

بازنگری فناوری در یادگیری: خودکنترلی و خودتنظیمی در یک دوره

تلفیقی

حسن سلیمانی*

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه آموزش زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران

محبوبه رحمانیان**

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، مرکز تحصیلات تکمیلی، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۸/۰۲/۰۹، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۶/۰۶، تاریخ چاپ: دی ۱۳۹۸)

چکیده

در سال‌های اخیر، سهم خودکنترلی و خودتنظیمی در برنامه‌های یادگیری تلفیقی نگرانی اصلی پژوهشگران بوده است. این جستار، سعی در ارزیابی نقش خودکنترلی و خودتنظیمی در یک دوره تلفیقی با ۶۴ دانش آموز در ایران دارد. خودکنترلی به‌عنوان قابلیت و عاملیت بالقوه یادگیرندگان در دستیابی به اهداف خود و خودتنظیمی به‌عنوان شیوه‌های واقعی آن‌ها در دستیابی به‌آند که از راه مقیاس خودکنترلی و راهبردهای با انگیزه، برای یادگیری پرسشنامه، به‌ترتیب بررسی و واکاوی شدند. رگرسیون چندگانه نشان داد که موفقیت در یادگیری بطور معنی‌داری با خودتنظیمی ($r = .41$) و نه خودکنترلی، در ارتباط است. تکرار پست‌ها و همگی واژگان کاربردی، در خودکنترلی و خودتنظیم رفتاری همسان و همگون نداشتند، که این نشان می‌دهد؛ گروه‌های آموزشی می‌توانند به‌برخی از برنامه‌ها برای توسعه برنامه‌ریزی دانش‌آموزان، به‌خودنظارتی و بازتاب که متغیرهای خودتنظیمی‌اند، متوسل شوند.

واژه‌های کلیدی: یادگیری تلفیقی، خودکنترلی، خودتنظیمی، نتیجه یادگیری، مشارکت.

* E-mail: arshia.soleimani@gmail.com

** E-mail: mahboubeh.rahmanian@gmail.com: نویسنده مسئول

۱- مقدمه

یادگیری تلفیقی بف مفهوم ادغام هر دو آموزش فناورانه سنتی چهره‌به‌چهره و الکترونیکی است. با این حال، بر جزء دوم خیلی بیشتر تاکید می‌شود. بدون تردید، فرایند آموزش چهره‌به‌چهره با نقش رو به‌کاهش یادگیرندگان آن و داشتن هم‌کنشی زنده بین یادگیرندگان و معلمان برای زمانی مدید، به‌عنوان یک محیط یادگیری مناسب ثابت شده است در حالی که با پیشرفت‌های جدید در فناوری‌ها، زمزمه یادگیری فاصله‌دار (توزیع شده) شنیده شد که تاکید زیادی بر روی یادگیرندگان مستقل داشت (گراهام، ۲۰۰۶؛ که در بونک و گراهام، ۲۰۰۶ ذکر شده).

گراهام (۲۰۰۶) اهمیت هم‌کنشی را در تعریف این دو رویکرد مهم برجسته ساخت، مبنی بر اینکه در یک محیط چهره‌به‌چهره، ما دارای هم‌کنشی بین دانش‌آموزان و معلمیم، در حالی که در مورد دوم (الکترونیکی) هم‌کنشی تنها بین دانش‌آموزان و ابزارهای ارتباطی است. در واقع، یادگیری تلفیقی با توجه به ویژگی‌هایی از قبیل "موثر و کم‌خطر" توسعه داده شد، چرا که موسسات آموزشی نمی‌توانند یادگیرندگان و فراگیران خود را ناگهان با پیشرفت‌های فناورانه یادگیری خالص مواجه سازند" (گریسون و کانوکا، ۲۰۰۴، ص. ۹۶). اگرچه ترکیب دو روش همزمان و ناهمزمان می‌تواند دارای حامیان زیادی باشد، اما نحوه استفاده از آن بسیار چالش برانگیز است. تورن (۲۰۰۳) نه تنها یادگیری تلفیقی را به‌عنوان روش خوبی برای یادگیری می‌داند بلکه همچنین آن را به‌عنوان فرصتی در همه‌جا حاضر، برای یادگیری در هر مکان برمی‌شمارد که می‌تواند جهان را به یک‌سازش طبقاتی یکنواخت بسیاری بر فراگیران با پیشینه‌ها و زمینه‌های مختلف تبدیل کند. به عبارت دیگر، مشکلات ایجاد شده را با در نظر گرفتن نیازهای فراگیران در برنامه درسی برطرف می‌کند (تورن، ۲۰۰۳). نکته جالب در برنامه‌ریزی یادگیری تلفیقی، این است که این نوع از یادگیری مانند هر نوع دیگر در زمینه نکات عمده مربوطه مانند این موارد است: توضیح در باره نیازهای یادگیرندگان و سبک‌های یادگیری آن‌ها، تعیین اهداف آینده، مشاهده فعالیت‌های یادگیری عادی از منظر دیگر، در نظر گرفتن هر دو فرایند آموزش و یادگیری و آماده‌سازی فرایند تست فراگیران (تورن، ۲۰۰۳) با این حال، تحت اصطلاح چتر، اصول یادگیری تلفیقی، ما به ۳ فرض، یعنی، طراحی، تسهیل، و جهت در آماده‌سازی یک محیط آموزشی یادگیری تلفیقی می‌رسیم (گریسون و واقان، ۲۰۰۸). گریسون و واقان (۲۰۰۸) بر این باورند که در طراحی محیط‌های یادگیری تلفیقی، گزینه‌های بسیاری مانند تجلیات صدا و تصویر در پیش‌اند که می‌توانند فراگیران مستقل‌تری را برای

جامعه یادگیری در سطح گسترده به وجود آورند که بتوانند فراتر از زنجیره‌های تحمیل شده توسط محیط‌های چهره‌به‌چهره سنتی بروند. در اینجا، آن‌ها دو پلت‌فرم را در طراحی بافت‌های ترکیبی ذکر می‌کنند که عبارتند از: حضور اجتماعی و شناختی.

