یادگیری خود تنظیمی (تسلط یادگیرنده بر فرایند یادگیری خود) و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در مدارس متوسطه ی شهر بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱

فاطمه زهرا قاسمی فرد[۱]، صفا لطفی قرایی[۲]

کارشناسی روان شناسی دانشگاه امام رضا (ع)

fatemezahraghasemifard@gmail.com

دانشجو کارشناسی ارشد روان شناسی شناختی دانشگاه فردوسی

safa.lotfigharaei@mail.um.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه میزان علاقه اجتماعی و خودتنظیمی بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی مقطع متوسطه شهر بیرجند انجام شد. روش تحقیق، علی-مقایسه‌ای بود و نمونه‌ای متشکل از ۱۲۰ دانش‌آموز تیزهوش و ۲۶۵ دانش‌آموز عادی با استفاده از **پرسشنامه‌های استاندارد** مورد بررسی قرار گرفتند.

نتایج اصلی نشان داد:

۱. بین دو گروه از نظر علاقه اجتماعی تفاوت معناداری وجود ندارد.

۲. دانش‌آموزان عادی در مولفه‌های اضطراب امتحان، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی میانگین بالاتری نسبت به تیزهوشان داشتند. در سایر مولفه‌های خودتنظیمی تفاوت معناداری مشاهده نشد.

۳. در هر دو گروه، میانگین علاقه اجتماعی در دختران بیشتر از پسران بود.

۴. در بین دانش‌آموزان تیزهوش، دختران در اکثر مولفه‌های خودتنظیمی به جز راهبردهای شناختی، میانگین بالاتری داشتند. در بین دانش‌آموزان عادی، جنسیت تاثیری بر خودتنظیمی نداشت.



پیشنهاد محوری پژوهش، برگزاری دوره‌های آموزشی برای آشنایی مربیان با این مفاهیم و آموزش آن به دانش‌آموزان است.

کلمات کلیدی : علاقه اجتماعی، خودتنظیمی، دانش‌آموزان تیزهوش، دانش‌آموزان عادی، مقایسه، بیرجند، اضطراب امتحان، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری،جنسیت، دوره‌های آموزشی، راهبردهای فراشناختی



۱-۱ مقدمه

این مقاله با تأکید بر اهمیت محوری یادگیری به عنوان موتور محرک تمامی پیشرفت‌ها و دستاوردهای تمدن بشری آغاز می‌گردد. در گذشته، دیدگاه حاکم بر روان‌شناسی یادگیری، بر عوامل ذاتی مانند **هوش** و **استعداد** تأکید داشت و توانایی یادگیری را تابعی از این عوامل می‌دانست. اما در دهه‌های اخیر، پارادایم جدیدی قوت گرفته که بر نقش تعیین‌کننده‌ی عوامل غیرذاتی و فرآیندهای فعال شناختی- انگیزشی در یادگیری تأکید می‌ورزد. در این میان، مفهوم **یادگیری خودتنظیمی** به عنوان یکی از مهم‌ترین این عوامل، کانون توجه قرار گرفته است.

مقاله با معرفی مفهوم «خود» به عنوان مرکز ثقل رشد فردی، زمینه را برای تبیین یادگیری خودتنظیمی فراهم می‌کند. این «خود» به عنوان یک اصل درونی و مستقیم‌کننده توصیف می‌شود که مسئول حفظ تمامیت، پیوستگی و هدایت فرد به سمت رشد و شکوفایی است. بر این اساس، **سیستم خود** با ویژگی‌هایی چون **خودمختاری**، **خودکنترلی** و **خودسازمان‌دهی**، بستر اصلی شکل‌گیری و اجرای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شناخته می‌شود. هدف اصلی مقاله، پاسخ به این پرسش است که چگونه می‌توان دانش‌آموزان را به فراگیرانی تبدیل کرد که بر فرآیند یادگیری خود مسلط باشند و مسئولیت آن را به عهده بگیرند.

بخش اول: مبانی نظری یادگیری خودتنظیمی (بررسی آرای صاحب‌نظران)

این بخش به تشریح نظام‌مند مهم‌ترین نظریه‌های مطرح در حوزه یادگیری خودتنظیمی می‌پردازد:

۱. نظریه شناختی-اجتماعی آلبرت بندورا:

تعامل سه‌جانبه: رفتار انسان محصول تعامل پویا و مداوم بین عوامل **شخصی (شناختی، عاطفی)** ، **محیطی** و **رفتاری** است.

مکانیسم‌های خودتنظیمی:خودگردانی از طریق سه عملکرد اساسی عمل می‌کند:

خودمشاهده‌گری: فرد رفتار و عملکرد خود را زیر نظر می‌گیرد.

خودداوری: عملکرد مشاهده‌شده با معیارها و استانداردهای شخصی مقایسه و قضاوت می‌شود.

خودواکنشی: فرد بر اساس این قضاوت، خود را تقویت یا تنبیه می‌کند که این امر انگیزه‌ای برای تداوم یا تغییر رفتار ایجاد می‌کند.

نقش کلیدی خودکارآمدی و هدف‌گذاری: **خودکارآمدی** (باور فرد به توانایی‌اش برای انجام موفقیت‌آمیز یک task) و فرآیند **تعیین هدف**، از عناصر انگیزشی حیاتی در به کارگیری خودتنظیمی هستند.

۲. نظریه باری جی. زیمرمن[۳]:

چهارچوب سه‌بعدی: زیمرمن خودتنظیمی را ترکیبی از سه مؤلفه به هم پیوسته می‌داند:

بعد فراشناختی: شامل برنامه‌ریزی، سازماندهی، نظارت بر پیشرفت، خودکنترلی و خودارزیابی در طول فرآیند یادگیری.

بعد انگیزشی: یادگیرنده خود را فردی **خودکارآمد**، **خودمختار** و دارای **کفایت** می‌پندارد.

بعد رفتاری: یادگیرنده به طور فعال به انتخاب، ساخت و تنظیم محیط فیزیکی و اجتماعی یادگیری می‌پردازد (مانند انتخاب مکان مطالعه یا کمک‌گیری از دیگران).

مدل شش بعدی: او با طرح سوالات کلیدی، ابعاد مختلف خودتنظیمی را روشن می‌سازد:

[3] Zimmerman

چرا؟ (انگیزه): بررسی انگیزه‌های درونی و بیرونی یادگیرنده.

چگونه؟ (روش): انتخاب راهبردهای شناختی مناسب.

چه وقت؟ (زمان): مدیریت مؤثر زمان.

