



نقش خودتنظیمی در ادراک دانش آموزان متوسطه دوم از سبک‌های تدریس

انگیزش بخش و (غیر) انگیزش بخش در دوره متوسطه دوم

معصومه محمدی^۱، حمیدرضا حسن آبادی*^۲، مهدی عربزاده^۳، جواد کاوسیان^۴

Doi: <https://doi.org/10.71588/eetj.2025.1208083>

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش خودتنظیمی در ادراک دانش‌آموزان از سبک‌های تدریس انگیزش‌بخش (حامی خودمختاری و ساختار) و غیرانگیزش‌بخش (کنترل و هرج‌ومرج)، با تکیه بر چارچوب نظریه خودتعیین‌گری انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران بود که از میان آن‌ها، ۸۰۰ نفر (۴۹۰ دختر و ۳۱۰ پسر) در دامنه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال، با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند تا تنوع جنسیتی و تحصیلی در نمونه رعایت شود. ابزارهای گردآوری داده‌ها پرسشنامه موقعیت‌های مدرسه (آلترمن^۵ و همکاران، ۲۰۱۹) و پرسشنامه خودتنظیمی دانش‌آموز (گومز^۶ و همکاران، ۲۰۱۹) بودند. پژوهش حاضر با روش توصیفی-همبستگی و رویکرد کمی اجرا شد. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و مدل خطی عمومی تحلیل شدند. نتایج نشان داد که خودتنظیمی با ادراک سبک‌های تدریس انگیزش‌بخش رابطه مثبت و معنادار، و با سبک‌های غیرانگیزش‌بخش رابطه منفی و معنادار دارد. همچنین، تحلیل مدل خطی عمومی آشکار ساخت که خودتنظیمی توان پیش‌بینی معناداری در تبیین ادراک دانش‌آموزان از سبک‌های تدریس دارد. این یافته‌ها با مطالعات اخیر هم‌سو بوده و نشان می‌دهد که تقویت راهبردهای خودتنظیمی در کنار به‌کارگیری سبک‌های تدریس انگیزش‌بخش می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کند. در پایان، محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادهایی برای تحقیقات آتی ارائه شد.

کلمات کلیدی: خودتنظیمی، سبک‌های تدریس انگیزش‌بخش، سبک‌های تدریس غیرانگیزش‌بخش، نظریه خودتعیین‌گری.

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. : mohammadi136901080@gmail.com

^۲ دانشیار روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). dr_hassanabadi@khu.ac.ir

^۳ استادیار روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. mehdiarabzadeh@khu.ac.ir

^۴ استادیار روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. j.kavousian@khu.ac.ir

^۵ Alterman

^۶ Gomez

مقدمه

سبک‌های تدریس، به‌عنوان مجموعه‌ای از رویکردها، رفتارها و راهبردهایی که معلم‌ها برای تسهیل فرایند یاددهی-یادگیری به کار می‌گیرند، از عوامل کلیدی در کیفیت آموزش و پرورش محسوب می‌شوند (باترا^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). این سبک‌ها بازتاب صرف ترجیحات فردی معلم‌ها نیستند، بلکه ساختارهایی نظام‌مندند که ریشه در باورهای معرفت‌شناختی، دیدگاه‌های فلسفی آموزشی، نوع تعامل معلم و دانش‌آموز و شیوه‌های ارزشیابی یادگیری دارند (اسالمیان^۲ و همکاران، ۲۰۱۶؛ یان^۳، ۲۰۲۳). در دنیای امروزی و با توجه به تنوع روزافزون یادگیرندگان و پیشرفت‌های روان‌شناسی یادگیری، نگرش به سبک‌های تدریس از طبقه‌بندی‌های ساده به‌سوی الگوهای چندبعدی و تحلیلی تحول یافته است (حسین^۴ و همکاران، ۲۰۲۵). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که سبک تدریس می‌تواند تعیین‌کننده سطح درگیری تحصیلی، انگیزش و پیشرفت دانش‌آموزان باشد (مصرآبادی، ۱۳۹۴؛ یوشیدا^۵ و همکاران، ۲۰۲۴).

در این راستا، نظریه خودتعیین‌گری^۶ چارچوبی معتبر برای تبیین سبک‌های تدریس فراهم می‌کند. این نظریه با تأکید بر سه نیاز اساسی روان‌شناختی شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط، نقش محیط‌های یادگیری در ارتقای انگیزش درونی و بهبود فرایندهای خودتنظیمی را برجسته می‌سازد (رایان^۷ و دسی^۸، ۲۰۲۰). براساس این چارچوب، سبک‌های تدریس را به دو گروه کلی انگیزش‌بخش و غیرانگیزش‌بخش تقسیم شدند؛ که هر گروه شامل دو سبک اصلی و در مجموع هشت زیرحوزه رفتاری است. محیط‌های یادگیری که از سه نیاز مطرح شده در نظریه خودتعیین‌گری حمایت می‌کنند، می‌توانند رشد انگیزش درونی را تسهیل کرده و درگیری دانش‌آموزان را افزایش دهند (آلترمن و همکاران، ۲۰۱۹).

سبک‌های تدریس غیرانگیزش‌بخش:

کنترل:

(۵) مطالبه‌گرانه (۶) سلطه جویانه

هرج و مرج:

(۷) رها کننده (۸) چشم انتظار

سبک‌های تدریس انگیزش‌بخش:

حامی خودمختاری:

(۱) مشارکت دهنده (۲) هماهنگ ساز

ساختار:

(۳) هدایت کننده (۴) شفاف ساز

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سبک‌های انگیزش‌بخش با تقویت نیازهای بنیادین روان‌شناختی، موجب افزایش انگیزه درونی و بهبود خودتنظیمی می‌شوند، در حالی که سبک‌های غیرانگیزش‌بخش با فشار بیرونی یا بی‌نظمی در کلاس درس، به افت انگیزش و کاهش عملکرد یادگیرندگان منجر می‌شوند (حیدرنژاد و همکاران، ۱۴۰۱).

¹.Batra

².Asalmiyan

³.Yan

⁴.Hussain

⁵.Yoshida

⁶.Self-Determination Theory; SDT

⁷.Ryan

⁸.Deci

سبک‌های تدریس انگیزش‌بخش با ایجاد فضایی حمایتی، ارائه بازخورد سازنده و تعیین اهداف شفاف، نقش مهمی در افزایش تعامل و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (دلیمونته^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). سبک تدریس کنترل که مبتنی بر اعمال فشار یا سلطه بیش از حد هستند، گرچه ممکن است نظم کلاس را حفظ کنند، اما معمولاً موجب کاهش خلاقیت و انگیزش درونی می‌شوند (رایان و دسی، ۲۰۲۰). سبک هرج‌ومرج با فقدان راهنمایی و حمایت، اغلب سردرگمی و افت تحصیلی دانش‌آموزان را به دنبال دارد (وانگ^۲، ۲۰۲۳). این شواهد بیانگر آن است که سبک تدریس معلم می‌تواند به‌طور مستقیم بر برداشت دانش‌آموزان از محیط یادگیری و کیفیت تعاملات آموزشی اثر بگذارد.

مطالعات نشان داده‌اند که حمایت از خودمختاری، شفاف‌سازی اهداف و مشارکت دادن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، نه تنها انگیزش درونی را ارتقا می‌دهد بلکه به افزایش خودتنظیمی نیز کمک می‌کند. در مقابل، محیط‌های آموزشی کنترل‌گر یا فاقد ساختار روشن، معمولاً با کاهش انگیزه، اضطراب بیشتر و ضعف در خودتنظیمی همراه هستند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که رابطه میان سبک تدریس و پیامدهای یادگیری یک رابطه خطی ساده نیست، بلکه تحت‌تأثیر متغیرهای فردی دانش‌آموزان قرار دارد (کالمیرو^۳ و همکاران، ۲۰۲۵).