منظور آن‌ها از حضور اجتماعی، توسعه یک فضای خوب از تبادل شناختی و اجتماعی بین فراگیران است. با حضور شناختی، منظور آن‌ها یک فرایند حل مسئله است که در آن جایگزین‌های آینده برای ارزیابی نهایی بکار گرفته می‌شوند. افزون بر این، مواد مورد استفاده در محیط می‌توانند به حضور شناختی منجر شوند. تسهیل‌سازی گفتمان، فرض دیگری در طراحی یادگیری تلفیقی است. تسهیل‌سازی گفتمان، درهم‌تنیدگی دو حضور اجتماعی و حضور شناختی است (شیه و سوان، ۲۰۰۸). در واقع، آموزش الکترونیکی زمانی می‌تواند به اهداف یادگیری خود برسد که این تسهیل‌سازی آموزش گفتمان از سوی بخشی از فراگیران درک شود (پیکت، شی، و پلز، ۲۰۰۸). جهت و یا آموزش مستقیم به‌عنوان فرضی دیگر سعی در ادغام هر دو اختیار و نقش‌های مشارکتی در معلمان دارد که منجر به یک رویکرد ساختگرا برای یادگیری می‌شود (گریسون و افاق، ۲۰۰۸). ساختگرایی، در اینجا، به معنای فرصتی خوب برای فراگیران است که می‌تواند به ماندگاری مفید و پایدارتر منجر شود. گریسون و کانوکا (۲۰۰۴) بر این باورند که یادگیری تلفیقی می‌تواند در عین حال ساده و پیچیده باشد. پیچیدگی از این موضوع ناشی می‌شود که طراحی و روش کاربرد متنوع‌اند. افزون بر این، هیچ خط فاصل روشنی بین مقدار آموزش چهره‌به‌چهره و آموزش الکترونیکی در یادگیری تلفیقی وجود ندارد. به عبارت دیگر، این دو می‌توانند در هر درجه‌ای در یک محیط یادگیری تلفیقی باشند. در حقیقت، آن‌ها به یک هم‌کنشی پیچیده بین این دو جزء باور دارند که می‌توانند پایه و اساس مختلفی را برای هر دو آن‌ها ایجاد کنند. به عبارت دیگر، این هم‌کنشی به‌خصوص با ویژگی‌های یادگیری چهره‌به‌چهره مانند خودانگیختگی یا پویایی می‌تواند منجر به بسیاری از فرصت‌های یادگیری پیش‌بینی نشده و پربار شود که در غیر این صورت، به‌ندرت مشاهده می‌شوند. هر دو جزء از یادگیری تلفیقی می‌توانند برای هر بخشی از فعالیت مفید باشند.

هم‌کنشی ناهم‌زمان بین معلمان و دانش‌آموزان ممکن است مشخصه اصلی یادگیری تلفیقی باشد. به عبارت دیگر، از آنجا که یادگیری سنتی دارای جزء اساسی هم‌کنشی چهره‌به‌چهره است، یادگیری تلفیقی می‌تواند مزایای بسیاری برای فراگیران داشته باشد. در واقع، دانش‌آموزان می‌توانند تکالیف و دروس خود را در زمان و مکان‌های مختلف ارائه دهند.

بنابراین، بهبود موفقیت در آزمون‌های استاندارد می‌تواند مورد انتظار باشد. برخی از گروه‌های آموزشی بر حسب رونق فناوری را به این دهه‌ها اختصاص می‌دهند اما ادغام چنین فناوری‌هایی با یادگیری سنتی می‌تواند نتایج بهتری برای دانش‌آموزان به‌ارمغان بیاورد. اهمیت دوره تلفیقی زمانی آشکارتر می‌شود که ما با موضوعات انتزاعی و نه ساده مواجه‌شویم که نیاز به تمثیل و ساده‌سازی در گروهی از معلمان برای ملموس‌تر ساختن موضوع برای فراگیران دارد (دوگلیس، روزت، و فرازی، ۲۰۰۳). به بیان دیگر، پایه و اساس یادگیری تجربی (کولب، ۱۹۸۴) می‌تواند از راه یادگیری تلفیقی در زمینه موضوعات انتزاعی بوجود آید. به بیان ساده، یادگیری الکترونیکی برای همه موضوعات دانشگاهی مناسب نیست و ترکیبی از یادگیری الکترونیکی و چهره‌به‌چهره می‌تواند به موفقیت بهتر منجر شود. از سوی دیگر، دوره‌های تلفیقی زیر بنای تغییر مسئولیت‌ها برای معلمان و دانش‌آموزانند. به بیان دیگر، معلمان تسهیل‌کنندگان فرایند یادگیری و دانش‌آموزان کاشفان دانش‌اند. مسائلی که ساختگرایی را به‌ما یادآوری می‌کنند، حل مشکل، و همکاری در یادگیری تلفیقی قابل توجه‌اند. به‌طور کلی، اگر ما یادگیری فناورانه و یادگیری چهره‌به‌چهره را طبقه‌بندی کنیم، می‌توانیم به‌برخی از اصول معمول برسیم. استفاده از فناوری می‌تواند به فراگیران برای برقراری ارتباط با یکدیگر در هر زمان و مکان که بخواهند، کمک کند. افزون بر این، می‌توان ادعا کرد که همه دانش‌آموزان می‌توانند در کلاس درس دیجیتال شرکت داشته‌باشند، چراکه نیازی به در نظر گرفتن محدودیت‌های کلاس‌های درس معمول، مانند سروقت بودن و رفت و آمد کلاس درس خود، ندارند. افزون بر این، بدون داشتن محدودیت زمانی، دانش‌آموزان برای فکر کردن عمیق‌تر و در نظر گرفتن موارد برگفته، آزادترند (میکولکی، ۱۹۹۸). از سوی دیگر، با داشتن کلاس‌های چهره‌به‌چهره، دانش‌آموزان می‌توانند ارتباط اجتماعی را با یکدیگر ایجاد کنند که عملاً می‌تواند به روابط عمیق‌تر در میان آن‌ها منجر شود. به این ترتیب، این نوع از رابطه می‌تواند منجر به ظهور ایده‌های نو شود که در مشارکت‌های آن‌ها (میکولکی، ۱۹۹۸) ایجاد می‌شود. معلمان و مدیران دانشگاه می‌توانند از مزایای این دو روش آموزش، در صورت ترکیب آن‌ها، برخوردار شوند. به‌عنوان مثال، آن‌ها می‌توانند پیوند عمیقی را بین دانش‌آموزان ایجاد کنند و در عین حال از محدودیت‌های زمان و مکانی آموزش‌های سنتی بگذرند.

"خودکترلی" با برنامه‌ریزی دانش‌آموزان و تلاش آن‌ها برای رسیدن به آن، به‌رغم بسیاری از مشکلات سروکار دارد (ووهس و بامایستر، ۲۰۰۴) و می‌تواند به‌صورت "تفکر از طریق اهداف بلند مدت، مقاومت در برابر وسوسه، تحمل برای برآورده شدن خواسته‌ها و کنترل

نیروی احساسی " تعریف شود (آو، ژو، و بیت، ۲۰۱۶). با این حال، مردم الگوهای مختلفی را در دستیابی به اهداف خود دنبال می‌کنند، زیرا مشکلاتی که با آن‌ها روبرو می‌شوند، متنوع است (بامایستر و تیرنی، ۲۰۱۱). اعتراف می‌شود که خودکنترلی می‌تواند بر یادگیری فراگیران تاثیر گذارد.

