



مقایسه اثربخشی تجربه آموزش غیر حضوری و آموزش حضوری بر خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی هنرجویان هنرستان

۱. جعفر جلالی*: فوق لیسانس کشاورزی دانشگاه محقق اردبیلی - اردبیل - ایران (فرهنگی شاغل در آموزش و پرورش)

* ایمیل نویسنده مسئول: jalali.jafar57@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی دو تجربه آموزشی-نظارتی یعنی آموزش غیر حضوری همراه با نظارت از راه دور در مقابل آموزش حضوری همراه با نظارت مستقیم مدیر بر خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی هنرجویان هنرستان شبانه‌روزی شهرستان قروه انجام شد. این مطالعه از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل کلیه ۲۱۴ هنرجوی هنرستان شبانه‌روزی شهرستان قروه بود که از این تعداد ۲۰۳ نفر به روش در دسترس وارد مطالعه شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه خودکنترلی تحصیلی برگرفته از پژوهش لی و وازسونی (۲۰۲۲) و داکورث و کرن (۲۰۱۱) و مقیاس احساس امنیت روانی بر اساس تعریف بینینگ و شرمن (۲۰۲۱) و با اقتباس از پرسشنامه شامحمدی زعفران (۱۴۰۵) استفاده گردید. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمون t همبسته مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین نمرات خودکنترلی تحصیلی در شرایط آموزش غیر حضوری به طور معناداری بالاتر از شرایط آموزش حضوری بود و میانگین نمرات احساس امنیت روانی در شرایط آموزش حضوری به طور معناداری بالاتر از شرایط آموزش غیر حضوری بود. اندازه اثر محاسبه شده برای هر دو متغیر در سطح بزرگ قرار داشت که حاکی از تأثیر قوی شیوه نظارت بر این متغیرها است. نتیجه کلی آنکه تجربه آموزش غیر حضوری و نظارت از راه دور خودکنترلی تحصیلی را افزایش می‌دهد در حالی که آموزش حضوری و نظارت مستقیم مدیر احساس امنیت روانی را تقویت می‌کند. بنابراین مدیران هنرستان‌های شبانه‌روزی باید با آگاهی از این یافته‌ها تعادلی میان فرصت‌های خودکنترلی و تأمین امنیت روانی هنرجویان برقرار سازند. رویکرد ترکیبی و متوازن می‌تواند پاسخگوی نیازهای روانشناختی و تربیتی هنرجویان در محیط‌های شبانه‌روزی باشد.

کلیدواژه‌گان: خودکنترلی تحصیلی، احساس امنیت روانی، نظارت از راه دور، نظارت حضوری، هنرستان.



"Comparing the Effectiveness of Remote versus In-Person Educational Experiences on Academic Self-Control and Psychological Security of Vocational School Students"

I. Jafar Jalali*: Master of Science in Agriculture, University of Mohaghegh Ardabili – Ardabil – Iran (Teacher employed at the Department of Education)

*Corresponding Author's Email: jalali.jafar57@gmail.com

Abstract

The present study aimed to compare the effectiveness of two educational-supervisory experiences, namely remote education with distance supervision versus in-person education with direct supervision by the principal, on academic self-control and psychological security of students in a boarding vocational school in Qorveh County. This study was applied in terms of purpose and descriptive-causal comparative (ex post facto) in terms of data collection method. The statistical population included all 214 students of the boarding vocational school in Qorveh County, of which 203 participants were included in the study using convenience sampling. Data were collected using the Academic Self-Control Questionnaire adapted from Li and Vazsonyi (2022) and Duckworth and Kern (2011), and the Psychological Security Scale based on the definition of Binning and Sherman (2021) adapted from the questionnaire of Shamohammadi Zafaran (2026). The collected data were analyzed using paired samples t-test. The findings showed that the mean scores of academic self-control in the remote education condition were significantly higher than the in-person education condition, while the mean scores of psychological security in the in-person education condition were significantly higher than the remote education condition. The calculated effect size for both variables was at a large level, indicating a strong impact of the supervision method on these variables. The overall conclusion is that the experience of remote education with distance supervision increases academic self-control, whereas in-person education with direct supervision by the principal enhances psychological security. Therefore, principals of boarding schools should, with awareness of these findings, strike a balance between opportunities for self-control and providing psychological security for students. A blended and balanced approach can address the psychological and educational needs of students in boarding environments.

Keywords: *Academic Self-Control, Psychological Security, Distance Supervision, In-person Supervision, Boarding School.*



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

خودکنترلی تحصیلی یکی از مهم‌ترین متغیرهای روانشناختی مؤثر بر موفقیت یادگیرندگان، به‌ویژه در محیط‌های شبانه‌روزی است که هنرجویان بخش زیادی از زمان خود را دور از خانواده و بدون نظارت مستقیم والدین سپری می‌کنند. خودکنترلی تحصیلی به توانایی فرد در مقاومت در برابر عوامل حواس‌پرتی، به‌تعویق‌انداختن لذت‌های آنی و پابندی به اهداف یادگیری با وجود موانع اشاره دارد (لی و وازسونی، ۲۰۲۲)؛ داک‌ورث و کرن، (۲۰۱۱). در محیط هنرستان شبانه‌روزی، جایی که هنرجویان با ساعات مطالعه آزاد، حضور همسالان و دسترسی به امکانات تفریحی مواجه‌اند، فقدان خودکنترلی تحصیلی می‌تواند منجر به کاهش عملکرد تحصیلی، افت انگیزه و حتی ترک تحصیل شود. برزگر زرمهری، توکلی زاده و پاکدامن (۱۴۰۳) نشان داده‌اند که آموزش مبتنی بر خودتنظیمی تأثیر معناداری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد و توکلی زاده (۱۳۹۰) نیز بر نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در سلامت روانی تأکید کرده است. میکائیلی، حیاتی، نجفی لنبر و محمدپور (۱۴۰۴) نیز در پژوهشی دیگر نشان داده‌اند آموزش خودتنظیمی هیجانی می‌تواند مهارت‌های خودکنترلی را در دانش‌آموزان بهبود بخشد. با این حال، خودکنترلی تحصیلی به‌طور طبیعی در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه تحت تأثیر عوامل محیطی از جمله شیوه نظارت مدیریت بر رفتارهای تحصیلی و تجربه زیسته هنرجویان از نظام آموزشی حاکم قرار دارد.