در کنار سبک تدریس، ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در فرایند یادگیری دارند. یکی از این خصوصیات خودتنظیمی^۴ است، که به مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی، انگیزشی و رفتاری اشاره دارد و از طریق آن‌ها دانش‌آموزان اهداف یادگیری خود را تعیین، پایش و ارزیابی می‌کنند (وارنانینگتاس^۵ و همکاران، ۲۰۲۵). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که خودتنظیمی بالا با مدیریت بهتر هیجان‌ها، برنامه‌ریزی مؤثر و استفاده بهینه از منابع شناختی همراه است و به دانش‌آموزان امکان می‌دهد در شرایط آموزشی مختلف، سازگاری بیشتری از خود نشان دهند. دانش‌آموزان خودتنظیم در مواجهه با سبک‌های تدریس کنترل‌گرانه یا هرج‌ومرج، مقاومت بیشتری داشته و برداشت دقیق‌تری از رفتارهای معلم‌ها دارند (اواکیلا^۶ و همکاران، ۲۰۲۳).

با وجود اهمیت این موضوع و پیشرفت‌های نظری و تجربی در این زمینه، مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در نظام آموزشی ایران هنوز تأکید کافی بر آموزش و تقویت مهارت‌های خودتنظیمی وجود ندارد (آزاد^۷ و رشوند^۸، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، بیشتر مطالعات در ایران بر تأثیر مستقیم سبک‌های تدریس بر انگیزش یا عملکرد تحصیلی متمرکز بوده‌اند و نقش خودتنظیمی دانش‌آموزان در ادراک آن‌ها از سبک‌های تدریس کمتر بررسی شده است (سالاری و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین، در نظام آموزشی ایران که اغلب معلم‌محور است، آموزش مهارت‌های خودتنظیمی کمتر مورد توجه قرار گرفته و همین امر ضرورت مطالعه رابطه میان خودتنظیمی و ادراک از سبک‌های

^۱. Dalimunthe

^۲. Wang

^۳. Calmeiro

^۴. Self-Regulation

^۵. Warnanintyas

^۶. Avecilla

^۷. Azad

^۸. Rashvand

تدریس را دوجندان می‌کند. این شکاف پژوهشی نشان می‌دهد که لازم است بررسی شود آیا دانش‌آموزان با سطح بالایی خودتنظیمی برداشت دقیق‌تر و تحلیلی‌تری از سبک‌های تدریس دارند یا خیر.

بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که بخش عمده مطالعات در حوزه سبک‌های تدریس، تأثیر مستقیم رفتارهای معلم‌ها بر انگیزش دانش‌آموزان را بررسی کرده‌اند. برای نمونه، پژوهش‌های بین‌المللی تأیید کرده‌اند که سبک حامی خودمختاری و ساختار، با افزایش انگیزش درونی، خودکارآمدی و مشارکت تحصیلی رابطه مثبت دارند (تیلگا^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). در مقابل، سبک‌های کنترل و هرج‌ومرج اغلب با پیامدهای منفی چون کاهش درگیری تحصیلی و افت خودتنظیمی همراه بوده‌اند (کاترئون^۲ و همکاران، ۲۰۲۴).

در زمینه نقش خودتنظیمی، یافته‌های پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این مهارت می‌تواند به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده عمل کند. به بیان دیگر، دانش‌آموزان خودتنظیم برداشت متفاوتی از سبک‌های تدریس دارند و حتی در شرایط کنترل‌گر یا فاقد ساختار، قادرند با استفاده از راهبردهای یادگیری مؤثر، انگیزش و عملکرد خود را حفظ کنند (فو^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). پژوهش‌های طولی نیز نشان داده‌اند که سطوح بالاتر خودتنظیمی، رابطه بین سبک‌های انگیزش‌بخش و پیشرفت تحصیلی را تقویت می‌کند (وایبروسکی^۴ و همکاران، ۲۰۱۷).

با وجود این، مرور پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که اغلب مطالعات بر رابطه مستقیم سبک‌های تدریس با متغیرهایی مانند انگیزش، پیشرفت یا رضایت تحصیلی تمرکز داشته‌اند (حسینی و حسینی راد، ۱۴۰۱؛ رجبی‌میان‌دره و همکاران، ۱۳۹۷)، و کمتر به تعامل میان خودتنظیمی و ادراک دانش‌آموزان از سبک‌های تدریس پرداخته‌اند. برای مثال، پژوهشی نشان داد سبک‌های کنترل‌گر با کاهش انگیزش تحصیلی همراه هستند (کیخا و همکاران، ۱۳۹۹) اما نقش خودتنظیمی در این ارتباط بررسی نشد. همچنین، مطالعه ضیغمیان و معینی کیا (۱۳۹۸) به اهمیت سبک‌های انگیزش‌بخش در ارتقای خودتنظیمی اشاره داشت، اما تحلیل مستقیمی از تأثیر متقابل این دو متغیر ارائه نکرد. امیری (۱۳۹۴) در بخشی از کتاب خود به رابطه خودتنظیمی دانش و سبک‌های تدریس پرداخت، اما نتایج آن محدود به نمونه‌ای کوچک از دانش‌آموزان بود و نمی‌تواند تعمیم وسیعی داشته باشد. سبک‌های انگیزش‌بخش با افزایش خودکارآمدی، انگیزش درونی و مشارکت تحصیلی ارتباط داشتند (گوردیوا^۵ و سایچو^۶، ۲۰۲۵؛ لانگاکیت^۷ و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین، مطالعات جدید بر نقش خودتنظیمی در تعدیل اثر سبک‌های تدریس تأکید کرده‌اند (سائز-دلگادو^۸، ۲۰۲۲).

بر این اساس و با توجه به اهمیت تعامل میان خودتنظیمی و سبک تدریس معلم‌ها و اینکه پژوهش‌های داخلی هنوز کمتر به نقش متقابل خودتنظیمی و سبک‌های تدریس این حوزه پرداخته‌اند. این خلأ پژوهشی ضرورت انجام مطالعه حاضر را برجسته می‌کند تا با تمرکز بر دانش‌آموزان دبیرستانی در بافت فرهنگی ایران، ابعاد ناشناخته

¹. Tilga

². Coterón

³. Fu

⁴. Wibrowski

⁵. Gordeeva

⁶. Sychev

⁷. Longakit

⁸. Sáez-Delgado

این تعامل بررسی شود. این مطالعه به دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌تواند بر ادراک آنان از سبک‌های تدریس انگیزش‌بخش (حامی خودمختاری و ساختار) و سبک‌های تدریس غیرانگیزش‌بخش (کنترل و هرج و مرج) تأثیر بگذارد. و آیا سطح بالاتر خودتنظیمی می‌تواند به درک دقیق‌تر و تحلیلی‌تر از نشانه‌های سبک‌های تدریس حامی خودمختاری یا ساختار منجر شود. پاسخ به این پرسش‌ها می‌تواند ضمن روشن‌سازی نقش خودتنظیمی در فرآیند یادگیری، شواهدی کاربردی برای طراحی برنامه‌های آموزشی، بهبود سبک‌های تدریس و ارتقای کیفیت تعاملات آموزشی در بافت معلم‌محور ایران فراهم آورد. همچنین، روشن شدن این رابطه نه تنها می‌تواند به غنای مبانی نظری بیفزاید، بلکه برای ارتقای کیفیت تدریس و طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر نیازهای واقعی دانش‌آموزان در بافت فرهنگی ایران نیز راهگشا خواهد بود.

روش‌شناسی پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم در شهر تهران بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۸۰۰ دانش‌آموز (۴۹۰ دختر و ۳۱۰ پسر) در گروه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال انتخاب شدند. در مرحله نخست، از میان ۲۲ منطقه آموزشی تهران، دو منطقه (۲ و ۱۸) به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس در هر منطقه چهار مدرسه (با ترکیب متنوع دبیرستان و هنرستان، دخترانه و پسرانه) انتخاب شدند. در نهایت، از هر مدرسه یک کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شد. تمامی دانش‌آموزان با رضایت آگاهانه و داوطلبانه در پژوهش شرکت کردند.