چه چیزی؟ (بازده): نظارت بر کیفیت عملکرد و outcomes.

کجا؟ (محیط): تنظیم محیط فیزیکی یادگیری.

با چه کسی؟ (بعد اجتماعی): استفاده هوشمندانه از منابع اجتماعی مانند همسالان و معلمان.

۳. نظریه پل پینتریچ:

تمرکز بر راهبردها: پینتریچ بر مؤلفه‌های عملیاتی خودتنظیمی تأکید دارد و آن را متشکل از سه دسته راهبرد اصلی می‌داند:

راهبردهای شناختی: راهبردهای مستقیم پردازش اطلاعات مانند **مرور ذهنی**، **بسط دادن** و **سازمان‌دهی** مطالب.

راهبردهای فراشناختی: راهبردهای سطح بالاتر برای **برنامه‌ریزی**، **نظارت** بر **درک مطلب** و **تنظیم** روش‌های یادگیری.

راهبردهای مدیریت منابع: شامل مدیریت **تلاش**، **زمان** و **محیط** یادگیری.

۴. الگوی مونیک بوکارتس:

تلفیق شناخت و انگیزش: بوکارتس بر تعامل پیچیده بین خودتنظیمی شناختی و خودتنظیمی انگیزشی تأکید می‌ورزد.

نقش بنیادین دانش قبلی: الگوی شش‌مؤلفه‌ای او نشان می‌دهد که خودتنظیمی بر پایه‌ی انواع مختلف **دانش قبلی** یادگیرنده استوار است که در سه سطح **اهداف، راهبردها** و **دانش خاص حوزه** عمل می‌کنند.

هدف غایی آموزش و پرورش: او آموزش مهارت‌های خودتنظیمی را هدف نهایی نظام‌های آموزشی می‌داند، زیرا این مهارت‌ها اساس **یادگیری مادام‌العمر** هستند.

۵. سایر دیدگاه‌های مهم:

نظریه کارور و شایر: بر فرآیندهای **حلقه بازخورد** تأکید دارد که در آن فرد اختلاف بین وضعیت موجود و هدف مطلوب را شناسایی و برای کاهش آن تلاش می‌کند.

نظریه ویگوتسکی: بر نقش **تعاملات اجتماعی** در «**منطقه تقریبی رشد**» برای انتقال از **سطح تنظیم دیگران** به **سطح خودتنظیمی** تأکید می‌کند.

نظریه پیاژه: بر تلاش ذهن برای **تعادل‌یابی** از طریق سازگاری و انطباق به عنوان نیروی محرکه یادگیری تأکید دارد.

بخش دوم: مؤلفه‌ها، راهبردها و ابعاد عملیاتی

این بخش به تشریح اجزای تشکیل‌دهنده و راهبردهای عملی یادگیری خودتنظیمی می‌پردازد:

۱. راهبردهای فراشناختی:

این راهبردها فرآیندهای نظارتی و کنترل کننده‌ی سطح بالا هستند و شامل موارد زیر می‌شوند:

برنامه‌ریزی: تعیین اهداف، پیش‌بینی زمان مورد نیاز، انتخاب راهبردهای مناسب.

نظارت: بررسی مستمر میزان درک مطلب و پیشرفت به سمت هدف.

تنظیم: اصلاح راهبردها در صورت لزوم (مانند کند کردن سرعت مطالعه یا تغییر روش).

ارزیابی: قضاوت درباره‌ی کیفیت نتایج یادگیری پس از اتمام task.

۲. راهبردهای شناختی:

این راهبردها مستقیماً با پردازش و دستکاری اطلاعات سروکار دارند و شامل تکنیک‌هایی مانند:

مرور ذهنی: تکرار مطالب.

بسط دادن:ارتباط دادن مطالب جدید به دانش قبلی.

سازمان‌دهی: ایجاد ساختار منطقی بین مطالب (مانند نقشه‌ی ذهنی).

۳. راهبردهای انگیزشی:

این راهبردها برای مدیریت و حفظ انگیزه، باورها و هیجانات به کار می‌روند:

تقویت خودکارآمدی: باور به توانایی موفقیت.

انتساب‌های علّی مناسب: نسبت دادن موفقیت به عوامل درونی مانند تلاش.

مدیریت هیجانات: کنترل اضطراب امتحان و حفظ علاقه.

تعیین اهداف چالش‌برانگیز ولی قابل دستیابی

۴. مدیریت منابع:

این بعد به مدیریت زمینه و بستر یادگیری مربوط می‌شود:

مدیریت زمان: برنامه‌ریزی و تخصیص مؤثر زمان.

تنظیم محیط: انتخاب مکان مطالعه‌ی مناسب، کاهش حواس‌پرتی.

کمک‌طلبی: درخواست کمک به موقع از معلمان، همکلاسی‌ها یا دیگران.

تنظیم تلاش: تخصیص میزان انرژی ذهنی متناسب با دشواری تکلیف.

بخش سوم: رابطه خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی و ویژگی‌های یادگیرندگان خودتنظیم

۱. رابطه با پیشرفت تحصیلی:

شواهد پژوهشی فراوان و قوی (از جمله تحقیقات زیمرمن، پینتریچ، بندورا و دیگران) رابطه‌ی مثبت، معنادار و علّی بین استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی بالاتر را تأیید می‌کنند.

دانش‌آموزان خودتنظیم‌گر:

هدف‌گرا و دارای **پشتکار** بیشتری هستند.

از راهبردهای شناختی و فراشناختی **عمیق‌تر**و **مناسب‌تری** استفاده می‌کنند.

خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند.

در مواجهه با شکست، به جای ناامیدی، به **بازبینی و اصلاح** راهبردهای خود می‌پردازند.

قادر به **سازگاری**بیشتری با شرایط و تکالیف مختلف هستند.

۲. ویژگی‌های یادگیرندگان خودتنظیم:

این یادگیرندگان با مجموعه‌ای از ویژگی‌های متمایز شناسایی می‌شوند:

فعال و مبتکر هستند و در یادگیری خود نقش **عامل** دارند.

مسئولیت یادگیری خود را به طور کامل می‌پذیرند.

از **خودآگاهی فراشناختی** بالایی برخوردارند؛ یعنی می‌دانند چه زمانی مطلب را فهمیده‌اند و چه زمانی نه.

انعطاف‌پذیر هستند و می‌توانند راهبردهای خود را با توجه به شرایط تغییر دهند.

خودارزیابی مستمر دارند و از بازخورد برای بهبود استفاده می‌کنند.

