

بررسی میزان یادگیری خودتنظیمی در بین حافظان قرآن و غیر حافظان قرآن

عبدالله مفاخری* / عبدالله معتمدی**

چکیده

مقاله حاضر به بررسی مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی^۱ بین سه گروه (حافظان قرآن مبتدیان و غیر حافظان) می‌پردازد. در این مطالعه که در چارچوب طرح پیمایشی است، تعداد ۱۲۰ نفر نمونه (۴۰ نفر حافظان قرآن، ۴۰ نفر مبتدی و ۴۰ نفر غیرحافظ قرآن) در سه پایه تحصیلی راهنمایی دبیرستان و دانشگاهی به طور تصادفی انتخاب و مقایسه شده‌اند. از آزمون یادگیری خودتنظیمی بوفارد برای اندازه‌گیری میزان مهارت‌های یادگیری افراد سه گروه استفاده شده و داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس و مستقل، تجزیه و تحلیل شده است. بر اساس نتایج این تحقیق، میزان مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی در بین حافظان قرآن و غیر حافظان به طور معناداری متفاوت بوده است؛ یعنی حافظان قرآن در مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی، عملکرد بهتری در مقایسه با غیرحافظان داشته‌اند. ($p < 0/05$) ولی بین سن، تحصیلات و جنسیت در نمره یادگیری خودتنظیمی، تفاوت معناداری مشاهده نشده است. همچنین مشخص شده است که مهارت حفظ قرآن، سایر مهارت‌های غیر قرآنی را نیز افزایش می‌دهد.
کلید واژه‌ها: حافظان قرآن، یادگیری، خودتنظیمی.

amafa32@yahoo.com

دریافت: ۱۳۹۰/۱/۲۷ - پذیرش: ۱۳۹۰/۶/۲۲

* مربی گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام نور اسفراین.

** استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی.

مقدمه

یادگیری، یک فرایند است. در هر فرایند، عوامل و متغیرهایی در حال تعامل‌اند. بر خلاف گذشته که تصور می‌شد توانایی یادگیری هر فرد، تابعی از میزان هوش و استعدادهاست، در چند سال اخیر این نظریه در میان روان‌شناسان قوت گرفته است که با وجود نقش تعیین‌کننده عوامل ذاتی هوش و استعداد در یادگیری، عوامل غیرذاتی نیز در این رابطه، مهم قلمداد می‌شوند. یکی از این موارد «راهبردهای یادگیری» است که روان‌شناسی تربیتی در کشف این راهبردها، در چند سال اخیر، پیشرفت زیادی داشته است. یادگیری برای انسان و سایر موجودات زنده، اهمیت بنیادینی دارد. در عمل، تمام فعالیت‌های روزانه ما (صحبت کردن، فهمیدن، خواندن، ارتباط اجتماعی و...) وابسته به دریافت و ذخیره اطلاعات از محیط پیرامون ما می‌باشد. حافظه و یادگیری، ما را قادر می‌سازد تا مهارت‌های تازه آموخته و رفتارهای تازه در خود ایجاد کنیم. بدون یادگیری احتمالاً هیچ‌گونه حیات انسانی وجود نمی‌داشت.

یکی از مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت معاصر «یادگیری خودتنظیمی»^۲ است. خودتنظیمی در یادگیری از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرایند یادگیری توجه دارد. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷م توسط بندورا مطرح شد.^۳

زیمرمن (۱۹۸۶م) نیز به عنوان یکی از نظریه‌پردازان تئوری شناختی - اجتماعی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری تعریف کرده است که در آن دانش‌آموزان به جای آنکه برای کسب مهارت و دانش، بر معلمان و والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند.

یادگیری خودتنظیمی، «راهبردهای شناختی»^۴ و «فرا شناختی»^۵ را در بر می‌گیرد. راهبردهای شناختی به راهبردهایی که دانش‌آموزان برای یادگیری به خاطر سپاری، یادآوری و درک مطلب از آنها استفاده می‌کنند، اشاره دارد. این راهبردها هم برای تکالیف ساده و حفظ کردنی، و هم برای تکالیف پیچیده‌تر که به درک و فهم نیازمندند، کاربرد دارد.^۶ منظور از راهبردهای فراشناختی، مجموعه فرایندهای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت‌های شناختی است.^۷ فرایندهای شناختی همان راهبردها یا استراتژی‌های یادگیری هستند که با تسهیل فرایند یادگیری، عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود می‌بخشند. همچنین باورهای فراشناختی به مجموعه فرایندهای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح

فعالیت‌های شناختی اشاره می‌کنند. منظور از خودتنظیمی این است که دانش‌آموزان مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود دارند و به یادگیری تمایل دارند تا کل فرایند یادگیری را ارزیابی کرده و به آن بیندیشند.^۸ سازه خودتنظیمی به آموزش استراتژی‌هایی اشاره دارد که افراد را قادر می‌کند جهت‌گیری هدف‌های خود را در فرایند یادگیری رشد دهند. به عبارت دیگر، یادگیری خودتنظیمی فقط یادگیری دانش‌آموزان را تقویت نمی‌کند، بلکه فرصت‌هایی را برای آنها فراهم می‌کند تا به طور فعال، فرایندهایی مانند تنظیم اهداف خودکنترلی، خودارزشیابی و خودانگیزی را مدیریت کنند.^۹

خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرایند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد. سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش‌آموزان با توسعه خودتنظیمی یا فرایندهای مشابه، شناخت، عواطف یا رفتارهای خود را گسترش داده و تقویت کنند تا بدین وسیله بتوانند به اهدافشان برسند.^{۱۰} در پژوهشی که ارتباط بین جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزی با یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان، بررسی شده نتایج نشان داده است که جهت‌گیری درونی هدف و الگوهای انگیزی مثبت با استفاده بالا از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی همراه است.^{۱۱} در مطالعه‌ای دیگر، نقش دانش فراشناخت و یادگیری خودتنظیمی در موفقیت تحصیلی بررسی شده است. یافته‌ها نشان داده که دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا، از مهارت‌های فراشناخت و خودتنظیمی، بیشتر استفاده می‌کنند.^{۱۲} در پژوهشی که روی دانش‌آموزان تیزهوش کره‌ای صورت گرفته، معلوم شده است که بین میزان پرسش‌های آزاد علمی در کلاس و یادگیری خودتنظیمی، ارتباط معناداری وجود دارد.^{۱۳} همچنین تحقیقات دیگر نشان می‌دهند که مهارت‌های خودتنظیمی، در یادگیری نقش مؤثری دارند. همچنین بررسی‌ها نشان داده است که بین باورهای انگیزی و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی، ارتباط وجود دارد.^{۱۴} همچنین بین راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان قوی و متوسط با دانش‌آموزان ضعیف، تفاوت معناداری مشاهده شده است.^{۱۵} از بین کنش‌های شناختی، حافظه، نزدیک‌ترین رابطه را با یادگیری دارد.^{۱۶} فلاول^{۱۷} (۱۹۸۵م)، حافظه را نوعی حل مسأله می‌داند که عمل ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات را به عهده دارد. او معتقد است تحول رفتارهای راهبردی در حافظه به طور ارادی و تدریجی است. یادگیری مستلزم عوامل مختلفی، از جمله به‌کارگیری انواع خاصی از راهبردهای شناختی است. یکی از

فرایندهای مهمی را که در حافظه صورت می‌گیرد، فرایند شناختی گویند. این فرایند از مرحله برداشت حسی شروع می‌شود و تا بازیابی اطلاعات از حافظه دراز مدت ادامه دارد. از آنجا که این فرایندها به دانستن و شناخت مربوط می‌شوند، به آنها فرایندهای شناختی حافظه می‌گویند. این فرایندها در سه دسته تکرار^{۱۸} و مرور، بسط یا گسترش^{۱۹} و سازماندهی تقسیم می‌شوند. به این فرایندها، استراتژی‌ها یا راهبردهای شناختی گویند.^{۲۰}

هندری (۱۹۹۴م)، راهبردهای شناختی را طرح‌ها یا روش‌هایی برای حل یک مسئله می‌داند. او معتقد است که راهبردهای شناختی، اکتشاف‌هایی برای پردازش اطلاعات هستند. افراد در فرایند کسب اطلاعات نیازمند نظم دهی به محرک‌های خارجی، فعالیت علمی و خلاق هستند و برای این منظور، استفاده از راهبردهای شناختی این نیاز را تأمین می‌کند. اصطلاح فراشناخت، دانش فرد درباره فرایندهای شناختی خود و چگونگی استفاده بهینه از آنها برای رسیدن به هدف‌های یادگیری است. به عبارت دیگر، فراشناخت، دانش یا آگاهی فرد از نظام‌شناختی خود است.^{۲۱}

لموس^{۲۲} (۱۹۹۹م) معتقد است که خودتنظیمی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار، متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی است. او توضیح می‌دهد که خودتنظیمی شامل توانایی فرد در سامان‌دهی و خودمدیریتی رفتارهایش برای رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری است. دانش‌آموزان خودنظم‌ده، فراشناختی هستند و از روش‌های مطالعه و یادگیری خود، آگاهی دارند. دانش‌آموزی که بر فرایند یادگیری و عوامل مؤثر و موانع یادگیری خود نظارت می‌کند، در واقع، از فراشناخت استفاده کرده است. از آنجا که دانش‌آموزان از لحاظ نظارت شخصی در یک سطح نیستند، معلمان برای فراشناختی‌تر شدن دانش‌آموزان لازم است این باور را در دانش‌آموزان ایجاد کنند، زیرا یادگیری، عملی هشیارانه، هدفمند و مسلتم تلاش و کوشش فراوان است.^{۲۳}

