

روابط بین مهارت‌های تحصیلی، سبک‌های دلبستگی و حمایت خانوادگی با یادگیری

خودتنظیم دانشجویان: موفقیت وابسته به خانواده یا دانشجو

دکتر محمد علی نادى^۱، ایلناز سجادیان^۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی روابط بین یادگیری خودتنظیم با حمایت اجتماعی (خانوادگی) ادراک شده، سبک‌های دلبستگی و مهارت‌های تحصیلی دانشجویان بوده است. روش انجام این پژوهش علی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد و دولتی شهر اصفهان تشکیل می‌دادند. نمونه آماری این پژوهش بر اساس مطالعه مقدماتی و همچنین جدول تعیین حجم نمونه کوهن و همکاران (۲۰۰۱) ۳۰۰ نفر برآورد گردید. دانشجویان با روش تصادفی ساده انتخاب و پرسشنامه‌ها در مورد آنها اجرا گردید. ۲۷۲ مورد از پرسشنامه‌ها بازگردانده شد، بدین معنا که نرخ پاسخگویی شرکت کنندگان در پژوهش ۹۰/۶۶ درصد بود. میانگین سنی دانشجویان ۲۲/۴۲ سال با دامنه ۱۸ تا ۴۲ سال و انحراف استاندارد ۳/۲۰ بود. پاسخ دهندگان از ۲۶ رشته دانشگاهی متفاوت انتخاب شدند که ۱۱۲ نفر از آنها در دانشگاه دولتی اصفهان و ۱۶۰ نفر در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان مشغول به تحصیل بودند. ابزارهای اندازه‌گیری: برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیم (زیمرمن و پونز، ۱۹۸۸)، حمایت اجتماعی ادراک شده (فرم خانواده) (پروسیدانو و هلر، ۱۹۸۳)، آزمون مهارت‌های تحصیلی که دارای ۶ زیرمقیاس (شامل مهارت‌های مدیریت وقت، تمرکز، گوش دادن و یادداشت برداری، خواندن، نوشتن و امتحان دادن) (رجایی، احمدی و عابدی، ۱۳۸۳) و فهرست دلبستگی بزرگسال (AAI)^۳ که با استفاده از مواد آزمون دلبستگی هازن و شیور (۱۹۷۸) در ۱۵ سوال (دارای سه زیر مقیاس ایمن، اجتنابی و دو سوگرا) تنظیم شده و در مورد دانشجویان دانشگاه تهران هنجاریابی شده بود، استفاده گردید. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این چهار پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۰۹، ۰/۷۵ و ۰/۷ محاسبه گردید. بمنظور تحلیل داده‌های گردآوری شده از نرم افزار SPSS 16 استفاده شد. نتایج آزمون همبستگی پیرسون و تاو کندال حاکی از آن بود که میان یادگیری خودتنظیم با حمایت اجتماعی (خانوادگی) ادراک شده توسط دانشجویان ($p < ۰/۰۱$ و $r = ۰/۲۰۳$)، مهارت‌های تحصیلی دانشجویان ($p < ۰/۰۱$ و $r = ۰/۱۶۸$) و نیز با سبک‌های دلبستگی رابطه معنادار آماری وجود دارد، به علاوه میان یادگیری خودتنظیم و رشته تحصیلی دانشجویان ($p < ۰/۰۱$ و $r = ۰/۲۲۰$)، سن ($p < ۰/۰۱$ و $r = ۰/۲۰۵$)، نیز

^۱ - استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان) - ۰۹۱۳۳۲۶۸۵۷ - nadi2248@yahoo.com

^۲ - دانشجوی دکتری روانشناسی دانشگاه اصفهان - عضو هیأت عمی دانشگاه ازاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات اصفهان و عضو باشگاه

پژوهشگران جوان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)

^۳ - Adult Attachment Inventory

ارتباط معنادار آماری مشاهده گردید. نتایج تحلیل رگرسیون رو به جلو حاکی از آن بود که حمایت اجتماعی (خانوادگی) ادراک شده توسط دانشجویان، مهارت‌های تحصیلی و سبک‌های دلبستگی توان پیش بینی یادگیری خود تنظیم را دارا می باشد. با تأکید بر توان پیش بینی کنندگی و تقویت مناسب حمایت خانوادگی و آموزش مهارت‌های تحصیلی در دانشگاه می توان یادگیری خودتنظیم را در دانشجویان افزایش داد.

کلید واژه ها: مهارت‌های تحصیلی، سبک‌های دلبستگی، حمایت خانوادگی، یادگیری خودتنظیم، دانشجویان، دانشگاه.

مقدمه

خود تنظیمی^۱ سازه ای است که از دهه ۱۹۶۰ از سوی بندورا مطرح شد (کدیور، ۱۳۸۰). مطالعات اولیه در این زمینه متمرکز بر خود تنظیمی به معنای عام کلمه بود که در زمینه های گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی مطرح شد. از دهه ۱۹۸۰ این سازه در زمینه یادگیری مطرح شد و مورد توجه نظریه های گوناگون روانشناسی از جمله رفتارگرایی، شناخت گرایی و ساختار گرایی قرار گرفت. منظور از خود تنظیمی این است که دانشجویان مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود دارند و تمایل دارند یاد بگیرند، کل فرایند یادگیری را ارزیابی کنند و به آن بیندیشند (بری، ۱۹۹۲). نتایج پژوهش پینتریج و دی گروت^۳ (۱۹۹۰) نشان داد که خود تنظیمی، خود کارآمدی و اضطراب امتحان بهترین پیش بینی کننده های عملکرد تحصیلی هستند. همچنین خود کارآمدی در پسران و اضطراب امتحان در دختران به طور معنی داری بیشتر بود. نتایج بعضی از پژوهش ها، حاکی از عدم تاثیر عامل جنسیت بر میزان استفاده از راهبردهای شناختی است (آندرمین^۴ و یانگ^۵، ۱۹۹۴). این در حالی است که لین^۶ و هایلد^۷ (۱۹۸۹) دریافتند که از این نظر دختران و پسران تفاوتی ندارند، بلکه تفاوت آنها در زمینه یادگیری است.

از ویژگی مشترک دیدگاه‌های گوناگون نسبت به این سازه، همپوشی نسبتاً زیاد این نظریه ها با یکدیگر است. همه این نظریه ها هسته اصلی سازه خودتنظیمی را راهبردهای شناختی و فراشناختی معرفی کرده اند (پینتریج و دی گروت^۸، ۱۹۹۰، زیمرمن^۹، ۱۹۹۰، پوردی و هاتی^{۱۰}، ۱۹۹۶). راهبردهای شناختی، به هر گونه اندیشه، رفتار یا عمل گفته می شود که یادگیرنده در ضمن یادگیری مورد استفاده قرار می دهد. هدف این راهبردها کمک به فراگیری، سازماندهی و ذخیره سازی دانش ها، مهارت‌ها و سهولت بهره برداری

