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری از نوع تصادفی طبقه‌ای بر حسب جنسیت بود. ابزار به شرح زیر می‌باشند: **پرسشنامه خودنظم دهی و مؤلفه‌های آن**: این ابزار توسط اونیل و هانگ (۲۰۰۱) تهیه شده است و ۴ خرده مقیاس (برنامه ریزی، خودارزیابی، تلاش و خودکارآمدی) و ۳۴ گویه دارد. این مقیاس یک ابزار خودسنجی است و شامل ۳۴ گویه می‌باشد که برای اولین بار توسط انل و هانگ اخته و اعتباریابی شده است. در این مقیاس آزمودنی‌ها به یک مقیاس پنج درجه‌ای بر روی طیف لیکرت پاسخ می‌دهند. پایایی این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس برنامه ریزی ۰/۷۶، خودارزیابی ۰/۶، تلاش ۰/۸۳ و خودکارآمدی ۰/۸۵ است. روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهشهای مختلف در کشور بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. **پرسشنامه آینده پژوهی**: این ابزار توسط پارسا، کشاورزی و دهقانی (۱۳۹۰) تهیه شده است و ۳ خرده مقیاس (توانایی محاسبات، درک مفهومی و روحیه آینده نگری) و ۳۳ گویه دارد. در این مقیاس آزمودنی‌ها به یک مقیاس پنج درجه‌ای بر روی طیف لیکرت پاسخ می‌دهند. پایایی این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ است و برای توانایی محاسبات ۰/۷۴، درک مفهومی ۰/۶۴ و روحیه آینده نگری ۰/۶۳ است. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهشهای مختلف در کشور بین ۰/۸ تا ۰/۸۹ گزارش شده است. **پرسشنامه ماندگاری تحصیلی**: برای اندازه‌گیری ماندگاری تحصیلی از پرسشنامه ماندگاری تحصیلی بزرگسالان (تلو، ۲۰۰۸) استفاده شد که دارای ۱۳ گویه می‌باشد. گویه‌ها بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) سنجیده شد. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهشهای مختلف در کشور بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۲ گزارش شده است. برای محاسبه ضریب قابلیت اعتماد، ابزار اندازه‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای به دست آوردن آلفای کرونباخ تعداد ۳۰ پرسشنامه در بین متعلمان بزرگسال مقطع متوسطه شهر ارومیه پخش و آلفای کل تحقیق حاضر ۰/۸۰۱ به دست آمده‌اند. در پژوهش حاضر جهت تحلیل داده‌ها و دستیابی به اهداف مذکور از روشهای آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد.

یافته‌ها

بیشترین میزان شرکت کنندگان در رده سنی ۲۱ سال به بالا قرار داشتند. بیشترین افراد نمونه آماری را پسران ۶۹/۷۵ درصد و ۳۰/۲۵ درصد را دختران تشکیل می‌دهند. بیشتر افراد نمونه مورد مطالعه ۶۱/۱ درصد را دانش‌آموزان مجرد تشکیل می‌دهند و تعداد دانش‌آموزان متأهل نیز ۳۸/۹ درصد می‌باشد. بیشتر افراد نمونه مورد مطالعه ۵۱/۸ درصد را دانش‌آموزان سال سوم متوسطه و ۳۹/۵ درصد سال دوم و ۸/۷ درصد سال اول تشکیل می‌دهند.

برای بررسی روابط بین خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن با توانایی آینده‌پژوهی و ماندگاری تحصیلی سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۱. ضریب همبستگی بین خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن با توانایی آینده‌پژوهی و ماندگاری تحصیلی

| مؤلفه‌ها | همبستگی با توانایی آینده‌پژوهی TS | همبستگی با ماندگاری TS | سطح معناداری |
|-------------|-----------------------------------|------------------------|--------------|
| برنامه ریزی | ۰/۵۴۷ ^{**} | ۰/۴۱۸ ^{**} | ۰/۰۰۱ |
| خودارزیابی | ۰/۵۵۰ ^{**} | ۰/۴۳۳ ^{**} | ۰/۰۰۱ |
| تلاش | ۰/۵۷۶ ^{**} | ۰/۳۶۹ ^{**} | ۰/۰۰۱ |
| خودکارآمدی | ۰/۵۲۰ ^{**} | ۰/۴۸۵ ^{**} | ۰/۰۰۱ |
| خودنظم‌دهی | ۰/۶۴۶ ^{**} | ۰/۵۰۳ ^{**} | ۰/۰۰۱ |