فعالیت زیاد حافظه هنگام حفظ قرآن، حافظان را به استفاده از راه‌ها و روش‌هایی که به تقویت حافظه منجر می‌شود و می‌دارد. یکی از این راه‌ها استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است که می‌تواند در حفظ سریع‌تر و بهتر قرآن تأثیر زیادی داشته باشد. با توجه به اینکه در کشور ما تعداد زیادی از نوجوانان و جوانان به امر مقدس حفظ قرآن می‌پردازند و توصیه‌های دینی در این زمینه وجود دارد، اعتقاد عمومی بر این است که حفظ قرآن در جنبه‌های مختلف توانایی‌های فرد، تغییر ایجاد خواهد کرد. پژوهش‌های

متعدد در مورد حافظان قرآن نشان می‌دهد که حافظان قرآن بر اثر مرور و تمرین، مهارت‌های فراوانی در مورد حافظه و یادگیری کسب می‌کنند. در مطالعه‌ای با هدف بررسی انواع حافظه (رویدادی و معنایی) در دانش‌آموزان دختر حافظ قرآن و غیر حافظ قرآن، مشخص شد که حافظان قرآن، هم در حافظه معنایی و هم در حافظه رویدادی، از گروه کنترل عملکرد بهتری داشته و مهارت در حفظ قرآن حافظه اطلاعات غیر قرآنی را نیز افزایش داده است.^{۲۴}

با توجه به یافته‌های فوق در این پژوهش، ارتباط بین حفظ قرآن و مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی بررسی می‌شود تا پاسخی برای این پرسش که «آیا مهارت‌های شناختی و فراشناختی در حافظان قرآن بهتر از غیر حافظان است یا نه»، به دست آید.

فرضیه‌های تحقیق

۱. بین حافظان قرآن و غیر حافظان در مهارت‌های خودتنظیمی، تفاوت معنادار وجود دارد.
۲. بین میزان تحصیلات و یادگیری خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد.
۳. یادگیری خودتنظیمی در بین پسران و دختران تفاوت معناداری دارد.
۴. بین گروه سنی و یادگیری خودتنظیمی، تفاوت معناداری وجود دارد.

روش

در این پژوهش از طرح تحقیقی پس رویدادی استفاده شده است. تعداد کل نمونه تحقیق ۱۲۰ نفر دختر و پسر از مقاطع تحصیلی راهنمایی، دبیرستان و دانشگاه‌های استان خراسان شمالی بوده‌اند که از سه گروه ۴۰ نفری تشکیل شده بودند. گروه اول، شامل افرادی بود که بیشتر از یک جزء قرآن تا کل آن را حفظ بودند که گروه آزمایش محسوب می‌شدند. گروه دوم، شامل افرادی بود که به مراکز حفظ قرآن مراجعه کرده بودند، ولی هنوز کمتر از یک جزء حفظ کرده و افراد مبتدی تلقی می‌شدند. و گروه سوم، شامل افرادی بود که اقدام به حفظ قرآن نکرده بودند. دو گروه آخر، گروه‌های کنترل، قلمداد شدند. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی ساده بود که با مراجعه به سازمان تبلیغات اسلامی خراسان شمالی اسامی حافظان قرآن دریافت، و به‌طور تصادفی، نمونه از بین آنها انتخاب شد. آزمودنی‌های غیر حافظ قرآن از لحاظ متغیرهای سن، جنس و تحصیلات با دو گروه دیگر هم‌تا شدند و برای کنترل متغیر مزاحم، میانگین نمرات تحصیلی نمونه‌ها در هر سه گروه بالاتر از ۱۸ در

نظر گرفته شده بود. پس از شناسایی نمونه پرسش‌نامه خودتنظیمی بوفارد که شامل ۱۴ سؤال است، در اختیار آنها قرار گرفت. این پرسش‌نامه توسط بوفارد و همکارانش (۱۹۹۵م) بر اساس نظریه شناختی بندورا طراحی شده و توسط کدیور (۱۳۸۰) در ایران هنجاریابی شده است. سؤال‌ها در مقیاس لیکرت بوده و دو خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی و فراشناختی داشته است. برای تعیین روایی سازه آن نتایج تحلیل عاملی نشان داده است که این ابزار قادر است ۵۲٪ از واریانس خودتنظیمی را تبیین نماید. همچنین کدیور (۱۳۸۰) ضریب پایایی کلی پرسش‌نامه را بر اساس آلفای کرونباخ ۷۱٪ گزارش کرده است. پایایی خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی ۷۰٪ و خرده‌مقیاس راهبردهای فراشناختی ۶۸٪ بوده است. پس از تکمیل پرسش‌نامه‌ها توسط افراد نمونه در سه گروه، به تجزیه و تحلیل آماری آنها پرداخته شده است. همچنین برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل آنوا استفاده شده است.