خودتنظیمی به نوعی با خودکنترلی از این نظر که راه را برای فراگیران برای رسیدن به اهداف خود هموار می‌کند، مرتبط است. اقدامات در این زمینه شامل کنترل و تولید افکار، احساسات و اعمال مناسب است که می‌تواند آن‌ها را به اهداف یادگیری مورد نظر خود سوق دهند (پیتریچ، ۱۹۹۵). خودتنظیمی از سه ساختار فراشناختی، شناختی و کنترل تلاش در پرداختن به مطالب تشکیل شده است. با در نظر گرفتن مفاهیم این دو اصطلاح خودکنترلی و خودتنظیمی در قابلیت انجام و انجام کارها و از آنجا که ما شواهد کافی در تاثیر آن‌ها در یادگیری تلفیقی نداریم، مطالعه حاضر به بررسی نقش مثبت یا منفی آن‌ها در یادگیری تلفیقی می‌پردازد.

۲- مرور ادبیات

از جمله مطالعاتی که در ایران در زمینه یادگیری تلفیقی انجام شده است، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. نویسندگان محمودی و محمدی (۱۳۹۸) به بررسی آموزش ترکیبی در اثربخشی یادگیری پرداختند و دریافتند که یادگیری تلفیقی بر میزان یادگیری و آموزش مجازی تاثیر بسیاری دارد. بنابر یافته آن‌ها بیشتر می‌توان در آموزش و پرورش از یادگیری‌های مدرن‌تر مانند یادگیری تلفیقی استفاده کرد. در مطالعه‌ای دیگر زارعی زوارکی و طوفانی‌نژاد (۱۳۹۶) به تاثیر آموزش تلفیقی (حضور و الکترونیکی) بر میزان یادگیری دانش‌آموزان در درس ریاضی پرداخته و سعی کردند؛ این روش را با روش حضوری مقایسه کنند. در این مطالعه، به تاثیر بیشتر آموزش تلفیقی بر یادگیری دانش‌آموزان در درس ریاضی تاکید شده و بر آن شدند که این روش در مقایسه با روش آموزش حضوری بهتر می‌تواند به بهسازی و کارآمدتر شدن یادگیری دانش‌آموزان کمک کند. شاهرخی، عیوضی، باباخانلو، و شوقی (۱۳۹۵) در تحقیق دیگری به مطالعه تاثیر یادگیری تلفیقی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی بر خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر کرج پرداختند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که استفاده از این نوع یادگیری می‌تواند تفاوت معناداری را در خودتنظیمی تحصیلی گروه آزمایش با گروه کنترل به وجود آورد. نتایج مثبت گروه آزمایش باعث شد تا پژوهشگران، دید

بهتری نسبت به یادگیری تلفیقی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی داشته باشند. در سال ۱۳۹۵، پژوهشگران دیگری به بررسی کاربرد یادگیری تلفیقی در بهبود یادگیری و انگیزش دانشجویان کارشناسی دانشگاه علامه طباطبائی پرداختند و به این نتیجه دست یافتند که یادگیری تلفیقی راهی جدید و موثر در نظام‌های آموزشی بوده و می‌تواند به ارتقای هر چه بیشتر یادگیری و انگیزش آن‌ها کمک کند (ترک، خادمی اشکذری، زارعی زوارکی، ۱۳۹۵).

مقامی، زارعی زوارکی، دلاور و نوروزی (۱۳۹۳) به مقایسه استفاده از سه روش آموزش حضوری، الکترونیکی و تلفیقی بر یادگیری و یادداری دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی پرداختند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که تفاوت معناداری میان یادداری گروه تلفیقی با گروه مجازی و حضوری وجود دارد. آن‌ها به تاثیر مثبت یادگیری تلفیقی بر میزان یادگیری در صورت روش اجرای درست آن پی بردند. در پژوهشی دیگر، احمدی و نخستین روحی (۱۳۹۳) به بررسی تمایز یادگیری تلفیقی (مدل مارتین) با یادگیری الکترونیکی و یادگیری سنتی (چهره‌به‌چهره)، در یادگیری ریاضی پرداختند. نتایج تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) مشخص نمود که آموزش تلفیقی تاثیر بیشتری را به نسبت دو شیوه سنتی و الکترونیکی در یادگیری ریاضی دانش‌آموزان دارد. همانگونه که اشاره شد در اکثر پژوهش‌های انجام شده در ایران، استفاده از پیشرفت‌های علم و فناوری در یادگیری می‌تواند نتایج به مراتب بهتری را در مقایسه با دیگر شیوه‌های آموزشی به همراه داشته باشد.

به عنوان مثال، یک رابطه دوستانه خوب می‌تواند در میان دانش‌آموزان در آغاز یادگیری از طریق یادگیری چهره‌به‌چهره ساخته شود. با این حال، برای مسائل بعدی یا پیچیده تر که فعال سازی بیشتر ذهن برای آن‌ها نیاز است، آموزش‌های الکترونیکی و یا الکترونیکی مناسب‌تر است. از آنجا که یادگیری تلفیقی در تلاش برای ادغام روش‌های شفاهی و کتبی ارتباطات است، فرصت‌های یادگیری منحصر به فرد می‌تواند برای فراگیرانی ظاهر شوند که بتوانند برای یادگیری بسیار عمیق‌تر مانند اندیشه‌ها و یا افکار انتقادی سودمند باشند (گریسون و کانوکا ، ۲۰۰۴). افزون بر تقویت تفکر انتقادی که در ادغام با گفت و گو در محیط‌های اجتماعی است، یادگیری تلفیقی همچنین می‌تواند در تولید افکار و ایده‌های جدید در جامعه گسترده‌تر کمک کند. به بیان دیگر، استقلال و کنترل که یادگیری تلفیقی می‌تواند با خود به ارمغان بیاورد، منجر به تفکر انتقادی می‌شود (گریسون و کانوکا ، ۲۰۰۴). با ظهور فناوری‌های جدید، موسسات آموزشی و دانشگاه‌ها نیاز به توجه بیشتری به آن‌ها دارند. اگر آن‌ها سعی در تلفیق فناوری با تلاش‌های چهره‌به‌چهره معمول داشته باشند، یادگیری می‌تواند موضع بالاتری گیرد.