1- Self-regulation

2- Berry

3- Pintrich & DeGroot

4 - Andeman

5 - Young

6 - Linn

7 - Hyde

8 - Pintrich & De- Groot

9 - Zimmerman

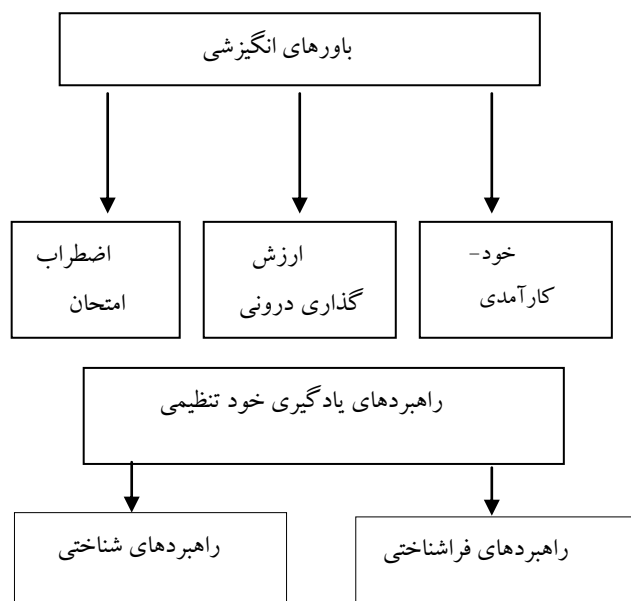
10 - Purdi & Hatti

از آنها در آینده است (واینستاین و هیوم^۱، ۱۹۹۸، به نقل از سیف، ۱۳۸۴). در واقع این راهبردها به چاره اندیشی هایی که دانشجو برای یادگیری، به خاطر سپاری، یادآوری و درک مطالب از آنها استفاده می کند، اشاره دارد (زیمرمن و مارتینز - پونز، ۱۹۸۶). این راهبردها هم برای تکالیف ساده و حفظ کردنی و هم برای تکالیف پیچیده تر که به درک و فهم نیازمندند، کاربرد دارند. همچنین راهبردهای فراشناختی، راهبردهایی هستند که برای نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آنها به کار می روند. این راهبردها را می توان به سه گروه برنامه ریزی، تنظیم و ارزشیابی طبقه بندی کرد (همان). برنامه ریزی، دامنه ای از فعالیتها از قبیل تعیین هدف، انتخاب راهبرد مناسب، تخصیص زمان، تعیین روش اجرا، تعیین ملاک ارزشیابی و انتخاب راهبرد اصلاحی را در بر می گیرد (جاکوبز^۲، ۱۹۸۵، به نقل از صمدی، ۱۳۸۰). تنظیم، نظارت یا کنترل فرایندهای شناختی به فرد امکان می دهد تا پیوسته فرایندهای شناختی خود را تحت نظر و دقت قرار دهد و اشکالات موجود در جهت رسیدن به هدف را شناسایی و اصلاح کند (همان). ارزشیابی، به ارزیابی تولیدات، فرایندها و جریان های نظم دهی و یادگیری فرد مربوط می شود (پاریس و جاکوب، ۱۹۸۴ به نقل از صمدی، ۱۳۸۰). به اعتقاد شوئنفلد (۱۹۸۵) و کای (۱۹۹۸) راهبردهای بالا اعم از شناختی و فراشناختی ماهیتی پیچیده و نهفته و موثر در حل مسائل پیچیده از جمله مسائل ریاضی را دارا هستند. مطالعاتی که در زمینه ویژگی های افراد خود تنظیم گیر و غیر خودتنظیم گر در حوزه های گوناگون صورت گرفته، حاکی از این است که این افراد معمولاً شروع کننده یادگیری هستند و اهداف قابل وصول و دست یافتنی برای خود تعیین می کنند (پینتریچ، ۱۹۸۶). در برخورد با موقعیت با تاکید بر عناصر مشابه و متفاوت آشنایی و ناآشنایی را تشخیص داده و با ایجاد ارتباط میان اجزا همواره سعی در درک موقعیت به صورت یک کل و استفاده از تجربیات خود دارند. اهمیت درک در نظر این گروه از فراگیران به حدی است که تا موقعیت را درک نکنند به برخورد با موقعیت نمی پردازند (پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). این دانشجویان تغییر هدف را درک می کنند و متناسب با تغییر هدف و نادیده گرفتن اطلاعات نامربوط به تغییر راهبرد می پردازند. آنان از راهبردهای کارآمد به منظور دستیابی به اهداف خود استفاده می کنند و در صورت لزوم راهبردهای مورد استفاده را اصلاح می کنند یا تغییر می دهند و در بهره گیری از راهبردهای شناختی خطر پذیرند (زیمرمن، ۱۹۹۰). از چرایی و چگونگی راهبردهای مورد استفاده آگاهی دارند (پوردی و هاتی، ۱۹۹۶). عملکرد خود را مورد بازبینی قرار می دهند و با استفاده از راهبرد "امتحان کردن" سعی در تشخیص نقائص و اصلاح و جبران آنها دارند (پینتریچ، ۱۹۸۶). ارزشیابی که از عملکرد خود، هدف و ماهیت تکلیف به عمل می آورند، ارزشیابی واقعی است (فلاول، ۱۹۷۶، به نقل از رضانی، شمس اسفند آباد و طهماسبی، ۱۳۸۶). در زمینه نقش راهبردهای خود تنظیمی بر حل مسئله، اعم از معمولی و غیر معمولی یافته های متناقضی موجود است. مطالعه لوکانگلی و همکاران (۱۹۹۷) حاکی از آن است که مساله یعنی

¹ - Winwstin & Hume

² - Jacobs

قرار گرفتن در برابر موقعیت مجهول و حل مسئله یعنی معلوم کردن موقعیت مجهول است، از این رو راهبردهای خود تنظیمی در حل مسائل اعم از معمولی و غیر معمولی نقشی اساسی ایفا می کنند. در مقابل پینتریچ (۱۹۸۶) و دی گروت (۱۹۹۹) معتقدند که راهبردهای خود تنظیمی عمدتاً در برخورد با مسائل غیر معمولی فعال می شوند و فرصت بروز و ظهور پیدا می کنند. از این رو راهبردهای خود تنظیمی در برخورد با مسائل غیر معمولی فعال می شوند و حل این گروه از مسائل را آسان می کنند (جوکار، ۱۳۸۴).



شکل ۱: الگوی نظریه یادگیری خود تنظیمی پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)

بر اساس نظریه سه وجهی^۱ بندورا، مبنای یادگیری خود تنظیمی، شناخت اجتماعی است. به عقیده وی فعالیتهای یادگیری دانشجویان به وسیله سه عامل فرایندهای شخصی، محیطی و رفتاری آنها تعیین می شود (بندورا، ۱۹۹۶، به نقل از جوکار، ۱۳۸۴). نظریه یادگیری خود تنظیمی را پینتریچ^۲ و دی گروت^۳ (۱۹۹۰) مطرح کردند (شکل ۱). آنها خود کارآمدی^۴، ارزشگذاری درونی^۵ و اضطراب امتحان^۶ را به عنوان باورهای انگیزی در نظر گرفتند و راهبردهای شناختی، فراشناختی و تلاش و تدبیر^۷ دانشجویان را تحت عنوان یادگیری خود تنظیمی معرفی کردند. خود کارآمدی^۸ به مجموعه باورهای دانشجویان در مورد توانایی هایشان در انجام تکالیف اشاره دارد (شانک^۹، ۱۹۹۸). نتایج تحقیقات در این زمینه حاکی از آن است که

^۱ - Triadic theory

^۲ - Pintrich

^۳ - De Groot

^۴ - Self – efficacy

^۵ - Intrinsic value

^۶ - Test anxiety

^۷ - Management and effort

^۸ - Self- efficacy

^۹ - Schunk

دانشجویانی که خود را خودکارآمد می‌دانند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و در انجام تکالیف اصرار بیشتری از خود نشان می‌دهند (پاریس و اکا^۱، ۱۹۹۶). ارزشگذاری درونی به اهمیتی که دانشجو به یک تکلیف یا درس خاص می‌دهد، باوری که به آن تکلیف دارد و هدفی که از مطالعه آن دنبال می‌کند، اطلاق می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهند که دانشجویانی که دارای انگیزه غلبه بر کار و تکلیف اند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند (ایمز و آرچر^۲، ۱۹۶۸، به نقل از رمضان، شمس اسفند آباد و طهماسبی، ۱۳۸۶).