یافته‌ها

برای بررسی هریک از متغیرهای مستقل با میزان یادگیری خودتنظیمی که متغیر وابسته است، از نرم افزار spss استفاده شده است. همین‌طور از روش‌های آماری تحلیل واریانس و آزمون t مستقل و آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است. جدول شماره ۱، میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های خودتنظیمی را در سه گروه (حافظان، مبتدیان و غیر حافظان) نشان می‌دهد. چنان‌که ملاحظه می‌شود، میانگین نمره‌های یادگیری خودتنظیمی در گروه غیر حافظان از دو گروه دیگر کمتر است و گروه مبتدیان با دو نمره افزایش در میانگین در مقایسه با گروه غیر حافظان قرار دارند. و در نهایت، گروه حافظان قرآن که بالاترین میانگین را دارند. برای بررسی فرضیه‌ها، ابتدا فرضیه اصلی بررسی شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۱:

میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های یادگیری خودتنظیمی در سه گروه (غیرحافظان، مبتدیان و حافظان)

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	شاخص‌ها	
			حافظان	مؤلفه‌ها
۴۰	۵/۶۴	۵۸/۹۸	حافظان	حفظ
۴۰	۵/۸۷	۵۶/۲۸	مبتدیان	
۴۰	۵/۵۳	۵۴/۶۸	غیرحافظان	

جدول شماره ۲: تحلیل واریانس یادگیری خودتنظیمی در بین سه گروه (غیرحافظان، مبتدیان و حافظان)

P	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص‌ها	
						منابع تغییر	
>P۰/۰۵	۰/۰۰۲	۶/۷۶	۱۸۸	۲	۳۷۷	بین گروهی	
			۲۷/۹۴	۱۱۷	۳۲۹۶	درون گروهی	
				۱۱۹	۳۶۴۷	کل	

نتایج حاصل از جدول F نشان می‌دهد که بین گروه‌های مختلف (حافظان، مبتدیان و غیر حافظان) در نمره‌های یادگیری خودتنظیمی، تفاوت معناداری وجود دارد، اما اینکه این تفاوت به نفع کدام یک از گروه‌های تحقیق است را با استفاده از آزمون تعقیبی توکی ارزیابی کردیم که نتایج آن در جدول شماره ۳ ذکر شده است. مشخص شده است که میانگین تفاوت‌ها در نمره‌های خودتنظیمی بین دو گروه حافظان و غیر حافظان ۴/۳۰ بوده که در سطح ۰/۰۵ معنادار است. و بین گروه‌های مبتدی و غیر حافظان ۱/۶۰، و بین مبتدیان و حافظان ۲/۷۰ بوده که هیچ‌کدام معنادار نبوده‌اند.

جدول شماره ۳: نتایج آزمون تعقیبی توکی در بین سه گروه

P	سطح معناداری	خطای استاندارد	میانگین تفاوت‌ها	شاخص‌ها	
				گروه‌ها	
<P۰/۰۵	۰/۰۰۱	۱/۱۸	۴/۳۰	غیرحافظان	حافظان
<P۰/۰۵	۰/۰۶۲	۱/۱۸	۲/۷۰	مبتدیان	
<P۰/۰۵	۰/۳۶۹	۱/۱۸	۱/۶۰	غیرحافظان	مبتدیان

برای آزمون فرضیه جنسیت و یادگیری خودتنظیمی و فرضیه تحصیلات و یادگیری خودتنظیمی، با استفاده از تحلیل واریانس نتایج جدول شماره ۳ به دست آمده است.

جدول شماره ۴: خلاصه تحلیل واریانس برای متغیرهای مقطع تحصیلی و جنسیت

P	سطح معناداری	F	درجه آزادی	انحراف	میانگین	تعداد	شاخص‌ها	
							منابع تغییر	
<P۰/۰۵	۰/۳۰	۱/۰۷	۱	۵/۵	۵۶/۶	۹۵	زن	جنس
				۳/۴	۵۷/۴	۲۵	مرد	
<P۰/۰۵	۰/۶۰	۲/۲۴	۲	۴/۲	۵۵/۳	۲۴	راهنمایی	مقطع تحصیلی
				۵/۴	۵۵/۷	۷۲	دبیرستان	
				۳/۲	۵۶/۲	۲۴	دانشگاهی	

طبق جدول شماره ۳، تفاوت بین دو جنس در یادگیری خودتنظیمی معنادار نیست. بنابراین، زنان و مردان از لحاظ میزان یادگیری خودتنظیمی، با هم تفاوت معناداری ندارند.

همچنین در مورد مقطع تحصیلی هم بین سه گروه (راهنمایی، دبیرستان و دانشگاهی) تفاوت معناداری از لحاظ نمره خودتنظیمی مشاهده نمی‌شود.