برای تعیین حجم نمونه، به توصیه‌های جدید در طراحی مطالعات کمی و مدرسه‌محور توجه شد. نخست، بر اساس مطالعات پیشین در زمینه خودتنظیمی، انتظار می‌رفت اندازه اثر در حد کوچک تا متوسط باشد (Ma^۱ و Shi^۲، ۲۰۲۴). با استفاده از نرم‌افزار جی پاور^۳ و در نظر گرفتن ضریب همبستگی $r=0.15$ ، سطح معناداری ۰/۰۵ و توان آماری ۰/۸۰، حداقل حجم نمونه حدود ۳۴۶ نفر برآورد شد. دوم، به دلیل استفاده از طرح خوشه‌ای، حجم نمونه با در نظر گرفتن اثر طرح افزایش یافت. در مطالعات مدرسه‌ای، ضریب همبستگی درون‌خوشه‌ای معمولاً بین ۰/۰۱ تا ۰/۰۵ گزارش می‌شود. با میانگین ۲۵ نفر در هر کلاس، اثر طرح حدود ۱/۵ محاسبه شد. بر این اساس، حجم نمونه لازم به حدود ۵۲۰ نفر افزایش یافت. در نهایت، برای افزایش دقت و کاهش خطا، حجم نمونه ۸۰۰ نفر انتخاب شد تا علاوه بر تأمین توان آماری، امکان تحلیل دقیق مدل خطی عمومی با چندین متغیر پیش‌بین فراهم شود (Lakens^۴، ۲۰۲۲).

این فرایند انتخاب نمونه باعث شد که ترکیب جمعیت‌شناختی نمونه متنوع باشد و نتایج پژوهش از قابلیت تعمیم بالاتری برخوردار شوند.

برای جمع‌آوری داده‌ها، از دو پرسشنامه استاندارد استفاده شد:

^۱. Ma

^۲. Shi

^۳. GPower

^۴. Lakens

• پرسشنامه موقعیت‌های مدرسه: این ابزار توسط آلترمن و همکاران (۲۰۱۹) طراحی شده است و برای ارزیابی برداشت دانش‌آموزان از سبک‌های تدریس معلم‌ها بر اساس نظریه خودتعیین‌گری به کار می‌رود. پرسشنامه شامل ۴۸ گویه است که ۱۲ زیرگروه مهم را با چهار سؤال مرتبط با چهار سبک تدریس (حامی خودمختاری، ساختار، کنترل، و هرج و مرج) می‌سنجد. این زیرگروه‌ها شامل قوانین کلاس، طرح درس، شروع کلاس، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، پاسخ به شکایت دانش‌آموزان، درسی که نیاز به تلاش بیشتر دارد، سطح اضطراب دانش‌آموزان، بدرفتاری دانش‌آموزان، زمان تمرین، مشاجره دانش‌آموزان، نتایج آزمون، و میزان و نوع تکلیف خانه هستند. مقیاس لیکرت این پرسشنامه ۷ درجه‌ای است (از ۱ = کاملاً موافقم [امن را بسیار خوب توصیف می‌کند] تا ۷ = کاملاً مخالفم [اصلاً من را توصیف نمی‌کند]) و سؤالات در نرم‌افزار SPSS به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. برای محاسبه نمره هر سبک و زیرحوزه‌های آن، میانگین سؤالات به شرح زیر محاسبه می‌شود:

■ حامی خودمختاری: (مشارکت‌دهنده: میانگین سؤالات ۴، ۳۳، ۴۷، هماهنگ‌ساز: میانگین سؤالات ۷، ۱۲، ۱۶، ۲۲، ۲۵، ۳۰، ۳۷، ۴۳).

■ ساختار: (هدایت‌کننده: میانگین سؤالات ۱۵، ۱۹، ۲۴، ۲۷، ۴۲، شفاف‌ساز: میانگین سؤالات ۱، ۵، ۹، ۳۱، ۳۶، ۳۸، ۴۶).

■ کنترل: (سلطه‌جویانه: میانگین سؤالات ۳، ۸، ۱۱، ۱۸، ۲۹، ۴۱، ۴۵، مطالبه‌گرانه: میانگین سؤالات ۱۴، ۲۳، ۲۶، ۳۴، ۴۰).

■ هرج و مرج: (رهاکننده: میانگین سؤالات ۲۰، ۲۱، ۲۸، ۳۲، ۳۹، ۴۴، ۴۸، چشم‌انتظار: میانگین سؤالات ۲، ۶، ۱۰، ۱۳، ۳۵).

روایی این پرسشنامه با روش تحلیل عاملی و بررسی همبستگی درونی بین گویه‌ها تایید شد، و نتایج نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۷ بود که نشان‌دهنده پایایی مطلوب (بیشتر از ۰/۷۰) است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷۱ به دست آمد.

• پرسشنامه خودتنظیمی دانش‌آموزان: این ابزار توسط گومز و همکاران (۲۰۱۹) و بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان طراحی شده و به صورت خودگزارشی است. هدف آن، سنجش دلایل انجام تکالیف توسط دانش‌آموزان است و شامل ۳۲ گویه در چهار خرده مقیاس است: ذاتی («چون من از مطالعه این موضوع لذت می‌برم»)، مقررات درونی («برای من مهم است که برای این موضوع مطالعه کنم»)، مقررات خارجی («برای اینکه معلم سر من فریاد نزند»)، و مقررات شناسایی شده («چون این کاری است که من باید انجام دهم»). مقیاس لیکرت این پرسشنامه ۵ درجه‌ای است (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم)، و دامنه نمرات از ۳۲ (کمترین) تا ۱۶۰ (بیشترین) است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۱ بود که نشان‌دهنده پایایی مطلوب است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹۹ به دست آمد.

برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری همبستگی پیرسون و مدل خطی عمومی استفاده شد. این تحلیل‌ها به منظور بررسی رابطه بین خودتنظیمی دانش‌آموزان و برداشت آن‌ها از سبک‌های تدریس معلم‌ها طراحی شده بودند. همبستگی پیرسون برای ارزیابی شدت و جهت رابطه بین متغیرها (مثل خودتنظیمی و سبک‌های تدریس) به کار رفت، در حالی که مدل خطی عمومی برای بررسی اثرات تعاملی و پیش‌بینی‌کننده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها

میانگین، انحراف معیار و ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای متغیرها در دامنه مطلوب بود آلفا (بین ۰/۷۸ تا ۰/۸۷) شاخص‌های نرمال بودن (چولگی و کشیدگی $|Sk| < 2$, $|Ku| < 7$) در بازه قابل قبول قرار داشتند این نتایج نشان می‌دهد که داده‌ها برای تحلیل‌های همبستگی و مدل خطی عمومی مناسب بودند.

برای بررسی رابطه بین خودتنظیمی دانش‌آموزان و برداشت آن‌ها از سبک‌های تدریس تحلیل‌های آماری از جمله همبستگی پیرسون، مدل خطی عمومی، و تحلیل واریانس یک‌طرفه انجام شد. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که خودتنظیمی دانش‌آموزان با ادراک از سبک‌های تدریس ساختار ($r = 0.58$, $p < .01$) و حامی خودمختاری ($r = 0.44$, $p < .01$) رابطه مثبت و معناداری دارد.