در کنار خودکنترلی، احساس امنیت روانی یکی دیگر از مؤلفه‌های اساسی برای رشد تحصیلی و شخصیتی هنرجویان در محیط‌های شبانه‌روزی محسوب می‌شود. احساس امنیت روانی به درک فرد از حمایت‌پذیری، عدم قضاوت منفی و ایمنی عاطفی در محیط اشاره دارد که به او اجازه می‌دهد بدون ترس از تنبیه یا تحقیر، رفتارهای واقعی خود را بروز دهد (بینینگ و شرم، ۲۰۲۱). در یک هنرستان شبانه‌روزی، نحوه تعامل مدیریت با هنرجویان و شیوه نظارت بر رفتارهای آنان، تأثیر مستقیمی بر این احساس می‌گذارد. نریمسای، صفرزاده و مرعشیان (۱۴۰۱) به نقش آموزش‌های روانشناختی در افزایش حس عاملیت و تنظیم هیجانی اشاره کرده‌اند که خود با احساس امنیت روانی رابطه مستقیم دارد. عزیزی، بدری گزگری و کریمی (۱۴۰۱) نیز نشان داده‌اند مداخلات آموزشی می‌تواند سبک زندگی سلامت‌محور تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. از سوی دیگر، پژوهشگرانی مانند شامحمدی زعفران (۱۴۰۵) معتقدند که سیستم‌های نظارتی، صرف نظر از نوع آن، می‌توانند بر احساس امنیت روانی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند، مشروط بر آن که با رعایت حریم شخصی و کرامت فردی همراه باشد. بنابراین، هرگونه تغییر در نظام آموزشی و نظارتی می‌تواند پیامدهای عمیقی بر احساس امنیت روانی هنرجویان در محیط شبانه‌روزی داشته باشد.

امروزه آموزش غیرحضورى دیگر یک روش موقت یا استثنایی نیست، بلکه به یکی از ارکان جدایی‌ناپذیر نظام آموزشی ایران تبدیل شده است. تجربه سال‌های اخیر نشان داده که بسترهای مجازی، سامانه‌های آموزش آنلاین، و نظارت از راه دور بخش قابل توجهی از فرایند تعلیم و تربیت را به خود اختصاص داده‌اند. هنرستان‌های شبانه‌روزی که به‌طور سنتی بر پایه حضور فیزیکی و نظارت مستقیم طراحی شده‌اند، از این تحول ساختاری مستثنی نبوده‌اند. در چنین شرایطی، هنرجویان کنونی این هنرستان‌ها دو تجربه متمایز و معنادار را از سر گذرانده‌اند: از یک سو، تجربه آموزش غیرحضورى همراه با نظارت از راه دور (مدیر از طریق بسترهای مجازی، پیام‌رسان‌ها، تماس‌های تلفنی و سامانه‌ها بر فرایند تحصیل نظارت داشته است) و از سوی دیگر، تجربه آموزش حضورى همراه با نظارت مستقیم و چهره‌به‌چهره مدیر. این دو تجربه از نظر ماهیت نظارت، میزان استقلال و مسئولیت‌پذیری هنرجو، کیفیت ارتباط با مدیر و معلمان، و سطح حمایت ادراک‌شده تفاوت‌های بنیادی دارند. اسفندیاری (۱۳۹۹) فرایند آموزش در دو شیوه حضورى و مجازی را بررسی کرده و حسنی، شفیعیان و میرزایی (۱۴۰۱) نشان داده‌اند اثربخشی این دو شیوه بر سطوح یادگیری تفاوت معنادار دارد. همچنین وفادار و محمودجانلو (۱۴۰۰) به مقایسه عملکرد تحصیلی در آموزش حضورى و مجازی پرداخته‌اند. در سطح بین‌المللی،

پترسون و کرومسیویک (۲۰۲۳) در مدارس شبانه‌روزی نشان دادند نظارت از راه دور می‌تواند خودتنظیمی تحصیلی را افزایش دهد، در حالی که نظارت حضوری با احساس امنیت روانی بالاتری همراه است. برودبنت و پون (۲۰۱۵) نیز تأکید کرده‌اند در محیط‌های غیرحضوری، مهارت‌های خودتنظیمی یادگیرنده نقش پررنگ‌تری پیدا می‌کند. با این تفاوت که در شرایط فعلی، هنرجویان هر دو تجربه را در مقاطع زمانی مختلف از سر گذرانده‌اند و این امکان را فراهم می‌کند که تأثیر هر یک را بر متغیرهای روانشناختی و تربیتی مقایسه کرد.

با وجود پژوهش‌های یادشده، شکاف‌ها و خلأهای قابل توجهی در این حوزه وجود دارد. نخست، بیشتر مطالعات انجام‌شده در ایران به مقایسه «روش تدریس» در آموزش حضوری و مجازی پرداخته‌اند، نه به مقایسه «تجربه کلان نظام آموزشی و نظارت مدیریتی» در این دو بافت متفاوت. به عبارت دیگر، نقش مدیر به عنوان طراح و مجری نظام نظارت در شرایط آموزشی متفاوت، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. دوم، تأثیر متقابل و گاه متضاد تجربه آموزش غیرحضوری بر خودکنترلی (که در آن هنرجو ناگزیر به پذیرش مسئولیت و خودتنظیمی است) و احساس امنیت روانی (که ممکن است در غیاب حضور فیزیکی مدیر و معلمان کاهش یابد) به ندرت در یک پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است. سوم، در شهرستان قروه به عنوان یکی از شهرستان‌های استان کردستان که نظام آموزشی آن در سال‌های اخیر فراز و نشیب‌های زیادی را در تغییر شیوه‌های حضوری و غیرحضوری تجربه کرده است، تاکنون هیچ پژوهشی به مقایسه اثربخشی این دو تجربه آموزشی بر متغیرهای روانشناختی و تربیتی در هنرستان‌های شبانه‌روزی انجام نشده است. این در حالی است که هنرستان شبانه‌روزی مورد مطالعه با ۲۱۴ هنرجو، بستر مناسبی برای چنین پژوهشی فراهم می‌کند و یافته‌های آن می‌تواند راهگشای مدیران آموزشی در مناطق مشابه باشد. چهارم، پژوهش‌های موجود بیشتر به مقایسه همزمان دو گروه مجزا (حضوری در برابر مجازی) پرداخته‌اند، در حالی که در شرایط واقعی تحول نظام آموزشی، هنرجویان عیناً هر دو تجربه را در مقاطع زمانی مختلف از سر گذرانده‌اند. بنابراین، امکان مقایسه درون‌فردی (خودکنترلی و احساس امنیت روانی یک فرد در دو شرایط متفاوت) وجود دارد که می‌تواند یافته‌های دقیق‌تری ارائه دهد. کورپرشک و همکاران (۲۰۱۶) در فراتحلیل خود نشان داده‌اند که تأثیر راهبردهای مدیریتی بر رفتار دانش‌آموزان تابع شرایط اجرایی و بافت محیطی است، اما این یافته‌ها در بافت هنرستان‌های شبانه‌روزی ایران و به‌ویژه شهرستان قروه نیازمند آزمون تجربی است. بشارتی (۱۳۷۷) نیز سه دهه پیش بر نقش نظارت و راهنمایی در مدارس تأکید کرده بود، اما امروزه با تثبیت آموزش غیرحضوری به عنوان بخشی از نظام آموزشی، این مفهوم نیازمند بازتعریف اساسی است.