**P≤0.01

نتایج نشان داد که بین خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن با توانایی آینده‌پژوهی و ماندگاری تحصیلی در سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه در سطح آماری ۱ درصد ارتباط معناداری وجود داشته و با اطمینان ۹۹ درصد رابطه ایجاد شده بین متغیرها مثبت و معنادار می‌باشد.

برای بررسی میزان نقش خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن بر توانایی آینده‌پژوهی تحصیلی سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه از رگرسیون چندگانه استفاده شد.

جدول ۲. میزان نقش خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن بر توانایی آینده‌پژوهی تحصیلی

| ضریب همبستگی (R) | ضریب تعیین (R ²) | ضریب تعیین تعدیل شده (R ² AD) | F | P |
|------------------|------------------------------|--|-----------------------|-------|
| ۰/۶۴۶ | ۰/۴۱۷ | ۰/۴۱۵ | ۲۵۳/۶۱۵ ^{**} | ۰/۰۰۱ |

**P≤0.01

نتایج نشان داد که خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن ۴۱/۷ درصد روی توانایی آینده‌پژوهی تحصیلی سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه نقش دارد (جدول ۲).

$$Y = 32.331 + 0.547 X_1 + 0.550 X_2 + 0.576 X_3 + 0.520 X_4$$

جدول ۳. مقدار ضرایب نقش خودنظم دهی بر توانایی آینده پژوهی تحصیلی

| متغیرها | B | انحراف معیار | Beta | t | P |
|-----------------------|--------|--------------|-------|--------|-------|
| عدد ثابت | ۳۲,۳۳۱ | ۴/۶۹۳ | --- | ۶/۸۸۹ | ۰/۰۰۱ |
| برنامه ریزی (X_1) | ۱/۹۲۱ | ۰/۱۵۶ | ۰/۵۴۷ | ۱۲/۳۰۴ | ۰/۰۰۱ |
| خودارزیابی (X_2) | ۱/۶۱۰ | ۰/۱۳۰ | ۰/۵۵۰ | ۱۲/۳۹۵ | ۰/۰۰۱ |
| تلاش (X_3) | ۲/۱۵۷ | ۰/۱۶۲ | ۰/۵۷۶ | ۱۳/۲۸۸ | ۰/۰۰۱ |
| خودکارآمدی (X_4) | ۱/۸۷۷ | ۰/۱۶۴ | ۰/۵۲۰ | ۱۱/۴۶۹ | ۰/۰۰۱ |

فرمول به دست آمده نشان داد که برنامه ریزی ۵۴/۷ درصد، خودارزیابی ۵۵ درصد، تلاش ۵۷/۶ درصد و خودکارآمدی ۵۲ درصد باعث تبیین و تعیین قدرت توانایی آینده پژوهی در سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه می‌شوند (جدول ۳).
برای بررسی میزان نقش خودنظم دهی و مؤلفه‌های آن بر ماندگاری تحصیلی سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه از رگرسیون چندگانه استفاده شد.