جدول ۱- ضرایب همبستگی بین خودتنظیمی و درک دانش‌آموز از زیرحوزه‌های سبک تدریس

زیرحوزه سبک تدریس	ضریب همبستگی (r)	معناداری (Sig.)
مشارکت‌دهنده	۰/۱۸	۰/۰۰>
هماهنگ‌کننده	۰/۱۸	۰/۰۰>
هدایت‌کننده	۰/۲۳	۰/۰۰>
شفاف‌ساز	۰/۲۳	۰/۰۰>
مطالبه‌گر	۰/۲۴	۰/۰۰>
سلطه‌گر	۰/۱۸	۰/۰۰>
رهاکننده	۰/۰۸	۰/۰۱
هرج و مرج	۰/۱۰	۰/۰۰

این یافته‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزان با سطوح بالاتر خود تنظیمی، رفتارهای ساختارمند و حامی خودمختاری معلم‌ها را مثبت‌تر درک می‌کنند. رابطه منفی معناداری خودتنظیمی و برداشت دانش‌آموزان از سبک‌های تدریس غیرانگیزش‌بخش کنترل ($r = -0.39$, $p < .01$) و هرج و مرج ($r = -0.47$, $p < .01$) مشاهده شد، به این معنا که هرچه سطح خودتنظیمی بالاتر باشد، ارزیابی دانش‌آموزان از سبک‌های کنترل‌گر و آشفته منفی‌تر است. این الگو با پیش‌بینی‌های نظریه خودتعیین‌گری هم‌خوان است که بر نقش نیازهای روان‌شناختی و راهبردهای خودتنظیمی در ادراک محیط یادگیری تأکید دارد (ریو^۱ و چئون^۲، ۲۰۲۱؛ رایان و دسی، ۲۰۲۰).

برای تحلیل دقیق‌تر، همبستگی بین خودتنظیمی و زیرحوزه‌های هشت‌گانه سبک‌های تدریس انجام شد. نتایج جدول ۱ نشان داد که خودتنظیمی با همه زیرحوزه‌ها رابطه معنادار دارد، اما شدت این رابطه در زیرحوزه‌های زیرحوزه‌های هدایت‌کننده ($r = .23$, $p < .001$)، شفاف‌ساز ($r = .23$, $p < .001$) و مطالبه‌گر ($r = .24$, $p < .001$) بالاتر بود. این یافته نشان می‌دهد که دانش‌آموزان خودتنظیم به چارچوب‌های شفاف، راهنمایی روشن و انتظارات دقیق معلم‌ها واکنش مثبت‌تری دارند. در مقابل، رابطه با زیرحوزه‌های رهاکننده ($r = .08$, $p = .01$)

¹ Reeve

² Cheon

هرج و مرج ($r = .10, p < .001$) ضعیف‌تر بود؛ بدین معنا که محیط‌های فاقد ساختار و راهنمایی برای دانش‌آموزان خودتنظیم کمتر جذاب یا کارآمد ارزیابی می‌شوند (هایروگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۹).

برای بررسی تفاوت رشته‌های تحصیلی در رابطه بین خودتنظیمی و ادراک سبک‌های تدریس، تحلیل واریانس یک طرفه اجرا شد. نتایج نشان داد که در رشته علوم انسانی نسبت به رشته‌های فنی حرفه‌ای، رابطه قوی‌تری میان خودتنظیمی و ادراک از سبک حامی خودمختاری مشاهده شد ($F(2, 797) = 5.67, p = .004, \eta^2 = .014$). این یافته حاکی از آن است که ماهیت تعاملی‌تر دروس علوم انسانی می‌تواند شرایطی فراهم کند که دانش‌آموزان با خودتنظیمی بالاتر، بیشتر از راهبردهای حمایت‌کننده خودمختاری در تدریس بهره‌مند شوند. این نتیجه با شواهد پژوهش‌های قبلی در زمینه تفاوت‌های بافتی و رشته‌ای در ادراک سبک‌های تدریس همسو است (ریو و چئون، ۲۰۲۱).

به منظور بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی خودتنظیمی بر مجموعه زیرحوزه‌های سبک تدریس، تحلیل GLM چندمتغیره اجرا شد. نتایج نشان داد اثر کلی خودتنظیمی معنادار است:

- Pillai's Trace = .11, $F(8, 790) = 12.70, p < .001$
- Wilks' Lambda = .89, $F(8, 790) = 12.70, p < .001$

این نتایج نشان دادند که خودتنظیمی حدود ۱٪ تا ۶٪ از واریانس زیرحوزه‌های سبک تدریس را تبیین می‌کند. بر اساس معیار (Cohen 2013)، این اندازه اثر در دامنه کوچک تا متوسط قرار دارد.

جدول ۲- نتایج آزمون‌های چندمتغیره (GLM)

اثر	شاخص	مقدار	F	d	df	معنادار ی (Sig.)
Intercept	Pillai's Trace	.42	7.50	8	79	.000
		.	۱			
	Wilks' Lambda	.58	7.50	8	79	.000
		.	۱			
خودتنظیمی	Pillai's Trace	.11	12.70	8	79	.000
		.	۲			
	Wilks' Lambda	.89	12.70	8	79	.000
		.	۲			

به منظور بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی خودتنظیمی بر ادراک دانش‌آموزان از سبک‌های تدریس، تحلیل GLM با کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی (جنسیت، سن، سطح درآمد خانواده) انجام شد. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر اصلی خودتنظیمی بر زیرحوزه‌های سبک تدریس معنادار است ($\text{Pillai's Trace} = .11, F(8, 790) = 12.70, p < .001$; $\text{Wilks' Lambda} = .89, F(8, 790) = 12.70, p < .001$).

این نتایج بیانگر آن است که حتی پس از کنترل عوامل جمعیت‌شناختی، خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای ادراک سبک‌های تدریس باقی می‌ماند.

¹ Heirweg

ضریب تعیین (R^2) نشان داد که خودتنظیمی بین 0.07% تا 0.16% از واریانس برداشت از سبک‌های تدریس را تبیین می‌کند. هرچند اندازه اثر متوسط بود، اما معناداری آماری نشان می‌دهد که خودتنظیمی به‌عنوان یک متغیر فردی نقش مهمی در نحوه ادراک دانش‌آموزان از سبک‌های معلم‌ها ایفا می‌کند (هایس^۱، ۲۰۱۷).

جدول ۳- نتایج آزمون اثرات بین‌گروهی (GLM)

زیرحوزه سبک تدریس	F	معناداری (Sig.)	R^2
مشارکت‌دهنده	۲۶/۷۰	$0.001 >$	0.032
هماهنگ‌کننده	۲۷/۶۹	$0.001 >$	0.035
هدایت‌کننده	۴۵/۱۹	$0.001 >$	0.054
شفاف‌ساز	۴۷/۳۵	$0.001 >$	0.056
مطالبه‌گر	۵۱/۶۲	$0.001 >$	0.061
سلطه‌گر	۲۸/۲۸	$0.001 >$	0.034
رهاکننده	۵/۶۰	$0.018 >$	0.007
هرج‌ومرج	۸/۹۴	$0.003 >$	0.01

جدول ۳ نتایج آزمون اثرات بین‌گروهی برای پیش‌بینی زیرحوزه‌های سبک تدریس توسط خودتنظیمی را نشان می‌دهد. اثر خودتنظیمی بر زیرحوزه‌های هدایت‌کننده ($F = 45.19, p < .001, R^2 = .054$)، شفاف‌ساز ($F = 47.35, p < .001, R^2 = .056$)، و زیرحوزه مطالبه‌گر ($F = 51.62, p < .001, R^2 = .061$) قوی‌تر بوده است. این نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان خودتنظیم بیشتر حساسیت را نسبت به سبک‌هایی دارند که در آن‌ها معلم اهداف روشن، بازخورد شفاف و انتظارات مشخص ارائه می‌دهد.

اثر خودتنظیمی بر رهاکننده ($F = 5.60, p = .018, R^2 = .007$) و هرج‌ومرج ($F = 8.94, p = .003, R^2 = .010$) ضعیف‌تر بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که سبک‌های فاقد ساختار و هدایت، برای دانش‌آموزانی که خودتنظیمی بالایی دارند، چندان معنادار یا جذاب نیستند (ریو و چئون، ۲۰۲۱؛ رایان و دسی، ۲۰۲۰).

تحلیل‌های تکمیلی نشان دادند که دانش‌آموزان با درآمد بالاتر از ۴۰ میلیون تومان در ماه، ادراک مثبت‌تری از سبک ساختار داشتند ($F(2, 797) = 6.23, p = .002, \eta^2 = .016$). اندازه اثر η^2 در حد کوچک تا متوسط است. همچنین، دانش‌آموزان منطقه ۲ (تنوع فرهنگی بالاتر) نسبت به منطقه ۱۸، ادراک مثبت‌تری از سبک حامی خودمختاری داشتند ($F(1, 798) = 5.12, p = .024, \eta^2 = .006$). این η^2 در حد کوچک است و نشان‌دهنده نقش محدود اما معنادار زمینه فرهنگی در ادراک سبک‌های تدریس است (هایروگ و همکاران، ۲۰۱۹).