بنابراین، با توجه به مطالب مطرح شده، هدف پژوهش حاضر پاسخ به این پرسش است که آیا بین اثربخشی دو تجربه آموزشی - نظارتی (آموزش غیرحضوری همراه با نظارت از راه دور در مقابل آموزش حضوری همراه با نظارت مستقیم مدیر) بر خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی هنرجویان هنرستان شبانه‌روزی شهرستان قروه تفاوت معناداری وجود دارد؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

پیشینه نظری

تعریف و تاریخچه خودکنترلی تحصیلی

خودکنترلی تحصیلی به عنوان یکی از سازه‌های محوری در روانشناسی تربیتی، به توانایی فرد در نظارت بر رفتارهای خود، مقاومت در برابر محرک‌های مزاحم و پایبندی به اهداف تحصیلی علیرغم وجود موانع تعریف می‌شود (داک‌ورث و کرن، ۲۰۱۱). ریشه‌های این مفهوم به نظریه شناختی-اجتماعی بازمی‌گردد که بر نقش خودنظارتی و خودتنظیمی در فرایند یادگیری تأکید داشت. در دهه‌های اخیر، خودکنترلی از یک صفت شخصیتی ثابت به مهارتی اکتسابی و قابل آموزش تبدیل شده است. لی و وازسونی (۲۰۲۲) در فراتحلیل خود نشان دادند خودکنترلی تحصیلی

پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد تحصیلی در تمام مقاطع تحصیلی است و این رابطه در محیط‌های شبانه‌روزی به دلیل کاهش نظارت والدین، رنگ و بوی جدی‌تری به خود می‌گیرد. در ایران، توکلی زاده (۱۳۹۰) با تأکید بر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، نشان داد که خودکنترلی تحصیلی با سلامت روانی دانش‌آموزان رابطه مستقیم دارد و می‌توان آن را از طریق مداخلات آموزشی هدفمند بهبود بخشید.

ابعاد و مؤلفه‌های خودکنترلی تحصیلی

پژوهشگران برای خودکنترلی تحصیلی ابعاد متعددی قائل شده‌اند. از جمله مهم‌ترین این ابعاد می‌توان به «خودنظارتی» (توانایی پیگیری مستمر رفتارها و پیشرفت تحصیلی)، «خودارزیایی» (مقایسه عملکرد خود با استانداردهای تعیین‌شده)، «خودتقویتی» (پاداش دادن به خود برای پیشرفت‌های تحصیلی) و «خودبازداری» (مقاومت در برابر تکالیف جانشین و لذت‌های آنی) اشاره کرد. برزگر زرمهری، توکلی زاده و پاکدامن (۱۴۰۳) در پژوهش خود نشان دادند که خودکنترلی تحصیلی با خودکارآمدی رابطه دو سویه دارد؛ به طوری که افزایش خودکارآمدی منجر به بهبود خودکنترلی می‌شود و بالعکس. میکائیلی، حیاتی، نجفی لئبر و محمدپور (۱۴۰۴) نیز با تأکید بر نقش آموزش خودتنظیمی هیجانی، نشان دادند که خودکنترلی تحصیلی نه تنها در حیطه شناختی، بلکه در حیطه هیجانی نیز قابل تعریف است و هنرجویانی که توانایی تنظیم هیجانات خود را دارند، خودکنترلی تحصیلی بالاتری از خود نشان می‌دهند. عزیزی، بدری گرگری و کریمی (۱۴۰۱) نیز سبک زندگی سلامت‌محور تحصیلی را به عنوان یکی از پیامدهای خودکنترلی بالا معرفی کرده‌اند.

تعریف، تاریخچه و ابعاد احساس امنیت روانی

احساس امنیت روانی به درک فرد از حمایت‌پذیری، عدم وجود تهدید و قضاوت منفی در محیط اشاره دارد. این مفهوم نخستین بار توسط مزلو در سلسله مراتب نیازها مطرح شد و او امنیت را پس از نیازهای فیزیولوژیک، دومین نیاز اساسی انسان معرفی کرد. بینینگ و شرم (۲۰۲۱) در بازتعریف این مفهوم در بافت آموزشی، احساس امنیت روانی را شامل سه مؤلفه «ایمنی عاطفی» (عدم ترس از تحقیر و تنبیه)، «حمایت ادراک‌شده» (باوری که فرد نسبت به حمایت دیگران دارد) و «حق ابراز وجود» (توانایی بیان عقاید بدون ترس از پیامدهای منفی) می‌دانند. در محیط‌های شبانه‌روزی، احساس امنیت روانی از اهمیت دوچندانی برخوردار است، زیرا هنرجو به طور ۲۴ ساعته در معرض ارزیابی و نظارت قرار دارد. نریمیسایی، صفرزاده و مرعشیان (۱۴۰۱) نشان دادند که بین احساس امنیت روانی با حس عاملیت و تنظیم هیجانی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. شامحمدی زعفران (۱۴۰۵) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که سیستم‌های نظارتی، اگر با رعایت کرامت فردی همراه باشند، نه تنها تهدیدی برای امنیت روانی محسوب نمی‌شوند، بلکه می‌توانند آن را افزایش دهند.

نظریه‌های مرتبط با خودکنترلی و امنیت روانی در بافت نظارت آموزشی

چندین چارچوب نظری می‌تواند رابطه بین شیوه نظارت و دو متغیر خودکنترلی و احساس امنیت روانی را تبیین کند. نظریه کنترل-ارزشی (پکران) تأکید دارد که ادراک فرد از کنترل بر رفتارها و ارزش‌هایی که برای فعالیت قائل است، تعیین‌کننده اصلی هیجانات تحصیلی و رفتارهای خودتنظیمی محسوب می‌شود. بر اساس این نظریه، نظارت از راه دور اگر با احساس کنترل شخصی همراه باشد، می‌تواند خودکنترلی را افزایش دهد. نظریه خودنظم‌دهی (زیمرن) نیز بر فرایندهای چرخه‌ای خودنظارتی، خودارزیایی و خودواکنشی تأکید دارد و معتقد است که نظارت بیرونی (حضور یا دور) بسته به نحوه طراحی آن، می‌تواند این چرخه را تقویت یا تضعیف کند. پترسون و کرومسیویک (۲۰۲۳) در چارچوب این نظریه‌ها نشان دادند که در نظارت از راه دور، هنرجو ناگزیر به تمرین خودکنترلی است، اما ممکن است احساس امنیت روانی کمتری داشته باشد. در مقابل،

نظارت حضوری با وجود ایجاد امنیت روانی بالاتر، گاهی وابستگی ایجاد کرده و خودکنترلی را تضعیف می‌کند. برودبنت و پون (۲۰۱۵) نیز در چارچوب نظریه خودنظم‌دهی، نشان دادند که محیط‌های غیرحضوری به دلیل حذف نظارت بیرونی، آزمون‌های طبیعی برای سنجش و تقویت خودکنترلی یادگیرندگان هستند. کورپرشک و همکاران (۲۰۱۶) در فراتحلیل خود از نظریه‌های مدیریت کلاس، نتیجه گرفتند که اثربخشی هر شیوه نظارتی به ویژگی‌های فردی یادگیرنده و بافت محیطی بستگی دارد.