معمولاً **اعتماد به نفس** و **انگیزه درونی** بالاتری برای یادگیری دارند

بخش چهارم: جمع‌بندی، نتیجه‌گیری و پیشنهادات کاربردی

یادگیری خودتنظیمی یک **قابلیت ضروری** برای موفقیت در محیط‌های آموزشی پیچیده‌ی امروز و به‌ویژه، سنگ بنای **یادگیری مادام‌العمر** در دنیای پرتحول کنونی است. این مقاله با مروری عمیق و نظام‌مند بر نظریه‌ها، پژوهش‌ها و ابعاد مختلف این سازه، بر این نکته تأکید می‌ورزد که نظام‌های آموزشی نمی‌توانند به انتقال محتوای صرف بسنده کنند.

پیشنهاد نهایی و کاربردی مقاله این است که **آموزش مستقیم و نظام‌مند راهبردهای یادگیری خودتنظیمی** باید در دستور کار جدی مدارس و دانشگاه‌ها قرار گیرد. این امر مستلزم برگزاری **دوره‌های آموزش ضمن خدمت** برای معلمان و مربیان است تا آنان ابتدا خود با این راهبردها آشنا شده و سپس بتوانند آن‌ها را به دانش‌آموزان بیاموزند. نتیجه‌ی نهایی چنین سرمایه‌گذاری، پرورش نسلی از یادگیرندگان خواهد بود که **متکی به نفس، مسئولیت‌پذیر، انعطاف‌پذیر** و قادر به مدیریت مؤثر فرآیند یادگیری خویش در سراسر زندگی هستند.

روش

روش پژوهش علمی مقایسه‌ای است که در آن دانش آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ علاقه اجتماعی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی مورد مقایسه قرار می‌گیرند. جامعه این پژوهش عبارت است از کلیه دانش آموزان مدارس تیزهوش و مدارس عادی شهر بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ که بر اساس آمار آموزش و پرورش دانش آموزان مدارس تیزهوش شهر بیرجند ۸۶۶ نفر می‌باشد که تعداد ۴۳۰ نفر پسر و ۴۳۶ نفر دختر هستند همچنین تعداد دانش آموزان عادی ۷۸۰۰ نفر است که ۳۶۰۰ نفر پسر و ۴۲۰۰ نفر دختر هستند بدین ترتیب جامعه آماری این پژوهش شامل ۸۶۶ نفر می‌باشد. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان در این پژوهش ۳۸۵ نفر به دست آمده به این ترتیب ۱۲۰ نفر از مدارس تیزهوشان و ۲۶۵ نفر از مدارس عادی نمونه آماری را تشکیل می‌دهد در مرحله انتخاب تعداد دانش آموزان هر یک از مدارس از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای استفاده شده است.

ابزارهای پژوهش : مقیاس علاقه اجتماعی نوجوانان(خودگزارش دهی) CASIS آدلر[4] مرکب از ۹۳ سوال ۴ گزینه‌ای از کاملاً درست(یا نمره ۴) تا کاملاً نادرست (یا نمره یک) است که ۵ خورده آزمون آن شامل ارتباط با دیگران ، مسئولیت پذیری و تکلیف، همدلی، گریز از کهتری و برتری و دلگرمی انرژی- انرژی و نشاط می باشد . سوالات ۱ تا ۱۸ ارتباط با دیگران، سوالات ۱۹ تا ۳۴ مسئولیت پذیری و تکلیف ، سوالات ۳۵ تا ۵۳ همدلی، سوالات ۵۴ تا ۶۶ گریز از کهتری و برتری، سوالات ۶۷ تا ۹۳ دلگرمی انرژی و نشاط را می‌سنجد لازم به توضیح هست که سوالات ۶۶، ۶۲، ۶۴، ۵۵، ۵۶، ۵۴، ۳۸،۱۸، ۷،۶، ۹۱،۹۰،۸۸ و ۹۲ معکوس نمره گذاری می‌شود.

پرسشنامه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی (MSLQ) پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) مرکب از ۴۷ سوال بسته پاسخ از نوع ۵ گزینه‌ای از کاملاً موافقم(یا نمره ۵)تا کاملاً مخالفم (یا نمره یک) می‌باشد که ۲۵ سوال برای سنجش باورهای انگیزشی و ۲۲ سوال برای سنجش خود تنظیم می‌باشد . مقیاس باورهای انگیزشی سه خرده آزمون خودکارآمدی ارزش گذاری درونی(جهت‌گیری هدف) و اضطراب امتحان را شامل می‌شود مقیاس خود تنظیمی دارای دو خرده آزمون راهبردهای شناختی می‌باشد. سوالات ۲۲، ۲۱، ۱۹،۱۴، ۱۲، ۱۰، ۹، ۶، ۲ این پرسشنامه خودکارآمدی ، سوالات ۲۴، ۲، ۱۷، ۱۶، ۱۱،۸،۵،۴،۱ جهت گیری هدف ، سوالات ۱۸،۱۵،۱۳،۷،۳،۲۵،۲۳ اضطراب امتحان ، سوالات ۴۷،۴۵،۴۴،۴۲،۳۹،۳۷،۳۴،۳۳،۳۲،۳۱ ، ۲۹،۲۷، ۲۶ راهبرد های شناختی ، سوالات ۴۶،۴۳،۴۱،۴۰،۳۸،۳۶،۳۵،۳۰،۲۸ راهبرد های فراشناختی و مجموعه سوالات (۴۷ سوال) راهبرد های یادگیری خودتنظیمی را میسنجد . لازم به ذکر است که سوالات ۴۰،۳۰،۲۹ و ۴۱ به صورت وارونه نمره گذاری میشود.

[4] Adler

روایی ابزار گردآوری داده‌ها : منظور از اعتبار یا روایی آن است که وسیله اندازه‌گیری واقعاً بتواند ویژگی یا خصیصه متغیر مورد نظر را انگیزه بگیرد نه متغیر دیگری را (سنجری ، ۱۳۸۸، به نقل از سادات حسینی ، ۱۳۹۰ به نقل از دهقانی ۱۳۹۰).

در این تحقیق برای سنجش روایی، پرسشنامه ها در اختیار ۵ نفر از خبرگان شامل اساتید رشته‌های روانشناسی و استاد راهنما قرار گرفت و پس از تایید پرسشنامه‌ها برای توضیع در میان نمونه، نهایی و آماده شد.