برای بررسی رابطه بین سن و یادگیری خودتنظیمی، آزمودنی‌ها از نظر سنی به دو گروه زیر بیست سال و بالاتر از بیست سال تقسیم و از آزمون t مستقل برای بررسی معناداری تفاوت‌ها استفاده شده که داده‌ها در جدول ۵، خلاصه شده است.

جدول شماره ۵: تفاوت بین سن و یادگیری خودتنظیمی

P	سطح معناداری	T	درجه آزادی	تعداد	میانگین	شاخص‌ها	
						متغیرها	
<P/۰۰۵	.۳۳۳	۰/۹۷۲	۱۱۸	۵۳	۵۷/۲۵	بالا	سن
				۶۷	۵۶/۲۲	پایین	

با توجه به جدول فوق، مشخص می‌شود که بین سن و میزان یادگیری خودتنظیمی، تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > ۰/۰۵$)، از این رو، بر اثر افزایش سن، در نمره‌های یادگیری خودتنظیمی تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود.

بحث و تفسیر

باتوجه به تحلیل‌های انجام شده، مشخص شد که فرضیه اول تحقیق که عبارت بود از «یادگیری خودتنظیمی بین حافظان و غیرحافظان متفاوت است» تأیید شده است، و حافظان قرآن در یادگیری خودتنظیمی از غیر حافظان برتر بوده و نشان می‌دهد که مهارت حفظ قرآن، توانایی‌های یادگیری حافظان آنها را در مقایسه با غیرحافظان بهتر کرده است. این یافته با یافته‌های پژوهش کرمی نوری (۱۳۸۱) همسو است که در آن تحقیق نیز مشخص شده است حافظان قرآن در حافظه معنایی و رویدادی از غیر حافظان بهتر بوده‌اند. این مسئله نشان می‌دهد که توانایی یادگیری خودتنظیمی با تمرین‌های حفظ قرآن در افراد بهتر شده و در سایر زمینه‌ها از قبیل تحصیل، تأثیر خوبی خواهد داشت. طبق این تحقیقات، اندرسون^{۲۵} (۱۹۷۵) دریافته است که دانش‌آموزان قوی، اغلب محتوای کتاب را بررسی می‌کنند تا ایده‌هایی درباره آن به دست آورده و یک سازمان‌دهی برای فعالیت زمینه‌یابی فراهم کنند. همچنین او دریافته است که دانش‌آموزان قوی برای تقویت توانایی نگهداری اطلاعات، از راهبردهای تکرار همراه با طبقه‌بندی کردن استفاده می‌کنند. ویزبرگ (۱۹۸۸م)، اظهار کرده است که راهبردهای شناختی که به تعامل بیشتر خواننده با متن و عمق بخشیدن

بیشتر به پردازش، مانند خلاصه کردن، شناختن سازمان‌دهنده‌های نموداری یا نقشه‌های معنایی منجر می‌شود، سودمندتر از تکرار و مرور ذهنی محض است. ویزبرگ نشان داده است که سازمان‌دهنده‌های نموداری یا نقشه‌های معنایی ممکن است فواید بیشتری داشته باشند، زیرا باعث می‌شوند که دانش‌آموزان ایده‌های مهم را از ایده‌های غیر مهم متمایز کنند و رابطه بین ایده‌ها را درک کنند.^{۳۶}

در مورد فرضیه دوم نیز تفاوت معناداری بین میزان تحصیلات و یادگیری خودتنظیمی مشاهده نشد و این یافته با پژوهش کرمی نوری (۱۳۸۱) مغایر است. علت این امر، ممکن است در مورد نمونه‌های این تحقیق باشد که بیشتر آنها مدرک دیپلم سال‌های پیش داشته و مدت‌ها از تحصیل دور بوده‌اند که ممکن است در مهارت‌های خودتنظیمی آنها تغییر ایجاد کرده باشد. در مورد فرضیه سوم، داده‌ها نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین دختران و پسران در مهارت‌های خودتنظیمی مشاهده نمی‌شود. این نتیجه با یافته‌های صمدی (۱۳۸۳) همخوان است؛ یعنی بین دختران و پسران در استفاده از مهارت‌های خودتنظیمی تفاوتی وجود ندارد و هر دو جنس به یک میزان از مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند، هرچند یافته‌های تحقیقات مختلف در این زمینه، متناقض بوده است. برای مثال، شنفلد^{۳۷} (۱۹۸۷) دریافته است که دانش‌آموزان پسر در راهبرد شناختی سازمان‌دهی نمره بیشتری گرفته‌اند. وقتی به مسئله‌گشایی در حوزه روابط انسانی می‌رسیم، معمولاً عملکرد دختران از عملکرد پسران بهتر می‌شود. همچنین گیج و برلاینر^{۳۸} (۱۳۷۴) نتیجه گرفته‌اند که در دبیرستان تفاوت تفاوت بین دختران و پسران در حد قابل توجهی کم می‌شود، اما در سرتاسر سال‌های تحصیلی به نظر می‌رسد عملکرد تحصیلی دختران با ثبات‌تر از پسران است. فرضیه چهارم تحقیق هم که به تفاوت بین سن افراد و میزان یادگیری خودتنظیمی می‌پرداخت، تأیید نشد؛ یعنی افزایش سن در مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی تغییری ایجاد نمی‌کند.