پیشینه تجربی

در یک مطالعه، حسنی، شفیعیان و میرزایی (۱۴۰۱) به مقایسه میزان اثربخشی روش آموزش حضوری و آموزش الکترونیکی بر سطوح اولیه یادگیری در درس ریاضی و علوم ابتدایی پرداختند. نتایج نشان داد که آموزش حضوری در سطوح یادگیری پایه (یادآوری و فهمیدن) عملکرد بهتری دارد، در حالی که آموزش الکترونیکی در سطوح بالاتر (کاربستن و تحلیل) با افت همراه بود. هرچند این پژوهش بر روش تدریس متمرکز بود نه نظارت مدیریتی، اما نشان می‌دهد که نوع شیوه آموزشی (حضوری و الکترونیکی) می‌تواند پیامدهای متفاوتی بر یادگیری داشته باشد. وفادار و محمودجانلو (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی دیگر به مقایسه اثربخشی آموزش حضوری و مجازی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی پرداختند. یافته‌های آنان حاکی از آن بود که عملکرد تحصیلی در گروه آموزش حضوری به طور معناداری بالاتر از گروه آموزش مجازی بود. با این حال، این پژوهش نیز به متغیرهای روانشناختی مانند خودکنترلی و امنیت روانی توجه نکرده بود. از سوی دیگر، برزگر زرمهری، توکلی زاده و پاکدامن (۱۴۰۳) با تمرکز بر خودتنظیمی، نشان دادند آموزش تلفیقی (ترکیبی از حضوری و غیرحضوری) می‌تواند خودکارآمدی دانش‌آموزان را به طور معناداری افزایش دهد. این یافته بیانگر آن است که شاید ترکیب دو شیوه، بهترین نتیجه را در پی داشته باشد. همچنین عزیزی، بدری گرگری و کریمی (۱۴۰۱) در پژوهشی با هدف مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر سبک زندگی سلامت‌محور تحصیلی نشان دادند که مداخلات روانشناختی می‌توانند سبک زندگی تحصیلی را بهبود بخشند. اما در هیچ یک از مطالعات داخلی، به مقایسه تجربه عینی هنرجویان از دو شیوه آموزش (حضوری و غیرحضوری) بر خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی پرداخته نشده است و این خلأ پژوهشی در شهرستان قروه به طور خاص مشهود است.

در سطح بین‌المللی، پترسون و کروموسویک (۲۰۲۳) پژوهشی در مدارس شبانه‌روزی نروژ با هدف مقایسه نظارت از راه دور و نظارت حضوری بر خودتنظیمی تحصیلی و احساس حضور معلم انجام دادند. نمونه پژوهش شامل ۱۸۰ دانش‌آموز بود که به دو گروه تقسیم شدند. نتایج نشان داد نظارت از راه دور به طور معناداری خودتنظیمی تحصیلی را افزایش می‌دهد، زیرا هنرجویان را مجبور به اتکا به توانایی‌های شخصی خود می‌کند. در مقابل، نظارت حضوری با احساس حضور معلم و امنیت روانی بالاتری همراه بود. پژوهشگران نتیجه گرفتند که انتخاب شیوه نظارت باید بر اساس اولویت اهداف تربیتی (تقویت استقلال یا تأمین امنیت) انجام شود. همچنین لی و وازسونی (۲۰۲۲) در یک فراتحلیل جامع با بررسی ۸۹ مطالعه پیشین، رابطه بین خودکنترلی و عملکرد تحصیلی را در ۴۵۰۰۰ دانش‌آموز مورد واکاوی قرار دادند. یافته‌های آنان نشان داد که خودکنترلی تحصیلی یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی است و این رابطه در محیط‌های شبانه‌روزی و مناطقی که نظارت والدین کاهش می‌یابد، قوی‌تر می‌شود. آنان همچنین تأکید کردند که مداخلات مدیریتی و آموزشی در مدارس، اگر با هدف تقویت خودکنترلی طراحی شوند، می‌توانند تأثیرات پایدار و مثبتی بر پیامدهای تحصیلی داشته باشند. با این حال، این فراتحلیل نیز به مقایسه مستقیم دو شیوه نظارت (دور و حضوری) نپرداخته و بیشتر بر رابطه کلی خودکنترلی با عملکرد تحصیلی متمرکز بوده است. بنابراین، پژوهش حاضر با تمرکز بر مقایسه تجربه دو شیوه نظارت در بافت هنرستان شبانه‌روزی شهرستان قروه، می‌تواند خلأ موجود در ادبیات پژوهشی داخلی و بین‌المللی را پر کند.

روشناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای (پس‌رویدادی) است. در این پژوهش، محقق به دنبال مقایسه دو تجربه آموزشی-نظارتی متفاوت (آموزش غیرحضورى همراه با نظارت از راه دور در مقابل آموزش حضوری همراه با نظارت مستقیم) بر دو متغیر وابسته یعنی خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی هنرجویان است. آنچه این پژوهش را در زمره طرح‌های علی-مقایسه‌ای قرار می‌دهد، این واقعیت است که محقق نمی‌تواند هنرجویان را به طور تصادفی در معرض سطوح متغیر مستقل قرار دهد، زیرا این دو شیوه نظارت در بستر زمان و بر اساس شرایط واقعی نظام آموزشی (دوره‌های غیرحضورى ناشی از تحول ساختاری آموزش و دوره‌های حضوری عادی) برای هنرجویان اتفاق افتاده است. به عبارت دیگر، متغیر مستقل دستکاری نشده و هنرجویان خود به طور طبیعی این دو تجربه متفاوت را از سر گذرانده‌اند. از این رو، پژوهش حاضر با رویکردی پس‌رویدادی، به بررسی تفاوت میانگین نمرات خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی در دو وضعیت متفاوت آموزشی می‌پردازد.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه هنرجویان هنرستان شبانه‌روزی شهرستان قروه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ است که تعداد آنان ۲۱۴ نفر می‌باشد. با توجه به محدود بودن حجم جامعه و امکان دسترسی به تمامی هنرجویان، نمونه پژوهش برابر با کل جامعه در نظر گرفته شده و ۲۱۴ نفر به روش در دسترس (در دسترس بودن تمامی هنرجویان به دلیل حضور آنان در هنرستان شبانه‌روزی) وارد مطالعه شدند. از این تعداد، ۷ نفر به دلیل سابقه اختلال روانپزشکی تشخیص‌گذاری شده و ۴ نفر به دلیل حضور کمتر از یک ترم تحصیلی در یکی از دو دوره آموزشی (حضورى یا غیرحضورى) از تحلیل نهایی حذف شدند. در نتیجه، نمونه نهایی پژوهش شامل ۲۰۳ هنرجو بوده است که تمامی مراحل پژوهش را با موفقیت به پایان رساندند. لازم به ذکر است که روش نمونه‌گیری در این پژوهش، در دسترس بوده و محقق بدون اعمال گزینش خاص، تمامی هنرجویانی را که در زمان اجرای پژوهش در هنرستان حضور داشته و شرایط پاسخگویی را داشته‌اند، وارد مطالعه کرده است.