پرسشنامه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی : پایایی این پرسشنامه را پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای خرده آزمون خودکارآمدی ۰.۸۹ ، ارزش گذاری درونی ۰.۸۷، اضطراب امتحان ۰.۷۵، استفاده از راهبردهای شناختی ۰.۸۳ و راهبرد های فراشناختی ۰.۷۴ به دست آورده اند . حسینی نسب (۱۳۷۹ به نقل از محمد امینی) پایایی هر یک از خرده آزمون‌ها را به ترتیب ۴۱.۶۸، ۷۷.۰، ۶۴.۰،۶۸.۰، ۰.۰، به دست آورد . در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی کلی آن ۰.۸۶ و ضریب پایایی خرده مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی (جهت‌گیری هدف)، اضطراب امتحان راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی به ترتیب ۰.۷۶،۰.۷۸، ۰.۸۳،۰.۷۷ و ۰.۶۸ به دست آمده است .

پرسشنامه علاقه اجتماعی: در این تحقیق برای پایایی آزمون علاقه اجتماعی با استفاده از آزمون آلفای کرومباخ ۰.۹۴ و ضریب پایایی خرد مقیاس‌های آن شامل ارتباط با دیگران ۰.۸۵، مسئولیت پذیری و تکلیف ۰.۸۳، گریز از کهتری و برتری ۰.۵۵ و دلگرمی- انرژی و نشاط ۰.۸۶ به دست آمده است.

در این روش برای جمع آوری اطلاعات از روش کتابخوانی و پیمانشی به شرح ذیل استفاده شده است:

روش کتابخانه‌ای: جهت جمع آوری اطلاعات مورد نیاز به منظور مطالعه تئوری‌ها و مبانی نظری علاقه اجتماعی و یادگیری خود تنظیمی اقدامات ذیل انجام شد جستجوی سایت‌های اینترنتی در زمینه علاقه اجتماعی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی

جستجوی منابع فارسی و انگلیسی و بررسی مقاله‌ها ، پژوهش‌ها ، کتاب‌ها و پایان نامه‌های تحصیلی در زمینه علاقه اجتماعی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در کتابخانه‌های استان

مراجعه به آموزش و پرورش شهرستان بیرجند و جمع آوری اطلاعات آماری در خصوص دانش آموزان تیزهوش و عادی

روش پیمایشی : در روش پیمایشی برای آزمون فرضیه‌های تحقیق با استفاده از پرسشنامه، اطلاعات لازم از نمونه‌های آماری مورد مطالعه گردآوری شده و سپس تجزیه و تحلیل انجام گرفت.

در این تحقیق از آمارهای توصیفی از قبیل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار برای توصیف داده‌ها و همچنین از آزمون‌های آماری t استودنت برای مقایسه هر یک از شاخص‌ها در دو گروه استفاده شده است. تمامی مراحل استخراج، طبقه‌بندی، پردازش داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری spss انجام گرفته است.

تجزیه و تحلیل داده ها

فرضیه های تحقیق

فرضیه اصلی : بین میزان علاقه اجتماعی و خود تنظیمی دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی:

۱- بین میزان علاقه اجتماعی دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی‌داری وجود دارد .

۲-بین میزان خود تنظیمی دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی‌داری وجود دارد .

۳-بین میزان علاقه اجتماعی دانش آموزان تیزهوش و عادی با توجه به جنسیت تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

۴- بین میزان خود تنظیمی دانش آموزان تیزهوش و عادی با توجه به جنسیت تفاوت معنی داری وجود دارد .

یافته ها

جدول ۱-۱ نتایج آزمون t گروه های مستقل

(مقایسه میزان علاقه اجتماعی دانش آموزان تیزهوش و عادی)

مولفه ها	t	درجه آزادی	سطح معنی داری
ارتباط با دیگران	-۰.۰۷۰	۳۸۳	۰.۹۴۵
مسئولیت پذیری و تکلیف	-۱.۷۸۹	۳۸۳	۰.۰۷۴
همدلی	۱.۰۸۹	۳۸۳	۰.۲۷۷
گریز از کهتری و برتری	۰.۹۵۲	۳۸۳	۰.۳۴۲
دلگرمی، انرژی و نشاط	-۰.۵۷۳	۳۸۳	۰.۵۶۷
علاقه اجتماعی	-۰.۱۸۶	۳۸۳	۰.۸۵۳

یافته های جدول بالا نشان میدهد ، در تمامی مولفه های مرتبط با علاقه اجتماعی و نیز علاقه اجتماعی کل چون tهای محاسبه میشود در سطح اطمینان ۹۵ درصد (a=5%) و درجه آزادی df=383 از tجدول بحرانی (t=1.960) کوچک تر است ، بنابراین فرضیه صفر تایید و فرضیه تحقیق رد میشود ، به عبارتی با احتمال ۹۵ درصد میزان علاقه اجتماعی و تمامی مولفه های آن در دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جدول ۱-۲ نتایج آزمون تی گروه های مستقل (مقایسه میزان خودتنظیمی دانش آموزان تیزهوش و عادی)

مولفه ها	t	درجه آزادی df	سطح معنا داری (دو دامنه)
خودکارآمدی	-۰.۱۷۵	۳۸۳	۰.۶۶۱
جهت گیری هدف	-۱.۷۵۳	۳۸۳	۰.۰۸۰
اضطراب امتحان	-۵.۹۸۵	۳۸۳	۰.۰۰۰
راهبرد های شناختی	۰.۷۴۹	۳۸۳	۰.۴۵۴
راهبرد های فراشناختی	-۰.۳۹۶	۳۸۳	۰.۶۹۲
باورهای انگیزشی	-۵.۲۶۲	۳۸۳	۰.۰۰۰
خودتنظیمی	۰.۱۴۷	۳۸۳	۰.۸۸۳
راهبرد های یادگیری خودتنظیمی	۲.۶۳۲	۳۸۳	۰.۰۰۹

این یافته ها نشان میدهد یافته‌های جدول نشان می‌دهد، در مولفه اضطراب امتحان، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی t های محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۵ درصد و درجه آزادی df=383 از t جدول بحرانی(t=1.690) بزرگتر است، بنابراین فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق تایید می‌گردد و نتیجه می‌گیریم که میزان اضطراب، امتحان باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش تفاوت تفاوت معناداری داشته است و میانگین این مولفه‌ها در دانش‌آموزان عادی بالاتر از دانش‌آموزان تیزهوش بوده است ولی در سایر مولفه‌ها خود کارآمدی ، جهت‌گیری هدف، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و خود تنظیمی بین میانگین دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود نداشته است.