بحث و نتیجه‌گیری

¹. Hayes

درک دانش‌آموزان از سبک‌های تدریس، پدیده‌ای پیچیده و چند بعدی است که تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی، شناختی، عاطفی و اجتماعی قرار دارد. در میان این عوامل، ظرفیت خودتنظیمی به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در یادگیری خود راهبر، نقشی بنیادین و تعیین‌کننده در شکل‌دهی به تفسیرها و برداشت‌های دانش‌آموزان از رفتارها و سبک‌های تدریس معلم‌ها ایفا می‌کند. نتایج نشان داد که خودتنظیمی دانش‌آموزان با سبک‌های تدریس انگیزش‌بخش شامل سبک حامی خودمختاری ($r = 0.44$) ساختار ($r = 0.58$) رابطه مثبت و معناداری دارد. این یافته بدین معناست که هرچه سطح خودتنظیمی بالاتر باشد، دانش‌آموزان تمایل بیشتری به درک مثبت از محیط‌های آموزشی منظم، شفاف و حامی استقلال دارند. به بیان دیگر، مهارت‌های خود تنظیمی به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا در محیط‌هایی که معلم‌ها با ارائه ساختار روشن و حمایت از استقلال آن‌ها عمل می‌کنند، انگیزه بیشتری برای مشارکت فعال در فرایند یادگیری پیدا کنند. این یافته با چارچوب نظریه خودتعیین‌گری (دسی و همکاران، ۲۰۱۷) همسو است که بر اهمیت حمایت از سه نیاز روان‌شناختی اساسی - خودمختاری، شایستگی و ارتباط - در ارتقای انگیزش درونی تأکید دارد.

مطالعات پیشین نیز نتایج مشابهی گزارش کرده‌اند. برای نمونه، پژوهش تیلگا و همکاران (۲۰۲۳) در زمینه تربیت‌بدنی نشان داد که سبک‌های تدریس حامی خودمختاری و ساختارمند موجب افزایش انگیزش درونی و بهبود راهبردهای خودتنظیمی می‌شوند. پژوهش‌های انجام شده از جمله سالاری و همکاران (۱۴۰۲) دریافتند که سبک‌های ساختاریافته با ارتقای خودتنظیمی و بهبود عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارند. این نتایج نشان می‌دهند که سبک‌های انگیزش‌بخش تدریس نه تنها کیفیت یادگیری را افزایش می‌دهند، بلکه ادراک مثبت‌تری در دانش‌آموزان خودتنظیم ایجاد می‌کنند. بنابراین، فرضیه نخست تأیید شد و نشان داد که توجه به سبک‌های انگیزش‌بخش می‌تواند نقش کلیدی در ایجاد محیط‌های یادگیری اثربخش ایفا کند.

یافته‌ها نشان داد که بین خودتنظیمی و سبک‌های تدریس غیرانگیزش‌بخش کنترل ($r = -0.39$) و هرج‌ومرج ($r = -0.47$) رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این نتایج بدین معناست که دانش‌آموزان با سطح بالای خودتنظیمی سبک‌های تدریس مبتنی بر فشار بیرونی یا فقدان ساختار را منفی‌تر درک می‌کنند. به‌طور خاص، سبک کنترل‌گر که بر سلطه و اجبار تأکید دارد، موجب کاهش انگیزش درونی و تضعیف خودکارآمدی می‌شود، در حالی که سبک هرج‌ومرج با فقدان ساختار و عدم راهنمایی، احساس بلاتکلیفی و سردرگمی در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. این یافته‌ها با پژوهش‌های بین‌المللی و داخلی همسو است. برای مثال، کاترئون و همکاران (۲۰۲۴) نشان دادند که سبک‌های کنترل‌گر با کاهش درگیری تحصیلی و افت خودتنظیمی همراه هستند. همچنین، مطالعه کیخا و همکاران (۱۳۹۹) در ایران گزارش کرد که سبک‌های اقتدارگرایانه موجب افت خودکارآمدی و کاهش مشارکت تحصیلی می‌شوند. حسینی و حسینی‌راد (۱۴۰۲) بیان کردند که محیط‌های فاقد ساختار منجر به کاهش تمرکز و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان می‌شوند. بنابراین، فرضیه دوم در مورد رابطه منفی بین خودتنظیمی و ادراک از سبک‌های تدریس غیرانگیزش‌بخش تأیید شد و نشان داد که سبک‌های غیرانگیزش‌بخش نه تنها تأثیر مثبتی بر یادگیری ندارند، بلکه برای دانش‌آموزان خودتنظیم حتی بازدارنده محسوب می‌شوند.

تحلیل مدل خطی عمومی نشان داد که خودتنظیمی به‌طور معناداری توان پیش‌بینی ادراک دانش‌آموزان از سبک‌های تدریس را دارد و اثر آن در زیرحوزه‌های هدایت‌کننده، شفاف‌ساز و مطالبه‌گر قوی‌تر است. مقدار R^2 بین

۰/۰۳۵ تا ۰/۰۶۱ نشان داد که بخشی از واریانس ادراک دانش‌آموزان توسط خودتنظیمی توضیح داده می‌شود. این یافته بیان می‌کند که هرچه سطح خودتنظیمی دانش‌آموزان بالاتر باشد، ادراک آن‌ها از سبک‌های تدریس ساختاریافته و شفاف مثبت‌تر خواهد بود.

این نتیجه با پژوهش فو و همکاران (۲۰۲۴) همسو است که خودتنظیمی را به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده درک سبک‌های تدریس معرفی کرد. همچنین، جیانگ^۱ و ژانگ^۲ (۲۰۲۱) تأیید کردند که دانش‌آموزان خودتنظیم در محیط‌های ساختاریافته، انگیزش و عملکرد بهتری دارند. در پژوهش داخلی حیدرنژاد و همکاران (۱۴۰۱) نیز نشان دادند که سطح بالای خودتنظیمی، ادراک مثبت‌تری از سبک‌های تدریس شفاف و هدایت‌شده ایجاد می‌کند. بنابراین، فرضیه سوم تفاوت ادراک بر اساس سطح خودتنظیمی نیز تأیید شد و اهمیت نقش خودتنظیمی به‌عنوان سازه‌ای کلیدی در تبیین تفاوت‌های فردی در برداشت دانش‌آموزان از سبک‌های تدریس روشن شد.

به طور خلاصه، این پژوهش اهمیت بنادین پرورش مهارت‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان و اتخاذ سبک‌های تدریس انگیزش‌بخش را در ارتقای کیفیت تجربه یادگیری را برجسته می‌سازد. یافته‌ها نشان می‌دهند که خودتنظیمی به عنوان یک توانمندی شناختی-هیجانی، نقش تعدیل‌کننده‌ای در ادراک دانش‌آموزان از سبک‌های تدریس ایفا می‌کند، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان با سطح بالای خودتنظیمی، سبک‌های تدریس حامی خودمختاری و ساختارمند را به عنوان بستری برای کنترل بیشتر بر یادگیری خود ادراک می‌کنند (ماتوس^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). یافته‌ها نشان می‌دهند که معلم‌ها می‌توانند با اتخاذ سبک‌های تدریس ساختار و حامی خودمختاری، انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزانی را که از خودتنظیمی بالایی برخوردارند، به‌طور مؤثری افزایش دهند (شانک^۴ و زیمرمن^۵، ۲۰۲۳). به عنوان مثال، زیرحوزه‌های هدایت‌کننده و شفاف‌ساز، که بالاترین ضرایب تاثیر را داشتند، نشان‌دهنده آن هستند که ارائه یک چارچوب روشن آموزشی ساختارمند و هم‌زمان حمایت‌گر و هدایت‌شده می‌تواند یادگیری را برای این گروه از دانش‌آموزان بهینه کند؛ و با در نظر گرفتن استقلال یادگیرنده، می‌تواند انگیزش درونی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را به شکل معناداری افزایش دهند (شین^۶ و بالکان^۷، ۲۰۲۱).