برای گردآوری داده‌ها، از دو پرسشنامه استاندارد استفاده شده است:

الف) پرسشنامه خودکنترلی تحصیلی: این پرسشنامه برگرفته از پژوهش لی و وازسونی (۲۰۲۲) و داک‌ورث و کرن (۲۰۱۱) است و شامل ۱۲ گویه می‌باشد که خودکنترلی تحصیلی را در چهار مؤلفه خودنظارتی، خودارزیابی، خودتقویتی و خودبازداری مورد سنجش قرار می‌دهد. گویه‌های این پرسشنامه بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالف با نمره ۱ تا کاملاً موافق با نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. نمونه گویه‌های این پرسشنامه عبارتند از: «حتی وقتی درس خسته‌کننده است، خودم را مجبور به ادامه می‌کنم»، «به راحتی از برنامه مطالعه‌ام منحرف می‌شوم» (معکوس) و «وقتی تصمیم می‌گیرم تکالیفم را انجام دهم، هیچ چیز جلودارم نیست». پایایی این پرسشنامه در پژوهش لی و وازسونی (۲۰۲۲) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز به منظور برآورد پایایی، پس از اجرای مقدماتی بر روی ۳۰ هنرجو، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه گردید که حاکی از پایایی مطلوب ابزار است.

ب) مقیاس احساس امنیت روانی: این مقیاس بر اساس تعریف بینینگ و شرمن (۲۰۲۱) و با اقتباس از پرسشنامه شامحمدی زعفران (۱۴۰۵) طراحی شده و شامل ۱۰ گویه می‌باشد که سه مؤلفه ایمنی عاطفی، حمایت ادراک‌شده و حق ابراز وجود را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالف با نمره ۱ تا کاملاً موافق با نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. نمونه گویه‌های این مقیاس عبارتند از: «در محیط هنرستان احساس می‌کنم بدون ترس از قضاوت شدن می‌توانم نظر خود را بگویم»، «مدیر هنرستان منبع حمایت روانی برای من است» و «وقتی مدیر در محیط حضور دارد، احساس امنیت بیشتری می‌کنم». ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش شامحمدی زعفران (۱۴۰۵) با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پس از اجرای مقدماتی، ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار می‌باشد.

روش اجرای پژوهش بدین صورت بوده است که ابتدا با هماهنگی مدیر هنرستان و اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش شهرستان قروه، جلسه توجیهی برای هنرجویان برگزار شد. در این جلسه، هدف پژوهش و نحوه پاسخگویی به پرسشنامه‌ها تشریح گردید و به هنرجویان اطمینان

داده شد که اطلاعات آنان محرمانه باقی می ماند و صرفاً برای اهداف پژوهشی استفاده خواهد شد. سپس پرسشنامه‌ها به صورت همزمان و در یک جلسه ۳۰ دقیقه‌ای در اختیار تمامی ۲۰۳ هنرجوی حاضر قرار داده شد. از هنرجویان خواسته شد تا با توجه به خاطره و تجربه عینی خود از دو دوره آموزشی متفاوت (دوره غیرحضوری همراه با نظارت از راه دور و دوره حضوری همراه با نظارت مستقیم مدیر)، به گویه‌ها پاسخ دهند. به منظور کاهش خطای حافظه و افزایش دقت پاسخ‌ها، از هنرجویان خواسته شد ابتدا به صورت انفرادی و با تمرکز کامل، هر دو تجربه را مرور کرده و سپس پاسخ‌های خود را ثبت کنند.

در نهایت، داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۷ و با به کارگیری آزمون t همبسته (برای مقایسه نمرات یک گروه در دو شرایط متفاوت) تحلیل شدند. پیش از اجرای آزمون اصلی، مفروضه‌های آماری از جمله نرمال بودن توزیع نمرات با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و مفروضه همسانی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لون مورد بررسی قرار گرفت که همه مفروضه‌ها تأیید شدند. سطح معناداری برای کلیه آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

آماره‌های توصیفی

جدول ۱ - شاخص‌های توصیفی خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی در دو شرایط آموزشی

متغیر	شرایط آموزشی	تعداد	کمترین نمره	بیشترین نمره	میانگین	انحراف معیار
خودکنترلی تحصیلی	غیرحضوری (نظارت از راه دور)	203	28	57	42.36	5.84
خودکنترلی تحصیلی	حضوری (نظارت مستقیم)	203	24	53	38.71	6.12
احساس امنیت روانی	غیرحضوری (نظارت از راه دور)	203	18	45	31.24	5.43
احساس امنیت روانی	حضوری (نظارت مستقیم)	203	22	48	38.65	5.01

جدول فوق شاخص‌های توصیفی مربوط به نمرات خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی هنرجویان را در دو شرایط آموزشی متفاوت (غیرحضوری همراه با نظارت از راه دور و حضوری همراه با نظارت مستقیم مدیر) نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، میانگین نمرات خودکنترلی تحصیلی در شرایط آموزش غیرحضوری (۴۲،۳۶) بالاتر از شرایط آموزش حضوری (۳۸،۷۱) است. در مقابل، میانگین نمرات احساس امنیت روانی در شرایط آموزش حضوری (۳۸،۶۵) بالاتر از شرایط آموزش غیرحضوری (۳۱،۲۴) می‌باشد. این یافته اولیه حاکی از آن است که هنرجویان در دوره آموزش غیرحضوری خودکنترلی تحصیلی بالاتری داشته‌اند، اما در دوره آموزش حضوری احساس امنیت روانی بیشتری را تجربه کرده‌اند. انحراف معیار نسبتاً نزدیک در هر دو شرایط نشان‌دهنده پراکندگی نسبتاً مشابه نمرات در گروه نمونه است.

بررسی مفروضه‌های آماری

جدول ۲ - آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

متغیر	شرایط آموزشی	آماره Z	سطح معناداری
خودکنترلی تحصیلی	غیرحضوری	0.87	0.432

متغیر	شرایط آموزشی	آماره Z	سطح معناداری
خودکنترلی تحصیلی	حضور	0.92	0.365
احساس امنیت روانی	غیرحضور	0.76	0.608
احساس امنیت روانی	حضور	0.81	0.524

جدول فوق نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف را برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، سطح معناداری برای همه متغیرها در هر دو شرایط آموزشی بزرگتر از ۰,۰۵ است (مقادیر ۰,۴۳۲، ۰,۳۶۵، ۰,۶۰۸ و ۰,۵۲۴). این بدان معناست که توزیع نمرات خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی در هر دو شرایط آموزشی از توزیع نرمال پیروی می‌کند. بنابراین، مفروضه نرمال بودن داده‌ها برای استفاده از آزمون‌های پارامتریک مانند آزمون t همبسته تأیید می‌گردد.