پژوهش‌های متعدد (سیمونز، بوکهف، ۱۹۸۷، واینساین و مایر، ۱۹۸۶، به نقل از زیمرمن، ۱۹۹۰) نشان می‌دهند که فراگیران خود تنظیم به طور فعالانه از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند و از پیشرفت بالاتری، نسبت به افرادی که یادگیری خود تنظیم ندارند، برخوردارند. پژوهش‌های دیگر از جمله (بندورا^۳، ۱۹۷۷، تورسن و ماهوتی^۴، ۱۹۷۴، کانفر^۵، ۱۹۷۱، و میشن بام^۶، ۱۹۹۷، به نقل از زیمرمن، ۱۹۹۶) نیز حاکمی از وجود رابطه بین خود تنظیمی فراگیران و پیشرفت تحصیلی آنان است. زیمرمن و پونز (۱۹۸۸) در تحقیقی تحت عنوان تفاوت‌های فراگیران در راهبردهای یادگیری خود-تنظیم نشان دادند که بین موفقیت تحصیلی و استفاده از راهبردهای یادگیری- خود تنظیم رابطه معنی وجود دارد. به اعتقاد زیمرمن و پونز (۱۹۸۸) راهبردهای یادگیری خود-تنظیم در یادگیری دارای زیرمجموعه‌هایی است که می‌توان آنها را شامل زمینه‌های ذیل دانست: ۱- خود-تنظیمی انگیزشی^۷ - به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی که یادگیری را افزایش می‌دهد، اطلاق می‌شود. این دانشجویان در تمام مراحل یادگیری خود را افرادی لایق، خودکارآمد و مستقل می‌بینند. از نظر ۲- خود-تنظیمی شناختی^۸ و ۳- خود تنظیمی فراشناختی^۹، نیز فراگیران خود-تنظیم، افرادی هستند که در یادگیری برنامه ریزی، سازماندهی، خودآموزی، خودکنترلی و خود ارزیابی می‌کنند (چانک^{۱۰}، ۱۹۹۱). ۴- خود-تنظیمی رفتاری^{۱۱} به استفاده بهینه از منابع گوناگون که یادگیری را بیشتر می‌سازد، اطلاق می‌گردد. این منابع شامل، زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از منابع در دسترس از جمله، "استاد، والدین، زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از منابع در دسترس از جمله، استاد، والدین، دوستان و مواد آموزشی می‌باشند (زیمرمن و پونز^{۱۲}، ۱۹۸۸). در واقع می‌توان اذعان کرد که خانواده و حمایت‌های آن بعنوان یکی از ارکان حمایت اجتماعی توانایی شکل دهی به رفتارهای

1 - Paris & Oka

2 - Ames & Archer

3 - Bandura

4 - Thorsen & Mahoney

5 - Kanfer

6 - Mechen baum

7 - Motivational

8 - Cognitive self-regulated

9 - Meta Cognitive

10 - Schunk

11 - Behavioral self-regulated self regulated

12 - Zimmerman & Ponez

خودتنظیم را داراست. راتوس معتقد است که حمایت اجتماعی اثرات نامطلوب فشار روانی را از پنج طریق تعدیل و تضعیف می کند: ۱- توجه عاطفی: شامل گوش دادن به مشکلات افراد و ابراز احساسات همدلی، مراقبت، فهم و قوت قلب دادن. ۲- یاری رسانی: یعنی ارائه حمایت و یاری که به رفتار انطباقی می انجامد. ۳- اطلاعات: ارائه راهنمایی و توصیه جهت افزایش توانایی مقابله ای افراد. ۴- ارزیابی: ارائه پسخوراند از سوی دیگران در زمینه کیفیت عملکرد منجر به تصحیح عملکرد. ۵- جامعه پذیری: دریافت حمایت اجتماعی معمولاً به واسطه جامعه پذیری به وجود می آید. در نتیجه اثرات سودمندی به دنبال می آورد. پژوهشها به طور ثابت بر نقش تعدیل کننده حمایت اجتماعی بر استرس تاکید داشته اند. لو معتقد است حمایت اجتماعی اثرات رویدادهای استرس زا را تعدیل می کند و به تجربه عواطف مثبت می انجامد. حمایت اجتماعی با شادکامی و سلامت روانی رابطه مثبت دارد. ادبیات پژوهشی در زمینه حمایت اجتماعی را می توان به دو دسته تقسیم کرد: الف) مطالعاتی که متمرکز بر سیستمهای حمایتی در محیط است. ب) مطالعاتی که به سازه حمایت اجتماعی تصویری توجه دارند یعنی بنا به تصور شخصی، چه میزان از حمایت شخصی برخوردار است. در مجموع تحقیقات بر نقش حمایت اجتماعی واقعی و تصویری تاکید داشته اند (سبحانی نژاد و عابدی، ۱۳۸۵). دانشگاه، تحصیل و موفقیت در آن، به همراه عوامل استرس زایی همچون امتحان، ترس از مشروط شدن و گاهاً جدایی از خانواده (که دانشجوی قبلاً برای این جدایی آماده نشده است) همگی تعادل او را برای ادامه تحصیل بر هم می زنند. اما ادراک دانشجو از حمایت خانوادگی ریشه در مکانیسم های دلبستگی او دارد. نظریه دلبستگی (بالبی، ۱۹۶۹، ۱۹۷۳، ۱۹۸۰) مبتنی بر این امر است که پیوندهای عاطفی نخستینی که بین کودک و مادر (مراقب) در قالب مدل های ذهنی^۱ درونسازی می شوند، به گستره وسیع روابط بین شخصی کودک در آینده تعمیم می یابند و الگوی این روابط، یعنی سبکهای دلبستگی^۲، در طول طول زندگی نسبتاً پایدار می مانند (برتورتون، ۱۹۹۱، مین، کاپلن و کسیدی، ۱۹۸۵؛ وست و شلدن- کلر، ۱۹۹۴). بالبی و آیزورث^۳، نکات برجسته ای را از روان تحلیل گری، کردارشناسی^۴، روانشناسی تحولی و روانشناسی شناختی در مورد پیوستگی هیجانی^۵ و نظم بخشی هیجانی، ترکیب کرده و در سازماندهی نظریه نظریه دلبستگی به کار گرفتند (میکولینسر و شاور^۶، ۲۰۰۵). آنها همانند دیگر نظریه پردازان روان تحلیل گری معتقد بودند که تبیین رفتارهای بزرگسالی ریشه در دوران کودکی دارد، با این تفاوت که به نظر آنها انگیزش انسان توسط سیستم های رفتاری ذاتی^۷، به جای سایق های زیستی مثل میل جنسی و گرسنگی راهنمایی می شود که سازش یافتگی و بقا را در فرآیند انتخاب طبیعی تسهیل می کند (آیزورث، ۱۹۸۹؛

¹ - Mental models

² - Attachment styles

³ - Mary Anisworth

⁴ - Ethology

⁵ - Emotional bonding

⁶ - Mikulincer & Shaver

⁷ - Innate behavioral system

میکولینسر و شاور، ۲۰۰۵). بالبی، اینسورت، بلهار، واترز و وال (۱۹۷۸) سه سبک دلبستگی ایمن^۱، اجتنابی^۲ و دوسوگرا^۳ را در کودکی توصیف کرده اند که در بزرگسالی نیز مورد تایید قرار گرفته است (هازن و شیور، ۱۹۸۷). بعدها مین و سولومون^۴ (۱۹۹۰) تعدادی از کودکان را که در هیچ یک از ۳ گروه قبلی قرار نمی گرفتند بررسی کرده و آنها را در طبقه جدیدی به نام دلبستگی نایمن بی سازمان - بی هدف^۵ جای دادند (ون ایجنندورون و کرانبرگ، ۲۰۰۴). در یک مفهوم سازی دیگر از الگوهای فعال درونی خود و دیگران، بارتلمو و هورویتز^۶ (۱۹۹۱) با ترکیب ابعاد عاطفی و شناختی دلبستگی، مدل جدیدی از سبکهای دلبستگی اولیه می دهند، در این مدل انواع دلبستگی به دلبستگی ایمن، دل مشغول^۷، انفصالی^۸ و ترس آگین^۹ تقسیم می گردند که هر کدام براساس ترکیبی از بازنمایی های ذهنی مثبت و منفی از خود و دیگران شکل می گیرند. براساس نظریه دلبستگی "فعالیت سیستم دلبستگی، محدود به دوران کودکی نبوده و در تمام طول زندگی و پیوندهای عاطفی دیگری چون دوستی ها، ازدواج، روابط خویشاوندی و غیره فعال باقی می ماند و انسانها در هیچ سنی به طور کامل از احساس اعتماد نسبت به افراد مهم زندگی آزاد نیستند" (مظاهری، ۱۳۷۹؛ آیزورث، ۱۹۸۹، هازن و شیور، ۱۹۹۴). براساس یافته های نظریه دلبستگی، تفاوت های فردی در الگوهای فعال و به تبع آن در جهت گیری دلبستگی بزرگسالان با الگوهای متمایزی از سبکهای کنار آمدن و راهبردهای نظم بخشی هیجانی و شناختی مرتبط است. کافتسیوس، ۲۰۰۴؛ وی و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۵؛ میکولینسر، شاور و پرگ^{۱۱}، ۲۰۰۳؛ پرگ و میکولینسر، ۲۰۰۴؛ شاور و میکولینسر، ۲۰۰۲، مک کارتی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۱، گرنبرگر و مک لالین^{۱۳}، ۱۹۹۸؛ کوباکو همکاران^{۱۴}، ۱۹۹۳؛ کوباک و سیری^{۱۵}، ۱۹۹۸). به عبارت دیگر افراد با سبکهای دلبستگی متفاوت راهکارهای متفاوتی را برای تنظیم عواطف و پردازش اطلاعات هیجانی به کار می برند. براساس مطالعات کوباک و سیری (۱۹۹۸) سبکهای دلبستگی با تفاوت های نظم بخشی هیجانی در مراحل مختلف زندگی مرتبط است. به عنوان مثال نوجوانان نایمن نسبت به دوستان ایمن خود هیجان های منفی بیشتر و هیجانهای مثبت کمتری را در بطن روابط تجربه می کنند. کوباک و همکاران (۱۹۹۳) بین دلبستگی ایمن با توانایی حل مساله، استفاده از

