

# بررسی رابطه منبع کنترل، سبک‌های یادگیری و یادگیری خودتنظیم با موفقیت تحصیلی دانشجویان دوره‌های آموزشی بر خط

نویسندگان: بهمن سعیدی پور<sup>۱</sup>، مرجان معصومی فرد<sup>۲\*</sup> و میترا معصومی فرد<sup>۳</sup>

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی آموزش از راه دور دانشگاه پیام نور

۳. کارشناس ارشد برنامه ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

Email: mmf587@gmail.com

\* نویسنده مسئول: مرجان معصومی فرد

## چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین منبع کنترل، سبک‌های یادگیری و یادگیری خودتنظیم با موفقیت تحصیلی دانشجویان دوره‌های آموزشی برخط بوده است. جامعه آماری، تمامی دانشجویان کارشناسی ارشد، شرکت‌کننده در دوره اول آموزش‌های مجازی دانشگاه تهران، بوده‌اند. با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی، نمونه‌ای با حجم ۲۰۰ نفر از بین آنان انتخاب شده‌اند. جهت گردآوری داده‌های لازم از سه پرسش‌نامه؛ منبع کنترل راتر (۱۹۹۶)، سیاهه سبک یادگیری کلب (۱۹۷۱) و پرسش‌نامه یادگیری خودتنظیم پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، استفاده شده است. ضریب همبستگی پیرسون، نشان داد؛ که بین منبع کنترل درونی، ارزش‌گذاری درونی تکلیف، خودکارآمدی و خودتنظیمی با موفقیت تحصیلی دانشجویان دوره‌های برخط، رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد هم‌چنین نتایج آزمون رگرسیون خطی، نشان داد که ۱۶ درصد تغییرهای موفقیت تحصیلی به وسیله متغیر خودتنظیم، قابل پیش‌بینی است.

**کلیدواژه‌ها:** منبع کنترل، سبک‌های یادگیری، یادگیری خودتنظیم، موفقیت تحصیلی و دوره‌های آموزشی برخط.

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور و نشر)

• دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۷/۶

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۴/۱

*Scientific-Research  
Journal of Shahed  
University*

*TwentiethYear, No.2  
Spring & Summer  
2013*

Training & Learning  
Researches

دوفصلنامه علمی پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال بیستم - دوره جدید

شماره ۲

بهار و تابستان ۱۳۹۲

## مقدمه

است [۷]، [۸]، از این رو گسترش نظام آموزش از دور و به‌ویژه آموزش آن‌لاین، نیاز به حفظ کیفیت در فرایند طراحی، توسعه و ارائه آموزش‌های آن‌لاین را نیز به امری بسیار مهم تبدیل می‌کند. پژوهشگرانی که به پژوهش در این نظام می‌پردازند، نظرهایی متفاوت در خصوص کیفیت دوره‌های آن‌لاین دارند؛ بسیاری از آنان معتقدند که دوره‌های آموزش آن‌لاین توانسته‌اند طبق استانداردهای کیفی که از سوی مؤسسات، برای این دوره‌ها تعیین شده‌است، عمل کنند [۹]، [۱۰]؛ در حالی که عده‌ای دیگر از پژوهشگران به دفاع از این نظام آموزشی پرداخته‌اند و این دوره‌ها را دوره‌هایی با کیفیت تلقی می‌کنند؛ این افراد از عوامل متعددی که بر کیفیت آموزش در این دوره‌ها تأثیر گذارند، مانند موسسه، فناوری مورد استفاده، دانشجو، سیستم‌های پشتیبانی‌کننده، ساختار دوره و طراحی آموزشی نام می‌برند [۱۱]، [۱۲]، [۱۳]، [۱۴]. از میان همه عواملی که اشاره شد، آنچه پژوهش حاضر به آن می‌پردازد، ویژگی‌ها و خصوصیات دانشجویانی است که در این دوره‌ها به تحصیل، مشغول هستند، زیرا برخی از ویژگی‌های خاص در دانشجویان می‌توانند از عوامل مهم و تعیین‌کننده کیفیت و موفقیت دانشجویان دوره‌های آموزشی باشند، بنابراین این توافق کلی میان پژوهشگران آموزش از دور وجود دارد که عوامل مرتبط با موفقیت دانشجویان در دوره‌های آن‌لاین، باید تعیین و شناخته شوند [۱۵]، [۱۶]، [۱۷].

هرچند بررسی‌های بسیاری در خصوص ویژگی‌های آموزش از دور انجام گرفته‌است، عواملی که به موفقیت حضور در چنین دوره‌هایی منتهی می‌شوند، هنوز به‌طور کامل و دقیق تشریح نشده‌اند [۱۸]. در متون پژوهشی متعدد به برخی از ویژگی‌های اصلی که بر موفقیت دانشجویان در آموزش‌های آن‌لاین تأثیر می‌گذارند، اشاره شده‌است؛ از قبیل (ابعاد شناختی مانند سبک‌های یادگیری، عقاید انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی، منبع کنترل، سن، جنس و ...)؛ به همین دلیل در این پژوهش، ترکیبی از تمامی این ویژگی‌ها، مورد بررسی

در دنیای دیجیتال، پیشرفت‌های حاصل از فناوری اطلاعات و ارتباطات همراه با تحول رسانه‌ای، حوزه‌های زیادی را تحت تأثیر خود قرار داده‌است؛ از جمله شیوه ارتباط، تفکر، کار، عمل و در یک سخن، زندگی اجتماعی انسان‌ها را تغییر داده‌است [۱]؛ به گونه‌ای که امروزه، همه دستاوردهای بشری به سمت الکترونیکی شدن و دسترسی از دور، گام برمی‌دارند؛ در این میان، حوزه آموزش و پرورش نیز از این تغییرها بی‌بهره نمانده‌است و می‌توان گفت فناوری‌های نوظهور مانند شبکه جهانی اینترنت www و ابزار تعامل آن‌لاین، سیمای تعلیم و تربیت را متحول کرده‌اند و فناوری اطلاعات و ارتباطات امروزه واسطه یادگیری و عنصر مهم آموزش و سیستم‌های یاددهی-یادگیری است [۲]؛ این فناوری‌ها، محیط‌های آموزشی را ایجاد می‌کنند که به هیچ موقعیت مکانی یا زمانی خاصی وابسته نیستند و به مدرسان، اجازه می‌دهند تا یک دوره درسی را به صورت هم‌زمان یا ناهم‌زمان تدریس کنند یا می‌توانند ترکیبی از این دو حالت را مورد استفاده قرار دهند؛ این محیط‌ها همچنین دسترسی راحت‌تری را برای بسیاری از افرادی که نمی‌توانند در کلاس‌های سنتی و به روش حضوری به تحصیل ادامه دهند، فراهم می‌کنند؛ بنابراین امروزه مؤسسات آموزش عالی با بهره‌گیری از این فناوری‌ها، فرصت‌هایی را متناسب با نیازهای روزافزون افراد برای دسترسی به آموزش غیرسنتی و از راه دور ارائه می‌کنند [۳]، [۴].

نظام آموزش از دور، به‌ویژه آموزش آن‌لاین در حال حاضر به واسطه مهیا کردن فرصت‌های آموزشی برای تعداد زیادی از دانشجویان، به‌عنوان یک نظام انعطاف‌پذیر از سوی آنان ترجیح داده می‌شود [۵]، از سوی دیگر، این نظام آموزشی به دلیل مهیا کردن برنامه‌های آموزشی برای کارکنانی که قصد دارند اطلاعات و مهارت‌های خود را به‌روز کنند نیز نقش حیاتی ایفا می‌کند [۶]؛ این واقعیت با توجه به افزایش ثبت‌نام در مؤسسات آموزش آن‌لاین به‌طور کامل مشهود

یک فرد و تمایل او به سمت یادگیری و آموزش است. آگاهی نسبت به سبک یادگیری به فراگیران کمک می‌کند که یادگیری خود را بهبود بخشند [۳۲]. در سال‌های اخیر دانشمندان بسیاری، نظرهای خود را در خصوص سبک‌های یادگیری ارائه داده‌اند و تاکنون به حدود ۲۱ نوع سبک یادگیری اشاره شده که این سبک‌ها در موفقیت فراگیران نیز تأثیری بسزا دارند؛ یکی از رایج‌ترین آنها که مورد توجه این پژوهش قرار گرفته است، سبک یادگیری کلب<sup>۶</sup> است که یادگیرندگان را به چهار گروه «همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌دهنده» تقسیم می‌کند [۳۳].

- افرادی که دارای سبک یادگیری واگرا<sup>۷</sup> هستند، دارای قدرت تخیل و احساس قوی بوده، به دنبال یافتن پاسخ‌های گوناگون هستند و در موقعیت‌هایی که با ارائه ایده‌ها و نظریات جدید همراه است، بهتر عمل می‌کنند [۳۴]، [۳۵]، [۳۶]، [۳۷].

- افرادی که دارای سبک یادگیری همگرا<sup>۸</sup> هستند، بیشترین توانایی را در کاربرد عملی اندیشه‌ها و نظریه‌ها دارند. آنها می‌توانند مسائل را حل کنند و براساس راه‌حل‌هایی که برای مسائل می‌یابند، تصمیم‌گیری کنند.

- افرادی که سبک یادگیری جذب‌کننده<sup>۹</sup> دارند در درک مقدار زیادی از اطلاعات و ترکیب آن به صورت موجز و منطقی، بیشترین توانایی را دارند، آنان نظریه‌هایی را که از لحاظ منطقی صحیح هستند، بر نظریه‌هایی که قابلیت کاربرد عملی دارند، ترجیح می‌دهند.

- افرادی که سبک یادگیری انطباق‌یابنده<sup>۱۰</sup> دارند از اجزای طرح‌ها و درگیر کردن خود با تجارب تازه و چالش‌برانگیز، بیشترین لذت را می‌برند و تمایل دارند به جای تحلیل‌های منطقی به عمل‌پردازند، آنها در

قرار گرفته‌اند تا موفقیت دانشجویان در دوره‌های آنلاین، به‌خوبی روشن شود.

پژوهشگرانی مانند گیفورد<sup>۱</sup> [۱۹] و اسمولدرز<sup>۲</sup> [۲۰]، منبع کنترل را یکی از ویژگی‌هایی می‌دانند که می‌تواند سبب موفقیت در دانشجویان شود. سازه منبع کنترل درونی در مقابل منبع کنترل بیرونی در نظریه یادگیری اجتماعی ریشه دارد که راتر<sup>۳</sup> در سال ۱۹۹۶ [۲۱]، آن را مطرح کرد که مطابق با آن، افراد تمایل دارند که موفقیت یا شکست‌های خود را به عوامل بیرونی یا درونی نسبت دهند. افرادی که منبع کنترل درونی دارند، مسئولیت شکست‌های خود را می‌پذیرند و زمانی که موفق می‌شوند آن را حاصل کار و تلاش خود دانسته، به خود تبریک می‌گویند؛ اما افرادی که دارای منبع کنترل بیرونی هستند، شکست‌ها و موفقیت‌های خود را در نتیجه شانس، بخت و اقبال یا مداخلات دیگران می‌دانند [۲۲]. نتایج بسیاری از پژوهش‌ها از آن، حاکی است که دانشجویانی که منبع کنترل درونی دارند، موفق‌تر از افرادی هستند که منبع کنترل بیرونی دارند [۱۹]، [۲۰]، [۲۳]، [۲۴]، [۲۵]، [۲۶]، برخی از پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که در محیط آموزش از دور، دانشجویانی که منبع کنترل درونی دارند، از گروه دیگر موفق‌ترند [۱۶]، [۱۷]، [۲۷]؛ در هر حال استرین و راکوف<sup>۴</sup> [۲۸] در پژوهش خود، هیچ رابطه‌ای میان منبع کنترل و موفقیت افراد نیافته‌اند.