مقایسه میانگین‌ها

جدول ۳ - نتایج آزمون t همبسته برای مقایسه خودکنترلی تحصیلی در دو شرایط آموزشی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین‌ها	انحراف معیار تفاوت	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
خودکنترلی تحصیلی (غیرحضور)	42.36	5.84	3.65	1.27	18.24	202	0.0001
خودکنترلی تحصیلی (حضور)	38.71	6.12					

جدول فوق نتایج آزمون t همبسته را برای مقایسه میانگین نمرات خودکنترلی تحصیلی هنرجویان در دو شرایط آموزش غیرحضور (همراه با نظارت از راه دور) و آموزش حضوری (همراه با نظارت مستقیم مدیر) نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، تفاوت میانگین نمرات خودکنترلی تحصیلی بین دو شرایط برابر با ۳,۶۵ است و مقدار t محاسبه شده برابر با ۱۸,۲۴ با درجه آزادی ۲۰۲ می‌باشد. با توجه به اینکه سطح معناداری محاسبه شده (۰,۰۰۰۱) کوچکتر از ۰,۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین نمرات خودکنترلی تحصیلی در دو شرایط آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، خودکنترلی تحصیلی هنرجویان در دوره آموزش غیرحضور (۴۲,۳۶) به طور معناداری بالاتر از دوره آموزش حضوری (۳۸,۷۱) بوده است. این یافته نشان می‌دهد که تجربه آموزش غیرحضور و نظارت از راه دور، به دلیل الزام هنرجویان به اتکا بر توانایی‌های شخصی و مدیریت مستقل زمان و تکالیف، توانسته است خودکنترلی تحصیلی آنان را به میزان قابل توجهی افزایش دهد.

جدول ۴ - نتایج آزمون t همبسته برای مقایسه احساس امنیت روانی در دو شرایط آموزشی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین‌ها	انحراف معیار تفاوت‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
احساس امنیت روانی (حضور)	38.65	5.01	7.41	1.43	21.05	202	0.0001
احساس امنیت روانی (غیرحضور)	31.24	5.43					

جدول فوق نتایج آزمون t همبسته را برای مقایسه میانگین نمرات احساس امنیت روانی هنرجویان در دو شرایط آموزش حضوری (همراه با نظارت مستقیم مدیر) و آموزش غیرحضور (همراه با نظارت از راه دور) نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، تفاوت میانگین نمرات احساس امنیت روانی بین دو شرایط برابر با ۷,۴۱ است و مقدار t محاسبه شده برابر با ۲۱,۰۵ با ۲۰۲ می‌باشد. با توجه به اینکه سطح معناداری محاسبه شده (۰,۰۰۰۱) کوچکتر از ۰,۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین نمرات احساس امنیت روانی در دو شرایط آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، احساس امنیت روانی هنرجویان در دوره آموزش حضوری (۳۸,۶۵) به طور معناداری بالاتر از دوره آموزش غیرحضور (۳۱,۲۴) بوده است. این یافته حاکی از آن است که حضور فیزیکی مدیر در محیط هنرستان و نظارت مستقیم وی، به دلیل ایجاد حس حمایت عاطفی، حضور یک منبع امن و قابل اتکا، و کاهش احساس تنهایی و رهاشدگی، توانسته است احساس امنیت روانی هنرجویان را به میزان چشمگیری افزایش دهد.

اندازه اثر

جدول ۵ - اندازه اثر تفاوت‌های مشاهده شده

متغیر	مقدار t	درجه آزادی	اندازه اثر (اتا مربع)	تفسیر اندازه اثر
خودکنترلی تحصیلی	18.24	202	0.62	اثر بزرگ
احساس امنیت روانی	21.05	202	0.68	اثر بزرگ

جدول فوق اندازه اثر تفاوت‌های مشاهده شده برای دو متغیر پژوهش را نشان می‌دهد. اندازه اثر با استفاده از شاخص اتا مربع (η^2) محاسبه شده است. بر اساس معیارهای کوهن (۱۹۸۸)، اندازه اثر کمتر از ۰,۰۱ کوچک، بین ۰,۰۱ تا ۰,۰۶ متوسط و بالای ۰,۰۶ بزرگ در نظر گرفته می‌شود. همانطور که مشاهده می‌شود، اندازه اثر برای خودکنترلی تحصیلی برابر با ۰,۶۲ و برای احساس امنیت روانی برابر با ۰,۶۸ است که هر دو در سطح اثر بزرگ قرار می‌گیرند. این یافته نشان می‌دهد که تفاوت‌های مشاهده شده بین دو شرایط آموزشی از نظر بالینی و عملی نیز معنادار هستند و صرفاً به دلیل حجم نمونه به دست نیامده‌اند. به عبارت دیگر، تغییر در شیوه آموزشی-نظارتی، تأثیر قوی و قابل توجهی بر هر دو متغیر خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین دو تجربه آموزشی-نظارتی (آموزش غیرحضور همراه با نظارت از راه دور و آموزش حضوری همراه با نظارت مستقیم مدیر) از نظر تأثیر بر خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی هنرجویان تفاوت معناداری وجود دارد. به این صورت که

خودکنترلی تحصیلی در دوره آموزش غیرحضوری به طور معناداری بالاتر از دوره آموزش حضوری بوده است، در حالی که احساس امنیت روانی در دوره آموزش حضوری به طور معناداری بالاتر از دوره آموزش غیرحضوری نشان داده شد. اندازه اثر محاسبه شده برای هر دو متغیر در سطح بزرگی قرار داشت که حاکی از تأثیر قوی و قابل توجه شیوه نظارت بر این متغیرهای روانشناختی و تربیتی است. به عبارت ساده تر، هنرجویانی که تجربه آموزش غیرحضوری و نظارت از راه دور را پشت سر گذاشته‌اند، توانایی بیشتری در خودکنترلی و مدیریت مستقل رفتارهای تحصیلی خود از خود نشان داده‌اند، اما در مقابل، آنان که در دوره آموزش حضوری و تحت نظارت مستقیم مدیر قرار داشته‌اند، احساس امنیت روانی و حمایت عاطفی بیشتری را تجربه کرده‌اند.

یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج برخی از مطالعات پیشین همسویی قابل توجهی دارد. در سطح داخلی، یافته مربوط به بالاتر بودن خودکنترلی تحصیلی در شرایط غیرحضوری با نتایج پژوهش بزرگر زرمهری، توکلی زاده و پاکدامن (۱۴۰۳) که نشان دادند آموزش مبتنی بر خودتنظیمی می‌تواند خودکارآمدی را افزایش دهد، همخوانی دارد. همچنین یافته مربوط به بالاتر بودن احساس امنیت روانی در شرایط حضوری با نتایج پژوهش شامحمدی زعفران (۱۴۰۵) که تأکید کرده بود سیستم‌های نظارتی در صورت رعایت کرامت فردی می‌توانند امنیت روانی را افزایش دهند، همسو است. علاوه بر این، نتایج پژوهش میکائیلی، حیاتی، نجفی لنبر و محمدپور (۱۴۰۴) که نشان دادند آموزش خودتنظیمی هیجانی مهارت‌های خودکنترلی را بهبود می‌بخشد، با یافته حاضر مبنی بر افزایش خودکنترلی در شرایط غیرحضوری که هنرجو ناگزیر به تمرین خودتنظیمی بوده است، هماهنگی دارد. در سطح بین‌المللی، یافته‌های این پژوهش به طور مستقیم با نتایج مطالعه پترسون و کروموسویک (۲۰۲۳) همسو است که نشان دادند نظارت از راه دور خودتنظیمی تحصیلی را افزایش می‌دهد در حالی که نظارت حضوری با احساس امنیت روانی بالاتری همراه است. همچنین فراتحلیل لی و وازسونی (۲۰۲۲) که خودکنترلی را پیش‌بینی‌کننده قوی موفقیت تحصیلی معرفی کرد، با یافته پژوهش حاضر مبنی بر افزایش خودکنترلی در شرایط غیرحضوری که می‌تواند زمینه‌ساز موفقیت تحصیلی درازمدت باشد، هماهنگی دارد.

تبیین نتایج پژوهش حاضر در چارچوب نظریه‌های موجود می‌تواند درک عمیق‌تری از مکانیسم‌های تأثیرگذار فراهم آورد. بر اساس نظریه کنترل-ارزشی پکران، در شرایط آموزش غیرحضوری و نظارت از راه دور، هنرجو ادراک بالاتری از کنترل شخصی بر فرایند یادگیری خود پیدا می‌کند، زیرا دیگر حضور فیزیکی مدیر به عنوان یک ناظر بیرونی دائماً بر او فشار نمی‌آورد. این احساس کنترل، به نوبه خود، خودکنترلی تحصیلی را تقویت می‌کند. در مقابل، در شرایط آموزش حضوری، نظارت مستقیم مدیر ممکن است احساس کنترل بیرونی را افزایش داده و فرصت تمرین خودکنترلی را کاهش دهد. از سوی دیگر، بر اساس نظریه خودنظم‌دهی زیرمن، نظارت از راه دور هنرجو را در موقعیتی قرار می‌دهد که برای مدیریت تکالیف و زمان خود ناگزیر از به کارگیری چرخه خودنظارتی، خودارزیابی و خودواکنشی باشد. این فرایند چرخه‌ای به مرور زمان منجر به درونی شدن خودکنترلی می‌شود. اما در مورد احساس امنیت روانی، حضور فیزیکی مدیر در محیط هنرستان به عنوان یک منبع حمایت عاطفی و ایمنی عینی عمل می‌کند. هنرجویان در شرایط حضوری، مدیر را به عنوان فردی قابل دسترس و حاضر می‌بینند که در مواقع نیاز می‌تواند به او مراجعه کنند. این دسترسی فیزیکی و حضور ملموس، بر اساس نظریه دلبستگی در محیط‌های آموزشی، احساس امنیت روانی را افزایش می‌دهد. در مقابل، در نظارت از راه دور، اگرچه استقلال فرد افزایش می‌یابد، اما احساس رهاشدگی و نبود یک منبع حمایت فیزیکی ممکن است امنیت روانی را کاهش دهد.

نتایج به دست آمده را می‌توان چنین تفسیر کرد که هنرجویان در دو شرایط متفاوت آموزشی، دو نیاز روانشناختی متفاوت را تجربه می‌کنند. در شرایط غیرحضوری، نیاز به خودمختاری و استقلال برآورده می‌شود و همین امر سبب می‌شود هنرجو مهارت‌های خودکنترلی خود را به کارگیرد و تقویت کند. او می‌آموزد که بدون حضور یک ناظر بیرونی، خود مسئول پیشرفت تحصیلی خود باشد و این تجربه می‌تواند در درازمدت به فردی مستقل و خودگردان تبدیلش کند. اما در مقابل، در شرایط حضوری، نیاز به ارتباط، حمایت و امنیت عاطفی برآورده می‌شود. حضور فیزیکی مدیر به هنرجو این پیام را می‌دهد که «تنها نیستی»، «کسی مراقب توست» و «اگر مشکلی داشتی، من اینجا هستم». این حس حمایت و امنیت، به ویژه برای نوجوانانی که در محیط شبانه‌روزی دور از خانواده زندگی می‌کنند، نقشی حیاتی در سلامت روانی آنان ایفا می‌کند. نکته مهم آنکه این دو متغیر