از سوی دیگر، سبک‌های تدریس غیرانگیزش‌بخش نه‌تنها در ایجاد انگیزش ناتوان‌اند، بلکه برای دانش‌آموزانی که از مهارت‌های خودتنظیمی ضعیف‌تری برخوردارند، ممکن است آثار منفی بر درگیری تحصیلی و انگیزه درونی برجای گذارند؛ و در بلندمدت به افت انگیزش و کاهش مشارکت تحصیلی در میان دانش‌آموزانی که فاقد مهارت‌های خودتنظیمی هستند، منجر شوند (ون دورن^۸ و همکاران، ۲۰۲۴). یافته‌های آماری پژوهش، از جمله ضرایب تبیین زیرحوزه‌های هدایت‌کننده و شفاف‌ساز، مؤید این تحلیل هستند که چارچوب‌های ساختارمند، در تعامل با حامی خودمختاری، بیشترین اثر را در پیش‌بینی ادراک مثبت دانش‌آموزان دارند. در چارچوب نظری، این یافته‌ها هم‌راستا

¹ Jiang

² Zhang

³ Matos

⁴ Schunk

⁵ Zimmerman

⁶ Shin

⁷ Bolkan

⁸ Van Doren

با نظریه خودتعیین‌گری هستند، بر اهمیت تأمین سه نیاز روان‌شناختی بنیادین – خودمختاری، شایستگی و ارتباط – در فرایند یادگیری تأکید دارد (مولر^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). پژوهش حاضر همچنین نقش خودتنظیمی را به‌عنوان عاملی هم در فعال‌سازی انگیزه درونی و خودکارآمدی برجسته می‌سازد، و نشان می‌دهد که ترکیب مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی می‌تواند الگویی نوین برای تبیین تعاملات آموزشی فراهم کند و یادگیری را افزایش دهد (استاورپولو^۲ و همکاران، ۲۰۲۵).

از منظر کاربردی، یافته‌های این پژوهش پیامدهای مهمی برای معلم‌ها، مدیران مدارس و برنامه‌ریزان آموزشی دارد. نخست آنکه، نتایج نشان می‌دهد که سبک‌های تدریس انگیزش‌بخش، به‌ویژه سبک حامی خودمختاری و سبک ساختارمند، در تعامل با سطح خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌توانند به بهبود انگیزش، مشارکت و عملکرد تحصیلی آنان منجر شوند. بنابراین، معلم‌ها می‌توانند با ایجاد فضای کلاسی حمایت‌گر، ارائه بازخورد سازنده، تشویق به انتخاب‌گری و تعیین اهداف روشن، نه‌تنها نیازهای روان‌شناختی بنیادین دانش‌آموزان را ارضا کنند، بلکه به رشد مهارت‌های خودتنظیمی آنان نیز کمک نمایند (زیراک^۳ و همکاران، ۲۰۲۴).

همچنین، نتایج پژوهش حاضر پیامدهای مهمی برای سیاست‌گذاران آموزشی، برنامه‌ریزان درسی و معلم‌ها دارند. در نظام‌های آموزشی متمرکز مانند ایران، تلفیق ساختارهای سنتی با مؤلفه‌های انگیزشی، نظیر بازخورد سازنده، تشویق به انتخاب‌گری و تعیین اهداف روشن می‌تواند به خلق محیط‌هایی منجر شود که یادگیری ساختارمند را تضمین کند، و حس مالکیت یادگیری را تقویت نماید (فازی^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). علاوه بر این، مدیران مدارس می‌توانند با طراحی دوره‌های آموزش حرفه‌ای برای معلم‌ها، آن‌ها را با راهبردهای تدریس حامی خودمختاری و ساختاریافته آشنا کنند و زمینه را برای یکپارچه‌سازی این رویکردها در برنامه‌های درسی فراهم آورند. به‌طور مشخص، ادغام تمرین‌هایی مانند هدف‌گذاری تحصیلی، خودنظارتی و ارزیابی انعکاسی در فعالیت‌های کلاسی، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا نقش فعال‌تری در فرایند یادگیری ایفا کنند (احمد^۵، ۲۰۲۴). برای گروه هدف پژوهش – دانش‌آموزان متوسطه دوم – می‌توان کارگاه‌های آموزشی ویژه‌ای در زمینه راهبردهای خودتنظیمی (مانند مدیریت زمان، خلاصه‌نویسی، یا تنظیم هیجانات در موقعیت‌های تحصیلی) طراحی کرد. چنین مداخلاتی نه‌تنها به بهبود عملکرد تحصیلی کمک می‌کنند، بلکه ادراک مثبت‌تری از سبک‌های تدریس ایجاد کرده و تعامل معلم – دانش‌آموز را تقویت می‌نمایند (حنیف^۶، ۲۰۲۴).

نتایج بر لزوم طراحی برنامه‌های آموزشی برای ارتقای مهارت‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان تأکید دارد. آموزش راهبردهای یادگیری، هدف‌گذاری، خودارزیابی و مدیریت هیجانات می‌تواند زمینه‌ساز افزایش کیفیت ادراک یادگیرندگان از محیط آموزشی و سبک‌های تدریس شود. همچنین، معلم‌ها نیز باید با آگاهی از تفاوت‌های فردی یادگیرندگان، سبک تدریس خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که ضمن حفظ ساختار، فضای لازم برای خودمختاری،

¹. Müller

². Stavropoulou

³. Žerak

⁴. Fauzy

⁵. Ahmed

⁶. Haneef

انتخاب و تعامل فعال دانش‌آموزان را فراهم آوردند (افنیا^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). دوره‌های آموزش معلم‌ها باید تمرکز بیشتری بر توسعه سبک‌های تدریس حامی خودمختاری و حساس به تفاوت‌های فردی، به‌ویژه سطح خودتنظیمی یادگیرندگان، داشته باشند و معلم‌ها را در خلق محیط‌های یادگیری برانگیزاننده توانمند سازد (شهامت و همکاران، ۱۴۰۲).

در سطح کلان، سیاست‌گذاران آموزشی باید در طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم‌ها، آموزش مهارت‌های خودتنظیمی _شامل هدف‌گذاری، خودنظارتی و مدیریت زمان_ را برای دانش‌آموزان در اولویت قرار دهند، چراکه این مداخلات نه تنها بر ادراک مثبت‌تر از سبک‌های تدریس تأثیر گذارند، بلکه با افزایش انگیزه درونی، موفقیت تحصیلی بلند مدت را نیز تقویت می‌کنند (ورهجیم^۲ و وانکن^۳، ۲۰۲۴). از سوی دیگر، یافته‌ها شکاف مهمی را در ادبیات پژوهشی پر می‌کنند و زمینه را برای جهت‌گیری‌های جدید در سیاست‌گذاری آموزشی فراهم می‌سازند. توصیه می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی، برنامه‌هایی را طراحی و اجرا کنند که هدف آن‌ها نه فقط ارتقای سبک‌های تدریس انگیزش‌بخش، بلکه آموزش و تقویت مهارت‌های خودتنظیمی در میان دانش‌آموزان باشد. همچنین، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی اثرات بلندمدت چنین سبک‌های تدریس را در ترکیب با متغیرهایی چون انگیزش درونی، تعلق مدرسه‌ای و پیشرفت تحصیلی بررسی نمایند.

در نهایت، این پژوهش با تأکید بر نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در ادراک سبک‌های تدریس، گامی مهم در فهم پویایی روابط معلم_دانش‌آموز از منظر نظریه خودتعیین‌گری برداشت، و شکاف‌های مهمی را در ادبیات پژوهشی پر کرده و بستر مفیدی برای تحقیقات آینده در حوزه روان‌شناسی تربیتی فراهم می‌سازد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی اثرات میان‌مدت و بلندمدت سبک‌های تدریس انگیزش‌بخش را با در نظر گرفتن متغیرهای تعاملی مانند تعلق مدرسه‌ای، انگیزش بیرونی، و گرایش‌های هدف را بررسی کنند، و با بهره‌گیری از روش‌های کیفی یا ترکیبی، ابعاد عمیق‌تری از این رابطه را مورد واکاوی قرار دهند تا زمینه برای مداخلات آموزشی مؤثرتر فراهم گردد.