بسیاری از پژوهشگران، سبک‌های یادگیری را نیز به‌عنوان یکی از عوامل مرتبط با موفقیت تحصیلی مورد توجه قرار داده‌اند [۲۹]. سبک‌های یادگیری، دسته‌ای از ویژگی‌های شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی هستند که به چگونگی جمع‌آوری، سازماندهی و تفکر درباره اطلاعات توسط یادگیرنده می‌پردازند [۳۰]. کلب<sup>۵</sup> [۳۱] به این نکته اشاره دارد که سبک یادگیری، روش ارجح

6 . Kolb LSI  
7 . Divergent  
8 . Convergent  
9 . Assimilating  
10 . Accommodating

1 . Gifford  
2 . Smulders  
3 . Rotter  
4 . Sterbin & Rakow  
5 . Kolb

درخصوص توانایی خود در انجام تکالیف اشاره دارد [۵۴]، [۵۵]، [۵۶]. نتایج تحقیق‌های پینتریچ، رازر و دی‌گروت<sup>۲</sup>، [۵۷]، بوکرتز<sup>۳</sup> [۵۸]، پاجارس<sup>۴</sup> [۵۹]، لیونگ و من<sup>۵</sup> [۶۰] و فان و واکر، نقل در رجبی، شهنی بیلاق، شکرشکن و حقیقی [۶۱]، در این زمینه از آن حکایت دارد که خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی فرد، با یکدیگر ارتباط دارند. عملکرد تحصیلی بهتر، باعث احساس خودکارآمدی بالا و نیز خودکارآمدی بالا، سبب عملکرد بهتر در موقعیت‌های بعدی است.

ارزش‌گذاری درونی؛ به اهمیتی که یادگیرنده به یک تکلیف خاص می‌دهد، باوری که به آن تکلیف دارد و هدفی که از مطالعه آن دنبال می‌کند، اطلاق می‌شود [۶۲]. دسی، اظهار داشته است؛ تحقیق‌ها نشان می‌دهد که ارزش‌گذاری، زمانی افزایش می‌یابد که به فرد، بیشتر استقلال داده شود؛ به عبارت دیگر، وقتی حیطه عمل توسط خود فرد، تعیین، اداره و کنترل می‌شود، او به تکالیف خویش، ارزش و بهایی بیشتر می‌دهد [۶۳].

اضطراب امتحان، احساس یا حالت هیجانی ناخوشایندی است که پیامدهای رفتاری و روان‌شناختی خاصی دارد و در امتحان‌های رسمی یا دیگر موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود [۴۹]. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مسئله اضطراب امتحان یکی از مسائل مهم در نظام تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود و به‌ویژه در نظام آموزش از دور و مجازی به دلیل نوع خاص ارتباطی که در آن حاکم است، این اضطراب به مراتب بیشتر می‌شود [۶۳]. درخصوص ارتباط میان اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی، نتایج پژوهش کاسادی<sup>۶</sup> [۶۴] و هونگ و کارستسون<sup>۷</sup> [۶۵]، نشان داد، افرادی که اضطراب

حل مسائل به‌جای تکیه بر تحلیل‌های فنی خود، بیشتر می‌کوشند از اطلاعاتی که از مردم کسب می‌کنند، استفاده کنند [۳۵]، [۳۸]، [۳۹]، [۴۰]، [۴۱]، [۴۲].

پژوهش‌های زیادی درخصوص رابطه میان سبک‌های یادگیری و موفقیت انجام گرفته‌اند، اما تضادهایی نیز میان نتایج به‌دست آمده مشاهده می‌شود. برخی از پژوهش‌ها به این نکته اشاره می‌کنند که سبک یادگیری با موفقیت دانشجویان رابطه دارد [۲۹]، [۴۳]، [۴۴] اما برخی دیگر نیز هیچ رابطه آماری خاصی را درخصوص سبک‌های یادگیری و موفقیت گزارش نکرده‌اند [۴۵]، [۴۶].

در کنار سبک‌های یادگیری که بعد شناختی یادگیری هستند، عوامل انگیزشی که یکی از آنها یادگیری خودتنظیمی است، نیز عامل مهم دیگری در این راستا به‌شمار می‌رود. نظریه یادگیری خودتنظیمی، در روان‌شناسی شناختی ریشه دارد و منشأ آن به نظریه یادگیری شناختی اجتماعی آلبرت بندورا بازمی‌گردد [۴۷]، [۴۸]، [۴۹]، [۵۰]. دیمتریو<sup>۱</sup>، یادگیری خودتنظیمی را یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های انطباق انسان با جهان دانسته‌اند [۵۱] که شامل افکار، احساسات، عملکردهای برنامه‌ریزی شده و انطباق یافته‌ای است که همگی توسط افراد هدایت می‌شوند [۵۲]، خودتنظیمی نه تنها توانایی فردی برای عملکرد در محیط را نشان می‌دهد، بلکه همچنین برای فرد، امکان پیشرفت تحصیلی را نیز آسان می‌کند [۵۳]. به همین دلیل، صاحب‌نظران مختلف الگوهای متفاوتی از آن را ارائه داده‌اند؛ یکی از این الگوها، الگوی پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) است؛ آنها در الگوی خود، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را به‌عنوان باورهای انگیزشی در نظر گرفته‌اند و راهبردهای شناختی و فراشناختی و تلاش و تدبیر افراد در خودنظم‌دهی را با عنوان یادگیری خودتنظیمی معرفی کرده‌اند.

خودکارآمدی؛ به مجموعه باورهای افراد

2 . Pintrich, Rosser & De Groot  
3 . Boekarts  
4 . Pajares  
5 . Leung & Man  
6 . Cassady  
7 . Hong & Karstenson

1 . Demetriou

اوسلند پاتون<sup>۱۵</sup> [۵۳] که به بررسی میزان خودتنظیمی در دانشجویان یک دانشگاه مجازی در ایالات متحده و رابطه آن با موفقیت تحصیلی دانشجویان پرداخت، بیان می‌کند؛ افرادی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به میزان بالایی استفاده می‌کرده‌اند، بسیار موفق‌تر از آن دسته از دانشجویان مجازی بودند که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به میزانی اندک استفاده کرده‌اند؛ براساس نتایج این پژوهش، آنها پیشنهاد کردند، دانشجویانی با یادگیری خودتنظیمی بالاتر، بهتر است در دوره‌های آنلاین ثبت‌نام کنند، زیرا می‌توانند در آموزش از دور و مجازی یا دیگر اشکال آموزش مجازی موفقیت بیشتری به دست آورند.

نتایج پژوهش‌های؛ بارات و لالی<sup>۱۶</sup> [۸۲]؛ تاپلین و جگو<sup>۱۷</sup> [۸۳]، در خصوص عامل جنسیت در موفقیت دانشجویان، متفاوت است؛ در حالی که برخی از پژوهش‌ها، تفاوت‌هایی را میان مردان و زنان گزارش کرده‌اند. در برخی دیگر از پژوهش‌ها، به این موضوع اشاره‌ای نشده‌است [۱۶]؛ [۸۴]؛ [۸۵]؛ هم چنین نتایج پژوهش‌های مرتبط با عامل جنسیت بر موفقیت در آموزش از دور، هنوز تاحدی، مبهم است؛ البته در متون پژوهشی، می‌توان برخی تفاوت‌ها را میان مردان و زنان در آموزش از دور مشاهده کرد؛ برای نمونه آربورگ<sup>۱۸</sup> [۸۶]، به این نکته اشاره می‌کند که مردان، آموزش آنلاین را به‌عنوان واسطه‌ای می‌دانند که آموزش را بسیار وسیع‌تر و ارزان‌تر برای بسیاری از افراد فراهم می‌آورد؛ آنان از این واسطه به‌عنوان شیوه‌ای رقابتی استفاده می‌کنند و درصددند وضعیت خود را در مقایسه با همتایانشان بهبود بخشند. زنان، تعامل اینترنتی را وسیله‌ای برای ارتقای تشریک مساعی در یادگیری آنلاین می‌دانند؛ آنها همچنین بیشتر حامی شبکه‌هایی هستند که باعث افزایش یادگیری و تعامل برای گروه و جمع می‌شوند.

امتحان بالاتری دارند، عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری دارند.

- راهبردهای شناختی، شامل تدابیر یادگیری، احاطه افراد بر تکالیف دشوار و میزان پافشاری افراد در انجام آنهاست [۶۶].
- منظور از خودتنظیمی، نیز آن است که یادگیرندگان، مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود دارند و تمایل دارند یادگیرندگان کل فرایند یادگیری را ارزیابی کنند و به آن بیندیشند [۶۷]. پژوهش‌های متعدد چون؛ زیمرمن و پونز<sup>۱</sup>، [۶۸] و زیمرمن و پونز، نقل در لورا، سورسی، زیمرمن<sup>۲</sup> [۶۹]؛ پینتریچ و گارسیا<sup>۳</sup> [۷۰]؛ محمدامینی [۵۰]؛ شانک<sup>۴</sup> [۵۵]؛ شانک و زیمرمن<sup>۵</sup> [۷۱]؛ زیمرمن [۷۲]؛ کاماهالان، نقل در عمادی [۷۳]؛ هینکل و لونکا، نقل در محمدامینی [۵۰]؛ آشر و پیجرز<sup>۶</sup> [۴۸]؛ شارلوت، گرهارد، هنزپتر<sup>۷</sup> [۷۴]؛ آناستازیا، بری، زیمرمن<sup>۸</sup> [۷۵]؛ بمبوتی<sup>۹</sup> [۷۶] وجود ارتباط میان خودتنظیمی و موفقیت در تحصیل را تأیید کرده‌اند.