جدول ۱-۳ نتایج آزمون تی گروه های مستقل(مقایسه میزان خودتنظیمی دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر)

مولفه ها	t	درجه آزادی df	سطح معنا داری (دو دامنه)
ارتباط با دیگران	-۴.۱۹۶	۱۱۸	۰.۰۰۰
مسئولیت پذیری و تکلیف	-۵.۵۲۵	۱۱۸	۰.۰۰۰
همدلی	-۳.۲۷۹	۱۱۸	۰.۰۰۱
گریز از کهتری و برتری	-۲.۳۰۶	۱۱۸	۰.۰۲۳
دلگرمی، انرژی و نشاط	-۳.۲۲۰	۱۱۸	۰.۰۰۲
علاقه اجتماعی	-۴.۸۲۰	۱۱۸	۰.۰۰۰

یافته‌های جدول نشان می‌دهد بین دانش آموزان دختر و پسر تیزهوش از نظر میانگین میزان علاقه اجتماعی و تمامی مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد به عبارت دیگر در میزان علاقه اجتماعی و تمامی مؤلفه‌های آن چون t های محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۵ درصد و درجه آزادی (df=118) از t جدول بحرانی (t=1.98) بزرگتر است، بنابراین فرضیه ۳ در بخش مربوط به میزان علاقه اجتماعی دانش آموزان تیزهوش با توجه به جنسیت(پسر و دختر)تایید می‌گردد و نتیجه می‌گیریم که میزان علاقه

اجتماعی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر تفاوت معناداری داشته است و میانگین علاقه اجتماعی و نیز مولفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر بالاتر از دانش آموزان پسر بوده است . یافته‌های جدول بعدی نشان می‌دهد میانگین علاقه اجتماعی و تمامی مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان عادی دختر بالاتر از دانش‌آموزان عادی پسر می‌باشد.

جدول ۱-۴ نتایج آزمون تی گروه های مستقل(مقایسه میزان خودتنظیمی دانش آموزان عادی دختر و پسر)

مولفه ها	t	درجه آزادی df	سطح معنا داری (دو دامنه)
ارتباط با دیگران	-۲.۲۰۳	۲۶۳	۰.۰۲۸
مسئولیت پذیری و تکلیف	-۳.۰۹۹	۲۶۳	۰.۰۰۲
همدلی	-۲.۲۲۰	۲۶۳	۰.۰۲۷
گریز از کهتری و برتری	-۱.۲۴۳	۲۶۳	۰.۲۱۵
دلگرمی، انرژی و نشاط	-۱.۳۵۲	۲۶۳	۰.۱۷۷
علاقه اجتماعی	-۲.۵۱۸	۲۶۳	۰.۰۱۲

یافته‌های این جدول نشان می‌دهد بین دانش‌آموزان دختر و پسر عادی از نظر میانگین میزان علاقه اجتماعی و تمامی مؤلفه‌های ارتباط با دیگران، مسئولیت پذیری و تکلیف ، همدلی تفاوت معناداری وجود دارد به عبارت دیگر در میزان علاقه اجتماعی و مؤلفه‌های ارتباط با دیگران، مسئولیت پذیری و تکلیف ، همدلی چون t های محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۵ درصد و درجه آزادی df=263 از t های جدول بحرانی (t=1.960) بزرگ تر است، بنابراین فرضیه ۳ در بخش مربوط به میزان علاقه اجتماعی دانش آموزان عادی با توجه به جنسیت(پسر و دختر) در مولفه‌های فوق الذکر تایید می‌گردد و نتیجه می‌گیریم که میزان علاقه اجتماعی و مولفه‌های

ارتباط با دیگران مسئولیت پذیری و تکلیف و همدلی در دانش آموزان عادی دختر و پسر تفاوت معناداری داشته است و میانگین این مؤلفه‌ها در دانش‌آموزان دختر بالاتر از دانش‌آموزان پسر بوده است اما در مولفه‌های گریز از کهتری و برتری و دلگرمی ، انرژی و نشاط بین پسران و دختران عادی تفاوت معناداری نداشته است.

جدول ۱-۵ نتایج آزمون تی گروه های مستقل(مقایسه میزان راهبرد های یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر)

مولفه ها	t	درجه آزادی df	سطح معنا داری (دو دامنه)
خودکارآمدی	-۲.۹۰۲	۱۱۸	۰.۰۰۴
جهت گیری هدف	-۲.۰۰۲	۱۱۸	۰.۰۴۸
اضطراب امتحان	۲.۴۹۳	۱۱۸	۰.۰۱۴
راهبرد های شناختی	-۱.۹۸۳	۱۱۸	۰.۰۵۰
راهبرد های فراشناختی	-۳.۸۳۵	۱۱۸	۰.۰۰۰
باورهای انگیزشی	۰.۸۰۳	۱۱۸	۰.۴۲۴
خودتنظیمی	-۳.۲۷۹	۱۱۸	۰.۰۰۱
راهبرد های یادگیری خودتنظیمی	-۲.۶۴۳	۱۱۸	۰.۰۰۹

یافته‌های این جدول نشان می‌دهد بین دانش آموزان دختر و پسر تیزهوش از نظر میانگین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و مؤلفه‌های خودکارآمدی ، جهت‌گیری هدف، اضطراب امتحان، راهبردهای فراشناختی و خود تنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد به عبارت دیگر در میزان راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و مولفه‌های خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، اضطراب امتحان و راهبردهای فراشناختی و خود تنظیمی چون t های محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۵ درصد و درجه آزادی df=118 از t جدول بحرانی(t=1.980) بزرگتر است، بنابراین فرضیه چهارم در بخش مربوط به مقایسه میزان راهبردهای یادگیری خود تنظیمی دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر در مولفه‌های فوق الذکر تایید می‌گردد و نتیجه می‌گیریم که میزان راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و هر یک از این مولفه‌ها در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر تفاوت معناداری داشته است و میانگین این مؤلفه‌ها در خود کارآمدی، جهت‌گیری هدف، راهبردهای فراشناختی و خود تنظیمی و نیز راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در دانش آموزان دختر بالاتر از دانش آموزان پسر بوده است.