1 - Secure

2 - Avoidant

3 - Ambivalent

4 - Main & Solomon

5 - Disorganized – disoriented

6 - Bartholomew & Horowitz

7 - Preoccupied

8 - Dismissing

9 - Fearful

10 - Wei et al

11 - Pereg

12 - Mc Carty

13 - Greenberger & Mc Laughlin

14 - Kobak

15 - Peter Salovey

سبک مقابله ای مساله مدار و تجربه خشم کمتر، همبستگی مثبت و بین دل بستگی های نایمن با توانای حل مساله کمتر و تجربه خشم بیشتر، همبستگی مثبت یافتند. پرگ و میکولینسر (۲۰۰۴) نشان دادند که افراد ایمن برای کاهش عواطف منفی از الگوی شناختهای مخالف با عاطفه^۱ (بدترین راه برای بازخوانی اطلاعات مثبت) استفاده می کنند. گرینبرگر و مک لالین (۱۹۹۸) در مطالعه خود نشان دادند که نوجوانان ایمن در رویارویی با مسائل و مشکلات از راهبردهای مقابله ای فعال استفاده می کنند. براساس یافته های بشارت، شریفی و ایروانی (۱۳۸۰)، آزمودنی های ایمن بیشتر از مکانیسم دفاعی رشد یافته مثل والایش^۲ و شوخی^۳ و دل بسته های نایمن بیشتر از مکانیسم های رشد نیافته و نورو تیک استفاده می کنند، همچنین در مطالعات مختلف بین سبک دل بستگی ایمن، با اعتماد به نفس و اعتماد به دیگران (کسیدی^۴، ۱۹۸۸ نقل از بشارت و همکاران، (۱۳۸۰) و سلامت روان (فینی، ۲۰۰۰) و دل بستگی نایمن با اختلالاتی چون افسردگی و اضطراب (لوپز و همکاران، ۲۰۰۱)، عواطف منفی و نروز گرای (سیمپسون، ۱۹۹۰ و کولینز، ۱۹۹۶؛ نقل از وی و همکاران^۵، ۲۰۰۵)، نگرش های ناکارآمد و حرمت نفس^۶ پایین (رابرتز، گاتلیپ و کاسل، ۱۹۹۶) فشار روانی و مشکلات بین فردی (وی و همکاران، ۲۰۰۵) و ناامیدی، خشم و اضطرابی (وی و همکاران، ۲۰۰۳) رابطه مستقیم وجود دارد. ویژگی های بهنجار و نابهنجار روابط بین شخصی به گونه ای عمیق از سبک دل بستگی اشخاص تاثیر می پذیرند. بنابر نتایج پژوهش ها، دل بستگی ایمن با ویژگی های ارتباطی مثبت شامل صمیمیت و خرسندی، دل بستگی اجتنابی با سطوح پایین تری از صمیمیت و تعهد، و دل بستگی دوسوگرا با شور و هیجان و دل مشغولی در مورد روابط توام با خرسندی کم، مرتبط است (فینی^۷ و نولر^۸، ۱۹۹۰). افراد اجتنابی بیش از دوسوگراها به پایان بخشیدن روابط تمایل نشان می دهند (فینی و نولر، ۱۹۹۰؛ هازن و شیور، ۱۹۸۷). در پی انحلال روابط پیشین، بازسازی روابط جدید نیز بر حسب الگوی دل بستگی فرد متفاوت است. اجتناب گراها با از میان رفتن یک رابطه کمتر از دوسوگراها مضطرب و پریشان می شوند (سیمپسون^۹، ۱۹۹۰). گروه اخیر به سرعت به برقراری روابط جدید اقدام می کنند (فینی و نولر، ۱۹۹۰). یافته های بررسی هرویتز^{۱۰}، روزنبرگ^{۱۱}، بارتولمو^{۱۲}، ۱۹۹۳، هرویتز، لاک^{۱۳}، مورس^{۱۴}، ویکار^{۱۵}، درایر^{۱۶}، تارنو^{۱۷} و گانام^{۱۸} (۱۹۹۱) نیز نشان داده اند که شکل های مختلف مشکلات بین فردی با سبک های

1 - Affect- congruent pattern of cognitions

2 - Sublimation

3 - Humor

4 - Cassidy

5 - Wei et al

6 - Self-stem

7 - Feeney

8 - Noller

9 - Simpson

10 - Horowitz

11 - Rosenberg

12 - Batholomew

13 - Locke

14 - Morse

متفاوت دلبستگی مطابقت دارد. پژوهش های مربوط به دلبستگی بزرگسالان (سیمپسون و رولس، ۱۹۹۴؛ سیمپسون، رولس و نلیگن، ۱۹۹۲) نشان داده اند که نظام دلبستگی بزرگسال نیز تحت شرایط تنیدگی از فعال و موجب می شود که افراد دارای الگوهای ذهنی دلبستگی متفاوت براساس شیوه هایی که در گذشته آموخته اند یا تقویت شده اند به نظم دهی هیجانی و مقابله با عامل تنیدگی از پردازند (سیمپسون و رولس، ۱۹۹۴؛ سیمپسون و دیگران^۵، ۱۹۹۲؛ شیور و دیگران^۶، ۱۹۹۶؛ فاندلینگ، ۱۹۹۸؛ فینی و کیرک پاتریک، ۱۹۹۶؛ کوبک و سیری، ۱۹۸۸؛ میکولینسر و فلورین^۷، ۲۰۰۱، میکولینسر، فلورین و تولماز^۸، ۱۹۹۰). این یافته ها نقش دلبستگی ایمن را در سدسازی علیه آثار تنیدگی، تجربه درماندگی هیجانی و در تسهیل مدیریت هیجانهای درمانده ساز^۹ تایید می کنند (رمضانی، شمس اسفند آباد و طهماسبی، ۱۳۸۶). فاندلینگ (۱۹۹۸) با مروری بر پژوهشهای مختلف در مورد سبکهای مختلف نظم دهی هیجانی، نشان داده است که در هر مرحله از فرایند مقابله^۹، سبکهای دلبستگی بر نحوه نظارت بر توجه در چهارچوب رویدادهای تنیدگی از (میکولینسر و ناچشون، ۱۹۹۱)؛ پردازش اطلاعات (زاروف و فیزپاتریک، ۱۹۹۵) و دسترسی به منابع اجتماعی مقابله (فینی و کیرک پاتریک، ۱۹۹۶) تاثیر می گذارند. این تفاوت در سبکهای دلبستگی می تواند به پردازش افراطی^{۱۰} هیجانهای در افراد دوسوگرا یا به منزوی سازی یا قطع هیجانهای در افراد اجتنابگر اسناد داده شود (کامین، ۱۹۹۶). اسپنگلر و زیمرمن (۱۹۹۹) از مطالعات روانی - زیست شناختی^{۱۱} در مورد دلبستگی و نظم دهی به هیجانها چنین نتیجه گرفته اند که سبکهای انعطاف ناپذیر نظم دهی به هیجانها، بین سطوح متفاوت مقابله در افراد دارای دلبستگی ناایمن در مقایسه با افراد ایمن مغایرت بیشتری ایجاد می کنند. در حقیقت سبکهای دلبستگی نوع حمایت مورد انتظار دانشجو را در سن بزرگسالی رقم می زند و حمایت خانواده و نوع آموزشهای آن مهارتهای تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم را تعیین می نماید. در همین راستا پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سئوالات زیر می باشد:

۱ - آیا ارتباطی بین یادگیری خود تنظیم با سبکهای دلبستگی، حمایت خانوادگی، مهارتهای مطالعه و

متغیرهای جمعیت شناختی وجود دارد؟

۲ - کدامیک از مولفه های مهارتهای ارتباطی، سبکهای دلبستگی، حمایت خانوادگی توان پیش بینی

یادگیری خود تنظیم را دارا هستند؟

1 - Waikar

2 - Dryer

3 - Tarnow

4 - Ghannam

5 - Simpson, Rholes, & Nelligan

6 - Mikulincer & Florian

7 - Mikulincer, Florian, & Tolmacz

8 - Distressing emotions

9 - Coping strategy

10 - Excessive processing

11 - Problem -focused coping style

۳ - مدل تحلیل مسیر روابط علی بین یادگیری خود تنظیم با سبکهای دلبستگی، حمایت خانوادگی، مهارتهای تحصیلی چگونه است؟

روش

روش انجام این پژوهش علی - همبستگی است. جامعه آماری آن را کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد دولتی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ شامل می شدند. نمونه آماری این پژوهش بر اساس مطالعه مقدماتی و همچنین جدول تعیین حجم نمونه کوهن و همکاران (۲۰۰۱) ۳۰۰ نفر برآورد گردید. دانشجویان با روش تصادفی ساده انتخاب و پرسشنامه ها در مورد آنها اجرا گردید. ۲۷۲ مورد از پرسشنامه ها بازگردانده شد، بدین معنا که نرخ پاسخگویی شرکت کنندگان در پژوهش ۹۰/۶۶ درصد بود. میانگین سنی دانشجویان ۲۲/۴۲ سال با دامنه ۱۸ تا ۴۲ سال و انحراف استاندارد ۳/۲۰ بود. پاسخ دهندگان از ۲۶ رشته دانشگاهی متفاوت انتخاب شدند که ۱۱۲ نفر از آنها در دانشگاه دولتی اصفهان و ۱۶۰ نفر در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان مشغول به تحصیل بودند.

ابزارهای اندازه گیری: برای سنجش از پرسشنامه های راهبردهای یادگیری خودتنظیم (زیمرمن و پونز، ۱۹۸۸)، حمایت اجتماعی ادراک شده (فرم خانواده) (پروسیدانو و هلر، ۱۹۸۳)، فهرست دلبستگی بزرگسال (AAI)^۱ که با استفاده از مواد آزمون دلبستگی هازن و شیور (۱۹۷۸) در ۱۵ سوال (دارای سه زیر مقیاس ایمن، اجتنابی و دو سوگرا) تنظیم شده و در مورد دانشجویان دانشگاه تهران هنجاریابی شده بود و آزمون مهارتهای تحصیلی که دارای ۶ زیرمقیاس (شامل مهارتهای مدیریت وقت، تمرکز، گوش دادن و یادداشت برداری، خواندن، نوشتن و امتحان دادن) بود (رجایی، احمدی و عابدی، ۱۳۸۳) استفاده گردید. ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شده برای این چهار پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۹، ۰/۷ و ۰/۷۵ محاسبه گردید.

یافته ها

روش تحلیل داده ها و یافته های پژوهش: به منظور تحلیل داده ها از آمار در دو سطح توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و استنباطی (آزمون تی نمونه های مستقل، آزمون رگرسیون رو به جلو و تحلیل مسیر) استفاده شد و یافته ها به ترتیب در جداول ۱ الی ۶ ارائه شده است. کلیه داده های بدست آمده با استفاده از بسته نرم افزاری علوم اجتماعی^۲ تحلیل شد.

۱ - آیا ارتباطی بین یادگیری خود تنظیم با سبکهای دلبستگی، حمایت خانوادگی، مهارتهای تحصیلی و متغیرهای جمعیت شناختی وجود دارد؟

¹-Adult Attachment Inventory

²- Sstatistical package for social science

جدول ۱: همبستگی بین یادگیری خود تنظیم با سبکهای دلبستگی، حمایت خانوادگی، مهارتهای تحصیلی و متغیرهای جمعیت شناختی

یادگیری خود تنظیم		شاخص های آماري متغیرها
سطح معناداری (P)	ضریب همبستگی	
۰/۰۰۳	۰/۲۰۵**	سن
۰/۵۴۲	-۰/۱۴۱	جنس
۰/۰۰۱	۰/۲۲۰**	رشته
۰/۰۳۷	۰/۱۴۱**	تاهل
۰/۰۰۷	۰/۱۷۹**	دانشگاه
۰/۰۰۲	۰/۲۰۳**	حمایت خانوادگی
۰/۰۱۲	۰/۱۷۵*	سبک دلبستگی اجتنابی
۰/۰۰۰	۰/۲۵۰**	سبک دلبستگی ایمن
۰/۰۰۱	۰/۲۲۴**	سبک دلبستگی دوسوگرا
۰/۰۱۶	۰/۱۶۸*	مهارت های تحصیلی کلی
۰/۰۰۷	-۰/۱۸۱**	مدیریت زمان
۰/۰۱۲	۰/۱۷۰*	تمرکز
۰/۰۰۶	۰/۱۸۲**	گوش دادن
۰/۰۱۷	۰/۱۶۴*	خواندن
۰/۲۱۸	۰/۰۸۳	نوشتن
۰/۳۷۶	۰/۰۸۰	امتحان

$P < ۰/۰۰۵^*$, $P < ۰/۰۱^{**}$

همانگونه که یافته های جدول ۱ نشان می دهد از بین مولفه های بالا تنها جنس بعنوان یک متغیر جمعیت شناختی و مهارت نوشتن و امتحان دادن بعنوان مهارتهای تحصیلی فاقد ارتباط با یادگیری خود تنظیم بوده اند همچنین مهارت مدیریت زمان با یادگیری خود تنظیم دارای رابطه منفی ($r = -۰/۱۸۱$) و حمایت خانوادگی ($r = ۰/۲۰۳$, $P < ۰/۰۱^{**}$) ، سبک دلبستگی ایمن ($r = ۰/۲۵۰$, $P < ۰/۰۱^{**}$) و دوسوگرا ($r = ۰/۲۲۴$, $P < ۰/۰۱^{**}$) دارای بیشترین رابطه مثبت بوده اند. با توجه به اینکه تاهل و دانشگاه با یادگیری خود تنظیم رابطه نشان داده بود بمنظور تعیین اینکه کدامیک از این مولفه های دو بعدی معنادارتر از دیگری و تاثیر بیشتر بر یادگیری خود تنظیم بوده است از آزمون t نمونه های مستقل برای سنجش این موضوع استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: آزمون t نمونه های مستقل جهت بررسی میانگین نمرات یادگیری خودتنظیم دانشجویان بر

حسب دانشگاه

شاخصهای آماری	میانگین	انحراف استاندارد	F لوین	سطح معناداری	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
یادگیری خود تنظیم	۶۸/۷۸۳	۱۲/۱۸	۰/۰۳۰	۰/۸۶	-۲/۷۰	۲۲۲	۰/۰۰۷
	۷۳/۱۱۰	۱۱/۶۱					
دانشگاه دولتی اصفهان							
دانشگاه آزاد خوراسگان							

$P < 0.05^*$

یافته های جدول ۲ حاکی از آن است که میانگین یادگیری خود تنظیم در دانشگاه آزاد خوراسگان نسبت به دانشگاه اصفهان بالاتر است و این میانگین بر حسب مقدار آماره t مورد تایید قرار گرفته است. جدول ۳: آزمون t نمونه های مستقل جهت بررسی میانگین نمرات یادگیری خودتنظیم دانشجویان بر حسب تاهل

شاخصهای آماری متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	F لوین	سطح معناداری	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
متاهل	۷۰/۵۸	۱۲/۰۲	۲/۰۱	۰/۱۵	۲/۱۰	۲۱۸	۰/۰۳۷
	۷۵/۳۸	۱۰/۱۵					
مجرد							
متاهل							

$P < 0.05^*$

یافته های جدول ۳ گویای آن است که میانگین یادگیری خود تنظیم در در بین متاهلین نسبت به مجردین بالاتر است و این میانگین بر حسب مقدار آماره t مورد تایید قرار گرفته است.