محدودیت‌ها

این مطالعه با چند محدودیت مهم مواجه بوده است که در تفسیر و تعمیم نتایج باید مدنظر قرار گیرد. نخست، داده‌ها از طریق ابزارهای خودگزارشی گردآوری شدند. روش خودگزارشی اگرچه رایج و کارآمد است، اما می‌تواند تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی، تمایل به ارائه تصویر مثبت از خود (سوگیری مطلوبیت اجتماعی)، یا ناتوانی پاسخ‌دهندگان در ارزیابی دقیق رفتارها و هیجاناتشان قرار گیرد. این امر احتمالاً باعث بزرگ‌نمایی یا کوچک‌نمایی روابط مشاهده‌شده بین متغیرها شده است.

دوم، جامعه آماری پژوهش تنها به دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران محدود بود. شرایط فرهنگی، اقتصادی و آموزشی در پایتخت ایران با سایر شهرها و مناطق روستایی کشور تفاوت‌های معناداری دارد. بنابراین، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به‌طور کامل به دیگر بافت‌های آموزشی تعمیم داد و انجام مطالعات مشابه در محیط‌های متنوع‌تر ضرورت دارد.

¹. Afnia

². Weerheijm

³. Voncken

سوم، مدل پژوهش تنها بر دو متغیر اصلی یعنی خودتنظیمی و سبک‌های تدریس متمرکز بود. در حالی که متغیرهای دیگری مانند انگیزش درونی و بیرونی، خودکارآمدی تحصیلی، یا ویژگی‌های شخصیتی و مهارت‌های ارتباطی معلم‌ها نیز می‌توانند به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر ادراک دانش‌آموزان اثرگذار باشند. حذف این متغیرها احتمالاً باعث ساده‌سازی بیش از حد الگوی روابط شده است.

چهارم، استفاده از طرح مقطعی^۱ مانع از استنتاج روابط علی و بررسی تغییرات در طول زمان می‌شود. به عبارت دیگر، اگرچه همبستگی‌ها و الگوهای پیش‌بینی مشاهده شد، اما نمی‌توان با قطعیت گفت که خودتنظیمی علت تغییر در ادراک سبک‌های تدریس است. برای درک بهتر روابط علی، استفاده از طرح‌های طولی یا مطالعات مداخله‌ای ضروری خواهد بود.

پیشنهادهای برای تحقیقات آینده

با توجه به محدودیت‌های این پژوهش، چند مسیر برای تحقیقات آینده پیشنهاد می‌شود. نخست، استفاده از طرح‌های طولی می‌تواند امکان بررسی اثرات بلندمدت سبک‌های تدریس و سطوح خودتنظیمی بر پیامدهایی همچون انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و پیشرفت علمی را فراهم سازد. چنین رویکردی نسبت به طرح مقطعی، قدرت بیشتری برای استنتاج روابط علی دارد.

دوم، بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند انگیزش درونی، اضطراب تحصیلی و خودکارآمدی، و همچنین متغیرهای تعدیل‌گر نظیر جنسیت، نوع مدرسه (دولتی یا غیردولتی) و بافت فرهنگی-اجتماعی می‌تواند به روشن‌تر شدن سازوکارهای روان‌شناختی این روابط کمک کند. ورود این متغیرها به مدل‌های تحلیلی، تصویری جامع‌تر از تعامل میان خودتنظیمی و سبک‌های تدریس به دست می‌دهد.

سوم، انجام مداخلات آزمایشی با هدف آموزش و ارتقای مهارت‌های خودتنظیمی به دانش‌آموزان، و سپس بررسی اثر این مداخلات بر ادراک آنان از سبک‌های تدریس، می‌تواند شواهد کاربردی ارزشمندی برای بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری فراهم آورد.

چهارم، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی از روش‌های ترکیبی بهره بگیرند؛ از جمله مشاهده مستقیم کلاس، مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته با معلم‌ها و دانش‌آموزان، و تحلیل اسناد درسی. چنین رویکردی به غنای داده‌ها و افزایش اعتبار یافته‌ها کمک می‌کند و امکان مقایسه داده‌های کمی و کیفی را فراهم می‌سازد.

در مجموع، پژوهش حاضر با برجسته ساختن نقش تعدیل‌گرانه خودتنظیمی در ارتباط بین سبک‌های تدریس و انگیزش تحصیلی، گامی نوآورانه در جهت ارتقای فهم روان‌شناختی از تعاملات آموزشی برداشت و بستر مناسبی برای مطالعات آتی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی فراهم کرد.

^۱. cross-sectional

منابع

- امیری، م (۱۳۹۴). سبک تدریس و ویژگی‌های شخصیتی معلمان. انتشارات نوروزی.
- حسینی، س. س؛ حسینی راد، س. ز (۱۴۰۲). اثربخشی سبک‌های نوین تدریس بر انگیزش پیشرفت و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی در پهل، استان ایلام. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۹(۱)، ۳۶۲-۳۵۳.
- حیدرنژاد، ط؛ حسینی فاطمی، ع؛ غنصولی، ب (۱۴۰۱). تعامل خودتنظیمی، هیجان‌ها و سبک‌های تدریس در آموزش عالی: رویکرد تحلیل مسیر. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در آموزش عالی، ۱۴ (۲)، ۶۰۹-۵۹۴.
- رجبی میاندره، ن؛ چراغعلی، م. ر؛ کلانتری، س (۱۳۹۷). رابطه بین سبک‌های تدریس کلاسی و انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی گلستان در سال ۱۳۹۳، نوید نو، ۲۰(۶)، ۵۱-۶.
- سالاری، ر؛ ایران‌دگنی، م؛ میربلوچ‌زهی، ص؛ قادری، س (۱۴۰۲). مروری بر نقش معلم در فرایند یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پیشرفت‌ها در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش، ۶۵ (۶)، ۳۱-۱۵.
- شهامت، ن؛ زارعی، ر؛ صالحی، م؛ حسینی حسام‌آبادی، س؛ م. ه (۱۴۰۲). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های الگوی تدریس اثربخش در دبستان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۴(۲)، ۱۵۴-۱۴۱.
- ضیغمیان، س؛ ف؛ معینی‌کیا، م (۱۳۹۸). فراتحلیل عوامل مؤثر بر راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۵۴)، ۵۷-۳۳.
- کیخا، ع؛ مرزیه، ا؛ جناآبادی، ح (۱۳۹۹). رابطه بین سبک تدریس معلم با انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش در تدریس و یادگیری، ۱۵(۲)، ۴۸-۳۷.
- مصرآبادی، ج (۱۳۹۴). نقش سبک‌های تدریس معلمان در میزان بدرفتاری دانش‌آموزان: یک تحلیل فرد-محور. رویکردی نو در مدیریت آموزشی، ۲۲(۶)، ۲۲۶-۲۰۹.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497.
- Afnia, P. N., Wulaningrum, T., Margono, M., & Pratama, Y. Y. (2024). student self-regulation profiles in online learning post-covid-19: a cluster and discriminant analysis approach. *Majalah Ilmiah Olahraga (MAJORA)*, 30(2), 128-135.