جدول ۱-۶ نتایج آزمون تی گروه های مستقل(مقایسه میزان راهبرد های یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان عادی دختر و پسر)

مولفه ها	t	درجه آزادی df	سطح معنا داری (دو دامنه)
خودکارآمدی	۰.۴۵۲	۲۶۳	۰.۶۵۲
جهت گیری هدف	۰.۹۰۰	۲۶۳	۰.۳۶۹
اضطراب امتحان	-۱.۷۸۳	۲۶۳	۰.۰۷۶
راهبرد های شناختی	۰.۱۹۲	۲۶۳	۰.۸۴۸
راهبرد های فراشناختی	-۱.۳۵۷	۲۶۳	۰.۱۷۶
باورهای انگیزشی	-۰.۶۷۳	۲۶۳	۰.۵۰۱

خودتنظیمی	-۰.۶۷۴	۲۶۳	۰.۵۰۱
راهبرد های یادگیری خودتنظیمی	-۰.۸۰۷	۲۶۳	۰.۴۲۰

یافته‌های این جدول نشان می‌دهد بین دانش آموزان عادی دختر و پسر از نظر میانگین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و تمامی مولفه‌های آن تفاوت معناداری وجود ندارد به عبارت دیگر در میزان راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و مؤلفه‌های آن چون t های محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۵ درصد و درجه آزادی df=263 از t جدول بحرانی (t=1.960) کوچکتر است بنابراین فرضیه چهارم در بخش مربوط به مقایسه میزان راهبردهای یادگیری خود تنظیمی دانش آموزان عادی دختر و پسر تایید نمیگردد. و نتیجه میگیریم که میزان راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان عادی دختر و پسر تفاوت معناداری نداشته است.

نتیجه گیری

بین میزان علاقه اجتماعی دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که میزان علاقه اجتماعی به تمامی مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی با یکدیگر تفاوت معنی‌داری نداشته است یافته‌های حاصل از این پژوهش با یافته های محدود در این زمینه از جمله کرانتال و پونتام (۱۹۸۰) و همچنین دیدگاه مازلو به نقل از شولتز و شولتز[5] (۱۹۹۰) هم سویی نداشته است ، اما با یافته‌های حاصل از پژوهش کرندال مبتنی بر وجود همبستگی کم بین علاقه اجتماعی و هوش همسویی نشان داده است.

بین میزان خود تنظیمی دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنایی وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که از بین مؤلفه‌های یادگیری خود تنظیمی میزان مولفه اضطراب امتحان، باورهای انگیزشی و نیز راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در دانش آموزان عادی و تیزهوش با یکدیگر تفاوت معنی‌داری داشته است و میانگین این متغیرها در دانش آموزان عادی بیشتر از دانش آموزان تیزهوش بوده است ولی در سایر مولفه‌ها(خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و خود تنظیمی) بین میانگین دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی‌داری وجود نداشته است.

[5] Shoultz

بین میزان علاقه اجتماعی دانش آموزان تیزهوش و عادی با توجه به جنسیت تفاوت معنی‌داری وجود دارد . یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر تیزهوش از نظر میانگین میزان علاقه اجتماعی و تمامی مؤلفه‌های آن تفاوت معنی داری وجود دارد و میانگین علاقه اجتماعی و نیز مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر بالاتر از دانش‌آموزان پسر بوده است. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین دانش آموزان دختر و پسر عادی از نظر میانگین میزان علاقه اجتماعی و مؤلفه‌های ارتباط با دیگران، مسئولیت پذیری و تکلیف همدلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و میانگین این مولفه ها در دانش‌آموزان دختر بالاتر از دانش‌آموزان پسر بوده است. اما در مولفه‌های گریز از کهتری و برتری و دلگرمی، انرژی و نشاط بین پسران و دختران عادی تفاوت معنی‌داری وجود نداشته است.

بین میزان خود تنظیمی دانش آموزان تیزهوش و عادی با توجه به جنسیت تفاوت معنی‌داری وجود دارد . یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر تیزهوش از نظر میانگین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، مولفه‌های خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، اضطراب امتحان و راهبردهای فراشناختی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. و میانگین این مولفه‌ها در خودکارآمدی جهت‌گیری هدف راهبردهای فراشناختی و نیز راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در دانش‌آموزان دختر بالاتر از پسر بوده ولی در مولفه اضطراب امتحان میانگین پسران بالاتر از دختران بوده است. همچنین نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان عادی دختر و پسر از نظر میانگین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و تمامی مؤلفه‌های آن تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

پیشنهادات و راهکارها

-در راستای این مقاله پیشنهاد می شود که لزوم بررسی راهکارهایی برای افزایش استفاده از راهبرد های یادگیری خودتنظیم در مدارس از جمله آموزش تقویت مهارت های خودتنظیمی و مشاوره های گروهی نیز تأکید می شود.

-هم چنین آموزش دادن روش های تقویت خودتنظیمی و ارتقای انگیزش پیشرفت دانش آموزان به معلمان در دوره های ضمن خدمت ضروری می باشد و راهبرد های یادگیری خودتنظیم در برنامه های درسی دوره تربیت معلم برای آشنایی هرچه بیشتر معلمان گنجانده شود.

-متخصصان برنامه ریزی درسی و نویسندگان کتاب درسی، با اگاهی از مبانی نظری و تجربی در روش های یادگیری خودتنظیم محتوای کتاب های درسی را به گونه ای تنظیم کنند که یادگیری از طریق راهبرد جدید قابل آموزش و یادگیری باشد.

-معلمان هنگام به کارگیری راهبرد های یادگیری خودتنظیم ، از صحبت کردن زیاد بپرهیزند و اجازه دهند دانش آموزان زمان بیشتری از وقت کلاس فعّال باشند در واقع طبق تحقیقات و نظر متخصصان بهتر است معلمان هنگام آموزش و به کارگیری این راهبرد تنها ۲۰ درصد از وقت کلاس را به خود و ۸۰ درصد وقت را به فعالیت دانش آموزان اختصاص دهند.

-مشاوران مدارس در به کارگیری و اجرای راهبردهای یادگیری خودتنظیم ، معلمان و دانش آموزان را راهنمایی و زمینه های اجرای آن را فراهم کنند.

-مشاوران در مشاوره ها و برنامه ریزی تحصیلی ، این راهبرد یادگیری را به مراجعان دانش اموز خود آموزش و نحوه ی به کارگیری آن را توضیح دهند .

-به معلمان توصیه می کنیم که در برنامه های خود از روش های تدریس و ایجاد انگیزه مناسب استفاده کنند ؛تا در دانش آموزان توانایی خودتنظیمی ایجاد و مشکلات مرتبط با آن رفع گردد.

-پیشنهاد می شود آموزش خودتنظیمی در برنامه درسی مدارس به عنوان مهارت تحصیلی لازم گنجانده شود و برای معلمان و مشاوران آموزش های لازم جهت استفاده موفقیت آمیز از یادگیری خودتنظیمی در جهت استفاده از راهبرد های شناختی و فراشناختی توسط دانش آموزان ارائه شود و برای استفاده بهینه از امکانات راهبرد های مدیریت منابع (محیط مدرسه و خانه و مدیریت انسانی اعم از همسالان و معلمان) تا کم تر شاهد افت و شکست تحصیلی این دانش آموزان باشیم.