هرچند تحقیقات متفاوتی بین سن و یادگیری خودتنظیمی رابطه مثبت یافته‌اند، اما در این پژوهش چنین نتیجه‌ای دیده نشده و علت آن ممکن است مربوط به تأثیر حفظ قرآن در افزایش یادگیری خودتنظیمی باشد که اثر سن را خنثی می‌کند، چرا که در نمونه مورد تحقیق، ۸۰ نفر حافظان قرآن بوده و فقط ۴۰ نفر غیر حافظان بوده‌اند که ممکن است این تعداد زیاد حافظان ارتباط بین سن و یادگیری خودتنظیمی را تحت تأثیر قرار داده باشد.

با توجه به اینکه فرضیه اصلی تحقیق، تأیید شد می‌توان با اضافه نمودن مؤلفه حفظ قرآن در درس‌های دانش‌آموزان، یادگیری خودتنظیمی آنها را افزایش داد و با توجه به تحقیقات گذشته که نشان می‌دهد افزایش یادگیری خودتنظیمی در سایر مهارت‌ها مانند تحصیل نیز تأثیر مثبت دارد می‌توان به دانش‌آموزان در ارتقای تحصیلی و یادگیری غیر درسی کمک شایانی کرد، چنانکه پرنر^{۲۹} (۲۰۰۰م) معتقد است که می‌توان راهبردهای فراشناختی را به دانش‌آموزان آموزش داد تا به‌درستی از آن استفاده کنند و سطح یادگیری خود را بالا ببرند. پری^{۳۰} و همکاران (۱۹۹۱م) نشان داده‌اند که استفاده از راهبردهای فراشناختی و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها در یادگیری مطالب، به دروس مؤثر مربوط است. دانش‌آموزانی که در خواندن متون درسی خود از راهبردهای فراشناختی و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، با هم استفاده کرده بودند، پیشرفت تحصیلی بیشتری در مقایسه با دانش‌آموزانی داشته‌اند که هیچ‌کدام از راهبردهای فراشناختی و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها را استفاده نکرده‌اند، یا اینکه فقط از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها استفاده کرده‌اند.^{۳۱} یادگیری خودتنظیمی طی اکتساب مهارت‌ها ممکن است تفاوت‌های فردی افراد را توجیه کند. دانش‌آموزان موفق، هنگام انجام‌دادن تکالیف، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش یافته و الگوهای انگیزشی را از خود نشان می‌دهند؛ مانند کوشش برای موفقیت، لذت‌بردن از چالش‌های فعالیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم‌کردن اهداف ویژه و نشان‌دادن سطح بالایی از احساس خود کارآمدی. در مقابل، دانش‌آموزان ناموفق کمتر تلاش می‌کنند و علاقه کمتری به انجام‌دادن فعالیت‌ها دارند. آنها به تنظیم اهداف ویژه و راهبردهای یادگیری قادر نیستند، از این‌رو خود کارآمدی پایینی دارند و به ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند.^{۳۲} از طریق یادگیری خودتنظیمی ابعاد انگیزشی، شناختی و محیطی فرایند یادگیری بر محور خود و توسط خود یک‌پارچه می‌شود. یادگیرنده خودتنظیم برای خود، اهدافی انتخاب می‌کند، برنامه‌ریزی می‌کند و تلاش‌هایش را معطوف رسیدن به آن اهداف و برنامه‌ها می‌کند، در مواقع ضروری از کمک دیگران بهره‌مند می‌گردد و جریان یادگیری خود را نظارت، ارزیابی و در صورت ضرورت، اصلاح می‌کند. با توجه به مؤلفه‌های خودتنظیمی، این مبحث ارتباط بسیار نزدیکی با یادگیری غیررسمی پیدا می‌کند و می‌تواند به فهم بهتر و غنای بیشتر آموزش‌های غیررسمی و مجازی کمک کند. مهم‌ترین (و نه همه) ابعاد یادگیری و آموزش غیررسمی عبارت‌اند از: ۱. نقش اعضای