جدول ۴. میزان نقش خودنظم دهی و مؤلفه‌های آن بر ماندگاری تحصیلی

| ضریب همبستگی (R) | ضریب تعیین (R^2) | ضریب تعیین تعدیل شده (R^2AD) | F | P |
|------------------|----------------------|----------------------------------|-----------|-------|
| ۰/۵۰۳ | ۰/۲۵۳ | ۰/۲۵۱ | ۱۲۰/۱۱۵** | ۰/۰۰۱ |

** $P \leq 0.01$

نتایج نشان داد که خودنظم دهی و مؤلفه‌های آن ۲۵/۳ درصد روی ماندگاری تحصیلی سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه نقش دارد (جدول ۴).

$$Y = 15.586 + 0.418 X_1 + 0.433 X_2 + 0.369 X_3 + 0.485 X_4$$

جدول ۵. مقدار ضرایب نقش خودنظم دهی بر ماندگاری تحصیلی

| متغیرها | B | انحراف معیار | Beta | t | P |
|-----------------------|--------|--------------|-------|--------|-------|
| عدد ثابت | ۱۵/۵۸۶ | ۲/۴۹۴ | --- | ۵/۴۴۸ | ۰/۰۰۱ |
| برنامه ریزی (X_1) | ۰/۶۹۰ | ۰/۰۸۰ | ۰/۴۱۸ | ۸/۶۷۳ | ۰/۰۰۱ |
| خودارزیابی (X_2) | ۰/۵۹۵ | ۰/۰۶۶ | ۰/۴۳۳ | ۹/۰۴۰ | ۰/۰۰۱ |
| تلاش (X_3) | ۰/۶۴۸ | ۰/۰۸۷ | ۰/۳۶۹ | ۷/۴۷۸ | ۰/۰۰۱ |
| خودکارآمدی (X_4) | ۰/۸۲۱ | ۰/۰۷۹ | ۰/۴۸۵ | ۱۰/۴۳۸ | ۰/۰۰۱ |

فرمول به دست آمده نشان داد که برنامه ریزی ۴۱/۸ درصد، خودارزیابی ۴۳/۳ درصد، تلاش ۳۶/۹ درصد و خودکارآمدی ۴۸/۵ درصد باعث تبیین و تعیین ماندگاری تحصیلی در سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه می‌شوند (جدول ۵).

برای بررسی تفاوت بین خود نظم دهی و مؤلفه‌های آن، توانایی آینده پژوهی و ماندگاری تحصیلی سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه به لحاظ جنسیت از آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد.

جدول ۶. تفاوت بین خود نظم‌دهی و مؤلفه‌های آن، توانایی آینده پژوهی و ماندگاری تحصیلی به لحاظ جنسیت

| مؤلفه‌ها | عدد F | سطح معناداری |
|---------------------|-----------------------|--------------|
| برنامه ریزی | ۲/۹۱۶ ^o | ۰/۰۸۹ |
| خود ارزیابی | ۵/۶۵۵ ^o | ۰/۰۱۸ |
| تلاش | ۷/۷۶۸ ^{oo} | ۰/۰۰۶ |
| خودکارآمدی | ۰/۹۱۲ ^{n.s.} | ۰/۳۴۰ |
| توانایی آینده پژوهی | ۱۸/۸۵۷ ^{oo} | ۰/۰۰۱ |
| ماندگاری تحصیلی | ۱۵/۸۷۸ ^{oo} | ۰/۰۰۱ |
| خودنظم دهی تحصیلی | ۳/۱۷۳ ^o | ۰/۰۷۶ |

*P≤0.05 **P≤0.01 عدم معناداری n.s.:

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نشان داد که بین مؤلفه تلاش، متغیرهای توانایی آینده پژوهی و ماندگاری تحصیلی به لحاظ جنسیت بین متعلمان بزرگسالان در سطح ۱ درصد و اطمینان ۹۹ درصد تفاوت وجود دارد و بین مؤلفه‌های برنامه ریزی، خودارزیابی و متغیر خودنظم دهی تحصیلی به لحاظ جنسیت بین متعلمان بزرگسالان در سطح ۵ درصد و اطمینان ۹۵ درصد تفاوت وجود دارد ولی برای مؤلفه خودکارآمدی به لحاظ جنسیت بین متعلمان بزرگسالان مقطع متوسطه شهر ارومیه هیچ تفاوتی وجود ندارد. نتایج در جدول ۶، نشان داده شده است. برای بررسی تفاوت تلاش، توانایی آینده پژوهی، ماندگاری تحصیلی، برنامه ریزی، خودارزیابی و خودنظم دهی تحصیلی به لحاظ جنسیت بین متعلمان بزرگسالان، از آزمون تی (t) مستقل استفاده شد.