-معلمان علاوه بر آموزش آنچه باید یادگرفته شود، چگونگی یادگرفتن را نیز به دانش آموزان آموزش بدهند، زیرا آموزش راهبرد های یادگیری خودتنظیمی بازتابی لز اهداف بلند مدت زندگی تحصیلی دانش آموزان به شمار می رود.

-معلمان می توانند از راهبرد های یادگیری خودتنظیمی استفاده بکنند و این تفکر سنتی خود را تغییر دهند؛ که بعضی از دانش آموزان چیزهای آموزش داده شده به آنها را، یاد نمی گیرند .

منابع

-آبادی عبدالله ناصری غلامرضا (۱۳۸۹). نظریه های مشاوره و روان درمانی تهران مرکز نشر دانشگاهی
- ابراهیمی اقدام آبادی، صغری(۱۳۷۷). بررسی اثر بخشی سه روش آموزش راهبرد های یادگیری بر درک مطلب و دانش و فراشناخت و خودپنداری تحصیلی بر سرعت یادگیری در دانش آموزان دختر دوم راهنمایی شهر تهران، رساله دکترا دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی: دانشگاه علامه طباطبایی

-اسماعیل دخت راضیه (۱۳۸۳). بررسی رابطه ی هسته ی کنترل یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر مراکز پیش دانشگاهی چهار ناحیه ی شیراز. پایان نامه کارشناسی.
-اسماعیلی، علی قربانعلی پور مسعود .(۱۳۹۱) اثر بخشی افزایش علاقه ی اجتماعی در کاهش علائم کودکان ۸ تا ۱۱ ساله مبتلا به اختلال نارسائی -توجه - بیش فعالی شهر ارومیه فصلنامه افراد استثنایی، سال ۲، شماره ۶، تابستان(۱۳۹۱).
-البرزی، شهلا؛ سامانی س (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود تنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر دوره ی راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز دوره ی ،۱۵، شماره ۱ (پیاپی (۲۹)
-آریا فر، حسین و رزقی شیر سوار ،هادی(۱۳۹۲). رابطه انگیزش تحصیلی و راهبرد های خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان قرچک
-استاد زاده، زیبا و همکاران(۱۳۹۵). بررسی رابطه یادگیری خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی استان قم
-اشعری، نرگس و همکاران (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آمزش راهبرد های یادگیری بر عملکرد تحصیلی و یادگیری خودتنظیم دانش آموزان دختر ئوره پیش دانشگاهی شهر اهواز
-براتی بختیاری س .(۱۳۷۶). بررسی ساده و چندگانه متغیرهای خود ،اثر بخشی عزت نفس و خودپائی با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان سال سوم نظام جدید شهرستان اهواز شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان خوزستان.
-پور محمد، ژیلا و اسماعیل پور، خلیل (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر هنرستانی تبریز
-تاجی پور ، آمنه و همکاران(۱۳۹۸). تاثیر آموزش راهبرد های خودتنظیمی بر خود کار آمدی ، اضطراب امتحان و انگیزش پیشرفت دانش آموزان دختر پایه ی سوم دوره دو متوسطه شهر مشهد،
-جعفر طبابایی، سمانه سادات و همکاران(۱۳۹۱). تاثیر آموزش راهبرد های یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روان شناسی دانشگاه آزاد بیرجند

-خسرو تاش، پریسا (۱۳۸۹). رابطه باورهای جنسیتی رضایت مندی روانی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان سرآمد و عادی مجله روانشناسی ،۵۵ سال ،۱۴ شماره ۳ پاییز ۱۳۸۹، صص ۲۶۵-۲۴۶
-دهقانی، غلامحسن (۱۳۹۰) بررسی عوامل اجتماعی- فرهنگی مؤثر بر رشد اجتماعی دانش آموزان استثنایی مدارس تیزهوشان خراسان جنوبی استان خراسان ،جنوبی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند پایان نامه کارشناسی ارشد
-دهقانی، عبدالله (۱۳۷۹) .مقایسه بین شیوههای فرزند پروری و خود تنظیمی تحصیلی و تأثیر آن بر موفقیت پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، دانشکده تحصیلات تکمیلی
-رئیسی، محمد حسین (۱۳۸۸). بررسی تحصیلی و رضایت از تحصیل در دانش آموزان دبیرستانی پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
-زنگی آبادی ، معصومه و همکاران (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبرد های خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان ناسازگار. فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی ص۷۱-۸۷
--سیف، علی اکبر(۱۳۸۰). روان شناسی پرورشی ، روان شناسی یادگیری و آموزشی، انتشارات آگاه ، چاپ هشتم

-شلنگ، لوئیس (۱۳۷۹). نظریه های مشاوره (دیدگاه های مشاوره)، ترجمه خدیجه آرین، تهران: نشر اطلاعات، چاپ ۳.
شهرآرای، مهرناز و سلیمان نژاد، اکبر (۱۳۸۰). ارتباط منبع کنترل و خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال ۳۱، شماره ۲ ، ص ۱۹۸-۱۷۵
-شولتز ، دوان(۱۹۹۰). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یوسف کریمی و دیگران(۱۳۸۹). تهران: نشر ارسباران.
-صبحانی‌نژاد، مهدی و عابدی، احمد(۱۳۸۵). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنها در درس ریاضی. فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، سال ۱ شماره۱ ، ص ۸۵-۷۲
-صفاریان طوسی، محمدرضا (۱۳۷۵). بررسی رابطه بین استفاده از فرایندهای خود تنظیمی در یادگیری و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد به راهنمایی دکتر پروین کدیور
-صمدی ، معصومه(۱۳۸۶). تاثیر روش های تربیتی و خودتنظیمی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی ، مجله تازه های علوم شناختی۴۸-۴۰
-صمدی،معصومه (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر خود تنظیم گری و حل مسأله ریاضی. فصلنامه علمی- پژوهشی نوآوری آموزشی، سال ۷، شماره ۲۷، صص ۹۵-۷۹.
-ضیغمیان، سیده فاطمه و معینی کیا،مهدی(۱۳۹۸). فراتحلیل عوامل اثرگذار بر راهبرد های خودتنظیمی
-طاهری ،خراسانی، پروانه (۱۳۷۸). بررسی تحصیلی در درس ادبیات و ریاضیات در نمونه ای از دانش آموزان کلاس اول دبیرستان های ناحیه دو شیراز دانشکده ی علوم تربیتی و روان شناسی پایان نامه کارشناسی ارشد

-عارفی ، مژگان؛ جلالی امین (۱۳۸۸). مقایسه خودگردانی دانش آموزان تیزهوش و عادی و نقش پیش بینی کنندگی ابعاد برای عملکرد تحصیلی دانش آموزان شهر شیراز، مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی.