- Ahmed, E. I. (2024). Teacher empowerment and organisational citizenship behaviour in public schools in Saudi Arabia. *Management in Education*, 38(1), 22-29.
- Asalmiyan, H., Jahanbakhshi, M., Mir Mobin, F. S., & Nikpour, M. (2016). *Learning and teaching styles: Theory and research*. Arasto Publications.
- Avecilla, P. A. S., Capiña, X. E. R., & Javier, A. Y. (2023). Teachers' Teaching Style as Perceived by Students and its Influence on Students' Level of Self-Regulation and Motivation in Learning Psychology. *Technium Soc. Sci. J.*, 43, 213.
- Azad, M., & Rashvand Semiyari, S. (2020). Effects of parents' education and academic involvement on ESP learners' self-regulation and language achievement: A structural equation modelling analysis. *Research in English Language Pedagogy*, 8(1), 43-70.
- Batra, P., Pillai, P., & Kaim, P. (2023). Quality education from teachers' perspective. *Research review international journal of multidisciplinary*, 8(6), 44-52.
- Calmeiro, L., Pauperio, T., McCabe, J., & Teques, P. (2025). Students' perceptions of teaching styles use and motivation to participate in PE: A multigroup analysis of the mediating role of basic psychological needs. *European Physical Education Review*, 1356336X241309756.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. routledge.
- Coterón, J., Fernández-Caballero, J., Martín-Hoz, L., & Franco, E. (2024). The interplay of structuring and controlling teaching styles in physical education and its impact on students' motivation and engagement. *Behavioral Sciences*, 14(9), 836.
- Dalimunthe, H. A., Dewi, I. K., Yunita, Y., Faadhil, F., & Lubis, D. M. G. S. (2024). Building a Supportive Learning Environment: The Role of Psychology in Increasing Student Motivation and Engagement. *OPSearch: American Journal of Open Research*, 3(4), 934-939.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 19-43.
- Fauzy, I., Padilah, D., Alzena, F. C., Azzahra, F., & Kamodin, F. (2024). Optimizing learning by enhancing students' motivation. *FMDB Transactions on Sustainable Humanities and Society*, 1(2), 91–99.

- Fu, J., Li, X., & Yi, F. (2024). The influence of motivation climate on university student engagement in distance education during the pandemic: Moderating role of self-regulation. *Psychology in the Schools*, 61(5), 2148-2159.
- Gholami, T. (2012). A study and explanation of various types of teaching styles. *Journal of New Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*, 2(21), 50-63.
- Gomez, R., Johnson, T., & Patel, S. (2019). Development and validation of the Student Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A). *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 678-692.
- Gordeeva, T. O., & Sychev, O. A. (2025). What Are the Antecedents of Autonomy Supportive and Controlling Teaching Styles? *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, (1).
- Haneef, A. (2024). impact of social skills on high school students' academic performance. *Open Access Education and Leadership Review*, 1(2), 1-9.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Heirweg, S., De Smul, M., Devos, G., & Van Keer, H. (2019). Profiling upper primary school students' self-regulated learning through self-report questionnaires and think-aloud protocol analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 155-168.
- Hussain, A., Khan, D. F. N., Hussain, D. S., Muhammad, W., & Kamal, A. A. (2025). A Comparative Study of Public and Private School Teachers' Teaching Styles in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *Inverge Journal of Social Sciences*, 4(2), 15-22.
- Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2021). University teachers' teaching style and their students' agentic engagement in EFL learning in China: a self-determination theory and achievement goal theory integrated perspective. *Frontiers in psychology*, 12, 704269.
- Lakens, D. (2022). Sample size justification. *Collabra: psychology*, 8(1), 33267.
- Longakit, J., Lobo, J., Gazali, N., Toring-Aque, L., Sayson, M., Aque, F. J., ... & Celestial, E. F. (2025). The influence of teacher emotional support on academic engagement of university students: Examining the mediating role of academic motivation through the lens of Self-determination theory. *Sportis Scientific Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity*, 11(2), 1-25.
- Ma, L., & She, L. (2024). Self-regulated learning and academic success in online college learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(3), 519-533.

- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 579–596.
- Moè, A., Consiglio, P., & Katz, I. (2022). Exploring the circumplex model of motivating and demotivating teaching styles: The role of teacher need satisfaction and need frustration. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103823.
- Müller, F. H., Thomas, A. E., Carmignola, M., Dittrich, A. K., Eckes, A., Großmann, N., ... & Bieg, S. (2021). University students' basic psychological needs, motivation, and vitality before and during COVID-19: a self-determination theory approach. *Frontiers in psychology*, 12, 775804.
- Pill, S., SueSee, B., & Davies, M. (2024). The Spectrum of Teaching Styles and models-based practice for physical education. *European Physical Education Review*, 30(1), 142-155.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational psychologist*, 56(1), 54-77.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61.
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2022). Teacher self-regulation and its relationship with student self-regulation in secondary education. *Sustainability*, 14(24), 16863.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2023). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Taylor & Francis.
- Shin, M., & Bolkan, S. (2021). Intellectually stimulating students' intrinsic motivation: the mediating influence of student engagement, self-efficacy, and student academic support. *Communication Education*, 70(2), 146-164.
- Stavropoulou, G., Daniilidou, A., & Nerantzaki, K. (2025). Exploring the Interplay of Motivation, Self-Efficacy, Critical Thinking, and Self-Regulation in Predicting Academic Achievement Among University Students. *F1000Research*, 14, 344.
- Tilga, H., Vahtra, K., & Koka, A. (2023). The role of teachers (de-) motivational styles on students' autonomous motivation in physical education and leisure time. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 15(4), 5.

- Van Doren, N., Compernelle, S., Bouten, A., Haerens, L., Hesters, L., Sanders, T., ... & De Cocker, K. (2024). How is observed (de) motivating teaching associated with student motivation and device-based physical activity during physical education? *European Physical Education Review*, 1356336X241289911.
- Wang, J. (2023). The characteristics, predictors, and outcomes of (de) motivating teaching styles: A cross-cultural investigation.
- Warnaningtyas, M., Sulisworo, D., & Toifur, M. (2025). Numeracy, verbal skills, learning motivation, and self-regulation as predictors of academic success in high school. *JPPi (Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia)*, 11(1), 15-29.
- Weerheijm, R., & Voncken, E. (2024). teachers with autonomy-supportive teaching behavior in honors education. *journal of the European honors council*
Учредители: Hanzehogeschool Groningen University of Applied Sciences, 7(1).
- Wibrowski, C. R., Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2017). The role of a skills learning support program on first-generation college students' self-regulation, motivation, and academic achievement: A longitudinal study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 317-332.
- Yan, S. (2023). Research on the Formation and Evolution of Teacher's Personal Education Philosophy. *Frontiers in Educational Research*, 6(25).
- Yoshida, F., Conti, G. J., Yamauchi, T., & Kawanishi, M. (2024). A Teaching Styles Typology of Practicing Teachers. *Journal of Education and Learning*, 13(1), 1-17.
- Žerak, U., Jurišević, M., & Pečjak, S. (2024). Parenting and teaching styles in relation to student characteristics and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 1327-1351.

The Role of Students' Self-Regulation in Upper Secondary Students' Perceptions of Motivating and Demotivating Teaching Styles

Abstract

This study aimed to examine the role of self-regulation in students' perceptions of motivating teaching styles (autonomy-support and structure) and demotivating teaching styles (control and chaos), based on the framework of Self-Determination Theory. The statistical population consisted of high school students in Tehran, Iran. A total of 800 students (490 girls and 310 boys), aged 16 to 18, were selected through multi-stage cluster sampling to ensure demographic and academic diversity. Data were collected using the School Situations Questionnaire (Alterman et al., 2019) and the Academic Self-Regulation Questionnaire (Gomez et al., 2019). The study employed a descriptive–correlational design with a quantitative approach. Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and General Linear Modeling (GLM). The results revealed that self-regulation was positively and significantly related to perceptions of motivating teaching styles, and negatively and significantly related to perceptions of demotivating teaching styles. Moreover, GLM analyses indicated that self-regulation significantly predicted students' perceptions of teaching styles. These findings are consistent with recent studies and highlight that strengthening students' self-regulation strategies, alongside the implementation of motivating teaching styles, plays a critical role in enhancing students' intrinsic motivation, engagement, and academic performance. Finally, the study outlines its limitations and offers directions for future research.

Keywords: Self-regulation, Motivating, Demotivating teaching styles, Self-Determination Theory.