

## بررسی تأثیر راهبردهای خودتنظیمی والدین و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان بر عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر دوره‌ی راهنمایی شهر تهران

دکتر معصومه صمدی

استادیار پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت

msarnadi81@yahoo.com

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین و راهبرد های خودتنظیمی در یادگیری و عزت نفس دانش آموزان دختر دوره‌ی راهنمایی شهر تهران بود. بدین منظور، تعداد ۲۶۱ دانش آموز دختر کلاس سوم راهنمایی مدارس دولتی از نواحی ۳ و ۷ و ۱۹ تهران به طور تصادفی انتخاب شدند. اطلاعات از طریق سه پرسش نامه‌ی ارائه‌ی رفتارهای خود تنظیمی والدین که دارای ۲۰ پرسش پنج درجه ای در چهار حوزه‌ی سرمشق دهی، تشویق، تسهیل و پاداش است و راهبردهای خود تنظیمی در یادگیری دانش آموزان که دارای ۱۵ پرسش چهاردرجه ای در زمینه‌ی راهبردهای خودتنظیمی و عزت نفس است که دارای ۵۸ پرسش در زمینه‌ی سنجش و ارزیابی احساسات دانش آموزان درباره‌ی خودشان است، گرد آوری شد. داده های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چند متغیری، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج ضریب همبستگی نشان داد که بین روش های ارائه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین و خودتنظیمی در یادگیری و عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد. همین طور نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که قوی ترین متغیربیش بینی کننده‌ی عزت نفس دانش آموزان راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری است.

**کلیدواژه‌ها:** راهبردهای خودتنظیمی والدین؛ راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری؛ عزت نفس؛

## مقدمه

خانواده، مهم‌ترین نهاد اجتماعی در جوامع انسانی بوده و از نظر تکوین شخصیت و پرورش آن در فرزندان و همچنین از نظر سازگاری بعدی فرد با جامعه دارای آثار وسیعی است. از آثار آن می‌توان از تأثیر آن بر رشد شناختی، عاطفی، موفقیت تحصیلی و... فرزندان نام برد. والدین، نخستین معلمان کودک هستند و چگونگی عملکرد آنان، تجربه‌ی تربیتی فرزندان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. خودتنظیم‌گری والدین در چهارچوب محیط خانواده به انتظارات و واکنش‌های فرزندان شکل می‌دهد و فرزندان رادر فرایند یادگیری خودتنظیم‌گر، یاری داده و در نهایت، عزت نفس آنها را ارتقا می‌دهد.

چهارچوب نظری برای مفهوم سازی خودتنظیمی والدین<sup>۱</sup> با مدل مارتینز پونز<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) منطبق است. در این مدل روش‌های پیشنهادی مارتینز پونز (۱۹۹۶) برای ارائه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین عبارتنداز: سرمشق‌دهی<sup>۳</sup>، تشویق<sup>۴</sup>، پاداش<sup>۵</sup>، و تسهیل<sup>۶</sup>.

**سرمشق‌دهی:** بیانگر آن دسته از رفتارهای روزمره‌ی والدین است که مبین طراحی، برنامه‌ریزی، کنترل، نظارت، سازمان‌دهی، و استفاده از راهبردهای مدیریتی منابع مثل استفاده بهینه از زمان، مکان، منابع در دسترس ... می‌باشد (مارتینز پونز، ۱۹۹۶). در تئوری شناختی- اجتماعی اعتقاد براین است که به دلیل ویژگی الگوپذیری کودکان، اگر والدین این راهبردها را در زندگی عادی خود به کارگیرند به احتمال زیاد کودکان آنان از این راهبردها تقلید خواهند کرد.