بسیاری از مطالعات برای نشان دادن اهمیت یادگیری تلفیقی در محیط بزرگتر انجام شده اند. در یک مطالعه توسط (گسر و دگ، ۲۰۱۲) انجام شد ۶۷ دانشجوی سال اول از واحد ریاضیات و آموزش مدرسه ابتدایی با استفاده از سوالات باز و بسته نظر سنجی شدند. نتایج نشان داد که دانش آموزان یک تجربه مثبت با یادگیری تلفیقی داشتند که به آموزش عالی و موفقیت آن‌ها منجر شد. افزون بر این، آن‌ها از تمرینات و فعالیت‌های الکترونیکی که پس از درس‌های آن‌ها انجام شدند، لذت بردند. در مطالعه دیگری که توسط کولیس، مارگاریان، و کوکه (۲۰۱۲) انجام شد، دانشگاه آزاد اکتشاف و تولید بین‌المللی شل به‌استفاده از یادگیری تلفیقی با یک تغییر از محتوا به یادگیری فعالیت اقدام کردند. سی و هفت دوره در سال ۲۰۰۲ از جمله ۳۰۰ فعالیت کشف شدند. آن‌ها دریافتند که نکته غالباً بهره‌مندی در یادگیری تلفیقی از فناوری که مورد استفاده است، حاصل می‌شود. فناوری می‌تواند ارتباطی را بین افراد عمیق‌تر و انعطاف پذیرتر ایجاد کند. افزون بر این، در مطالعه دیگری که توسط میازوئه و اندرسون (۲۰۱۰) انجام شد، سه فعالیت نگارشی الکترونیکی مختلف در آموزش رسمی دانشگاهی (به عنوان مثال، انجمن‌ها، وبلاگ‌ها، و ویکی‌ها) بررسی شدند. رویکرد روش مخلوط با استفاده از نظرسنجی، مصاحبه و تجزیه و تحلیل متن، نگرش مثبت دانش آموزان را نسبت به یادگیری تلفیقی نشان داد. آن‌ها متوجه شدند که ویکی‌ها در مقایسه با وبلاگ‌ها و انجمن‌ها برای فراگیران مطلوب‌ترند. در یک مطالعه بررسی، گریسون و کانوکا (۲۰۰۴) دریافتند که یادگیری تلفیقی در آموزش عالی می‌تواند به یک یادگیری عمیق و معنی‌دار کمک کند و بیشتر در راستای ارزش‌های آموزش عالی سنتی است. یادگیری تلفیقی یک سبک از یادگیری است که در آن محتوای بیشتری برای فراگیران ارائه می‌شود و آن‌ها می‌توانند مطالعات خود را به‌نحو مناسب کنترل کنند (مک للان، استانسفیلد، و کونولی، ۲۰۰۴). در دوره‌های تلفیقی، دانش آموزان باید در یادگیری خود مستقل‌تر باشند. به‌عبارت دیگر آن‌ها نیاز به تنظیم اهداف خود، کنترل زمان خود، و استفاده از راهبردهای مناسب به‌منظور رسیدن به نتایج بهتر دارند. یادگیری خودکنترلی و خودتنظیمی در میان متغیرهایی اند که می‌توانند نقش موثری در موفقیت فراگیران بازی کنند.

شودا، میشل، و رادریگوئز (۱۹۸۹) و میشل، شودا، و پیکه (۱۹۹۰) در مطالعه‌ای به‌رابطه‌ی مثبت بین نتایج خودکنترلی و نتایج یادگیری در دانش‌آموزان جوان پی‌بردند. در همین راستا، موفیت و همکاران (۲۰۱۱) نشان دادند که خودکنترلی و دستیابی به اهداف آموزشی دارای رابطه

پیش‌بینی با یکدیگرند. پژوهش آن‌ها همچنین با برخی از دستاوردهای دیگر زندگی که در آن‌ها نیز رابطه پیش‌بینانه یافت شد، در ارتباط بود. با توجه به نقش خودکنترلی در دانش‌آموزان سوم، وولفه و جانسون (۱۹۹۵) توانست ۳۲ متغیر شخصیت پرسشنامه شخصیت جکسون (جی پی آی) را مورد بررسی قرار دهد (جکسون، ۱۹۷۶) و خودکنترلی را به‌عنوان بهترین پیش‌بینی‌کننده در میان آن‌ها در بالا بردن معدل تحصیلی یادگیرنده یافتند. در یک دوره الکترونیکی، تسای (۲۰۰۹) برخی از راهبردهای خودکنترلی را که دانشجویان به‌منظور تمرکز بر روی اهداف یادگیری خود استفاده می‌کنند، مشاهده کرد. به‌عبارت دیگر، آن‌ها سعی در استفاده موثر از زمان داشتند و اجتناب مناسب از انحراف توجه از وقفه، تمرکز بر یادگیری و استفاده موثر از زمان برای یادگیری الکترونیکی دانش‌آموزان مهم نشان داده شدند. افزون بر این، ونگ، یانگ، چن، یو، و یین (۲۰۰۷) به‌خودکنترلی پایین به‌عنوان نیروی محرک بی‌میلی دانش‌آموزان در یادگیری از طریق ابزارهای الکترونیکی اعتقاد داشتند.

خودتنظیمی به‌عنوان نقش بسیار مهمی در یادگیری صرف‌نظر از سنی که دانش‌آموزان در آن هستند در نظر گرفته می‌شود. مارتینز-پونز، فلدمن، و شهام (۱۹۹۵) به‌بررسی خودتنظیمی در هشت پایه پرداختند و دریافتند کسانی که از راهبرد خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کردند، دارای موفقیت بیشتری در مطالعات خود بودند. پوکی و بلومفلد (۱۹۹۰) دریافتند که کنترل تلاش و موفقیت در درس دارای رابطه معنی‌داری با یکدیگر در ۲۸۳ دانش‌آموز دبیرستان بودند. در همین راستا، پینتریچ و دگروت (۱۹۹۰) ارتباط معنی‌دار بین نمرات درسی و ارزش ذاتی خودکارایی، اضطراب امتحان، استفاده از راهبرد و خودتنظیمی آن‌ها، را نشان دادند. در یک مطالعه، یوکسلتورک و بولوت (۲۰۰۷) از راهبردهای انگیزشی برای پرسشنامه یادگیری (ام اس کیو ال) به‌منظور بررسی خودتنظیمی در ۸۰ دانشجوی دانشگاهی استفاده کردند (گارشیا، اسمیت، پینتریچ، و مکیشی، ۱۹۹۱؛ ۱۹۹۳). دروس الکترونیکی، یادگیری بهتر دانش‌آموزان را زمانی نشان دادند که آن‌ها از راهبردهای خودتنظیمی استفاده کردند.