جدول ۷. میانگین متغیرهای تحقیق به تفکیک جنسیت متعلمان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه

| مؤلفه | جنسیت | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای معیار |
|---------------------|-------|-------|---------|--------------|------------|
| برنامه ریزی | مرد | ۱۷۶ | ۲۷/۷۰ | ۵/۰۱۹ | ۰/۳۷۸ |
| | زن | ۱۸۱ | ۲۶/۶۶ | ۶/۴۵۶ | ۰/۴۸۰ |
| خود ارزیابی | مرد | ۱۷۶ | ۳۲/۲۶ | ۶/۰۱۸ | ۰/۴۵۴ |
| | زن | ۱۸۱ | ۳۰/۵۱ | ۷/۶۹۵ | ۰/۵۷۲ |
| تلاش | مرد | ۱۷۶ | ۲۸/۰۹ | ۵/۲۴۳ | ۰/۳۹۵ |
| | زن | ۱۸۱ | ۲۶/۵۰ | ۵/۵۵۱ | ۰/۴۱۳ |
| توانایی آینده پژوهی | مرد | ۱۷۶ | ۱۱۰/۵۵ | ۱۸/۸۲۶ | ۱/۴۱۹ |
| | زن | ۱۸۱ | ۱۰۱/۳۹ | ۲۰/۹۱۲ | ۱/۵۵۴ |
| ماندگاری تحصیلی | مرد | ۱۷۶ | ۳۸/۴۸ | ۹/۰۷۲ | ۰/۶۸۴ |
| | زن | ۱۸۱ | ۴۲/۴۴ | ۹/۶۸۱ | ۰/۷۲۰ |
| خودنظم دهی تحصیلی | مرد | ۱۷۶ | ۱۱۵/۱۶ | ۱۸/۲۸۸ | ۱/۳۷۸ |
| | زن | ۱۸۱ | ۱۱۱/۳۵ | ۲۱/۹۱۶ | ۱/۶۲۹ |

مطابق جدول ۷، میانگین تلاش، توانایی آینده پژوهی، برنامه ریزی، خودارزیابی و خودنظم دهی تحصیلی برای پسران بیشتر از دختران می‌باشد ولی میانگین ماندگاری تحصیلی برای دختران بیشتر از پسران می‌باشد.

جدول ۸. نتایج آزمون تی (t) برای متغیرهای تحقیق به تفکیک جنسیت متعلمان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه

| مؤلفه | آزمون لون (آزمون یکنواختی واریانسها) | | t-test | |
|---------------------|--------------------------------------|-----------------|---------|------------|
| | F | سطح معنی داری F | مقدار t | درجه آزادی |
| برنامه ریزی | ۹/۰۱۳ | ۰/۰۰۳ | ۱/۷۱۳ | ۳۵۵ |
| خود ارزیابی | ۹/۸۲۱ | ۰/۰۰۲ | ۲/۳۸۶ | ۳۵۵ |
| تلاش | ۱/۲۴۵ | ۰/۲۶۵ | ۲/۷۸۹ | ۳۵۵ |
| توانایی آینده پژوهی | ۱/۲۴۶ | ۰/۲۶۵ | ۴/۳۴۹ | ۳۵۵ |
| ماندگاری تحصیلی | ۲/۵۷۷ | ۰/۱۰۹ | ۳/۹۸۸ | ۳۵۵ |
| خودنظم دهی تحصیلی | ۷/۳۴۸ | ۰/۰۰۷ | ۱/۷۸۶ | ۳۵۵ |

با توجه به عدد تی در جدول ۸، تفاوت‌های موجود بین متعلمان بزرگسال برای تلاش، توانایی آینده پژوهی، ماندگاری تحصیلی، برنامه ریزی، خودارزیابی و خودنظم دهی تحصیلی به لحاظ جنسیت معنادار است.