۲ - کدامیک از مولفه های مهارتهای تحصیلی، سبکهای دلبستگی، حمایت خانوادگی توان پیش بینی یادگیری خود تنظیم را دارا هستند؟

بمنظور بررسی این سؤال پژوهش ابتدا مدلی بر اساس رگرسیون همزمان برازش شد تا مقادیر همخطی متغیرها در مدل مشخص گردد و با توجه به اینکه مولفه های مهارت خواندن و امتحان دارای میزان VIF بالای ۱ (به ترتیب ۴/۷۷ و ۳/۷۴) بودند در مدل رگرسیون رو به جلو حذف شدند. نتایج تحلیل رگرسیون رو به جلو در زیر آمده است.

یافته های پژوهش نشان داد که با توجه به حضور ۷ متغیر در مدل پیش بینی، ۷ حالت پیش بینی قابل بررسی است که با اضافه شدن هر متغیر جدید شرایط و ضرایب مدل پیش بینی تغییر می کند لذا

بهترین شکل مدل که با حفظ بیشترین تعداد متغیر به پیش بینی متغیر ملاک می پردازد بهترین حالت قلمداد می شود که در زیر ارائه شده است. در اینجا صرفاً مدل نهایی ارائه شده است:

جدول ۴: ضریب همبستگی چند گانه، مجذور ضریب همبستگی و... در پیش بینی یادگیری خود تنظیم

خطای استاندارد برآورد	مجذور ضریب همبستگی تعدیل شده	مجذور ضریب همبستگی چند گانه	ضریب همبستگی چند گانه	شاخصهای آماری مدل رو به جلو
۱۰/۱۷	۰/۲۶۴	۰/۲۹۱	۰/۵۳۹	متغیرهای هفت گانه پیش بین

آنگونه که در جدول ۴ مشاهده می شود، در مدل رگرسیون رو به جلو برای پیش بینی یادگیری خود تنظیم از طریق مولفه های سبک های دلبستگی و حمایت خانوادگی ضریب همبستگی چند گانه ($R=0/539$) وجود داشته است. درصد واریانس تبیین شده ۳۰ درصد می باشد. نتایج تحلیل واریانس (جدول ۵) نشان می دهد که حداقل یکی از متغیرها یا مولفه های سبک های دلبستگی و حمایت خانوادگی قادر به پیش بینی یادگیری خود تنظیم دانشجویان می باشد.

جدول ۵: تحلیل واریانس رگرسیون چند گانه رو به جلو برای پیش بینی یادگیری خود تنظیم

مدل	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
رو به جلو	رگرسیون	۷۷۹۷/۸۸۰	۷	۱۱۱۳/۹۸	*	۰/۰۰۰
	باقیمانده	۱۹۰۴۲/۶۱۵	۱۸۴	۱۰۳/۴۹۲	-	-
	کل	۲۶۸۴۰/۴۹۵	۱۹۱	-	-	-

$P < 0/05^*$

چنانکه در جدول بالا دیده می شود، تحلیل واریانس، اعتبار تحلیل رگرسیون رو به جلو را در پیش بینی یادگیری خود تنظیم مورد تایید ($P < 0/001$ و $F=10/764$) قرار می دهد.

جدول ۶: ضریب رگرسیون استاندارد و غیراستاندارد برای پیش بینی یادگیری خود تنظیم در مدل رو به

جلو

شاخصهای آماری	ضریب استاندارد نشده	ضریب	مقدار	سطح
---------------	---------------------	------	-------	-----

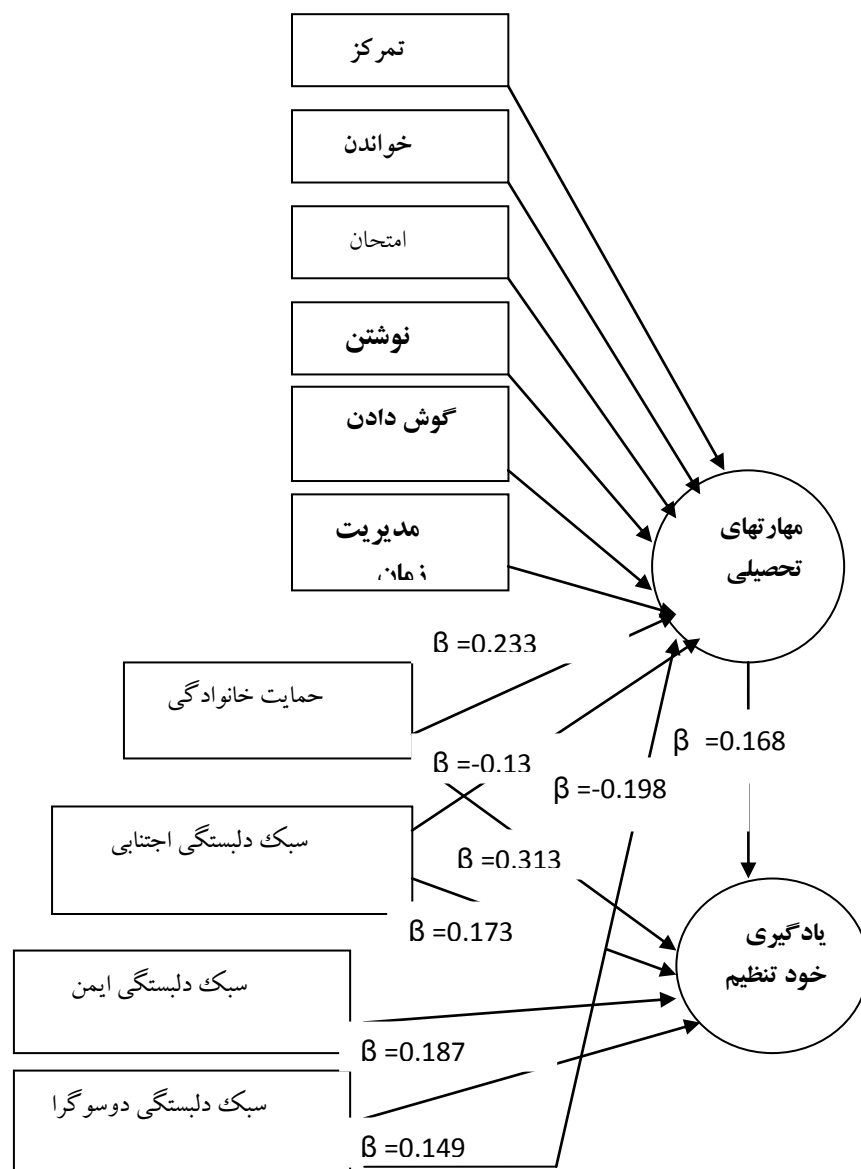
متغیرها	β	خطای استاندارد	استاندارد شده β	t	معناداری p
مقدار ثابت	۳۵/۰۵	۵/۱۱	-	۶/۸۵	۰/۰۰۰
تمرکز	۳/۲۴	۰/۹۷	۰/۲۲	۳/۳۲	۰/۰۰۱
سبک دلبستگی ایمن	۰/۷۶۹	۰/۲۴	۰/۲۱	۳/۱۶	۰/۰۰۲
حمایت خانوادگی	۰/۶۲۳	۱/۱۵	۰/۲۶	۴/۰۲	۰/۰۰۰
سبک دلبستگی اجتنابی	۰/۵۲۵	۰/۱۸	۰/۱۹	۲/۸۴	۰/۰۰۵
مدیریت زمان	۱/۹۹۳	۰/۸۹	-۰/۱۴	-۲/۲۳	۰/۰۲۷
گوش دادن	۲/۳۶۳	۰/۸۷	۰/۱۸	۲/۷۱	۰/۰۰۷
سبک دلبستگی دوسوگرا	۰/۴۹۳	۰/۱۹	۰/۱۷	۲/۵۲	۰/۰۱۳