از آنجاکه هدف اصلی آموزش از دور، تربیت متفکران و آموزندگان مستقل و خودتنظیم است، علاوه بر پژوهش‌های بالا، رابطه میان مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی نیز در پژوهش‌های؛ کینگ، هارنر و براون<sup>۱۰</sup> [۷۷]؛ آزودو، گوتی و سیرت<sup>۱۱</sup> [۷۸]؛ ویپ و کیارللی<sup>۱۲</sup> [۷۹]؛ ارمان اوکسلتروک، سفور بلوت<sup>۱۳</sup> [۸۰]؛ چای ون سای، پای دی شن<sup>۱۴</sup> [۸۱] در خصوص آموزش از دور و آموزش‌های آنلاین مورد تأکید قرار گرفته‌است. نتایج پژوهش بارنارد برک، لن و

- 1 . Pons
- 2 . Laura, Soresi & Zimmerman
- 3 . Pintrich & Garcia
- 4 . Schunk
- 5 . Schunk & Zimmerman
- 6 . Usher & Pajares
- 7 . Charlotte, Gerhard & Hans-peter
- 8 . Anastazia, Barry & Zimmerman
- 9 . Bembenutty
- 10 . King, Harner & Brown
- 11 . Azevedo, Guthrie & Seibert
- 12 . Whipp & Chiarelli
- 13 . Erman Yukselturk & Safure Bulut
- 14 . Chia-Wen Tsai & Pei-Di Shen

15 . Barnard-Brak & Osland Paton  
16 . Barrett & Lally  
17 . Taplin & Jegede  
18 . Arbaugh

عامل سن، نیز به‌عنوان یکی دیگر از عوامل مرتبط با موفقیت دانشجویان، در پژوهش میشرا و بارترام<sup>۱</sup> مورد بررسی قرار گرفته است، آموزش‌های مجازی به دلیل راحتی، انعطاف‌پذیری [۵]، کاهش فاصله جغرافیایی [۸۷] و کاهش هزینه‌ها [۸۸]، همراه بوده هم چنین با تعیین سرعت آموزش و ... برای بزرگسالان، بسیار مناسب‌اند، مور و کیرسلی و میشرا و بارترام، معتقدند؛ به آنها فرصت می‌دهد تا تحصیلات خود را بدون دست‌کشیدن از وظایفی که در قبال خانواده و شغل خود دارند، ادامه دهند [۸۹]، [۹۰] و [۵]. درخصوص رابطه میان سن با متغیرهایی مانند موفقیت و رضایتمندی در متون پژوهشی، نتایجی متضاد مشاهده شده است؛ دیل و مزاک [۱۶] سن دانشجویان موفق در پژوهش خود را ۲۸ سال و میانگین سن دانشجویان ناموفق را ۲۵ سال گزارش کردند، درحالی‌که نتایج پژوهش بینر، سامرز، دین، بینک، اندرسون، گلدرا<sup>۲</sup> [۱۵] نشان داده است که سن یادگیرندگان با موفقیت، رضایتمندی و تعامل در دوره‌های آموزش آنلاین ارتباطی ندارد.

لاوین، نقل در اعرایان، خدایناهی، حیدری، صدق‌پور، نشان داد؛ موفقیت تحصیلی به جلوه‌ای از وضعیت یادگیرنده اشاره دارد که این جلوه ممکن است نشان‌دهنده نمره یک دوره، میانگین نمرات برای مجموعه‌ای از دوره‌ها در یک درس یا میانگین نمرات دوره‌های مختلف باشد [۹۱].

مسئله اصلی که سبب پرداختن به پژوهش حاضر شده، آن است که در جهانی که به تغییرهای سریع فناوری و تحول‌های وسیع اجتماعی، دچار است، تغییر نظام آموزشی و مجازی‌شدن نظام تعلیم و تربیت، سبب کاهش حضور یاددهنده و استقلال هرچه بیشتر یادگیرنده در نظام آموزشی مجازی می‌شود؛ این امر اگر چه مزایایی فراوان برای یادگیرنده دارد، دارای محدودیت‌هایی نیز هست؛ یکی از موانع، دور بودن یاددهنده از یادگیرنده است که این امر نیز به نوبه خود

سبب می‌شود، دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش و مربیان، اطلاع‌چندانی از عوامل مرتبط با موفقیت یادگیرندگان نداشته‌باشند، بنابراین اداره‌کنندگان این نظام‌های آموزشی به‌منظور کمک به موفقیت دانشجویان در دوره‌های آموزشی آنلاین، همواره باید پژوهش در مورد آن دسته از ویژگی‌های خاص دانشجویان را که می‌تواند از عوامل مهم و تعیین‌کننده کیفیت و موفقیت دانشجویان در این دوره‌های آموزشی باشد مدنظر قرار دهند، با بررسی متون پژوهشی متعدد در این زمینه، به‌نظرمی‌رسد که هم عوامل شناختی که سبک‌های یادگیری بخشی از آن هستند و هم عوامل انگیزشی که یادگیری خودتنظیمی و منبع کنترل، بخشی از آن به‌شمارمی‌آیند، عواملی بسیار مهم برای موفقیت در یادگیری هستند. با توجه به اینکه در کشور ما به این عوامل در کنار هم کمتر پرداخته شده است و بیشتر پژوهش‌ها، یا بر عوامل شناختی متمرکزند یا بر عوامل انگیزشی، بنابراین برای طراحی دوره‌های درسی آنلاین موفقیت‌آمیز، لازم است که ویژگی‌های موفقیت از لحاظ شناختی و انگیزشی در محصلان آموزش‌های مجازی مورد بررسی قرارگیرند؛ به‌عبارت‌دیگر، پژوهش از این رو ضروری است تا مشخص شود چه عواملی به موفقیت دانشجویان کمک می‌کنند و نتایج این تحقیق باید برای آماده‌سازی دوره‌های آنلاین با کیفیت، مورد استفاده قرارگیرند. توجه به این مسئله به ویژه با توجه به رشد انواع آموزش آنلاین در جامعه کنونی ما بیشتر اهمیت می‌یابد. بنابر آنچه مطرح شد هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه منبع کنترل، سبک‌های یادگیری، یادگیری خودتنظیمی دانشجویان دوره‌های مجازی و موفقیت تحصیلی آنها در دوره‌های آنلاین است؛ این پژوهش با شناسایی خصوصیتی که با موفقیت دانشجویان آنلاین مرتبط است، اطلاعاتی را برای دست‌اندرکاران و طراحان محیط‌های آموزش مجازی به‌منظور طراحی مناسب و با کیفیت محیط‌های آنلاین فراهم می‌کند؛ همچنین برای برنامه‌ریزان این نظام آموزشی اطلاعاتی را فراهم می‌کند تا با مداخلات

1 . Mishra & Bartram

2 . Biner, Summers, Dean, Bink, Anderson & Gelder

زودهنگام، از بسیاری شکست‌های تحصیلی جلوگیری کند.

### فرضیه‌های پژوهش

- میان منبع کنترل (درونی و بیرونی) با موفقیت تحصیلی دانشجویان آن‌لاین، رابطه معنی‌دار وجود دارد.
- میان سبک‌های یادگیری با موفقیت تحصیلی دانشجویان آن‌لاین، رابطه معنی‌دار وجود دارد.
- میان مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی با موفقیت تحصیلی دانشجویان آن‌لاین، رابطه معنی‌دار وجود دارد.
- میان سن دانشجویان و موفقیت تحصیلی دانشجویان آن‌لاین، رابطه معنی‌دار وجود دارد.
- میان جنسیت دانشجویان و موفقیت تحصیلی دانشجویان آن‌لاین، رابطه معنی‌دار وجود دارد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری، این پژوهش شامل تمامی دانشجویان کارشناسی ارشد دوره اول آموزش‌های مجازی دانشگاه تهران بوده، تعداد جامعه آماری ۳۸۶ نفر است، برای تعیین حجم نمونه آماری با استفاده از فرمول برآورد حجم نمونه<sup>۱</sup>، تعداد ۲۰۰ نفر از دانشجویان به روش نمونه‌گیری احتمالی از نوع طبقه‌بندی انتخاب شدند.

### ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه منبع کنترل راتر (۱۹۹۶)، سبک یادگیر کلب (۱۹۷۱) و راهبردهای انگیزشی پینتریج و دی‌گروت<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، استفاده شده است.

پرسش‌نامه منبع کنترل راتر (۱۹۹۶)، یک پرسش‌نامه خودسنجی است که شامل ۲۹ گویه است و هر گویه دارای دو جمله به صورت «الف» و «ب» است. آزمودنی باید از میان دو جمله که یکی نشان‌دهنده منبع کنترل بیرونی و دیگری نشان‌دهنده منبع کنترل درونی است، یک جمله را انتخاب کند. از ۲۹ گویه این پرسش‌نامه، شش گویه، خنثی هستند (ماده‌های ۱، ۸، ۱۴، ۱۹، ۲۴ و ۲۷) که منظور از آزمون را برای آزمودنی پوشیده نگه می‌دارند. تعداد علامت‌ها یا ضربدرهایی که در ۲۳ ماده کلیدی این مقیاس زده شده است، شمارش می‌شود. مجموع نمرات هر فرد، نشان‌دهنده میزان کنترل درونی است و نمره کنترل بیرونی، حاصل تفریق نمره کنترل درونی از ۲۳ (تعداد مواد اصلی کلیدی) است [۹۲]. در ۲۳ ماده‌ای که به منظور نمره‌گذاری پرسش‌نامه تعیین شده‌اند، برای پرسش‌های (الف) نمره یک و پرسش‌های (ب) نمره ۰ منظور می‌شود؛ همچنین چون کل نمره هر فرد، نشان‌دهنده نوع و درجه منبع کنترل است، بنابراین تنها آزمودنی‌هایی که نمره ۹ یا بیشتر بگیرند، دارای منبع کنترل بیرونی و افرادی که نمره کمتر بگیرند، دارای منبع کنترل درونی هستند. فرانکلین (۱۹۶۶)، پایایی این مقیاس را به روش «دو نیمه کردن و کودر ریچاردسون» بیش از ۸۲ درصد گزارش کرده، قوام، نیز پایایی این مقیاس را با استفاده از روش «بازآزمایی»، ۸۳ درصد گزارش کرده است.

پرسش‌نامه سبک یادگیری کلب Kolb LSI: این پرسش‌نامه توسط کلب در سال ۱۹۷۱ برای سنجش سبک‌های یادگیری افراد تنظیم شد؛ این پرسش‌نامه شیوه‌های یادگیری افراد را در دو بعد، تجربه عینی-مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی-آزمایشگری فعال، مورد سنجش قرار می‌دهد و از ترکیب این ابعاد، چهار سبک یادگیری همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده به دست می‌آید. این آزمون از چهار بخش، تشکیل شده است و هر بخش، نوعی توانایی را می‌سنجد. سیاهه سبک‌های یادگیری، دارای دوازده پرسش است و هر پرسش، چهار بخش دارد و آزمودنی با خواندن هر

$$1. n = \frac{N \times Z_{\frac{\alpha}{2}}^2 \times pq}{\epsilon^2 (N-1) + Z_{\frac{\alpha}{2}}^2 \times pq}$$

2. Pintrich

۰,۴۱، ۰,۷۷، ۰,۶۴ و ۰,۶۸ بودند؛ همچنین البرزی و سامانی (۱۳۸۷) برای به‌دست‌آوردن اعتبار این پرسش‌نامه از روش بازآزمایی استفاده کردند که ضریب اعتبار ۰,۷۶ به‌دست‌آمد [۴۹].

همچنین لازم به اشاره است که در این پژوهش، ملاک موفقیت تحصیلی، معدل کل سال گذشته دانشجویان بوده که به‌صورت خوداظهاری در پرسش‌نامه بیان شده‌است.

### یافته‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش با استفاده از فنون آمار توصیفی و استنباطی صورت پذیرفته که در ادامه به تشریح آن‌ها پرداخته خواهد شد.