**تشویق:** حمایت یا تشویق اولیه‌ی والدین از فرزندان در هنگام تقلید اولیه یک راهبرد حتی در صورتی که با شکست مواجه شوند آن‌ها را به ادامه فعالیت وادار می‌نماید. در چنین حالتی به احتمال بسیار زیادی فرزندان مایلند به تلاش خود ادامه دهند تا به نقطه‌ی تسلط برسند (مارتینز پونز، ۱۹۹۶). از این رو تشویق والدین فرزندان را در تقلید از الگو راغب‌تر می‌سازد. استینبرگ<sup>۷</sup> و همکاران (۱۹۸۹) مشاهده کردند والدینی که فرزندان‌شان را به موفق شدن در انجام فعالیت‌هایشان تشویق می‌کنند در مقایسه با والدینی که فرزندان خود را کمتر به استفاده از راهبرد ها تشویق می‌نمایند از عملکرد بهتری برخوردار هستند. پاداش: رفتار هایی که به پاداش منتهی می‌شوند تکرار می‌شوند و رفتارهایی که بی پاداش می‌مانند تکرار نمی‌گردند، به همین دلیل است که مارتینز پونز (۱۹۹۶) یکی

<sup>۱</sup> Parent Self-Regulation

<sup>۲</sup> Martinez-pons

<sup>۳</sup> Modeling

<sup>۴</sup> Encouragement

<sup>۵</sup> Rewarding

<sup>۶</sup> Facilitation

<sup>۷</sup> Stienberg

از مؤلفه های خودگردانی توسط والدین را پاداش هایی می داند که والدین در ازای خودگردانی فرزندان فراهم می آورند. البته بر طبق تئوری شناختی اجتماعی والدین جهت خودتنظیم گر نمودن فرزندان باید از پاداش بیرونی آغاز و در نهایت، آنها را در فرایند یادگیری به سمت پاداش درونی سوق دهند.

تسهیل: والدین جهت خودتنظیم گر نمودن فرزندان خود لازم است علاوه برسرمشق دهی، تشویق و پاداش تسهیلات لازم را برای آن ها تهیه نمایند (مارتینز پونز، ۱۹۹۶). چرا که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در عمل به امکانات و تسهیلاتی از قبیل مکان مناسب-زمان مناسب، منابع مورد نیاز نیازمند است (زیمرن<sup>۱</sup> و مارتینز پونز، ۱۹۸۶). کودکانی که والدین آنها تسهیلات لازم برایشان ایجاد می‌کنند بیش از سایر کودکان در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی موفق می‌شوند.

والدین خودتنظیم گر همواره از تلاش و رقابت فرزندان برای برتری و کمال لذت را می برند و در عین حال محدودیت های فرزندان را به رسمیت شناخته و برای آنان قوانین واضحی وضع می کنند. آنها همچنین دلیل و منطق این قوانین و محدودیت ها را توضیح می دهند، به طور پیوسته آن قوانین را اجرا و نسبت به نیازها و دیدگاههای فرزندان پاسخ دهنده هستند و آنها را در تصمیمات دخالت می دهند (هماچک<sup>۲</sup>، ۱۹۷۸).

مطالعات انجام شده در این زمینه حاکی از این است که والدینی که در منزل همواره در کنار فراهم کردن تسهیلات لازم چرایی و چگونگی استفاده از راهبردهای شناختی-فراشناختی و مدیریتی را در برخورد با موقعیت‌های عینی به فرزندان خود با فراهم کردن الگوهای مناسب آموزش می دهند و آنان را در تعیین هدف، تجزیه و تحلیل اهداف، برنامه ریزی، سازمان دهی، بازبینی، نظارت بر خود، خودسنجی، کمک گرفتن از بزرگسالان، همسالان و... (خودتنظیم گری) یاری می رسانند و عملکرد آنان را مورد تشویق و حمایت قرار می‌دهند فرزندان آنان نسبت به همتاهای خود، خود تنظیم گری بیشتری در فرایند یادگیری به نمایش می گذارند (زیمرن و مارتینز پونز، ۱۹۸۶، ولترز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸).