-میرزائیان، بهرام ؛ حسن زاده، رمضان و شیردل ،خیرالنساء(۱۳۹۱). رابطه راهبرد های یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش اموزان

-نیک پی ، ایرج و همکاران(۱۳۹۵). تاثیر آموزش راهبرد های خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر سبک های اسنادی و ابعاد آن (منبع علیت،ثبات علیت،کلی بودن علیت) در دانش آموزان

-نریمانی ، محمد؛محمد امینی ،زرار؛زاهد،عادل و ابولقاسمی، عباس(۱۳۹۴). مقایسه اثر بخشی آموزش راهبرد های یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان اهمال کار

-یاسمی نژاد، پریسا ؛طاهر ، مرضیه و گل محمدیان،محسن(۱۳۹۲). مقایسه رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران

-یوسف وند ، مهدی و همکاران (۱۳۹۳). تاثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی های تکوینی بر خود کارآمدی و میزان استفاده از راهبرد های یادگیری خودتنظیم دانش آموزان دوره راهنمایی

Adler, A(1926). "On the Interpretion of Dreams." International Journal of Individual Psychology2, no. 1: 13-14.

Allen, T(1971). "Adlerian Interview strategies for Behavior Change The counseling psychologist3, no. 1: 40-48.

Allen, T(1971). "The Individual psychology of Alfred Adler: An Item of History and a promise of a Revolution." Counseling psychologist 3:۳-۲۴ .

Ansbacher, H.L,, and Ansbacher, R.R(1964). (EDS.) The Individual Psychology of Alfred Adler, New York: Basic.

Amerikaner, M., Monks, G, Wolfe, P., & Thomas, S. (1994). Family interaction and individual psychological healtn. Journal of counseling and Development, 72, 614-623.

Ansbacher, H. L. (1968). The concept of social interest. The Journal of individual psychology, 24, 131- 149.

Ansbacher,H.L.,&Ansbacher,R.R.(Eds).(1957).Theindividual psychology of Alfred Adler. New York: Basic Books.

Ansbacher, H.L.,& Ansbacher, R.R.Y. (Eds). (1968). Superiority and Social interest: A collection of later writings. London: Routledge & Kegan paul Ltd.

Ansbacher, H(1991). The Concept of Social Interest." Individual psychologist 47, no. 1: 30-44.

Ansbacher, H. L. & Ansbacher, R. R(1956). " The individual psychology of Alfred Adler." San Francico: Harper & Row.Ansbacher, H., and Ansbacher, R., ed(1964. 1967). The individual psychology of Alfred Adler. New York: Harper & Row.

Ansbacher, H. and Ansbacher,R.(eds)(1956). The Individual psychology of Alfred Adler. New York: Basic Books, 297.

Bowen, M. (1978). Family therapy in clinical practice. Northvale, V.Jason Aronson.

Bickhard, M. 7 Ford, B.L. (1976). Adler,s concept of social interest: Acritical explication. Individual psychology, 32, 27-49.

Crandall, J. E., & Putnam, E (1980). Social interest and psychological well-being. Individual psychology Review, 26, 5-27.

Crandall, J.E. (1981). Adler,s concept of social interst: Theory, Measur ement. and implications for adjustment. Jourual of personality ans social psychology, 39, 481-495.

Dreikurs, R(1957). Social Equality: The Challenge of Today.Chicage: Regnery.

Dreikurs, R(1967). Psychodynamics, psychotherapy, and counseling. Chicago: Alfred Adler Institute.

Boo, G., & Prins, P. (2007). Social incompectene in children with ADHD : Possibel Moderators and mediators in social – skill training. Clinical Psychology Review, 27-78-97.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new ared of cognitine development inguiry.

Fakouri, M. E., Hafner, J. L., & chaney, R. (1988). Family size, birth order, sex and social interest: Are they related? psycholocial Reports,63,963-967.

Hjelle, L.A. (1991). Relatienship of secial interest to internal- external control and self-actualization in young women. Individual psychology, 42, 159- 165.

Homel, R. (1999). Pathways to prevention: Develpmentaland early intervention approacnes to crime in Australia, National crime prevention, canberrd.

Hastings, P.D. utendale, W. T. & Sullivan, C.(2007). The socialization of prosocial development. In Grusec, J.E. & Hastings, P.D.(eds), Hand book of socialization: theory and Research. The Guilford press, New Yourk.

Hoffman, E(1994). " The Drive for self: Alfred Adler and the Founding of Individual psychology. Reading, MA: Addison-Wesley. Lipsey, M. W. & Wilsen, D. B. (1998). Effective interventions for serious juvenile offenders: A Synthesis of research In loeber, R. & Farrington, D. (eds), Serious and violent juvenile offenders. Sage, New York.

Latifian, M, (1997). The Relationships Between Motivation Regulated Learning strategis and student Achievement Across the Curriculum a thesis Submitted in the School of Education.

Nikelly, A.G(2000). "Globalization and community feeling: are compatible?" The Journal of individual psychology, 56. no. 4: 435. OConnell, W. "Humanistic Identification: A New Translations from Gemeinschaftsgefühl." Individual psychology 47, nol (1991): 26-27.

Pervin, A. (1996). The science of personality, library of congress cataloging in publication, pata printed in the united states of America. Pintrich. P. R. & De Groot E. V. (1990). Motirational self regulated learning compenents of classroom academic performance. Journal of

Educdtional psychology, & 2, 33-40.

Peterson. T. J., Epperson, D. L., & Hutzell, R. R.(1985). A comparison of two social interest Measures with female convicts. Individual psychology 41, 349-353.

Zimmerman B. J. (1998). Academic studing and development of personal skill. A self-regulatory perspective. Journal of Educational resedrch. 44 (4), 543- 578.

Zimmerman, B. (1989). A Social cognitive view of self regulated learning. Journal of Educationl psychology, vol 81, No. 3. pp. 32-339.

Zimmerman, B. J. & Martinez- pons, M. (1990). Student differences self- regulated learning relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational psychology. & 2. 51-59.

Zimmerman, B. J.(1999). Academic Studing and development of personal skill. A self-regulatory perspective. Journal of Educational research. 44(4), 543-578.