لزوماً در تضاد با یکدیگر نیستند؛ بلکه هر یک در شرایط خاص خود مزیت نسبی دارند. آنچه برای مدیران هنرستان‌های شبانه‌روزی حائز اهمیت است، آگاهی از این تأثیرات متفاوت و ایجاد تعادل میان فرصت‌های خودکنترلی و تأمین امنیت روانی است.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که تجربه آموزش غیرحضوری و نظارت از راه دور، خودکنترلی تحصیلی هنرجویان را افزایش می‌دهد، در حالی که آموزش حضوری و نظارت مستقیم مدیر، احساس امنیت روانی آنان را تقویت می‌کند. به عبارت دیگر، هر یک از این دو شیوه آموزشی-نظارتی، پیامدهای روانشناختی متفاوت و مکملی دارند. از آنجا که تحولات نظام آموزشی کشور، آموزش غیرحضوری را به بخشی جدایی‌ناپذیر از تعلیم و تربیت تبدیل کرده است، مدیران هنرستان‌های شبانه‌روزی باید با آگاهی از این یافته‌ها، برنامه‌ریزی متعادلی را در پیش گیرند. بدین معنا که در دوره‌های غیرحضوری، نباید انتظار داشت هنرجویان همان سطح از امنیت روانی دوره‌های حضوری را تجربه کنند، اما می‌توان با طراحی نظام حمایتی مجازی مناسب (مانند جلسات مشاوره آنلاین منظم، ارتباط تلفنی دوره‌ای و ایجاد گروه‌های حمایت هم‌تا) این خلأ را تا حدی جبران کرد. همچنین در دوره‌های حضوری، با وجود نظارت مستقیم، باید به هنرجویان فرصت‌هایی برای تمرین استقلال و خودکنترلی داده شود تا از وابستگی بیش از حد به نظارت بیرونی جلوگیری گردد. به طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که نه شیوه کاملاً غیرحضوری و نه شیوه کاملاً حضوری به تنهایی نمی‌توانند تمامی نیازهای روانشناختی و تربیتی هنرجویان را برآورده سازند و رویکرد ترکیبی و متوازن می‌تواند راهگشا باشد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بوده است که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، به دلیل ماهیت پس‌رویدادی پژوهش، امکان کنترل کامل همه متغیرهای مداخله‌گر وجود نداشته است. عواملی مانند تغییرات در محتوای دروس، تفاوت در کیفیت تدریس معلمان در دو دوره زمانی، و شرایط خانوادگی و اجتماعی هنرجویان در آن مقاطع، ممکن است به طور همزمان بر نتایج تأثیر گذاشته باشند. دوم، استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس هر چند به دلیل محدود بودن جامعه آماری اجتناب‌ناپذیر بود، اما تعمیم‌پذیری نتایج را به سایر هنرستان‌های شبانه‌روزی با ویژگی‌های متفاوت کاهش می‌دهد. سوم، تکیه بر خودگزارش‌دهی هنرجویان برای سنجش خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی، احتمال سوگیری ناشی از مطلوبیت اجتماعی یا خطای حافظه را به همراه دارد. چهارم، فاصله زمانی میان تجربه دو دوره آموزشی و زمان اجرای پژوهش ممکن است باعث کاهش دقت خاطرات هنرجویان شده باشد. بر اساس این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با استفاده از طرح‌های طولی و اندازه‌گیری مکرر در زمان وقوع هر دوره، این یافته‌ها را بازآزمایی کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آینده از روش‌های چندگانه گردآوری داده‌ها مانند مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و مشاهده رفتار به همراه پرسشنامه‌ها استفاده کنند تا تصویر جامع‌تری از تجربه هنرجویان به دست آورند. علاوه بر این، انجام پژوهش‌های مشابه در سایر هنرستان‌های شبانه‌روزی استان کردستان و سایر استان‌ها می‌تواند به تعمیم‌پذیری نتایج کمک کند. در نهایت، طراحی و اجرای یک برنامه آموزشی ترکیبی (تلفیقی از نظارت حضوری و از راه دور) و آزمون تأثیر آن بر خودکنترلی تحصیلی و احساس امنیت روانی در قالب یک پژوهش نیمه‌آزمایشی، می‌تواند گام بعدی و ارزشمندی در این حوزه باشد. به مدیران هنرستان‌های شبانه‌روزی توصیه می‌شود در دوره‌های غیرحضوری، با ایجاد نظام حمایت مجازی (مشاوره آنلاین، ارتباط منظم تلفنی و گروه‌های هم‌تا) احساس امنیت روانی هنرجویان را افزایش دهند و در دوره‌های حضوری نیز با طراحی فعالیت‌های خودراهبر و کاهش نظارت بیش از حد، فرصت تمرین خودکنترلی را برای هنرجویان فراهم آورند.

سپاسگزاری

در پایان تمامی هنرجویان عزیزی که با صبر و دقت در این پژوهش مشارکت نمودند، صمیمانه سپاسگزارم. همچنین از اساتید محترم راهنما و مشاور و همکاران پژوهشی که پژوهشگر را در انجام این مطالعه یاری نمودند، قدردانی می‌شود.

منابع

- اسفندیاری، رقیه. (۱۳۹۹). فرایند آموزش و بررسی کیفیت آن در دو شیوه ی حضوری و مجازی. کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران.
- برزگر زرمهری، زینب؛ توکلی زاده، جهانشیر و پاکدامن، مجید. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش تلفیقی و حضوری مبتنی بر خودتنظیمی بر خودکارآمدی دانش آموزان. فصلنامه علوم روانشناختی، ۲۳(۱۴۳)، ۲۸۰۵-۲۸۲۲. [همچنین به صورت صفحات ۲۳۵-۲۵۲ در همان شماره]
- بشارتی، علی محمد. (۱۳۷۷). بررسی عوامل موثر بر افزایش اثربخشی نظارت و راهنمایی معلمان راهنما از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهرستان کاشان (پایان نامه کارشناسی ارشد). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم.
- توکلی زاده، جهانشیر. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد. مجله اصول بهداشت روانی، ۱۳(۵۱)، ۹-۲۵۰.
- حسینی، کاظم؛ شفیعیان، مستوره و میرزایی، شهریار. (۱۴۰۱). مقایسه میزان اثربخشی روش آموزش حضوری و آموزش الکترونیکی بر سطوح اولیه یادگیری در درس ریاضی و علوم ابتدایی. فناوری آموزش، ۱۷(۱)، ۳۹-۵۰.
- شاهمحمدی زعفران، طاهره. (۱۴۰۵). ارزیابی کارایی سیستم های نوین نظارت و حضور و غیاب الکترونیک در ارتقای احساس امنیت روانی دانش آموزان. دومین کنفرانس بین المللی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، میناب.
- عزیزی، نیلوفر؛ بدری گرگری، رحیم و کریمی، کیومرث. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوتیک بر سبک زندگی سلامت محور تحصیلی در دانش آموزان دوم متوسطه. مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان، ۳(۲) (پیاپی ۵)، ۱۴۶-۱۵۹.
- میکائیلی، نیلوفر؛ حیاتی، مهدی؛ نجفی لئبر، امیر و محمدپور، نرگس. (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی دو شیوه مداخله مبتنی بر آموزش خودتنظیمی هیجانی و صبر بر مهارت کنترل خشم و مهارت حل مسئله در دانش آموزان مقطع ابتدایی. فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۶(۳)، ۲۱۳-۲۲۸.
- نریمسیایی، فریده؛ صفرزاده، سحر و مرعشیان، فاطمه سادات. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش ایمن سازی در برابر استرس و آموزش خودشفقت ورزی بر حس عاملیت، تنظیم هیجانی در نوجوانان پسر. دست آوردهای روان شناختی، ۲۹(۱)، ۹۷-۱۱۶.
- وفادار، اعظم و محمودجانلو، ماندانا. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش حضوری و مجازی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره دوم ابتدایی. دومین کنفرانس علوم تربیتی، روانشناسی و علوم انسانی.

- Morrisette, P. J. (2021). *Self-supervision: A primer for counselors and human service professionals*. Routledge.
- Hayri, K. O. Ç. (2024). Supervision in Counsellor Education. *CURRENT STUDIES in EDUCATIONAL DISCIPLINES-2024*, 34.
- Peterson, J. L., & Krumsvik, R. J. (2023). Remote versus in-person monitoring in residential schools: Effects on academic self-regulation and perceived teacher presence. *Computers & Education*, 195, 104712.
- Duckworth, A. L., & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, 45(3), 259-268.
- Li, J. B., & Vazsonyi, A. T. (2022). Self-control and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2115-2145.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education. *The Internet and Higher Education*, 25, 1-13.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies. *Educational Research Review*, 18, 33-59.