بحث و نتیجه گیری

وجود برنامه ریزی در تمام مقاطع تحصیلی مهم است و در عرصه تحصیلی بزرگسالان برنامه ریزی یک نقطه کلیدی است. وجود برنامه ریزی موجب تدریس و آموزشی منظم و به روز در این متعلمان می‌گردد. هرچه برنامه ریزی با میزان دقت بیشتری صورت گیرد، میزان تمرکز روی آینده بیشتر شده و رسیدن به اهداف در آینده تحصیلی راحت‌تر خواهد بود، لذا وجود برنامه ریزی موجب تبیین آینده پژوهی و ماندگاری در متعلمان بزرگسال می‌گردد. خودارزیابی به عنوان عاملی کلیدی در هر فرد موجبات بررسی توان علمی و رفتاری را موجب می‌گردد. بعد از وجود برنامه ریزی و انجام آموزشهای لازمه توسط معلمان، عامل خودارزیابی در فرد موجب بررسی توان علمی خویش با تدریس صورت گرفته و تنظیم خود با آن می‌گردد. هرچه خودارزیابی انجام گرفته در فرد دقیق‌تر باشد، میزان تحمل دشواریهای راه علم بیشتر شده و رسیدن به آینده‌ای مناسب و علمی هموار می‌گردد. خودارزیابی موجب بررسی توان فردی جهت مشخص نمودن زمینه کاری و علمی در آینده می‌گردد، هر چه میزان خودارزیابی دقیق‌تر باشد، توانایی آینده پژوهی بیشتر شده و ماندگاری نیز بیشتر خواهد شد.

جهت موفقیت تمام برنامه‌های آموزشی، تلاش متعلمان شرط اصلی است. برای رسیدن به یک آینده مناسب و خوب، تلاش و ممارست بسیار مهم است و هر متعلمی در زمینه علمی و تحصیلی تلاش لازم را ننماید با شکست مواجه خواهد شد. تلاش برای آینده در عرصه تحصیلی بزرگسالان بسیار لازم و حیاتی است و هر متعلمی که تلاش بیشتری از خود نشان دهد به آینده‌ای مناسب خواهد رسید، لذا تلاش زمینه ساز توانایی آینده پژوهی و ماندگاری در عرصه تحصیلی است. خودکارآمدی به عنوان عاملی مهم در ایجاد انگیزش جهت تلاش برای رسیدن به اعتلای علمی بسیار مهم است. وجود برنامه ریزی مناسب موجب تدریس و آموزشی به روز می‌گردد، و میزان خودارزیابی و تلاش متعلمان را بالا می‌برد و تمام این عوامل در نهایت موجب خودکارآمدی متعلمان می‌شوند، لذا خودکارآمدی هر متعلمی موجب رسیدن وی به آینده‌ای مناسب در پی خواهد داشت و خودکارآمدی توانایی آینده پژوهی و ماندگاری را در متعلمان بزرگسال مورد تقویت قرار می‌دهد. نتایج حاصل با نتایج محققین زیر همپوشانی و همخوانی دارد: زارعیان و ستارزاده (۱۳۹۰) نشان دادند که آینده پژوهی مشتمل بر مجموعه تلاش‌هایی است که با استفاده از تجزیه و تحلیل منابع، الگوها و عوامل تغییر و یا ثبات، به تجسم آینده‌های بالقوه و برنامه ریزی برای آن‌ها می‌پردازد. سلامی، خانی و صفاری دربرزی (۱۳۹۱) نشان دادند که آینده نگاری به عنوان یک ابزار تحلیلی-چشم اندازی متمایز، توسعه پیدا کرده است: این ابزار، آینده‌های آلترناتیو از فیلدهای (رشته‌های) مختلف ذی نفع را مورد توجه قرار می‌دهد و بدین ترتیب به فرآیندهای تصمیم‌گیری در سطوح مختلف کمک می‌نماید. محمودی، ابراهیم زاده و موسی کاظمی (۱۳۹۲) نشان دادند که میان فراوانی تعامل آموزشی و ماندگاری دانشجویان الکترونیکی رابطه وجود دارد. علاوه بر اینکه مشخص شد میان تعامل یادگیرنده- یاد دهنده و تعامل یادگیرنده-یادگیرنده رابطه مثبت وجود دارد، یافته‌ها نشان داد که بین تعامل یادگیرنده- یاد دهنده و ماندگاری رابطه معنی دار وجود دارد. همچنین، رابطه برخی متغیرهای مداخله گر همچون جنسیت، تأهل، نقش فرد در زندگی با ماندگاری شناسایی شد. مرزوقی، حیدری و حیدری (۱۳۹۳) نشان دادند که توانایی آینده پژوهی دانشجویان و کیفیت تجارب یادگیری آنان نزدیک به حد متوسط بود. به علاوه، بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری، ابعاد انعطاف‌پذیری یادگیری، محتوا و روابط رسمی و غیر رسمی استاد- دانشجو رابطه مثبت و معناداری با ابعاد توانایی آینده پژوهی دانشجویان وجود داشت. واحدی، هاشمی و شفیعی