به‌منظور بسط و گسترش این دو اصطلاح خودکنترلی و خودتنظیمی، می‌توان گفت که خودکنترلی قابلیت‌های بالقوه فراگیران در دستیابی به‌اهداف خویش است، اما خودتنظیمی چیزی است که فراگیران در واقع برای آن اهداف انجام می‌دهند. او، ژو، و بیت (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای به‌بررسی تاثیر یادگیری خودکنترلی و خودتنظیمی بر روی دانش‌آموزان سوم در یک دوره تحصیلی تلفیقی از طریق روش شناسی پژوهش کمی و کیفی پرداختند. ۷۴ شرکت‌کننده،

پیش‌بینی نتیجه یادگیری را با استفاده از شاخص‌های خودکنترلی و خودتنظیمی نشان دادند. افزون بر این، آن‌ها دریافتند که "تاثیر خودکنترلی" بر نتایج یادگیری شرکت‌کنندگان بواسطه یادگیری خودتنظیمی و مشارکت درسی آن‌ها ایجاد شد.

تا آنجا که ما در ادبیات تحقیق جستجو کردیم، نمی‌توانیم شاهد شواهد کافی برای روشی باشیم که از طریق آن خودکنترلی و خودتنظیمی بتوانند بر یادگیری تلفیقی تاثیر گذارند. مطالعه حاضر قصد در شناسایی نقش تسهیل‌کننده و یا ناتوان‌کننده یادگیری تلفیقی در خودکنترلی، خودتنظیمی دانش‌آموزان و استفاده از راهبردهای انگیزشی آن‌ها برای یادگیری دارد.

۳- روش تحقیق

مقاله حاضر قصد در بررسی رابطه روش تلفیقی یادگیری بر ۶۴ دانش‌آموز سطح متوسطه در ایران دارد. ما به‌برخی از ابزارها به‌منظور جمع‌آوری داده‌های خود متوسل شدیم: یک پرسشنامه برای شرکت‌کنندگان خودکنترلی و یک پرسشنامه برای خودتنظیمی آن‌ها. این ابزارها در آغاز و پایان یک‌دوره یادگیری تلفیقی توزیع شدند.

۴- فرضیه‌های تحقیق

۱. هیچ ارتباطی بین مولفه‌های متغیر خودکنترلی و مولفه‌های مشارکت دوره‌ای مانند تعداد مشارکت هفته، مجموع کلمات مورد استفاده، نتیجه یادگیری و تکرار پست وجود ندارد.
۲. هیچ ارتباطی بین خودتنظیمی و مولفه‌های مشارکت دوره‌ای مانند تعداد مشارکت هفته، مجموع کلمات مورد استفاده، نتیجه یادگیری و الگوی ارسال وجود ندارد.

۵- شرکت‌کنندگان

شصت و چهار دانش‌آموز دختر و پسر بین ۲۰-۲۷ ساله در سطح متوسطه و در این مطالعه با روش نمونه‌گیری غیر تصادفی شرکت کردند. آن‌ها انگلیسی را در یک موسسه زبان انگلیسی در اصفهان از طریق یادگیری الکترونیکی و سنتی از اکتبر تا دسامبر سال ۲۰۱۶ به‌مدت ۱۲ هفته مطالعه کردند. کلاس انگلیسی برای آموزش مهارت‌های زبان از طریق یادگیری چهره‌به‌چهره تلفیقی (آموزش هر هفته در موسسه) و یادگیری الکترونیکی (انجمن‌ها، تکالیف الکترونیکی) در نظر گرفته شد. طبقه‌بندی زبان‌آموزان بر اساس آزمون‌های داخلی موسسه صورت گرفته بود و پژوهشگران مجاز به تغییر سطح‌بندی کلاس‌ها نبودند.

۶- ابزارها

پژوهشگران در این پژوهش از دو ابزار برای گردآوری داده‌ها استفاده کرده‌اند که عبارتند از: مقیاس خودکنترلی توسط بامایستر، تنگنی، و بونه (۲۰۰۴) برای اندازه‌گیری خودکنترلی شرکت‌کنندگان مورد استفاده قرار گرفت و به بررسی چگونگی رویارویی دانش‌آموزان با مشکلات و دستیابی به اهدافشان پرداخت. میزان پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰,۹۷، محاسبه شد که نشان‌دهنده همسانی درونی بالا برای پرسشنامه است. شرکت‌کنندگان باید پاسخ می‌دادند که آیا عبارت بسیار شبیه به آن‌ها بود یا خیر. مقیاس برای عبارت "اصلا مثل من نیست" به صورت یک نشان داده شد و مقیاس برای "خیلی شبیه خودم" به عنوان پنج نشان داده شد. آیتم‌ها به طور کلی در باره خودکنترلی شرکت‌کنندگان بود که با برنامه‌ریزی کلی آن‌ها برای اهدافشان در رابطه است. هر دو عبارت مثبت و منفی در این مقیاس استفاده می‌شوند. بامایستر، تنگنی، و بونه (۲۰۰۴) در پژوهش خود می‌توانند دارای میانگین خودکنترلی ۳۹,۸۵ و انحراف استاندارد ۸,۶ برای دانشجویان دانشگاه آمریکایی خود باشند.

برای اندازه‌گیری یادگیری خودتنظیمی شرکت‌کنندگان، راهبردهای انگیزشی برای پرسشنامه یادگیری مورد استفاده توسط پینتریچ و دگروت (۱۹۹۰) به کار گرفته شد و قابلیت اطمینان و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰,۷۴ گزارش شده است. این شامل متغیرهایی مانند خودمدیریتی، آگاهی فراشناختی، گرایش ذاتی، و جهت‌گیری کارکرد شد و دارای ۴۴ آیتم برای پاسخگویی بود. مقیاس آن برای عبارت "اصلا در مورد من صدق نمی‌کند" به صورت یک نشان داده شد و مقیاس برای عبارت "خیلی در مورد من صدق می‌کند" بصورت ۷ نشان داده شد.

۷- روش کار

قبل از این مطالعه، شرکت‌کنندگان از اهداف مطالعه و پرسشنامه که قرار بود پر کنند مطلع شدند. اگرچه آن‌ها قبلا در یک موسسه بودند و یادگیری تلفیقی را تجربه کرده بودند، پژوهشگران، باردیگر، اصول این روش از یادگیری و همچنین وظایفی را که ما انتظار داشتیم آن‌ها به فارسی انجام دهند، برای آن‌ها توضیح دادند. در جلسه اول، دو پرسشنامه خودکنترلی و

خودتنظیمی توزیع شد و قرار شد آن‌ها را بر اساس هر آنچه که در مورد خود فکر می‌کردند پر کنند. آن‌ها می‌توانستند پرسشنامه در ۱۵ دقیقه تکمیل کنند. در طول مطالعه، بازخورد آن‌ها در یادگیری الکترونیکی از طریق پست‌های آن‌ها در انجمن مورد بررسی قرار گرفت. در آخرین جلسه، آزمون پیشرفت تحصیلی و دو پرسشنامه برای بررسی پیشرفت آن‌ها در یادگیری زبان انگلیسی، خودکنترلی و خودتنظیمی اجرا و توزیع شدند.