جدول ۱، نمونه آماری پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، ۷۰ درصد جامعه آماری پژوهش را زنان و ۳۰ درصد آن را مردان تشکیل می‌دهند؛ همچنین دامنه سنی شرکت‌کنندگان نیز در جدول ۱ نشان داده شده‌است؛ همان‌گونه که مشاهده می‌شود، ۱۳ درصد شرکت‌کنندگان، کمتر از ۲۷ سال، ۳۵ درصد بین ۲۷ تا ۲۹ سال، ۲۳ درصد بین ۲۹ تا ۳۱ سال، ۱۴ درصد بین ۳۱ تا ۳۳ سال و ۱۵ درصد ایشان بالای ۳۳ سال، سن دارند؛ همچنین ۶۶ درصد دارای سبک یادگیری جذب‌کننده، ۲ درصد دارای سبک یادگیری انطباق‌یابنده، ۱۶ درصد دارای سبک یادگیری همگرا، ۱۶ درصد دارای سبک یادگیری واگرا هستند؛ علاوه‌بر آن، ۳۳ درصد شرکت‌کنندگان دارای معدل تحصیلی بالای ۱۷، ۴۶ درصد دارای معدل تحصیلی بین ۱۴ تا ۱۷ و ۲۱ درصد آنان دارای معدل تحصیلی زیر ۱۴ سال هستند.

جدول ۲، آمار توصیفی مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و منبع کنترل را نشان می‌دهد؛ در این جدول، یادگیری خودتنظیمی با استفاده از مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت سنجیده شده‌است؛ همچنین منبع کنترل از ۰ تا ۲۳ و موفقیت دانشجویان از ۰ تا ۲۰ مورد سنجش قرار گرفته‌است.

پرسش باید به هر بخشی که با نحوه یادگیری او بیشترین مطابقت را دارد، نمره ۴ داده، به همین ترتیب هر پرسش را با ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ نمره‌گذاری کند. درخصوص پایایی این آزمون، کلب در سال ۱۹۸۵، تحقیقی روی ۱۴۴۶ آزمودنی انجام داد و ضریب پایایی پرسش‌نامه خود را بین ۷۱ تا ۹۲ درصد گزارش کرد، جکسون و جونز<sup>۱</sup> [۹۳] نیز پایایی هر چهار مقیاس یادگیری را بین ۶۹ تا ۷۷ درصد گزارش کردند، رحمانی‌شمس [۹۴]، پایایی هر چهار مقیاس را بین ۶۵ تا ۸۰ درصد گزارش کرد، همچنین حسینی‌لرگانی [۹۵] و میرانصاری [۹۶] نیز از طریق تحلیل عاملی داده‌ها، روایی آزمون را مورد تأیید قرار دادند.

پرسش‌نامه یادگیری خودتنظیمی MQSL<sup>۲</sup> این پرسش‌نامه در سال ۱۹۹۰ توسط پینتریچ و دی‌گروت ساخته شد [۹۷]؛ در این پرسش‌نامه دو مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ ماده)، شامل زیرمؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است؛ همچنین مقیاس راهبردهای یادگیری (۲۲ ماده) شامل دو زیرمؤلفه راهبردهای شناختی و خودنظم‌دهی و شامل ۴۷ پرسش است، روش نمره‌گذاری این آزمون، مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت است. پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای بررسی پایایی پرسش‌نامه MQSL از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و برای پایایی خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی تکلیف، اضطراب امتحان، به‌ترتیب، ضرایب آلفای ۰,۸۷، ۰,۸۹، ۰,۷۵، ۰,۷۵ به‌دست‌آوردند؛ همچنین برای خرده‌مقیاس‌های راهبردهای یادگیری، یعنی راهبردهای شناختی و خودنظم‌دهی، به‌ترتیب، ضرایب آلفای ۰,۸۳ و ۰,۷۴ را به‌دست‌آوردند [۹۸]؛ اعتبار این آزمون را حسینی‌نسب و رامشه [۹۹] با استفاده از روش تحلیل عوامل بررسی کردند که نتایج به‌دست‌آمده آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی و خودنظم‌دهی به‌ترتیب ۰,۶۸،

1 . Jackson & Jones

2 . Motivated strategies for learning questionnaire



جدول ۱. جدول ویژگی‌های دانشجویان

| P   | N   |                           |                 |
|-----|-----|---------------------------|-----------------|
| ٪۷۰ | ۱۴۰ | زن                        | جنسیت           |
| ٪۳۰ | ۶۰  | مرد                       |                 |
| ٪۱۳ | ۲۷  | کمتر از ۲۷ سال            | سن              |
| ٪۳۵ | ۷۰  | ۲۷ تا ۲۹ سال              |                 |
| ٪۲۳ | ۴۵  | ۲۹ تا ۳۱ سال              |                 |
| ٪۱۴ | ۲۸  | ۳۱ تا ۳۳ سال              |                 |
| ٪۱۵ | ۳۰  | بالای ۳۳ سال              |                 |
| ٪۶۶ | ۱۳۳ | سبک یادگیری جذب‌کننده     | سبک‌های یادگیری |
| ٪۲  | ۱   | سبک یادگیری انطباق‌یابنده |                 |
| ٪۱۶ | ۳۳  | سبک یادگیری همگرا         |                 |
| ٪۱۶ | ۳۳  | سبک یادگیری واگرا         |                 |
| ٪۳۳ | ۶۶  | معدل بالای ۱۷             | معدل کل         |
| ٪۴۶ | ۹۲  | معدل ۱۴ تا ۱۷             |                 |
| ٪۲۱ | ۴۲  | معدل زیر ۱۴               |                 |

جدول ۲. جدول توصیفی متغیرهای تحقیق

| SD   | Mean | Max   | Min   | Range | N   | متغیرها           |
|------|------|-------|-------|-------|-----|-------------------|
| ۳,۷۱ | ۸,۷۶ | ۱۷,۰۰ | ۲,۰۰  | ۱۵,۰۰ | ۲۰۰ | منبع کنترل بیرونی |
| ۱,۲۳ | ۵,۲۲ | ۱۵,۰۰ | ۲,۰۰  | ۱۳,۰۰ | ۲۰۰ | منبع کنترل درونی  |
| ۱,۰۳ | ۵,۴۴ | ۷,۰۰  | ۱,۵۰  | ۵,۵۰  | ۲۰۰ | ارزش‌گذاری درونی  |
| ۱,۱۰ | ۴,۷۴ | ۷,۰۰  | ۲,۶۳  | ۴,۳۸  | ۲۰۰ | خودکارآمدی        |
| ۱,۲۵ | ۳,۴۴ | ۶,۶۰  | ۱,۰۰  | ۵,۶۰  | ۲۰۰ | اضطراب امتحان     |
| ۰,۹۵ | ۴,۵۰ | ۶,۳۸  | ۲,۲۵  | ۴,۱۳  | ۲۰۰ | خودتنظیمی         |
| ۰,۹۴ | ۴,۱۶ | ۶,۵۳  | ۲,۰۵  | ۴,۴۷  | ۲۰۰ | راهنمادهای شناختی |
| ۸,۲۰ | ۱۷   | ۱۹,۵۰ | ۱۴,۵۰ | ۵     | ۲۰۰ | موفقیت تحصیلی     |

جدول ۳، نتایج آزمون ضریب همبستگی را به‌منظور بررسی رابطه میان متغیرهای تحقیق نشان می‌دهد. سطح معنی‌داری مشاهده‌شده برای متغیرهای (منبع کنترل درونی، ارزش‌گذاری درونی تکلیف، خودکارآمدی، خودتنظیمی) از سطح خطای قابل‌پذیرش برای آزمون (۰,۰۵) کوچک‌تر است؛ لذا با اطمینان ۹۵ درصد میان این متغیرها با موفقیت تحصیلی، رابطه معنی‌داری

جدول ۲ نشان می‌دهد که دانشجویان به‌طور عمده، دارای منبع کنترل بیرونی هستند (میانگین ۸,۷۶)؛ این جدول همچنین نشان می‌دهد که در میان مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، اضطراب امتحان، پایین‌ترین میانگین (۳,۴۴) را نسبت به سایر گزینه‌ها و ارزش‌گذاری درونی تکلیف، بالاترین میانگین (۵,۴۴) را نسبت به سایر مؤلفه‌ها دارد.

جدول ۳. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیرها                | جنسیت | سن    | سبک یادگیری جذب‌کننده | سبک یادگیری همگرا | سبک یادگیری واگرا | منبع کنترل درونی | منبع کنترل بیرونی | ارزش‌گذاری درونی تکلیف | خودکارآمدی | اضطراب امتحان | خودتنظیمی | راهبردهای شناختی | موفقیت تحصیلی |
|------------------------|-------|-------|-----------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------------|------------|---------------|-----------|------------------|---------------|
| جنسیت                  | ۱     | -۰/۱۱ | ۰/۱۱                  | -۰/۶۳             | -۰/۶۳             | ۰/۱۶             | ۰/۱۷              | ۰/۱۷                   | ۰/۰۵       | ۰/۰۱          | ۰/۱۶      | ۰/۲۰             | ۰/۰۲          |
| سن                     |       |       | ۰/۱۰                  | -۰/۱۸             | -۰/۱۸             | ۰/۲۰             | -۰/۳              | ۰/۱۷                   | ۰/۲۲*      | -۰/۰۴         | ۰/۱۹      | ۰/۰۶             | ۰/۱۳          |
| سبک یادگیری جذب‌کننده  |       |       |                       | *-۰/۶۱            | *-۰/۶۱            | ۰/۰۲             | -۰/۱۱             | ۰/۰۹                   | -۰/۰۴      | -۰/۱۵         | ۰/۰۷      | -۰/۰۳            | -۰/۰۵         |
| سبک یادگیری همگرا      |       |       |                       |                   | -۰/۲۰             | ۰/۰۳             | -۰/۰۴             | -۰/۰۵                  | ۰/۱۲       | ۰/۱۱          | ۰/۱۴      | ۰/۱۳             | ۰/۱۵          |
| سبک یادگیری واگرا      |       |       |                       |                   |                   | -۰/۰۹            | ۰/۲۱              | -۰/۰۷                  | -۰/۰۶      | ۰/۰۲          | -۰/۲۴     | -۰/۰۸            | -۰/۰۸         |
| منبع کنترل درونی       |       |       |                       |                   |                   | ۰/۲              | ۰/۷۹*             | ۰/۶۹*                  | ۰/۶۹*      | -۰/۰۶         | ۰/۰۷*     | ۰/۶۵*            | ۰/۳۶*         |
| منبع کنترل بیرونی      |       |       |                       |                   |                   |                  | ۰/۲۵*             | ۰/۲۵*                  | ۰/۲۵*      | ۰/۲۶*         | ۰/۲۱      | ۰/۴۶*            | ۰/۰۶          |
| ارزش‌گذاری درونی تکلیف |       |       |                       |                   |                   |                  |                   | ۰/۶۴*                  | ۰/۶۴*      | -۰/۰۲         | ۰/۶۰*     | ۰/۶۵*            | ۰/۲۸*         |
| خودکارآمدی             |       |       |                       |                   |                   |                  |                   |                        |            | -۰/۱۷         | ۰/۶۴*     | ۰/۵۹*            | ۰/۳۹*         |
| اضطراب امتحان          |       |       |                       |                   |                   |                  |                   |                        |            |               | -۰/۰۶     | ۰/۲۰             | ۰/۰           |
| خودتنظیمی              |       |       |                       |                   |                   |                  |                   |                        |            |               |           | ۰/۷۶*            | ۰/۳۹*         |
| راهبردهای شناختی       |       |       |                       |                   |                   |                  |                   |                        |            |               |           |                  | ۰/۲۱          |
| موفقیت تحصیلی          |       |       |                       |                   |                   |                  |                   |                        |            |               |           |                  | ۱             |

دلیل مثبت بودن ضریب همبستگی؛ بنابراین می‌توان از معادله رگرسیون به‌منظور برآورد و تحلیل این رابطه استفاده کرد؛ ضریب تعیین استخراج شده، بیانگر درصدی از تغییرهای متغیر وابسته (موفقیت تحصیلی) است که توسط متغیر مستقل (خودتنظیمی)، قابل پیش‌بینی است و از آنجاکه این ضریب در آزمون مرتبط ۰,۱۶ است، پس می‌توان اذعان کرد که متغیر خودتنظیمی، ۱۶ درصد تغییرهای متغیر وابسته (میزان موفقیت تحصیلی) را پیش‌بینی می‌کند؛ همچنین قابل اشاره است، از آنجاکه سایر متغیرها، سهمی شاخص در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی نداشتند، از آزمون حذف شدند.