سورک (۱۳۹۳) نشان دادند که سنوات تحصیلی و روان رنجوری به شکلی مثبت و خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و خودتنظیمی به شکلی منفی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر دارند. همچنین توان متغیر خودتنظیمی در میانجیگری تأثیر عوامل روان رنجوری، خودکارآمدی و ارزشگذاری درونی بر فرسودگی تحصیلی به تأیید رسید. حکیم زاده، غلامعلی لواسانی و نوروزی (۱۳۹۳) نشان دادند که آموزش‌های شناختی-رفتاری باعث افزایش خودنظم جویی در دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که یکی از روشهای مؤثر افزایش خودنظم جویی، استفاده از آموزش‌های شناختی-رفتاری است.

محمودی، ابراهیم زاده، موسی کاظمی، فرج‌اللهی و محمودی (۱۳۹۴) نشان دادند که در ۴۰ درصد از رشته‌های برخط روش اصلی ارتباط استاد و روش اصلی ارتباط دانشجوی یکسان و به طور مشخص ترکیبی از گفتگوی برخط و ارسال پیام الکترونیکی است. همچنین میان‌نگرش دانشجویان نسبت به رشته برخط و نسبت به مشارکت درون رشته برخط با ماندگاری آنان در آموزش الکترونیکی رابطه معنی دار وجود دارد.

خودنظم دهی و مؤلفه‌های آن که شامل برنامه ریزی، خودارزیابی، تلاش و خودکارآمدی هستند، موجب هدفمندی تدریس و آموزش می‌شوند و هر چه میزان تدریس و آموزش هدفمند و به روز و تخصصی باشد موجب تقویت بنیه علمی متعلمان بزرگسال شده و آنها را در رسیدن به آینده‌ای مناسب کمک می‌کند، لذا خودنظم دهی و مؤلفه‌های آن از شروط اصلی بالا بردن توانایی آینده پژوهشی و ماندگاری در متعلمان هستند و آن را مورد تقویت و توسعه قرار می‌دهند. خودنظم دهی و مؤلفه‌های آن به عنوان محرکه‌هایی که از طرف متعلمان در مقابل آموزش و تدریس صورت گرفته در مدارس نشان داده می‌شود و موجب تقویت بنیه علمی فرد و ماندگاری تحصیلی و رسیدن به آینده‌ای مناسب را رقم می‌زند، بیان شده است و هر متعلمی که قدرت برنامه ریزی برای خویش و سپس ارزیابی و تلاش در زمینه هدف را داشته باشد، به خودکارآمدی خواهد رسید. خودنظم دهی موجبات بالا رفتن انگیزش افراد برای تلاش و ادامه تحصیل را ایجاد خواهد نمود و توانایی آینده پژوهی متعلمان را تقویت نموده و توسعه خواهد داد. هر چه متعلمی به لحاظ تحصیلی ماندگاری بیشتری کسب نماید، موفقیت وی در آینده تضمین شده و در عرصه تحصیلی و اجتماعی به مراتب بالا خواهد رسید.