قرار شد شرکت‌کنندگان تمرینات الکترونیکی را انجام دهند و نظرات خود در انجمن‌های الکترونیکی (برخط) ارسال کنند. به عبارت دیگر، آن‌ها باید در دوره خود شرکت می‌کردند. طول پیام، تکرار پیام آن‌ها و و معلمان آن‌ها، معیارهای معمولی‌اند که محققان در تحقیقات مورد استفاده قرار دادند (بونک، آنجلی، و هارا، ۱۹۹۸). طول پیام می‌تواند نشان دهنده عمق پردازش داده‌ها جهت پردازش سطحی و یا عمیق‌تر باشد. به‌عنوان مثال، پیچیانو (۲۰۰۲) دریافت که تکرار پست‌های شرکت‌کنندگان و یادگیری آن‌ها به‌طور مثبت مرتبط است. کولیمور، پره، چنگ، و جوردنز (۲۰۱۱) نیز متوجه یک رابطه مثبت بین مشارکت دانش‌آموزان در دوره الکترونیکی (اندازه‌گیری شده توسط تکرار نظرات آن‌ها) و موفقیت دوره‌ای آن‌ها شدند. در این مطالعه، تکرار ارسال‌ها در انجمن‌های الکترونیکی، تعداد هفته‌هایی که آن‌ها در بحث‌های انجمن شرکت کردند، و تعداد کل کلماتی که آن‌ها در مشارکت‌های خود در تالار گفتگو استفاده کردند محاسبه شد.

۸- نتیجه‌گیری و بحث

۸-۱- ارتباط بین موفقیت یادگیری، خودکنترلی و مشارکت درسی دوره‌ای

فرضیه اول: هیچ ارتباطی بین مولفه‌های متغیر خودکنترلی و مولفه‌های مشارکت دوره‌ای مانند تعداد مشارکت هفته، مجموع کلمات مورد استفاده، نتیجه یادگیری و تکرار پست وجود ندارد.

برای درک ارتباط بین خودکنترلی و موفقیت یادگیری و سایر متغیرهای مرتبط با آن در دوره آن‌ها، تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه اجرا شد.

جدول (۱). ارتباط بین موفقیت یادگیری، خودکنترلی و مشارکت درسی دوره‌ای

خودکنترلی	تعداد هفته‌های مشارکت	تعداد کلمات مورد استفاده	نتیجه و خروجی یادگیری	تکرار پست		
1.000	.203	.336	-.082	.253	خودکنترلی	همبستگی پیرسون
.203	1.000	.516	.157	.599	تعداد هفته‌های مشارکت	
.336	.516	1.000	.096	.151	تعداد کلمات مورد استفاده	
-.082	.157	.096	1.000	.010	خروجی یادگیری	
.253	.599	.151	.010	1.000	تکرار کلمات	
.	.053	.003	.260	.022	خودکنترلی	معناداری (یک دنباله)
.053	.	.000	.107	.000	تعداد هفته‌های مشارکت	
.003	.000	.	.226	.116	تعداد کلمات مورد استفاده	
.260	.107	.226	.	.469	خروجی یادگیری	
.022	.000	.116	.469	.	تکرار کلمات	

جدول ۱ نشان‌دهنده این است که خودکنترلی و نتیجه یادگیری بطور معناداری در ارتباط نیستند. با این حال، تکرار و مجموع کلمات استفاده شده قابل توجه و معنادار بودند. متغیر کل کلمات مورد استفاده با خودکنترلی بیشتر از سایر متغیرهای مستقل در ارتباط بود.

جدول (۲). سهم متغیرها نسبت به خودکنترلی

مدل	ضرایب استاندارد	همبستگی			
		معناداری	سفرارش صفر	جزئی	قطعه
	بتا				
		.006			(ثابت)
		.413	.203	-.107	- .097
		.010	.336	.328	.315
		.418	-.082	-.106	- .096
		.068	.253	.236	.220

جدول ۲ شرح می‌دهد که کدام یک از توصیفات متغیرها قدرتمندترین سهم منحصر به فرد را برای خودکنترلی ایجاد می‌کند. مقدار بتا برای کل کلمات مورد استفاده ۰,۳۷ بود که نشان می‌دهد این متغیر ساخته شده از قوی ترین سهم آماری منحصر به فرد خودکنترلی در زمانی است که متغیرهای دیگر کنترل می‌شوند. با این حال، پیش بینی متغیرهای دیگر معنی دار نبود. ضریب همبستگی جزئی نیز نشان می‌دهد که مجموع کلمات مورد استفاده می‌تواند ۹,۶ درصد از واریانس در خودکنترلی را توضیح دهد. با این حال، تعداد پست‌ها می‌تواند کمترین درصد واریانس در خودکنترلی را توضیح دهند. شایان ذکر است که تعداد هفته نمی‌تواند بیشتر واریانس در این متغیر وابسته را توضیح دهند.

۸-۲- ارتباط بین موفقیت یادگیری، خودتنظیمی و مشارکت دوره‌ای

فرضیه دوم: هیچ ارتباطی بین خودتنظیمی و مولفه‌های مشارکت دوره‌ای مانند تعداد مشارکت هفته، مجموع کلمات مورد استفاده، نتیجه یادگیری و الگوی ارسال وجود ندارد. برای درک ارتباط بین خودتنظیمی و موفقیت یادگیری و سایر متغیرهای مرتبط با آن در دوره آن‌ها، تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه اجرا شد.