خودتنظیمی در یادگیری<sup>۴</sup>: از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرایند یادگیری می‌پردازد. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا<sup>۵</sup> مطرح شد (کدیور، ۱۳۸۰) مطالعات اولیه در این زمینه متمرکز بر خودتنظیمی به معنای عام کلمه بود که در زمینه های گوناگون فردی، اجتماعی و خانوادگی مورد توجه قرار گرفت. از دهه ی ۱۹۸۰، این سازه در زمینه ی یادگیری مطرح شد. اهمیت این سازه در یادگیری، به ویژه موفقیت تحصیلی

<sup>1</sup> Zimmerman

<sup>2</sup> Hamachek

<sup>3</sup> Wolters

<sup>4</sup> Self-Regulation in Learning

<sup>5</sup> Bandura

(استوارو خیر، ۲۰۰۴؛ موسوی نژاد، ۱۳۷۶، البرزی و سامانی، ۱۳۷۸) و شغلی و... به حدی است که مورد توجه تئوری‌های مختلف روان‌شناسی از جمله تئوری‌های رفتاری، شناختی، ساخت‌گرایی، و به ویژه شناخت اجتماعی قرار گرفته است. صاحب‌نظران مختلف از جمله صاحب‌نظران شناختی-اجتماعی الگوهای متفاوتی از خودتنظیمی در یادگیری ارائه نموده‌اند. یکی از این الگوها، الگوی پینتریج<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) است.

در این الگو، خودتنظیمی در یادگیری به استفاده‌ی بهینه از راهبردهای شناختی<sup>۲</sup>، فراشناختی<sup>۳</sup> و مدیریتی<sup>۴</sup> جهت پیشینه نمودن فرایند یادگیری اطلاق شده است.

**راهبردهای شناختی:** این دسته از راهبردها، راهبردهای خاص تکلیف هستند (پینتریج، ۱۹۸۶) راهبرد شناختی به هرگونه رفتار، اندیشه یا عمل گفته می‌شود که یادگیرنده در ضمن یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهد که هدف آن کمک به فراگیری، سازمان دهی و ذخیره سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و سهولت بهره‌برداری از آنها در آینده است (واینستاین و هیوم<sup>۵</sup> ۱۹۹۸؛ به نقل از سیف ۱۳۷۹). این راهبردها هم برای تکالیف ساده و حفظ کردنی و هم برای تکالیف پیچیده‌تر که به درک و فهم نیازمند هستند کاربرد دارند.

**راهبردهای فراشناختی:** راهبردهایی هستند که برای نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آن مورد استفاده قرار می‌گیرند (پینتریج، ۱۹۸۶). این راهبردها را می‌توان در سه دسته: ۱) راهبردهای برنامه‌ریزی (دامنه‌ای از فعالیت‌ها از قبیل تعیین هدف، انتخاب راهبرد مناسب، تخصیص زمان، تعیین روش نظارت بر اجراء، تعیین مالاک ارزش‌یابی و انتخاب راهبرد اصلاحی را در بر می‌گیرد)؛ ۲) راهبردهای نظارت و کنترل (راهبردهایی هستند که به فرد امکان می‌دهد تا پیوسته فرایند‌های شناختی خود را تحت نظر و دقت قرار دهد و اشکالات موجود در جهت رسیدن به هدف را شناسایی و اصلاح کند)‌هایی هستند که به فرد امکان می‌دهد تا پیوسته فرایند‌های شناختی خود را تحت نظر و دقت قرار دهد و اشکالات موجود در جهت رسیدن؛ ۳) راهبردهای ارزش‌یابی (به ارزیابی تولیدات و جریان‌های نظم‌دهی و یادگیری فرد مربوط می‌شود) قرار داد.

**راهبردهای مدیریتی:** راهبردهایی هستند که یادگیرندگان از آن برای کنترل و اداره‌ی محیط مثل مدیریت در تنظیم وقت، نحوه‌ی تلاش، انتخاب محیط مطالعه، و کمک از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان، منابع و... استفاده می‌کنند (پینتریج، ۱۹۸۶). این راهبردها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با محیط سازگار شده و آن را با توجه به هدف‌ها و نیازهای خود تغییر دهند (زیمرن و مارتینزبونز، ۱۹۸۶).