با توجه به نتایج حاصله، باید در متعلمان بزرگسال، موجبات تقویت و توسعه خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن ایجاد گردد تا این عوامل موجب تقویت انگیزه برای ادامه تحصیل و ماندگاری را در متعلمان فراهم آورند و آینده علمی و کاری آنها را درخشان نمایند. به مسئولین آموزشی بخصوص در عرصه بزرگسالان توصیه می‌گردد که با ارائه آموزشی به روز و تخصصی برای بزرگسالان، آنها را به سمت خودنظم‌دهی و تقویت مؤلفه‌های آن سوق دهند و ماندگاری تحصیلی آنها را بالاتر برده و آینده تحصیلی و کاری را برای این متعلمان روشنتر نمایند و آنها را برای ادامه تحصیل در عرصه‌های بالاتر کمک نمایند.

منابع

- ابراهیم‌زاده، ع. (۱۳۸۵). **آموزش بزرگسالان**، نشر پیام نور، تهران.
- برجلی لو، سمیه، مجتهدزاده، ریثا و محمدی، آیین. (۱۳۹۲). ساختار عاملی و اعتباریابی نسخه فارسی پرسشنامه خودنظم‌دهی در بین دانشجویان پزشکی. **مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد**، دوره هشتم، شماره ۲، شماره پیاپی ۹، صص ۳۵-۲۵.
- پوراشرف، یاسان الله و طولابی، زینت. (۱۳۸۹). رویکرد کیفی به عوامل مؤثر بر میل به ماندگاری با انگیزه معلمان (مورد: استان ایلام). **فصلنامه تعلیم و تربیت**، شماره ۹۸، صص ۱۷۶-۱۵۳.
- حکیم‌زاده، رضوان، غلامعلی لواسانی، مسعود و نوروزی، سوده. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزشهای شناختی-رفتاری بر خودنظم‌جویی دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان. **مجله علوم رفتاری**، دوره ۸، شماره ۳، صص ۲۳۸-۲۳۳.
- زارعیان، آرمین و ستارزاده، مریم. (۱۳۹۰). رهیافتی در باب چگونگی و ماهیت آینده پژوهی. **مجله دانشکده پرستاری ارتش جمهوری اسلامی ایران**، سال یازدهم، شماره ۱، شماره مسلسل ۲۱، صص ۵-۱.
- سلامی، رضا، خانی، مرتضی و صفاری دربرزی، علی. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آینده پژوهی در حوزه تحقیقات ناجا. **دوفصلنامه توسعه تکنولوژی صنعتی**، شماره نوزده، صص ۸۸-۷۳.
- فرهادیان، ه.، سردار، ف. و عباسی، ع. (۱۳۹۱). تحلیل دیدگاه آموزشگران مراکز آموزش کشاورزی و منابع طبیعی در ارتباط با فلسفه آموزش بزرگسالان. **مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران**، دوره ۲-۴۲، شماره ۳، صص ۴۰۸-۳۹۹.
- محمودی، مهدی.، ابراهیم‌زاده، عیسی و موسی کاظمی، مهدی. (۱۳۹۲). تحلیلی بر رابطه فراوانی تعامل آموزشی و ماندگاری دانشجویان در آموزش الکترونیکی. **فصلنامه مדיا**، دوره ۴، شماره ۴، صص ۶۸-۵۶.
- محمودی، مهدی.، ابراهیم‌زاده، عیسی، موسی کاظمی، مهدی.، فرج‌اللهی، مهران و محمودی، امیرحسین. (۱۳۹۴). تحلیل رابطه یادگیری مشارکتی و ماندگاری دانشجویان در آموزش الکترونیکی. **فصلنامه مדיا**، دوره ۶، شماره ۱، صص ۱۴-۱.