وجود دارد. مثبت بودن ضرایب مشاهده‌شده، بیانگر مستقیم بودن جهت این روابط است.

جدول ۴، نتایج آزمون رگرسیون خطی را برای پیش‌بینی موفقیت تحصیلی نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول پایین مشاهده می‌شود، از میان همه متغیرها، تنها مؤلفه خودتنظیمی دارای سطح معنی‌داری کمتر از سطح خطای قابل‌پذیرش برای آزمون (۰,۰۵) در آزمون تحلیل واریانس بود (۰,۰۰۰)؛ لذا با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان بیان کرد که میان این متغیر و میزان موفقیت افراد، رابطه خطی وجود دارد، یعنی با تغییر متغیر مرتبط، میزان موفقیت دانشجویان نیز تغییر می‌کند (رابطه مستقیم به

جدول ۴. رگرسیون خطی به‌منظور پیش‌بینی میزان موفقیت افراد

| آزمون رگرسیون خطی       |       |          |         |       |        |
|-------------------------|-------|----------|---------|-------|--------|
| Multiple R              | ۰/۴۰۵ |          |         |       |        |
| R <sup>2</sup>          | ۰/۱۶۴ |          |         |       |        |
| Adjusted R <sup>2</sup> | ۰/۱۵۳ |          |         |       |        |
| Standard Error          | ۲۶/۱۸ |          |         |       |        |
|                         | df    | SS       | MS      | F     | Sig F  |
| Regression              | ۱     | ۹۹۵۴/۷۴  | ۹۹۵۴/۷۴ | ۱۴/۵۳ | ۰/۰۰۰* |
| Residual                | ۷۴    | ۵۰۷۱۹/۵۵ | ۶۸۵/۴۳  |       |        |
| Total                   | ۷۵    | ۶۰۶۷۴/۳۱ |         |       |        |
| * $p < ۰/۰۵$            |       |          |         |       |        |

## بحث و نتیجه‌گیری

برای طراحی دوره‌های درسی آنلاین که با نیازهای دانشجویان مجازی، متناسب باشد، لازم است ویژگی‌های موفقیت در این دانشجویان بررسی شود؛ به‌عبارت‌دیگر باید مشخص شود که چه عواملی به موفقیت دانشجویان مجازی کمک می‌کند و نتایج این پژوهش باید برای آماده‌سازی دوره‌های آنلاین با کیفیت مورد استفاده قرار گیرد. هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه منبع کنترل، سبک‌های یادگیری، یادگیری خودتنظیمی با موفقیت تحصیلی دانشجویان در دوره‌های آموزش آنلاین بود، این پژوهش قصد دارد با شناسایی خصوصیتی که با موفقیت دانشجویان آنلاین ارتباط دارد، اطلاعاتی را برای دست‌اندرکاران و طراحان محیط‌های آموزش مجازی به‌منظور طراحی مناسب و با کیفیت محیط‌های آنلاین فراهم کند؛ همچنین برای برنامه‌ریزان این نظام آموزشی، اطلاعاتی را فراهم خواهد کرد تا با مداخلات زود هنگام، از بسیاری شکست‌های تحصیلی جلوگیری شود.

به همین منظور، فرضیات پژوهش مطرح شد و برای بررسی آنها از آمار توصیفی و آزمون‌های آمار استنباطی استفاده شد، فرضیه‌های مطرح‌شده در این پژوهش عبارت‌اند از:

الف) میان منبع کنترل (درونی و بیرونی) با موفقیت تحصیلی دانشجویان آنلاین، رابطه معنی‌دار وجود دارد. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون به‌منظور بررسی رابطه میان منبع کنترل درونی و بیرونی با موفقیت تحصیلی نشان داد که سطح معنی‌داری مشاهده‌شده برای منبع کنترل درونی، از سطح خطای قابل‌پذیرش برای آزمون (۰,۰۵) کوچک‌تر است؛ لذا با اطمینان ۹۵ درصد میان منبع کنترل درونی با موفقیت تحصیلی، رابطه معنی‌دار وجود دارد. مثبت بودن ضریب همبستگی مشاهده‌شده، بیانگر مستقیم بودن جهت این رابطه است، یعنی هر قدر افراد، منبع کنترل درونی قوی‌تری داشته باشند، احتمال موفقیت تحصیلی آنان نیز بیشتر است؛ این نتایج با نتایج پژوهش‌های فیندلی و کوپر<sup>۱</sup> [۲۳]، دیل و مزاک [۱۶]، استون [۱۷]، زیمرمان و بندورا<sup>۲</sup> [۲۴]، نیمک، سیکورسکی و والبرگ<sup>۳</sup> [۲۵]، پارکر<sup>۴</sup> [۲۷]، اسمولدرز [۲۰]، کرنیس<sup>۵</sup> [۲۶] و گیفورد [۱۹]، همخوانی دارد. همان‌گونه که اشاره شد، افرادی که منبع کنترل درونی دارند، مسئولیت شکست‌های خود را

1 . Findley & Cooper  
 2 . Zimmerman & Bandura  
 3 . Niemice, Sikorski & Walberg  
 4 . Parker  
 5 . Kernis

ادعای مدافعان سبک‌های یادگیری را مورد تردید قرار داده، می‌گوید، در هنگام یادگیری، موقعیت‌هایی پیش می‌آید که افراد، شیوه‌ای خاص را برای یادگیری انتخاب می‌کنند، زیرا چاره دیگری ندارند و راهی را که برمی‌گزینند، تنها راهی است که طی آن می‌توانند با تکلیف روبه‌رو شوند؛ بنابراین، این تحمیل به جای ترجیح سبب می‌شود افراد در موقعیت یادگیری، احساس موفقیت نکنند.

ج) میان مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی با موفقیت- تحصیلی دانشجویان آن‌لاین، رابطه معنی‌دار وجود دارد.

نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون به‌منظور بررسی رابطه میان مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی با موفقیت تحصیلی دانشجویان، نشان داد که سطح معنی‌داری مشاهده‌شده برای زیرمؤلفه‌هایی مانند خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی تکلیف، خودتنظیمی از سطح خطای قابل‌پذیرش برای آزمون (۰,۰۵) کوچک‌تر است؛ لذا با اطمینان ۹۵ درصد میان این متغیرها با موفقیت تحصیلی رابطه وجود دارد. مثبت بودن ضرایب مشاهده‌شده، بیانگر مستقیم بودن جهت این روابط است؛ همچنین از آن‌جا که سطح معنی‌داری مشاهده‌شده برای سایر زیرمؤلفه‌ها (اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی) از سطح خطای قابل‌پذیرش برای آزمون ۰,۰۵ بزرگ‌تر است، با احتمال ۹۵ درصد میان این متغیرها با موفقیت تحصیلی رابطه‌ای وجود ندارد. در ادامه به تفکیک به بررسی زیرمؤلفه‌هایی که با موفقیت تحصیلی رابطه دارند، پرداخته خواهد شد.

- میان خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی، رابطه معنی‌داری وجود دارد؛ این نتایج با نتایج تحقیق‌های پینتریچ، رازر و دی‌گروت [۵۷]، بوکرتز [۵۸]، پاجارس [۵۹]، لیونگ و من [۶۰]، فان و واکر نقل در رجبی، شهنی ییلاق، شکرشکن و حقیقی [۶۱]، مبنی بر اینکه خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی فرد، با یکدیگر رابطه دارند، همخوانی دارد. از آن‌جا که خودکارآمدی به مجموعه باورهای افراد در خصوص توانایی خود در انجام تکالیف اشاره می‌کند [۵۴]؛ [۵۵]؛ [۵۶]،

می‌پذیرند و زمانی که موفق می‌شوند، آن را حاصل کار و تلاش خود دانسته، به خود تبریک می‌گویند؛ این افراد معتقدند که کنترل زندگی خود را خود در دست دارند و برای مهارت‌ها و توانایی‌های خود، ارزش قائل می‌شوند و از آن‌جا که رویدادهای مثبت و منفی زندگی خود را در نتیجه برنامه‌ریزی دقیق و کوشش و پیگیری خود می‌دانند، برای هر گونه عمل و رفتار خود و پیامدهای ناشی از آن قبول مسئولیت می‌کنند؛ بنابراین برای یادگیری و زندگی خود، بسیار تلاش می‌کنند؛ همین امر سبب موفقیت آنها در امر تحصیل می‌شود.

ب) میان سبک‌های یادگیری با موفقیت تحصیلی دانشجویان آن‌لاین، رابطه معنی‌دار وجود دارد.

نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه میان سبک‌های یادگیری با موفقیت تحصیلی نشان داد که سطح معنی‌داری مشاهده‌شده برای تمامی متغیرها (سبک یادگیری واگرا، همگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده) از سطح خطای قابل‌پذیرش برای آزمون (۰,۰۵) بزرگ‌تر است؛ لذا با اطمینان ۹۵ درصد میان سبک‌های یادگیری با موفقیت تحصیلی دانشجویان، رابطه‌ای وجود ندارد؛ این نتایج با نتایج پژوهش‌های گامون<sup>۱</sup> [۴۵] و وانگ و نیولین<sup>۲</sup> [۴۶] همخوانی دارد، در حالی که با یافته‌های پژوهش‌های لومیس [۴۳]، باستیل [۲۹] و یانگ و پاترسون<sup>۳</sup> [۴۴] متفاوت است. در خصوص اینکه چرا پژوهش در حوزه سبک‌های یادگیری، اینچنین نتایج متفاوتی را به‌بار آورده است، می‌توان گفت که هر چند مدافعان سبک‌های یادگیری می‌گویند وقتی یادگیرندگان در شرایط و موقعیت‌های متناسب با سبک‌های یادگیری‌شان تحت تعلیم قرار می‌گیرند، به موفقیت بیشتری دست می‌یابند؛ اما ولفلک [۱۰۰] با استناد به پژوهش‌هایی که در زمینه سبک‌های یادگیری انجام گرفته و نشان می‌دهد که سبک‌های یادگیری با موفقیت تحصیلی همخوانی ندارد،

1 . Shih & Gamon  
2 . Wang & Newlin  
3 . Young & Paterson

که در حوزه آموزش از دور به‌طور عام و آموزش‌های مجازی و آنلاین به تحصیل، مشغول هستند، مصداق بیشتری دارد، زیرا در این نظام آموزشی در نتیجه کاهش حضور یاددهنده و استقلال هرچه بیشتر فراگیران، نیاز به خودتنظیمی، به بارزترین شکل ممکن ظهور می‌یابد، شانک و زیمرمن [۱۰۲]؛ بنابراین فراهم کردن بافتی مناسب برای پیدایش خودتنظیمی می‌تواند زمینه‌ساز موفقیت تحصیلی شود و افزایش خودتنظیمی، باعث می‌شود که دانشجویان در راهبردهای خودسامان‌بخش به‌گونه‌ای مؤثرتر درگیر شوند که درنهایت، سبب موفقیت آنها در یادگیری مطالب درسی خواهد بود.

د- میان سن دانشجویان و موفقیت تحصیلی دانشجویان آنلاین، رابطه معنی‌دار وجود دارد.

نتایج آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن نشان داد که میان سن و موفقیت تحصیلی دانشجویان، رابطه‌ای وجود ندارد؛ این نتایج با نتایج پژوهش بینر، سامرز، دین، بینک، اندرسون، گلدر [۱۵] که در پژوهش خود گزارش کردند، سن یادگیرندگان با موفقیت، رضایتمندی و تعامل در دوره‌های آموزش آنلاین ارتباطی ندارد، همخوانی دارد؛ علاوه‌براین، آموزش‌های آنلاین آن‌گونه که مور و کیرسلی [۸۹]، [۹۰] و میشر و بارترام [۵]، نیز اشاره می‌کنند، اغلب برای افراد بزرگسال مناسب هستند و از آنجاکه جامعه آماری پژوهش حاضر را نیز افراد بزرگسال تشکیل می‌دهند و این افراد خودشان نظام آموزش مجازی و آنلاین را به نظام آموزش سنتی ترجیح داده‌اند، بر این اساس می‌توان گفت که سن با موفقیت تحصیلی آنها رابطه‌ای ندارد.

ه- میان جنسیت دانشجویان و موفقیت تحصیلی دانشجویان آنلاین، رابطه معنی‌دار وجود دارد.

نتایج آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن نشان داد که میان جنسیت با موفقیت تحصیلی دانشجویان رابطه‌ای وجود ندارد؛ این نتایج با نتایج پژوهش دیل و مزاک [۱۶]، لیم [۸۴] و حسینی لرگانی و سیف [۸۵]، مبنی بر عدم رابطه میان جنسیت و موفقیت در تحصیل همخوانی دارد. اگرچه در متون پژوهشی، می‌توان برخی

خودکارآمدی بالا سبب موفقیت در تحصیل و موفقیت در تحصیل نیز سبب احساس خودکارآمدی بالا در موقعیت‌های بعدی می‌شود، زیرا همان‌گونه که پاریس و اکا<sup>۱</sup> [۱۰۱] می‌گویند، افرادی که خودکارآمدی بالاتری، نسبت به سایر افراد دارند، باورهای قوی‌تری برای موفق شدن دارند؛ آنها در انجام تکالیف، اصرار بیشتری از خود نشان می‌دهند و همین امر نیز سبب موفقیت بیشتر آنان می‌شود؛ همچنین افراد دارای خودکارآمدی بالاتر، در حین انجام تکالیف نظارت فعال‌تری بر فعالیت‌های خود دارند [۱۰۲] که این امر نیز به موفقیت آنان کمک می‌کند.

- میان ارزش‌گذاری درونی تکلیف و موفقیت تحصیلی، رابطه معنی‌دار، وجود دارد. دسی، نشان می‌دهد ارزش‌گذاری، زمانی افزایش می‌یابد که به فرد استقلال بیشتری داده شود؛ به عبارت دیگر، وقتی حیطه عمل توسط خود فرد، تعیین، اداره و کنترل می‌شود، او به تکالیف خویش، ارزش و بهای بیشتری می‌دهد [۶۳]؛ در نظام آموزش مجازی و آنلاین نیز به دلیل اینکه نقش‌ها و وظایف دانشجویان نسبت به نظام آموزش سنتی تغییر می‌کند و مسئولیت اصلی فرایندهای یاددهی-یادگیری که در نظام آموزشی سنتی برعهده مدرس است، تغییر کرده، نظام آموزشی از حالت معلم‌محور به حالت فراگیرمحور تغییر می‌کند، دانشجو به استقلال بیشتری دست می‌یابد، بنابراین حیطه عمل خود را در یادگیری، خودش تعیین و کنترل می‌کند؛ به همین دلیل برای تکالیف خود، ارزش و بهای بیشتری قائل می‌شود و همین امر به موفقیت تحصیلی بیشتری می‌انجامد.

- میان خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی، رابطه معنی‌داری وجود دارد؛ این نتایج با نتایج پژوهش‌های زیمرمن و پونز [۶۸] و شانک و زیمرمن [۷۱] همخوانی دارد. برپایه این پژوهش‌ها، خودتنظیمی به دانشجویان کمک می‌کند تا هنگام انجام یک تکلیف، بر یادگیری خود نظارت کرده، راهبردهای موفق‌تر را انتخاب کنند؛ این نظارت به‌ویژه در خصوص دانشجویانی

1 . Paris & Oka

موفقیت تحصیلی در پژوهش‌های مربوط به آموزش از راه دور و آموزش‌های آنلاین نیز توسط پژوهشگرانی مانند کینگ، هارنر و براون [۷۷]، آزودو، گوتوری و سیرت [۷۸]، ویپ و کیارلی [۷۹]، ارمان اوکسلتروک، سفور بلوت [۸۰]، چای ون سای، پای دی شن [۸۱] و بارنارد برک، لن و اوسلندپاتون [۵۳]، مورد تأکید قرار گرفته است؛ در تبیین این موضوع می‌توان گفت افرادی که دارای خودتنظیمی بالاتری هستند، نسبت به افرادی که در خصوص توانایی‌های خود تردید دارند، باورهای قوی‌تری درباره توانایی خود در موفق شدن دارند؛ همچنین دانشجویانی که از خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند در هنگام یادگیری سعی می‌کنند، اطلاعات جدید را با اطلاعات گذشته ارتباط داده، آنها را با معنا کنند تا مطالب را بهتر یاد بگیرند؛ همچنین این دانشجویان در هنگام یادگیری فعال بوده، فعالیت‌های درسی خود را به‌طور منظم مورد بازنگری قرار می‌دهند که این امر نیز به نوبه خود، سبب موفقیت بیشتر آنها در تحصیل خواهد شد.

همچنین قابل اشاره است که سایر متغیرها (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، تکلیف، منبع کنترل) در معادله رگرسیون خطی وارد نشدند؛ بنابراین سهمی شاخص در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی نداشتند؛ این یافته‌ها در تضاد با نتایج تحقیق‌های پیشین پربتییج و دی‌گروت [۹۷]، زیمرمن و مارتینز پونز [۶۸] و وانگ و نیولین [۴۶] هستند و به این صورت، قابل تبیین می‌شوند که طبق نظر شانک و زیمرمن، نقل در قره‌داشی [۹۸]، افراد خودکارآمدی را از مشاهده فعالیت هم‌تایان خود به‌دست می‌آورند؛ زیرا آنها اعتقاد دارند که اگر هم‌تایان ایشان می‌توانند موفق شوند، آنها نیز خواهند توانست؛ در حالی که در نظام آموزش مجازی، پراکندگی و فاصله زمانی و مکانی میان یادگیرندگان وجود دارد و این امر، سبب می‌شود که افراد درکی درست از فعالیت‌های هم‌تایان خود نداشته باشند و نتوانند فعالیت هم‌تایان خود را مشاهده کنند؛ در تأیید این مطلب، نتایج پژوهش کانتونی [۹۸] نیز که به بررسی خودکارآمدی در محیط‌های

تفاوت‌ها را میان مردان و زنان در آموزش از دور مشاهده کرد، این تفاوت‌ها به موفقیت در تحصیل، مربوط نمی‌شوند و سایر موارد را تحت پوشش قرار می‌دهند؛ برای نمونه آربورگ [۸۶] به این نکته اشاره می‌کند که مردان، آموزش آنلاین را به‌عنوان واسطه‌ای نگاه می‌کنند که آموزش را بسیار وسیع‌تر و ارزان‌تر برای بسیاری از افراد فراهم می‌آورد؛ آنان از این واسطه به شیوه‌ای رقابتی استفاده کرده، تلاش می‌کنند وضعیت خود را در مقایسه با هم‌تایانشان بهبود بخشند. زنان، تعامل اینترنتی را به‌عنوان وسیله‌ای برای ارتقای تشریک مساعی در یادگیری آنلاین می‌دانند؛ آنها همچنین بیشتر، حامی شبکه‌هایی هستند که باعث افزایش یادگیری و تعامل برای گروه و جمع می‌شوند؛ بنابراین همان‌گونه که ارمان اوکسلتروک و سفوربولوت [۸۰] نیز اشاره می‌کنند، به‌طور کلی، نتایج پژوهش‌های مرتبط با عامل جنسیت در موفقیت در آموزش از دور، از رابطه به‌نسبت مبهم این دو عامل با یکدیگر حکایت دارند.