جدول (۳). ارتباط بین موفقیت یادگیری، خودتنظیمی و مشارکت دوره‌ای

خودتنظیمی	تعداد هفته‌های مشارکت	مجموع کلمات مورد استفاده	خروجی یادگیری	تکرار پست		
1.000	.410	.305	.414	.524	خودتنظیمی خود	همبستگی پیرسون
.410	1.000	.417	.022	.499	تعداد هفته‌های مشارکت	
.305	.417	1.000	.032	.139	تعداد کلمات مورد استفاده	
.414	.022	.032	1.000	.005	خروجی یادگیری	
.524	.499	.139	.005	1.000	تکرار کلمات	
.	.000	.007	.000	.000	خودتنظیمی	معناداری (یک دنباله)
.000	.	.000	.432	.000	تعداد هفته‌های مشارکت	
.007	.000	.	.402	.137	تعداد کلمات مورد استفاده	
.000	.432	.402	.	.486	خروجی یادگیری	
.000	.000	.137	.486	.	تکرار کلمات	

جدول ۳ نشان می‌دهد که تحلیل رگرسیون چندگانه بین خودتنظیمی، موفقیت یادگیری و سایر متغیرهای مرتبط با آن در دوره آن‌ها شامل تعداد مشارکت هفته، مجموع کلمات استفاده شده، نتیجه یادگیری و تکرار پست می‌شود. جدول ۳ نشان می‌دهد که خودتنظیمی و نتیجه یادگیری به‌طور قابل توجه و معنی‌داری در ارتباط‌اند ($R = 0.41$). افزون بر این، همبستگی تمام متغیرهای مستقل با خودتنظیمی به‌لحاظ آماری معنی‌دار بود. در این میان، تکرار پست اغلب در ارتباط بود و متغیر مجموع کلمات استفاده شده خیلی زیاد در ارتباط و همبستگی نبود.

جدول (۴). سهم متغیرها برای خودتنظیمی

ضرایب استاندارد	معناداری	همبستگی			مدل
		سفارش صفر	جزئی	قطعه	
بتا	.011				(ثابت)
	.395	.410	.111	.079	تعداد هفته‌های مشارکت
	.068	.305	.235	.171	تعداد کلمات مورد استفاده
	.000	.414	.496	.404	نتیجه یادگیری
	.000	.524	.478	.385	تکرار پست

ضریب همبستگی جزئی نشان می‌دهد که تعداد مشارکت هفته ای می‌تواند حداقل واریانس در شرکت‌کنندگان خودتنظیمی (جدول ۴) را توضیح دهد. موفقیت یادگیری، با این حال، می‌تواند بیشتر واریانس آن را توضیح دهد. از سوی دیگر، ضریب بتا برای تکرار پست ۴۴ است که این متغیر قدرتمندترین سهم منحصر به فرد به لحاظ آماری معنیدار را زمانی برای خودتنظیمی ایجاد می‌کند که واریانس توضیح داده شده توسط تمام متغیرهای دیگر برای آن کنترل شوند. با این وجود، ضریب بتا برای تعداد مشارکت هفته ای ۰٫۱۰ است به این معنی که این متغیر حداقل سهم آماری معنی دار برای خودتنظیمی زمانی ایجاد می‌کند که واریانس توضیح داده شده توسط تمام متغیرهای دیگر کنترل شوند. افزون بر این، سهم پیش‌بینی خودتنظیمی به‌نوعی برای موفقیت یادگیری و تکرار پست مشابه است.

۹- نتیجه‌گیری

یادگیری تلفیقی روشی از یادگیری است که در آن استقلال بیشتر فراگیران مشاهده می‌شود و فراگیران می‌توانند محتوا زیادی را از کانال‌ها دریافت کنند. این استقلال همراه با ارائه یک فرصت برای تعیین اهداف شان و استفاده از راهبردهای مناسب، یادگیری تلفیقی را به یک فرصت یادگیری مناسب تغییر داده‌اند. خودکنترلی و خودتنظیمی در میان متغیرهایی‌اند که

می‌توانند موفقیت فراگیران را به صورت سطحی در یادگیری تلفیقی همراه داشته باشند. مقاله حاضر در تلاش برای مشاهده راهی است که از طریق آن یادگیری تلفیقی بتواند با خودکنترلی و خودتنظیمی ارتباط داشته باشد.

ارتباط بین موفقیت یادگیری، خودکنترلی و سایر متغیرهای مرتبط (یعنی متغیرهایی که تعداد مشارکت هفته ای، مجموع کلمات استفاده شده، نتیجه یادگیری، و تکرار پست را نشان می‌دهند) مورد بررسی قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه، ارتباط معنی داری بین خودکنترلی و نتیجه یادگیری نشان دادند. در همین راستا، متغیر مجموع کلمات مورد استفاده، متغیری بود که قوی‌ترین سهم منحصر به فرد خودکنترلی را در کنترل متغیرهای دیگر ایجاد کرد. تکرار پست‌ها می‌تواند کمترین درصد واریانس در خودکنترلی را توضیح دهد.

تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه بین موفقیت یادگیری، خودتنظیمی و سایر متغیرهای مرتبط نشان داد که بر خلاف خودکنترلی، خودتنظیمی و نتیجه یادگیری بطور معنی داری در ارتباط هستند ($r = .41$). با این حال، متغیرهای تکرار پست و مجموع کلمات استفاده شده، رفتارهای مخالفی را در ارتباط خود با خودتنظیمی با تکرار پست به عنوان بالاترین و مجموع کلمات مورد استفاده به عنوان پایین‌ترین همبستگی نشان دادند. متغیر تعداد مشارکت هفته‌ای نمی‌توانست بخش زیادی از واریانس را در خودتنظیمی شرکت‌کنندگان توضیح دهد. تعداد هفته‌هایی که آن‌ها مشارکت داشتند نمی‌توانست خودتنظیمی آن‌ها را پیش‌بینی کند. موفقیت یادگیری و تکرار پست به طور مشابه می‌توانستند خودتنظیمی را پیش‌بینی کنند. مشاهده شد که موفقیت یادگیری به طور معنی داری با خودتنظیمی و نه با خودکنترلی مرتبط بود. با این حال، تکرار پست و مجموع کلمات استفاده شده، را با توجه به خودتنظیمی و خودکنترلی نشان دادند. مشخص شد که امتیازات خودکنترلی شرکت‌کنندگان نمی‌تواند نتیجه یادگیری آن‌ها را پیش‌بینی کند، اما خودتنظیمی می‌تواند. به عبارت دیگر، استفاده شرکت‌کنندگان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی که شامل راهبردهای انگیزشی، شناختی، فراشناختی آن‌هاست می‌تواند موفقیت یادگیری آن‌ها را پیش‌بینی کند. این رابطه معنی‌دار بین خودتنظیمی و موفقیت یادگیری دانش‌آموزان حاکی از استفاده از استراتژی خودتنظیمی در مدل‌های آموزش و یادگیری است. با وجودی که توسعه این مهارت نیاز به یک مقدار زیادی زمان دارد، خودتنظیمی نمی‌تواند تنها از طریق مواجهه دانش‌آموزان با یادگیری الکترونیک تقویت شود. والدین و گروه‌های آموزشی نیاز به قرار دادن دانش‌آموزان در موقعیت‌هایی دارند که در آن‌ها بتوانند مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی خود را توسعه دهند. به عنوان مثال، معلمان می‌توانند برخی از