خانواده، همسالان، دیگران معنادار برای شخص، یا کارشناسان رشته‌های خاص، ۲. نقش محیط‌هایی، مثل نمایشگاه‌ها، مجامع، پارک‌ها و گالری‌ها، ۳. نقش رسانه‌های جمعی، مانند تلویزیون، ویدئو و اینترنت در یادگیری. سازوکارهای حاکم بر یادگیری غیر رسمی به‌گونه‌ای است که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی، اثر بخشی محیط و پیامدهای یادگیری را شدیداً تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این رو، بررسی روان‌شناختی آموزش‌های غیررسمی و مکانیزم‌های حاکم بر این نوع آموزش‌ها با استفاده از نقش یادگیری خودتنظیمی موضوعی ارزشمند و قابل اعتناست. یکی از آموزش‌های غیر رسمی را می‌توان حفظ قرآن دانست که هر فردی می‌تواند روزانه به این فعالیت مقدس بپردازد. شایان توجه است که تحقیقات کمی در مورد حافظان قرآن وجود دارد و سؤال‌های زیادی در مورد توانایی‌های این گروه در ذهن این افراد است که به بررسی‌های علمی بیشتری نیاز دارد، به خصوص در ایران که جامعه آماری زیادی وجود دارد و زمینه برای تحقیق در این مورد، مهیاست. و با توجه به تأکیدهای فراوان ائمه علیهم‌السلام در مورد حفظ قرآن می‌توان دریافت که آثار مثبت فراوانی در زندگی فردی و اجتماعی افراد به وجود خواهد آورد، از این رو، بررسی این آثار به تلاش‌های علمی زیادی نیاز دارد. هرچند یافته‌های معدود تحقیقاتی که ذکر شد و همچنین نتایج این پژوهش، نشان داده است که امر حفظ قرآن آثار مثبتی در توانایی‌های غیر قرآنی فرد هم دارد، اما گشودن درهای علم برای آگاهی بیشتر از فواید حفظ قرآن الزامی است.

1. Self-Regulation learning
2. Self-Regulation learning
۳. پروین کدیور، «بررسی سهم باورهای خود کارآمدی، خودگردانی، هوش و پیشرفت درسی دانش آموزان به منظور الگویی برای یادگیری بهینه»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، سال دهم، ش ۲، ۱۳۸۲، ص ۴۶.
4. Cognitive strategies
5. Metacognitive strategies
6. P. R. Penrich, "Motivation and learning strategies Interaction with Achievement", *Development Review*, v 6, p 33.
7. B. J. Zimmerman & Martinez-pons, "Development of a structural Interview for assessing student use of self-Regulation learning strategies", *American Educational Research*, v 23, p 616.
۸. محمدباقر کجیاف، «رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی»، *تازه های علوم شناختی*، سال پنجم، ش ۵، ص ۲۷.
9. C. Y. Chang, "A study of the relationship between college students academic performance and cognitive style, metacognition, motivational and self regulated factors", *Educational Psychology*, v 24, p 145.
10. D. H. Schunk & F. Pajares, *The Development of Academic Self-Efficacy. Chapter in A. Wigfield & J. Eccles (Eds.)*, p 197.
11. A. Christopher et al., "The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning", *Learning and Individual Differences*, v 8, p 211.
12. R. M. Isaacson & F. Fujita, "Metacognitive knowledge monitoring and Self-regulated learning", *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, v 6, p 39.
13. HeeYoon. cho, "self-regulated learning and Instructional Factors in the scientific Inquiry of scientifically Gifted Korean middle School Student", *Gifted Child Quarterly*, v 53, p 203.
۱۴. اکبر سلیمان‌نژاد و مهرناز شهرآرای، «ارتباط منبع کنترل و خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی»، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال سی و یکم، ش ۲، ص ۱۷۵.
۱۵. معصومه صمدی، «بررسی خود تنظیمی یادگیری دانش آموزان و والدین»، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال سی و چهارم، ش ۱، ص ۱۵۷.
16. M. W. Eysenck, *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*, p 321.
17. J. H. Flavell, *Cognitive Development*, p 221.
18. Rehearsal
19. Elaboration
۲۰. علی‌اکبر سیف، *روان‌شناسی پرورشی*، ص ۲۸۵.
۲۱. همان، ص ۲۸۸.
22. S. L. Lemos, "Students goals and self-regulation in the classroom", *International Journal of Educational Research*, v 31, p 471.
23. P. A. Alexander, "Psychology in Learning and Instruction (Educational Psychology)", *Prentice Hall*, v 13, p 263.
۲۴. رضا کرمی‌نوری و کبری نصرتی، «بررسی انواع حافظه در دانش آموزان دختر حافظ و غیر حافظ قرآن»، *تازه های علوم شناختی*، ش ۳، ص ۱۲.
25. B. F. Anderson, *Cognitive Psychology Study of Knowing, Learning and Thinking*, p 25.
۲۶. سیاوش طالع‌پسند و علیرضا محمدی‌آریا، *بررسی پیشینه تجربی فراشناخت با توجه به سن و جنس*، ص ۳۲.
27. Schoenfeld, A. H., *What's All the Fuss About Metacognition? In A. H. Schoenfeld (Ed.) Cognitive Science and Mathematics Education*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p 234.

۲۸. گیج، نیتل، برلاینز، دیوید سی، روان‌شناسی تربیتی، ترجمه خوی‌نژاد و همکاران، مشهد، مؤسسه انتشارات حکیم فردوسی، ص ۱۴۳.