$P < ۰/۰۵^*$

یافته های جدول ۶ بیانگر آنست که تمرکز (با بتا استاندارد ۰/۲۲)، مدیریت زمان (با بتا استاندارد ۰/۱۴)، گوش دادن (با بتا استاندارد ۰/۱۸) و سبک دلبستگی ایمن (با بتا استاندارد ۰/۲۱)، سبک دلبستگی اجتنابی (با بتا استاندارد ۰/۱۹)، سبک دلبستگی دوسوگرا (با بتا استاندارد ۰/۱۷) و حمایت خانوادگی (با بتا استاندارد ۰/۲۶) دارای توان پیش بینی معنی دار برای یادگیری خود تنظیم بوده اند. معادله استخراج شده برای پیش بینی یادگیری خود تنظیم بر اساس ضرایب بتای استاندارد نشده متغیرهای پیش بین به شرح زیر است:

$$۰/۴۹۳ + ۲/۳۶۳ + (-۱/۹۹۳) + ۰/۵۲۵ + ۰/۶۲۳ + ۰/۷۶۹ + ۳/۲۴ + ۳۵/۰۵ = \text{یادگیری خود تنظیم}$$

۳ - مدل تحلیل مسیر روابط علی بین یادگیری خود تنظیم با سبکهای دلبستگی، حمایت خانوادگی و مهارتهای تحصیلی چگونه است؟



شکل ۱: مدل تحلیل مسیر روابط علی بین یادگیری خود تنظیم با سبکهای دلبستگی، حمایت خانوادگی، مهارتهای تحصیلی

همانگونه که در مدل تحلیل مسیر ۱ ملاحظه می گردد حمایت خانوادگی دانشجویان بیشترین تاثیر مستقیم را بر یادگیری خودتنظیم آنها دارد و بعد از آن سبک دلبستگی ایمن، سبک دلبستگی اجتنابی و سبک دلبستگی دوسوگرا بیشترین تاثیرات مستقیم را دارا هستند. همچنین مهارتهای تحصیلی نیز بعنوان یک متغیر مکنون بالاترین سطح تاثیرات مستقیم و مثبت را از حمایت خانوادگی دریافت نموده و خود نیز بعنوان

یک متغیر پیش بین توانسته است یادگیری خودتنظیم را پیش بینی نماید. نکته قابل توجه ضرایب تاثیر منفی سبک دلبستگی دوسوگرا و اجتنابی بر مهارتهای یادگیری دانشجویان می باشد.

بحث و نتیجه گیری

دانشگاه مرکز تولید علم و انکوباتور رشد در کشورهای توسعه یافته به حساب می آید و این موتور رشد به شرطی توانایی تولید علم و سرمایه های معنوی و اجتماعی را خواهد داشت که سرمایه گذاری بر روی عناصر تولید گر آن، یعنی دانشجویان به شکل بسیار مطلوبی صورت پذیرد. دانشجو در حقیقت عنصر اصلی باروری جامعه در آینده و مهمترین نتیجه فرایندها در دانشگاه است. با وجود ابعاد مختلف هیجانانگیز استرسورها در دانشگاه، دانشجو باید موفق شود و این موفقیت بشدت به میزان حمایت های اجتماعی و خانوادگی و نحوه کنترل این هیجانها توسط دانشجو بستگی دارد. مهارت دانشجویان در زمینه های تحصیلی شاید به میزان زیادی وابسته به حمایت خانواده و نوع تربیت تحصیلی باشد که در نهایت منجر به شکل گیری راهبردهای یادگیری خود تنظیم در دانشجو می شود. بدین ترتیب بصورت نظری می توان انتظار ارتباط بین سبکهای دلبستگی، حمایت خانوادگی، مهارتهای تحصیلی و یادگیری خود تنظیم را داشت. با این رویکرد این پژوهش در قالب سه سؤال مورد بررسی قرار گرفت. در ارتباط با سؤال اول پژوهش که در جدول ۱ ارائه شده است یافته ها نشان داد که بین سبکهای دلبستگی، مهارتهای تحصیلی بصورت کلی و حمایت خانوادگی با یادگیری خود تنظیم دانشجویان ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. در حقیقت الگوی نظری پژوهش در این ارتباط تایید گردید. این ارتباطات در اشکال مختلفی قابل تبیین می باشند. ارتباط یادگیری خود تنظیم دانشجویان با سن آنها ارتباط مثبت بسیار قوی داشته است بدین معنا که با افزایش سن دانشجویان یادگیری خود تنظیم در آنها تقویت شده است. سبحانی نژاد و عابدی (۱۳۸۵) اذعان داشته اند که خود تنظیمی در یادگیری به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری جهت به حداکثر رساندن یادگیری اطلاق می شود. یکی از الزامات رشد شناختی و فراشناختی افزایش سن است. همچنین تسلط دانشجو به مهارتهای تحصیلی به احتمال قوی او را در تحصیل موفق خواهد نمود گرچه تسلط بر مهارتها تنها دلیل موفقیت تحصیلی نیست، که البته این یافته بطور غیر مستقیم با یافته های پینتریچ و ترسا (۱۹۹۳) همخوان است. حمایت خانوادگی بطور کلی عاملی است که باعث تعدیل آثار منفی محیطی بر فرد می شود. بر طبق نظر راتوس (۱۹۹۰) این حمایت ها با مکانیزمهای عاطفی، یاری رسانی، اطلاعاتی، ارزیابی و جامعه پذیری به دانشجو کمک می کنند تا بتواند بر مشکلات تحصیلی و مسایل مربوط به محیط دانشگاه غلبه کند. وجود رابطه بین رشته با یادگیری خود تنظیم نیز موید این مطلب است که به احتمال قوی بعضی رشته ها باعث تقویت خود تنظیمی دانشجویان می شود، بعبارت ساده تر یادگیری خود تنظیم در بعضی رشته ها بهتر شکل می گیرد یا دانشجویان بعضی رشته ها خود تنظیم تر هستند، هرچند بهتر است این احتمالات در پژوهش های آتی بررسی شوند. وجود ارتباط مثبت بین

سبکهای دلبستگی و یادگیری خود تنظیم نیز در سطح کلان نشان دهنده این مطلب است که یادگیری از محیط بیرون و کسب تجربه نیازمند وجود رفتارهای انطباقی و تثبیت احساس روانشناختی ایمن است، عبارت ساده تر الگوهای فعال درونی افراد در فهم و پیش بینی محیط آنها را یاری می دهد. از طرفی الگوهای دلبستگی دانشجویان با الگوهای نظم بخشی هیجانی و شناختی در هم تنیده است و دانشجویان برای رسیدن به یادگیری خود تنظیم مناسب نیازمند سطحی از مقابله و سازگاری با رویدادهای زندگی هستند. ارتباط بسیار قوی بین یادگیری خود تنظیم با سبک دلبستگی ایمن بیانگر این نکته مهم است که دانشجویان با سبک ایمن دارای توان حل مساله، اعتماد به نفس هستند و در موقع لزوم از مکانیسم دفاعی رشد یافته تر مثل والایش استفاده می کنند. در واقع شکل گیری این سبک بشدت به مراحل تحولی فرد وابسته است. این نتایج با یافته های مطالعه کوباک و همکاران (۱۹۹۳) همخوان است. در رابطه با سؤال دوم پژوهش نیز مشخص شد که از بین مولفه های مهارتهای تحصیلی صرفاً تمرکز، مدیریت زمان و گوش کردن قادر به پیش بینی یادگیری خود تنظیم هستند. وقتی در مورد یادگیری خود تنظیم بحث می شود در واقع منظور مهارتهایی است که دانشجویان برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود دارند و تمایل دارند یاد بگیرند، کل فرایند یادگیری را ارزیابی کنند و به آن بیندیشند (کجاف، مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲). لذا بنظر می رسد مهارتهای تحصیلی ضامن تحقق یادگیری خود تنظیم باشد که با نتایج پژوهش زیمرمن (۱۹۹۷) همخوان است، اما وجود تاثیر منفی مدیریت زمان بر یادگیری خود تنظیم قابل تامل است چرا که مدیریت زمان ریشه گرفته از احساس مسئولیت دانشجو است و با زمان و کنترل آن است که دانشجو به اهداف یادگیری خود در قالب برنامه ریزی می رسد. بنابراین یافته های پژوهش بطور غیر مستقیم نتایج پژوهش نیکولاس (۱۹۹۴)، به نقل از سلیمان نژاد و شهر آرای، (۱۳۸۰) را نقض می کند. توان پیش بینی حمایت خانوادگی در ارتباط با یادگیری خود تنظیم حاکی از آن است که شاکله موفقیت و پیشرفت افراد که در نهایت سلامت روانی آنها را نیز تضمین می کند همان میزان درک دانشجو از حمایت خانوادگی و اجتماعی است ریشه در پیوندهای عاطفی و روابط بین شخصی دارد که سبک دلبستگی دانشجو را توجیه می نماید. صمیمیت و تعهد، خرسندی، شور و هیجان و دل مشغولی از جمله علایم این دلبستگی است. معمولا دانشجویان با سبک دلبستگی ایمن بدنبال تداوم روابط مثبت هستند (هازن و شیور، ۱۹۸۷) و این خود زمینه ساز دریافت حمایت های بیشتر از خانواده است. دانشجویان با سبک دلبستگی دوسوگرا در صورت از دست دادن حمایت خانوادگی مضطرب و پریشان می شوند و به سرعت به برقراری روابط جدید اقدام می کنند. بنابراین می توان انتظار داشت که احتمالا دو سبک دوسوگرا و ایمن از حمایت خانوادگی بیشتری نسبت به اجتناب گراها برخوردار شوند و این بمعنای تبیین توان پیش بینی قوی تر از سوی این دو گروه برای یادگیری خود تنظیم خواهد بود. در این ارتباط هیچ مطالعه همخوان یا ناهمخوانی یافت نشد. سؤال سوم پژوهش نیز با در نظر گرفتن مهارتهای تحصیلی و یادگیری خود تنظیم بعنوان متغیرهای مکنون سعی داشت مسیر پیش بینی حمایت خانوادگی و سبکهای دلبستگی را در ارتباط با