روش‌هایی را استفاده کنند که از طریق آن‌ها نه تنها محتوای یادگیری را به دانش آموزان آموزش دهند بلکه همچنین به آن‌ها برای تعمیم راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در آموخته‌های خود انگیزه دهند. برخی از نرم افزارهای دیجیتال نیز می‌توانند برای توسعه یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مانند برنامه‌ریزی، نظارت بر خود و انعکاس استفاده شوند. از آنجا که استفاده از فناوری‌های وب، می‌تواند باعث صرفه‌جویی در زمان و مکان شود، یادگیری خودتنظیمی آن‌ها افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر، اطلاع‌رسانی به دانش‌آموزان درباره مطالعه آن‌ها می‌تواند به آن‌ها به‌منظور بهبود شیوه یادگیری آن‌ها کمک کند. افزون بر این، با امکان دادن به دانش‌آموزان برای بیرون آمدن از وظایف و تمرینات آموزشی عادی و مستقل تر شدن، فراگیران می‌توانند مهارت‌های خودتنظیمی خود را افزایش دهند. محدود کردن دانش‌آموزان به برخی از وظایف قطعی همچنین در دائمی ساختن مهارت‌های خود تنظیم کننده در فراگیران بسیار مهم است. به عبارت دیگر، برخی از استراتژی‌هایی که دانش‌آموزان در انجام تکالیف خود، مانند بررسی، داشتن تفکر انتقادی، تشریح اطلاعات، و حل مسئله نیاز دارند، می‌توانند باعث افزایش و ارتقاء خودتنظیمی آن‌ها شوند. به‌طور کلی، فراگیرانی که مستقل تر و خودگردان تر هستند، می‌توانند راحت تر به اهداف خود برسند. آموزندگان در یادگیری تلفیقی فرصت بیشتری برای استفاده از این نوع از یادگیری دارند. دانشگاه‌ها می‌توانند از این فرصت برای ترکیب این روش از یادگیری در برنامه‌های آموزشی خود استفاده کنند. بنابراین، استفاده از مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی در دوره‌های تلفیقی قابل توجه است.

۱۰- منابع

- محمودی، مهدی، و محمدی، رقیه (۱۳۹۸). نقش آموزش ترکیبی در اثربخشی یادگیری. *مجله مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۹، ۱۴۸-۱۴۱.
- زارعی زوارکی، اسماعیل، و طوفانی نژاد، احسان (۱۳۹۶). بررسی تاثیر آموزش تلفیقی بر میزان یادگیری دانش‌آموزان در درس ریاضی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴۹، ۹۰-۷۳.
- شاهرخی، فرزانه؛ عبوسی، حق رضا؛ باباخانلو، اشرف؛ و شوقی، بهزاد (۱۳۹۵). اثربخشی یادگیری تلفیقی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی بر خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر کرج. *پژوهش اجتماعی*، ۳۳، ۸۴-۷۱.

- ترک، نسرین؛ خادمی اشکذری، ملوک؛ و زارعی زوارکی، اسماعیل (۱۳۹۵). تاثیر یادگیری تلفیقی بر میزان یادگیری و انگیزش تحصیلی دانشجویان. *فناوری آموزش و یادگیری*، ۶، ۵۹-۷۶.
- مقامی، حمیدرضا؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ دلاور، علی؛ و نوروزی، داریوش (۱۳۹۳). مقایسه تاثیر سه روش آموزش حضوری، الکترونیکی و تلفیقی بر یادگیری و یادداری دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۲۴، ۱۷-۳۹.
- احمدی، غلامعلی، و نخستین روحی، ندا (۱۳۹۳). بررسی تمایز یادگیری تلفیقی با یادگیری الکترونیکی و یادگیری سنتی (چهره به‌چهره) در آموزش ریاضی. *روان شناسی مدرسه*، ۲، ۷-۲۶.
- Angeli, C., Bonk, C. J., & Hara, N. (1998). *Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course*. CRLT technical report no. 2-98 (Retrieved March 20, 2016: <http://www.umsl.edu/~wilmarthp/mrpc-web-resources/Content-Analysis-of-Online-Discussion.pdf>).
- Baumeister, R. F., & Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the greatest human strength*. New York: Penguin.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Cheng, C. K., Paré, D. E., Collimore, L. -M., & Joordens, S. (2011). Assessing the effectiveness of a voluntary online discussion forum on improving students' course performance. *Computers in Education*, 56, 253-261.
- Feldmann, S. C., Martinez-Pons, M., & Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77(3), 971-978.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95-105. Retrieved March 7, 2016 from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751604000156>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons: US.
- Geçer, A., & Dag, F. (2012). A Blended Learning Experience. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 438-442.
- Jackson, D. N. (1976). *Jackson personality inventory test manual*. Goshen, NY: Research Psychologists Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Margaryan, A., Collis, B., & Cooke, A. (2004). Activity-based blended learning. *Human resource development international*, 7(2), 265-274.
- Mikulecky, L. (1998). Diversity, discussion, and participation: Comparing web-based and campus-based adolescent literature classes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 84-97.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938.
- Miyazoe, T., & Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38(2), 185-199.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Online Learning formerly the Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21-40.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63,3-12.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Education & Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Education & Psychology*, 82(1), 41-50.
- Rossett, A., Douglis, F., & Frazee, R. (2003). Strategies for building blended learning. *Learning Circuits*, 4(7), 1-8.
- Shea, P., Pickett, A., & Pelz, W. (2003). A follow-up investigation of teaching presence in the suny learning network. *The Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 61-80.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and selfregulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26(6), 978-986.

- Stansfield, M., McLellan, E., & Connolly, T. (2004). Enhancing student performance in online learning and traditional face-to-face class delivery. *Journal of Information Technology Education*, 3, 173–188.
- Swan, K., & Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9, 115-136.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–322.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: How to integrate online & traditional learning*. Kogan Page Publishers.
- Tsai, M. J. (2009). The model of strategic e-learning: Understanding and evaluating student elearning from metacognitive perspectives. *Educational Technology & Society*, 12(1), 34–48.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Self-control. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology*. vol. 3.(pp.369–373). San Diego: Academic Press.
- Wolfe, R. N., & Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 177–185.
- Yu, S., Chen, I. J., Yang, K. F., Wang, T. F., & Yen, L. L. (2007). A feasibility study on the adoption of e-learning for public health nurse continuing education in Taiwan. *Nurse Education Today*, 27(7), 755–761.
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*, 10(2), 71–83.
- Zhu, Y., Au, W., & Yates, G. (2016). University students' self-control and self-regulated learning in a blended course. *The Internet and Higher Education*, 30, 54-62.