29. J. Perner et al., "Children's Reasoning and the Mind", *Psychology Press*, v 3, 2000, p 367.

30. N. Perry, "Young children's self-regulated learning and contexts that support it", *Journal of Educational Psychology*, v 90, 1998, p 15.

۳۱. زهره عباغاباف، «مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه در دروس عمومی

و تخصصی»، فصلنامه نوآوریهای آموزشی، ش ۲۵، ص ۱۲۴.

32. H. Bembenutty, "Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students", *Journal of Advanced Academics*, v 18, p 586.

منابع

- سلیمان نژاد، اکبر، شهرآرای، مهرناز، «ارتباط منبع کنترل و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی»، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال سی و یکم، ش ۲، ۱۳۸۰، ص ۱۷۵-۱۹۸.
- سیف، علی اکبر، روان‌شناسی پرورشی، چ پانزدهم، تهران، انتشارات آگاه، ۱۳۸۴.
- صمدی، معصومه، «بررسی خود تنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین»، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۱۳۸۳، ش ۱(۳۴)، ص ۱۷۵-۱۵۷.
- طالع پسند، سیاوش، محمدی‌آریا، علیرضا، بررسی پیشینه تجربی فرانشناخت با توجه به سن و جنس، تهران، طرح پژوهشی مؤسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، ۱۳۸۳.
- عبایف، زهره، «مقایسه راهبردهای شناختی و فرانشناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه در درس عمومی و تخصصی»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال هفتم، ش ۲۵، ۱۳۷۸، ص ۱۵۰-۱۱۹.
- کجباف، محمدباقر، «رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی»، *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۳۸۲، ش ۱(۵)، ص ۳۳-۲۷.
- کدیور، پروین، «بررسی سهم باورهای خود کارآمدی، خودگردانی، هوش، و پیشرفت درسی دانش‌آموزان به منظور الگویی برای یادگیری بهینه»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، سال دهم، ش ۱ و ۲، ۱۳۸۲، ص ۵۸-۴۵.
- کرمی‌نوری، رضا، نصرتی، کبری، «بررسی انواع حافظه در دانش‌آموزان دختر حافظ و غیر حافظ قرآن»، *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۳۸۱، ش ۳(۴)، ص ۲۶-۱۲.
- گیج، نیل، برلاین، دیوید سی، روان‌شناسی تربیتی، ترجمه خوی نژاد و همکاران، مشهد، مؤسسه انتشارات حکیم فردوسی، ۱۳۷۴.
- Anderson, B. F., *Cognitive Psychology Study of Knowing, Learning and Thinking*, New York, Academic Press, 1975.
- Alexander, P. A., "Psychology in Learning and Instruction (Educational Psychology)", *Prentice Hall*, v 13, 1998, p 263-287.
- Bembentuty, H., "Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students", *Journal of Advanced Academics*, v 18, 2008, p 586-616.
- Chang, C. Y., "A study of the relationship between college students academic performance and cognitive style, metacognition, motivational and self regulated factors", *Educational Psychology*, v 24, 1991, p 145-161.
- Christopher, A. et al., "The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning", *Learning and Individual Differences*, v 8, 2002, p 211-238.
- Schunk, D. H., Pajares, F., *The Development of Academic Self-Efficacy. Chapter in A. Wigfield & J. Eccles (Eds.)*, Development of achievement motivation, San Diego, Academic Press, 1996.
- Eysenck, M. W., Keane, M. T., *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*, Psychology press, New York, 2000.
- Flavell, J. H., *Cognitive Development*, Prentice Hall, New Jersey, 2t.Ed, 1985.
- Hee, Yoon.cho., "self-regulated learning and Instructional Factors in the scientific Inquiry of scientifically Gifted Korean middle School Student", *Gifted Child Quarterly*, v 53, 2009, p 203-216.
- Isaacson, R. M., Fujita, F., "metacognitive knowledge monitoring and Self-regulated learning", *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, v 6(1), 2006, p 39-55.
- Lemos, S. L., "Students goals and self-regulation in the classroom", *International Journal of Educational Research*, v 31, 1999, p 471-485.
- Pentrich, P. R., "Motivation and learning strategies Interaction with Achievement", *Development Review*, v 6, 1986, p 121-146.
- Perner, J. et al., "Children's Reasoning and the Mind", *Psychology Press*, v 3, 2000, p 367-401.
- Perry, N., "Young children's self-regulated learning and contexts that support it", *Journal of Educational Psychology*, v 90, 1998, p 15-29.
- Schoenfeld, A. H., *What's All the Fuss About Metacognition? In A. H. Schoenfeld (Ed.) Cognitive Science and Mathematics Education*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- Zimmerman, B. J., Martinez-pons, "Development of a structural Interview for assessing student use of self-Regulation learning strategies", *American Educational Research*, v 23, 1986, p 614-628.