مهارت‌های تحصیلی و یادگیری خودتنظیم و مهارت‌های تحصیلی را در رابطه با یادگیری خود تنظیم مشخص کند. این مدل اکتشافی بود و هیچ پیش فرض پژوهشی راجع به آن در دست نبود منتهی مهمترین موضوع در این مدل این بود که ضریب تاثیر حمایت خانوادگی بر یادگیری خود تنظیم بیش از مهارت‌های تحصیلی بود، این در حالی است که سبک‌های دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا نیز با آنکه تاثیرات مثبتی بر یادگیری خود تنظیم داشتند، ضرایب تاثیر آنها برای مهارت‌های تحصیلی منفی بود و سبک ایمن هیچ گونه تاثیری بر مهارت‌های تحصیلی نداشت که این یافته مطالعات وسیع تری را برای تبیین می طلبد. در نهایت می توان با در نظر گرفتن محدودیت های این مدل از آن در جهت تقویت یادگیری خود تنظیم دانشجویان سود جست.

منابع

- بشارت، محمد علی، گلی نژاد، محمد و احمدی، علی اصغر. (۱۳۸۲). بررسی رابطه سبک‌های دلبستگی و مشکلات بین شخصی. فصلنامه اندیشه و رفتار. سال هشتم. شماره ۴. صفحات ۷۴-۸۱.
- بشارت، محمد علی، ماندانا شریفی و ایروانی، محمود. (۱۳۸۰). بررسی رابطه سبک‌های دلبستگی و مکانیسم های دفاعی. مجله روانشناسی. پاییز ۱۳۸۰؛ ۵(۳) (پیاپی ۱۹): ۲۷۷-۲۸۹.
- سبحانی نژاد، مهدی و عابدی، احمد. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین یادگیری خود تنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنها در درس ریاضی. فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز؛ سال اول. شماره ۱. ۷۹-۹۸.
- سلیمان نژاد، اکبر و شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۰). ارتباط منبع کنترل و خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و یکم، شماره ۲، صص ۱۹۸-۱۷۵.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). روانشناسی پرورشی. ویراست چهاردهم. تهران انتشارات آگاه.
- جوکار، بهرام. (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. دوره ۲۲. شماره ۴، صص ۷۸-۵۶.
- صمدی، معصومه. (۱۳۸۰). بررسی رابطه تجربه فراشناختی والدین و تجربه فراشناختی دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه تازه های علوم شناختی. سال سوم، صفحات ۲۷ تا ۳۶.
- رجائی، منوچهر، احمدی، سید احمد و عابدی، محمد رضا. (۱۳۸۳). تاثیر مشاوره تحصیلی گروهی بر مهارت ها و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان. فصلنامه تازه ها و پژوهشهای مشاوره. ۳(۱۲). ۴۱-۵۲.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خود کارآمدی، خودگردانی و هوش دانش آموزان به منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کجباف، محمد باقر، مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. فصلنامه تازه های علوم شناختی، سال ۵، شماره ۱.

Anderman, E.M., & Young, A.J.(1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31,811-831.

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226–244.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Berry, C.A.(1992). Pervious learning experiences strategy beliefs and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 318-336.

Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss. Vol. I: Attachment. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Bowlby, J. (1973). Attachment and Loss. Vol: II Separation, Anxiety and Anger.

London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Collins,N. L; Feeney,B. C(2004). Working models of attachment shape perceptions of social support: evidence from experimental and observational studies. *Journal of personality and social psychology* ;87(3):363-83.

Dehle C, Landers JE. (2005) You can't always get what you want ,but can you get what you need? Personality traits and social support in marriage. *Journal of social and clinical Psychology*, ,24 (7).1051-1076.

Flawell, J. I. (1979). Metacognition and cognitive monitoring :A new area of cognition and cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-913.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an). Attachment process. Jour Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizationalframework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5,1–22.

Kafetsios, K. (2004). Attachment Working Models as Emotional Schemata. Weekly seminars of the School of Psychology MSc course, Middle East Technical University Postgraduate Weekly seminars, Ankara. *journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.

Linn, M., & Hyde, J.(1989). Gender, mathematics, and science. *Educational Researcher*, 18(8), 17-27.Review, 6, 25-56.

Lucangeli, D .& Cornoldi, C. (1997). Mathematical and Metacognition: What is the nature of the Relationship? *Mathematical Cognition*, 3, 121-139.

Lu L. (199v).Social Support, reciprocity, and well-being. *The Journal of Social Psyhology*, ,137 (5) 618-628.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2005). The attachment behavioral system in adulthood: Activation, psychodynamics, and interpersonal processes. In M. P. Zanna (Ed.), (35, pp. 53–152). San Diego, CA: Academic Press.

Mikulincer, M., Shaver, P. R., Gillath, O., & Nitzberg, R. E. (2005). Attachment, caregiving, and altruism: Boosting attachment security increases compassion and helping.*Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 817-839.

Mikulincer, M., & Florian, V. (2001). Attachment style and affect regulation Implications for coping with stress and mental health. In G.

Mikulincer, M., Florian, V., & Tolmacz, R. (1990). Attachment styles and fear of death: A case of affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 273-280.

Mikulincer, M., & Nachshon, O. (1991). Attachment styles and patterns of self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 321-332.

Paris, S.G., & Oka, E.R.(1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental*.

Pereg, D., & Mikulincer, M. (2004). Attachment style and the regulation of negative affect – Exploring individual differences in mood congruency effects on memory and judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 67-80.

Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich , P. R. (1986). Motivational and Learning Strategies Interactions with achievement. *Developmental Review*, 6, 25-56.

Rathus SA.(1990) Psychology. Holt, Rinehart and Winston.

Schunk, D.H.(1998). Goal and self-evaluative influences during childrens cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.

Shaver, Phillip & Mikulincer Mario (2002). Attachment -Related Psychodynamics. *Attachment and Human Development*, 2002, 4: 133-161.

Simpson, J. A., Rholes, W. S., & Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 434-446.

Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshmen college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 602-614. [PDF](#)

Wei, M., Heppner, P. P., & Mallinckrodt, B. (2003). Perceived coping as a mediator between attachment and psychological distress: A structural equation modeling approach. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 438-447. [PDF](#)

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*, 80, 51-59.

Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M.(1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.