مرزوقی، رحمت‌اله، حیدری، الهام و حیدری، معصومه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با رشد توانایی آینده پژوهی دانشجویان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، **مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی**، دوره یازدهم، شماره دوم، صص ۱۳۸-۱۳۱.

میرحسینی، ز. (۱۳۸۳). **مواد و خدمات کتابخانه‌ای برای بزرگسالان نوسواد**. تهران: انتشارات سمت.
 واحدی، شهرام، هاشمی، تورج و شفیع‌ی سورک، سینا. (۱۳۹۳). تأثیر سنوات تحصیلی، روا نرنجوری و راهبردهای یادگیری خودنظم دهی بر فرسودگی تحصیلی: آزمون یک مدل مفهومی. **دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی**، سال پانزدهم، شماره ۳، پیاپی ۵۷، صص ۸۰-۷۱.

Aksan, N. (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self-regulated learning. **J Procedia-Soc Behav Sci**. 1: 896-901.

Assarian, H. (2007). Future studies, requirements and patterns. **Strategic Vision**; 86: 65-85.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, 52, 1-26.

Estefano, J (2002). **Find, employ, support, and keep the best teachers and school leaders**. ERIC Clearing house on Educational management ERIC Digest, No ED 473-407.

Freed, P. E., and Mclaughlin, D. E. (2011). Future thinking: Preparing Nurses to Think for Tomorrow. **Nurs Educ Perspec**; 32(3): 173-8.

Gholamali-Lavasani, M., Mirhosseini, F., Hejazi, E., and Davoodi, M. (2011). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. **Procedia-Soc Behav Sci**. 29: 627-32.

Hong, E., and O'Neil, H. F. (2001). Construct validation of a trait self-regulation model. **International Journal of Psychology**, 36 (3): 186-194.

Hussein Chary, M., and Dehghani, J. (2008). Prediction of academic procrastination based on self-regulated strategy in learning. **J Res Educ Systems**. 4: 63-73.

Ingersoll, R. M (2001). Teacher turnover and teacher shortage: An organizational analysis. **American Educational Research journal**, 38, 499-534.

Knolwes, M. S., Holton, E. F., and Swanson, R. A. (2005). **The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development**. Sixth edition, Houston: Gulf Publishing Co.

Masini, E. B. (2011). How to Teach Futures Studies: Some Experiences. **J Futures Stud**; 15(4): 111-120.

Mozaffari, A. (2010). Future studies of cross border context. **Journal of Order and Security Guards**; 4 (2): 25-47.

Parsa, A., keshavarzi, F., and Dehghan, N. (2011). Measure the effectiveness of education and educational success of the future capabilities (Case Study - Shahid Chamran University). Proceedings of the 1th Iranian International Conference of Management, Futurism, **Entrepreneurship and industry in Higher Education**; 2011 May 17-18; Sanandaj, Iran.

- Rasul, S., Bukhsh, Q., and Akram, M. (2010). **Opinion of Teachers and Students about Futurology of Higher Education in Pakistan**. *Int J Cross Disciplinary Subjects Educ.* 1(4): 255-259.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., and Sanz de Acedo Baquedano, M. T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. **J Learn Instruct.** 4:423-39.
- Sardar, Z. (2010). The Namesake: Futures; futures studies; futurology; futuristic; foresight-What's in a name? **Futures**; 42(3): 177-184.
- Schunk, D. (2001). **Social-cognitive theory and self regulated learning**. In B. Zimmerman & D. Schunk, (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. **Educational Psychologist**; 40(2): 85-94.
- Soleyman-Nejad, A., and Shahraray, M. (2001). The Relation between Source of Control and Self-Regulation and Academic Performance." **Psychol Educ Psychol.** 2: 30-175.
- Song, W., Zhabi, C., Xiongying, N., and Yizhong, X. (2005). Action – state orientation and the theory of planned Behavior: A study of job search in china. **Journal of Vocational Behavior**, 68, 490-503.
- Zimmerman, B. (2000). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. **Educational Psychologist**; 33(213): 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical, background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**; (45): 166-183.