همچنین نتایج آزمون رگرسیون خطی برای پیش‌بینی موفقیت تحصیلی نشان داد که از میان همه متغیرها، تنها سطح معنی‌داری مؤلفه خودتنظیمی، از سطح خطای قابل‌پذیرش برای آزمون (۰,۰۵) در آزمون تحلیل واریانس کمتر بود (۰,۰۰۰)؛ لذا با تغییر متغیر مرتبط، میزان موفقیت دانشجویان نیز تغییر می‌کند؛ همچنین از معادله رگرسیون به‌منظور برآورد و تحلیل این رابطه استفاده شد، ضریب تعیین مشخص شده ( $R^2$ )، بیانگر درصدی از تغییرهای متغیر وابسته (میزان موفقیت) است که توسط متغیر مستقل (خودتنظیمی)، قابل‌پیش‌بینی است و از آنجا که این ضریب در آزمون مرتبط ۰,۱۶ است، پس می‌توان اذعان کرد که ۱۶ درصد تغییرهای متغیر میزان موفقیت افراد، به‌وسیله متغیر خودتنظیمی، قابل‌پیش‌بینی است. پایین‌بودن میزان ضریب تعیین می‌تواند به دلیل محدود بودن تعداد متغیرهایی باشد که وارد آزمون شده اند؛ این نتایج با نتایج پژوهش‌های پیتتریج و دی‌گروت (۱۹۹۰) همخوانی دارد؛ علاوه بر پژوهش‌های بالا، رابطه میان یادگیری خودتنظیمی و

تهیه دوره‌های آموزشی آن‌لاین با کیفیت باید به نکات زیادی توجه کنند؛ یکی از این نکات دانشجویان و ویژگی‌های اوست، چراکه طبق نظر فرسن [۱۲]، دانشجویان یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت دوره‌های آن‌لاین هستند؛ میر [۱۴]، نیز یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت دوره‌های آن‌لاین را ویژگی‌های فردی دانشجویان می‌داند؛ بنابراین از آنجا که ویژگی‌های دانشجویان در نظام آموزش از دور، در موفقیت آنان بسیار حیاتی و مهم است. پژوهشگران در این مقاله تلاش کرده‌اند ویژگی‌های دانشجویان شرکت‌کننده در دوره‌های درسی آن‌لاین و عواملی را که در این موفقیت سهم دارند، مورد بررسی قرار دهند، نتایج این پژوهش از آن حکایت دارند که خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی تکلیف، خودتنظیمی و منبع کنترل، روش‌هایی سودمند به‌منظور موفقیت تحصیلی دانشجویان آن‌لاین است؛ لذا با توجه به آنچه گفته شد، به دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت در نظام‌های آموزش از دور و نظام‌های آموزش مجازی و مؤسسات آموزش عالی پیشنهاد می‌شود، بر مبنای نتایج این پژوهش، با درک و شناسایی عواملی که بر موفقیت دانشجویان تأثیرگذار هستند، مطمئن شوند، دوره درسی که ارائه می‌دهند کیفیتی مناسب همگام با سایر استانداردها دارد؛ این مؤسسات همچنین می‌توانند در ارزشیابی‌های ورودی که برای پذیرش دانشجویان خود به‌عمل می‌آورند، میزان خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی تکلیف، خودتنظیمی و منبع کنترل درونی متقاضیان ورود به مؤسسات آموزش آن‌لاین را مورد سنجش قرار دهند و آن دسته از دانشجویانی را ثبت‌نام کنند که این ویژگی‌ها را دارند؛ همچنین به متقاضیان تحصیل در دوره‌های آن‌لاین نیز توصیه می‌شود که بهتر است، آن دسته از افرادی در این دوره‌ها ثبت‌نام کنند که دارای باورهای قوی نسبت به توانایی خود برای موفق شدن هستند (خودکارآمدی بالا)؛ همچنین به انجام تکالیف خود ارزش و بهای بیشتری می‌دهند (ارزش‌گذاری درونی تکلیف) و دارای مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود

یادگیری الکترونیکی روی دانشجویان دانشگاهی با نظام آموزشی آن‌لاین در کشور کره پرداخت، از آن، حاکی بود که خودکارآمدی نمی‌تواند به‌طور جامع پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی در دانشجویان آن‌لاین باشد.

همچنین در تبیین اینکه «به چه دلیل ارزش‌گذاری درونی تکلیف پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی دانشجویان نیست؟»، می‌توان گفت: همانگونه که الکس، ویگ فیلد، هارولد و بلومن فیلد [۶۱] نیز در پژوهش خود بیان می‌کنند، اهمیت، فایده، جالب بودن تکلیف در نظر یادگیرنده و علاقه به موضوع درسی از جمله عواملی هستند که ارزش‌گذاری تکلیف را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند؛ بنابراین اگر یادگیرندگان آن‌لاین، به موضوع درسی علاقه نداشته باشند، یا آن را کم‌اهمیت بدانند، این موضوع سبب می‌شود، ارزش‌گذاری درونی تکلیف، پیش‌بینی‌کننده‌ای مناسب برای موفقیت در دوره‌های آن‌لاین نباشد؛ همچنین نتایج پژوهش ویگ فیلد، الکس، مک ایور، ریدمن و میدگلی [۶۱] نیز نشان داد که ارزش‌گذاری درونی تکلیف از سایر سازه‌های انگیزشی ضعیف‌تر است.

علاوه بر آن در تبیین دلیل اینکه «چرا منبع کنترل پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی نیست؟»، نیز می‌توان به نقش یاددهنده در هدایت یادگیرنده در برابر واکنش‌های اسنادی به سمت تأکید بر عوامل درونی به‌عنوان عوامل علی موفقیت اشاره کرد، در نظام‌های سنتی مربیان می‌توانند موفقیت‌های یادگیرندگان را به عوامل درونی آنان نسبت دهند، اما در نظام‌های آموزشی آن‌لاین فاصله میان یاددهنده و یادگیرنده سبب می‌شود که نقش مربیان در هدایت واکنش‌های اسنادی یادگیرندگان کم‌رنگ شود؛ به همین دلیل، ممکن است منبع کنترل در پیش‌بینی موفقیت، نقشی برجسته را ایفا نکند.

بر اساس یافته‌های این پژوهش به دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان نظام‌های آموزش از [راه] دور به‌طور عام و نظام آموزش الکترونیکی و مجازی و آن دسته از مؤسسات آموزش عالی که تصمیم دارند دوره‌های درسی خود را به‌صورت آن‌لاین ارائه دهند، توصیه شود که برای

10. Oliver, R. (2005). Quality assurance and e-learning: blue skies and pragmatism, *ALT-J, Research in learning technology*, 13(3), pp.173–187.
11. Council for Higher Education Accreditation (CHEA) (2002). Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning. CHEA Monograph Series, No. 1. available at: <http://www.chea.org/Research/Accred-Distance-5-9-02.pdf?pubID=246>
12. Fresen, J. W. (2005). Quality assurance practice in online (web-supported) learning in higher education. An exploratory study. Unpublished PhD thesis, University of Pretoria, South Africa. Available at: <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-02172005-134301>
13. Institute for Higher Education Policy (IHEP) (2000). Quality on the line: Benchmarks for success in Internetbased distance education. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy. Available at: <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf>
14. Meyer, K. A. (2002). Quality in distance education: Focus on on-line learning. In A.J. Kezar (Ed.), *ASHE-ERIC Higher Education Report* (Vol. 29, pp. 1–134). Jossey-Bass.
15. Biner, P. M., Summers, M., Dean, R. S., Bink, M. L., Anderson, J. L., & Gelder, B. C. (1996). Student satisfaction with interactive telecourses as a function of demographic variables and prior telecourse experience. *Distance Education*, 17 (1), PP.33–43.
16. Dille, B., & Mezack, M. (1991). Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *American Journal of Distance Education*, 5(1), PP.24–35.
17. Stone, T. E. (1992). A new look at the role of locus of control in completion rates in distance education. *Research in Distance Education*, 4 (2), 6–9.
18. Phipps, R. & Merisotis, J. (1999). What's the Difference? A review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Education in Higher Education. Institute for Higher Education Policy. Available at: <http://www2.nea.org/he/abouthe/diseddif.pdf>
19. Gifford, D.D. (2007). Locus of control: academic achievement and retention in a sample of university first-year students. *Journal of college admission*. Available at: <http://findarticles.com>.
- هستند (خودتنظیمی)؛ علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود آن دسته از افرادی که مسئولیت شکست‌ها و موفقیت‌های خود را می‌پذیرند، در دوره‌های آنلاین ثبت‌نام کنند، زیرا می‌توانند در آموزش‌های آنلاین یا دیگر اشکال آموزش مجازی، موفقیت بیشتری به دست آورند.

## منابع

1. Sampaio, R. (2008). Educar, ensinar e aprender a distância na era digital: princípios básicos, proceedings of the X simpósio Internacional de Informática Educativa, 03-05 October 2008. Salamanca, pp: 145-150.
2. Djoudi, M. (2009). Experiences de e-learning dans les Universités Algeriennes. Conference international sur l'Informatique et ses Applications, CIIA09, Saida, 3-4 mai.
3. Khan, B. (1997). Web-Based Instruction (WBI): what is it and why is it? In B. Khan (Ed.), *Web-based instruction* (pp. 5–19). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
4. Kearsley, G. (2000). *Online education: learning and teaching in cyberspace*. Belmont, CA: Wadsworth.
5. Mishra, A. & Bartram, J. (2004). Perspectives on Distance Education Skills Development through Distance Education. Economic development and skills development. Vancouver: The commonwealth of learning.
6. Raja Rao, S. (2008). The social basis of distance education: strategies for inclusive growth. *Asian society of open and distance education*. Vol.6. No.2. PP. 58-65. Available at: <http://www.asianjde.org>
7. Cavanaugh, J.K. (2005). Are online courses cannibalizing students from existing course?. *Journal of asynchronous learning network*, 9(3). Available at: [http://www.sloance.org/publications/jaln/v9n3/v9n3\\_cavanaugh.asp](http://www.sloance.org/publications/jaln/v9n3/v9n3_cavanaugh.asp).
8. Fozdar, B.I. & Kumar, L.S. (2006). Teaching chemistry at indirect at Indira Gandhi National Open University. *Journal of asynchronous learning network*, 9 (1). Available at: [http://www.sloance.org/publications/jaln/u9n1/v9n1\\_bourne.asp](http://www.sloance.org/publications/jaln/u9n1/v9n1_bourne.asp).
9. Garrett, R. (2004). The real story behind the failure of the UK eUniversity, *Educause Quarterly*, 27(4), 3–6. Available at: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0440.pdf>



31. Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice hall.
32. Askar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb learning style inventory. *Science and Education*, 87 (17), pp. 37-47.
33. Kolb, D.A. (1985). *Learning style inventory: Self scoring inventory and interpretation booklet*. Boston: McBer and Company.
34. Austin, Z. (2009). *What's your style? Learning styles for better learning and teaching*. University of Toronto, Canada; pp.1-4.
35. Kolb, A.Y & Kolb, D.A. (2005). *Learning style inventory, version 3.1: Technical specifications*. Boston, MA. Hay Group, Hay Resources direct 2005.
36. Suliman, W.A. (2006). Critical thinking and learning styles of students in conventional and accelerated programmes. *Journal of Int Nurs Rev*. (53). Pp. 73-79.
37. Conceicao, S. (2004). Linkage between learning style and experiential learning in nonformal education. *Proceeding of the 2004 Midwest Research - to- Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education*; 2004 Oct 6-8; The Indiana University, Indianapolis.
38. Kolb, D.A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In Chickering A. *The modern American college*. San Francisco, California. Jossey Bass.
39. Felder, R.M. & Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of English Education* 2005; ( 1).pp. 57-72.
40. Adams, A.B, Kayes, D.C. & Kolb, D.A. (2005). Experiential learning in teams. *Journal of Simulation and Gaming*. pp.1-45.
41. Arthurs, J. B. (2007). A juggling act in the classroom: Managing different learning styles. *Journal of Teach Learn Nur*. (2). Pp. 2-7.
42. Kazu, I.Y. (2009). The Effect of learning styles on education and the teaching process. *Journal of Social Sci* (2). pp 85-94.
43. Loomis, K. D. (2000). Learning styles and asynchronous learning: Comparing the LASSI model to class performance. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(1), pp.23-32.
44. Young, L.E & Paterson, B.L. (2007). *Teaching Nursing*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. PP: 312 - 322
20. Smulders, F.E. (2004). Co-operation in NPD: Coping with different learning styles. *Journal of creatively and innovation management*. 13 (4). pp.263-273.
21. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: general and applied*, 80(1), pp.1-26.
22. Tella, A. Tella, A. & Adika. L.O. (2008). Self-efficacy and locus of control as predictors of academic achievement among secondary school students in Osun State University Schools. *African Journal Online*. 16 (2): pp.120-130.
23. Findley, M.J. Cooper, H.M. (1983). Locus of control and academic achievement: a literature review. *Journal of personality and social psychology*. 44. pp.419-427.
24. Zimmerman, B.J. Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*. 31 (4). Pp. 845-862.
25. Niemice, R.P. Sikorski, C. Walberg. H.J. (1996). Learner-control effects: a review of reviews and a meta-analysis. *Journal of Educational computing research*. 15 (2). pp. 193-203.
26. Kernis. M.H. (2007). Internal versus external attributions are important determinants of subsequent performance. Available at: [http://www.eric.ed.gov/ericwebportal/custom/portlets/recorddetaila/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ericextsearch\\_searchvalue\\_0=ed252789&ericextsearch\\_searchtype\\_0=no&acno=ed252789](http://www.eric.ed.gov/ericwebportal/custom/portlets/recorddetaila/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ericextsearch_searchvalue_0=ed252789&ericextsearch_searchtype_0=no&acno=ed252789)
27. Parker, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Educational Technology*, 1(2). Available at: <http://www.outreach.uiuc.edu/ijet/v1n2/parker/>
28. Sterbin, A. & Rakow, E. (1996). Self-esteem, locus of control and student achievement. (ERIC Document Reproduction Services No: Ed 406429).
29. Bastable, S.B. (2006). *Essentials of patient education*. New York: Jones and Bartlett Publishers, PP: 216- 219.
30. Alkhasawneh, I.M., Mayyan, M.T. & Docherty, C. (2007). Problem-Based Learning (PBL): Assessing students learning preferences using VARK. *Nursing Education Today*. PP.1-8.

55. Schunk, D.H. (1998). Goal and self-evaluative influences during children cognitive skill learning. *American educational research journal*, 33, pp.359-382.
۵۶. کدیور، پروین (۱۳۷۹)؛ روان‌شناسی تربیتی؛ تهران: انتشارات سمت.
57. Pintrich, Paul R, Rosser, Robert & De Groot, Elisabeth. (1994). Classroom and individual differences in early Adolescents. *Motivation and Self-Regulated learning. Journal of Early Adolescence* 14 (2): pp.139-161.
58. Boekarts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between meta cognitive and meta motivation theories. *Educational Psychology*. Vol.30, No.4. pp.195-200.
59. Pajares, F. (1997). Current directions in Self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, Volume 10, edited by Martin L. Maehr and Paul R. Pintrich. Greenwich, CT, USA: JAI Press. PP: 1-49.
60. Leung, H.K. & Man, Y.K. (2002). Relationship between affective constructs and mathematics achievement: A modeling approach. *Proceeding of international conference on education: Redesigning Pedagogy on research, policy and practice*, (CD-ROM version). Singapore: Nanyang Technological University Press.
۶۱. رجبی، غلامرضا، منبجه شهنی ییلاق و دیگران (۱۳۸۴)؛ «بررسی رابطه علی جنسیت، عملکرد قبلی ریاضی، منابع خودکارآمدی ادراک‌شده ریاضی، هدف‌گذاری، باورهای خودکارآمدی ریاضی و سبک‌های اسنادی با عملکرد بعدی ریاضی در دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های شهر اهواز»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی: دانشگاه شهیدچمران اهواز*، سال دوازدهم، دوره سوم، ش ۳، صص ۱۰۱ تا ۱۳۶.
62. Ames, C. & Archer, J. (1998). Achievement goals in the classroom student learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80, pp.260- 267.
45. Shih, C. & Gamon, J. (2001). Web-based learning: Relationships among student motivation, attitude, learning styles, and achievement. *Journal of Agricultural Education*, 42(4), pp.12-20
46. Wang, A.Y. & Newlin, M. H. (2002). Predictors of web-student performance: The role of self-efficacy and reasons for taking an on-line class. *Computers in Human Behavior*, 18(2), pp. 151-163.
47. Schraw, G., Crippen, K.J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, pp.111-139.
48. Usher, E.L. & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*. Volume 68 Number 3, June 2008. pp. 443-463
۴۹. کجباف، محمدباقر، حسین مولوی و علیرضا شیرازی تهرانی (۱۳۸۲)؛ «رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی»، *تازه‌های علوم شناختی: سال پنجم، شماره ۱*.
۵۰. محمدامینی، زرار (۱۳۸۷)؛ «رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»؛ *اندیشه‌های نوین تربیتی: زمستان ۱۳۸۷، صص ۱۲۳ تا ۱۳۶*.
51. Bidjerano, T. & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and individual differences*, 17, PP.69-81.
52. Berrit Postholm, M. (2010). Self-regulated pupils in teaching: teacher's experiences. *Teachers and teaching: theory and practice*. Vol.16. No. 4, August, 2011. pp. 491-505.
53. Barnard-Brak, L., Lan, W.Y. & Osland Paton, V. (2010). Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Volume 11, Number 1.
54. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.

74. Charlotte, D. Gerhard, B. & Hans-peter, L. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmers. *Educational Research Review*.
75. Anastazia, K., Barry, J. & Zimmerman, B.J. (2008). Collage students homework and academic achievement; the mediating role of self-regulation beliefs.
76. Bembenutty, H. (2008). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and Ethnic differences among college students, *Journal of advanced academics*, v18n4. pp. 586-616.
77. King, F.B., Harner M., & Brown S. W. (2000). Self-regulatory behavior influences in distance learning. *International Journal of Instructional Media*, 27(2), pp.147-155.
78. Azevedo, R., Guthrie, J.T. & Seibert, D. (2004). The role of self-regulated learning in fostering students' conceptual understanding of complex system with hypermedia. *Journal of Educational computing research*, 30(1&2), pp.87-111.
79. Whipp, J. L. & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), pp.5-22.
80. Erman Yukselturk & Safure Bulut (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational technology & society*, 10 (2), PP.71-83.
81. Chia-Wen Tsai & Pei-Di Shen. (2009). Applying web-enabled self-regulated learning and problem-based learning with initiation to involve low-achieving students in learning. *Journal of Computers in Human Behavior*. Volume 25 Issue 6, November, 2009.
82. Barrett, E., & Lally, V. (1999). Gender differences in an on-line learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15 (1), PP. 48-60.
83. Taplin, M. & Jegede, O. (2001). Gender differences in factors influencing achievement of distance education students. *Open Learning*, 16(2), pp.133-154.
84. Lim, C. K. (2001). Computer self-efficacy, academic self-concept, and other predictors of satisfaction and future participation of adult distance learners. *The American Journal of Distance Education*, 15(2), pp. 41-51.
۷۳. موسوی نژاد، عبدالمحمد (۱۳۷۶): بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودنظم داده شده با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان سوم راهنمایی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
64. Cassady, J.C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning- test cycle. *Learning and instruction*. 14 (6): PP.569-592.
65. Hong, E. Karstensson, L. (2002) Antecedents of state test anxiety contemporary. *Educational Psychology*. 27 (2):348-367.
66. Corno, L. & Rohrkemper, M. (1985). The intrinsic motivation to learn in classrooms. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation: The classroom milieu*. New York: Academic Press. Vol.2. pp.53-90.
67. Berry, C.A. (1992). Pervious learning experiences strategy beliefs and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary educational psychology*, 18, PP.318-336.
68. Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), pp. 51-59.
69. Laura, N. Soresi, S. & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*. Vol. 3. pp.321-328.
70. Pintrich, P.R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M.L.Mehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, (pp.371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
71. Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford press.
72. Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), pp.64-70.
۷۴. عمادی، علی (۱۳۸۶): بررسی میزان اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تفکر مفهومی در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر مرودشت در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۶، پایان نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه علامه طباطبائی.

- پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.
۹۶. میرانصاری، فریا (۱۳۷۸): بررسی ارتباط سبک‌های یادگیری و رشته تحصیلی دانش‌آموزان سوم و چهارم دبیرستان‌های اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
97. Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp: 33-40.
۹۸. قره‌داشی، زهره (۱۳۸۸): مقایسه یادگیری خودتنظیم و رضایت مندی روانی در دانشجویان دانشگاه حضوری و دانشجویان دانشگاه آموزش از راه دور (فردوسی و پیام‌نور مشهد)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
۹۹. حسینی نسب، داوود و رامشه (۱۳۷۹): «بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های یادگیری خودنظم داده‌شده با هوش»، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره پانزدهم، شماره دوم و دوره شانزدهم، شماره اول. بهار و پائیز ۱۳۷۹. پیاپی ۳۰ و ۳۱.
100. Woolfolk, A.E. (2004). *Educational Psychology* (9th ed). Boston: Allyn and Bacon.
101. Paris, S.G. & Oka, E.R. (1986). Children's reading strategies metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 6. pp. 25-56.
102. Hu, H. (2007). Effects of self-regulated learning strategy training on learners achievement, motivation and strategy use in a web-enhanced instructional environment. A dissertation submitted to the department of educational philosophy and learning systems in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. The Florida State university.
۸۵. حسینی لرگانی، مریم و علی‌اکبر سیف (۱۳۸۰): «مقایسه سبک‌های یادگیری دانشجویان با توجه به جنسیت، مقاطع تحصیلی و رشته تحصیلی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی؛ ش ۱۹، صص ۹۳ تا ۱۱۴.
86. Arbaugh, J. B. (2000). An exploratory study of the effects of gender on student learning and class participation in an Internet based MBA course. *Management Learning*, 31(4), pp.533-549.
87. Palloff, R. Partt, K. (2000). *Building learning communities in cyberspace*. San Francisco, Jossey Bass Inc.
88. Tinker, R. (2001). E-Learning quality: The Concord model for learning from distance. *NASSP Bulletin*, (85). Pp. 36-46.
89. Moore, M.G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
90. Moore, M.G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A system view* (2nd edition ed): Wadsworth Publishing.
۹۱. اعرابیان، اقدس، محمدکریم خدایپناهی و دیگران (بی تا): «بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان»، مجله روان‌شناسی؛ ش ۲۲، صص ۳۶۰ تا ۳۷۰.
92. Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Springer-Verlag New York Inc.
93. Jackson, C. & Lawty-Jones, M. (1996). Explaining the overlap between personality and learning style. *Personality and Individual Differences*, 20. pp. 239-300.
۹۴. رحمانی، شمس (۱۳۷۸): تعیین روایی و پایایی پرسش‌نامه سبک یادگیری کلب، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
۹۵. حسینی لرگانی، مریم (۱۳۷۷): مقایسه بین سبک‌های یادگیری دانشجویان سه رشته پزشکی، فنی-مهندسی و علوم انسانی دانشگاه علامه طباطبائی.