<sup>1</sup> Pintrich

<sup>2</sup> Cognitive Strategies

<sup>3</sup> Meta-cognitive Strategies

<sup>4</sup> Management Strategies

<sup>5</sup> Winestine & Hume

از ویژگی های راهبردهای خودتنظیمی این است که به افراد اعتماد به نفس می دهد. در مطالعه ای که بر روی ویژگی های افراد خودتنظیم گر انجام شده است این نتیجه حاصل شده است که افراد خودتنظیم گر افرادی هستند که به خود و توانایی های خود اعتماد دارند) موسوی نژاد، ۱۳۷۶) و از عزت نفس بالایی برخوردار هستند (محمودی، ۱۳۷۷).

عزت نفس<sup>۱</sup> به میزان انطباق ویژگی های درک شده توسط خود با خودپنداره‌ی ایده آل<sup>۲</sup> فرد اطلاق می شود که بنیادهای این انطباق در خانواده نهفته است. بدین معنی که والدین با اتخاذ روش های مطلوب تربیتی و تعیین انتظارات موجه و منطقی از فرزندان خود می توانند زمینه ساز ایجاد عزت نفس در فرزندان خود شوند (استینبرگ و همکاران، ۱۹۸۹). مطالعاتی که در زمینه‌ی ویژگی های فرزندان والدین خودتنظیم گر صورت گرفته است حاکی از این است که فرزندان والدین خودتنظیم گر نسبت به همتهای خود از عزت نفس بالایی برخوردار هستند و راهبرد های یادگیری متنوع تری را گزارش می دهند و آشکار نموده اند که در مورد نحوه‌ی مطالعات مطالب علمی روش معینی دارند (جانسون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). این دسته از افراد در برخورد با مسائل حول و حوش خود به برنامه ریزی، سازمان دهی و نظارت و ارزیابی می پردازند (هیتس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰) و اهداف تحصیلی واقع‌گرایانه‌ای برای خویش وضع می‌کنند و سپس آنچه که برای رسیدن به اهدافشان مورد نیاز است مستقلانه برنامه ریزی، نظارت و ارزیابی می کنند. در استفاده از راهبردهای شناختی جهت انجام تکالیف، ریسک پذیرند و موفقیت خود را به تلاش و کوشش نسبت می دهند تا شانس یا آسانی تکلیف. هنگام انجام تکالیف همواره به باز بینی اعمال خود می پردازند و بعد از انجام تکلیف عملکرد خود را بر اساس اهداف تعیین شده ارزیابی می کنند و بسته به کسب موفقیت یا عدم موفقیت برای خود پاداش یا تنبیه‌هایی در نظر می گیرند و از عزت نفس بالایی برخوردار هستند (شانک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰).

علی رغم مطالعات انجام شده در زمینه‌ی رابطه بین شیوه های ارائه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین با خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان و عزت نفس آنان مطالعه ای که هم زمان رابطه بین این سه متغیر با یکدیگر را مورد بررسی قرار داده باشد و مشخص کند که از میان روش های ارائه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین و خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان کدام یک پیش بینی کننده‌ی معتبری برای عزت نفس است،

<sup>۱</sup> Self-Esteem

<sup>۲</sup> Self-Ideal

<sup>۳</sup> Johnson

<sup>۴</sup> Hettes

<sup>۵</sup> Schunk

انجام نشده است. از این رو است که این مطالعه در صدد است که به سؤالات زیر پاسخ دهد.

- ۱- آیا بین راهبرد های خودتنظیمی والدین و شیوه‌ی خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان و عزت نفس آنان رابطه وجود دارد؟
- ۲- سهم راهبرد های خودتنظیمی والدین و خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان در عزت نفس دانش آموزان چقدر است؟

### روش

#### جامعه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری در این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر<sup>۱</sup> پایه‌ی سوم راهنمایی شهر تهران بود.

#### روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. ابتدا جهت انتخاب یک نمونه معرف به طور هدفمند سه منطقه‌ی متفاوت از لحاظ فرهنگی، اجتماعی-اقتصادی (منطقه ۳ و ۷ و ۱۹) انتخاب شدند.<sup>۲</sup> مرحله‌ی بعد از هر کدام از مناطق منتخب از میان مدارس دخترانه‌ی دولتی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی تصادفاً یک مدرسه انتخاب شد که کلیه‌ی دانش‌آموزان آن مدارس مورد مطالعه قرار گرفتند. جمعاً تعداد آزمودنی‌های مورد مطالعه ۲۶۱ نفر بودند.

#### ابزارهای اندازه‌گیری متغیرها

۱- پرسش‌نامه‌ی روش‌های ارانه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین- برای سنجش چگونگی روش‌های ارانه‌ی راهبردهای خودتنظیمی والدین از پرسش‌نامه‌ی ۲۰ سؤالی استفاده شد که توسط مارتینز پونز (۱۹۹۶) تهیه شده بود. سؤال‌های این پرسش‌نامه‌ی مربوط به رفتارهای والدین در چهار زمینه‌ی سرمشوق‌دهی، تشویق، تسهیل، و یادداشت است. در هر کدام از چهار زمینه‌ی فوق، تعداد ۵ سؤال که هر کدام مربوط به یکی از بخش‌های روش‌های ارانه‌ی راهبردهای خودتنظیمی (شناختی، فراشناختی، مدیریتی) است، وجود دارد. در این پرسش‌نامه از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که میزان عملکرد والدینشان را در هر کدام از

<sup>۱</sup> علت محدود نمودن مطالعه به جمعیت دختران محدودیت امکانات لازم جهت گسترش اجرای طرح بر روی جمعیت دانش‌آموزی پسر بوده است.

<sup>۲</sup> علت انتخاب مناطق فوق‌الذکر این بود بتوان نمونه‌ای معرف را، که در برگزیده‌ی وضعیت مختلف فرهنگی و اجتماعی-اقتصادی شهر تهران باشد، گزینش نمود.

زمینه‌ها براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای درجه‌بندی کنند. بنابراین حداکثر نمره‌ی هرکدام از مقیاس‌های سرمشق‌دهی، تشویق، پاداش و تسهیل برابر ۲۰ و حداقل آنها برابر ۵ بود، بدین ترتیب حداکثر و حداقل نمره‌ی کل مقیاس ارائه‌ی راهبردهای خودتنظیمی توسط والدین برابر ۱۰۰ و ۲۰ است.

صمدی (۱۳۸۳)، جهت بررسی اعتبار پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی<sup>۱</sup> استفاده نموده است. بر اساس نتایج تحلیل عاملی مشخص شد که سؤالات پرسش‌نامه چهار عامل را مورد سنجش قرار می‌دهد (جدول شماره‌ی ۱).

جدول ۱- بار عامل سؤال‌ها در عوامل چهارگانه

عامل‌ها سؤالات	سرمشق‌دهی	تشویق	تسهیل	پاداش
۱	۰/۷۳			
۲	۰/۶۴			
۳				۰/۷۹
۴	۰/۶۱			
۵		۰/۷۸		
۶			۰/۶۹	
۷	۰/۶۳			
۸				۰/۷۵
۹		۰/۶۹		
۱۰			۰/۷	
۱۱			۰/۷۳	
۱۲			۰/۷۶	
۱۳		۰/۶۴		
۱۴				۰/۷۸
۱۵				۰/۶۹
۱۶		۰/۸۲		
۱۷		۰/۷۶		
۱۸			۰/۷۵	
۱۹				۰/۹
۲۰	۰/۷۳			

پایایی این آزمون با روش آزمون مجدد، آلفای کرانباخ محاسبه شد در روش آزمون مجدد، دو هفته بعد از اجرای مقدماتی، پرسش‌نامه برای بار دوم توسط ۳۵ نفر از همان دانش‌آموزان پاسخ داده شد. با محاسبه‌ی ضریب همبستگی بین نمرات حاصل از دوبار اجرا، ضریب پایایی پرسش‌نامه‌ی فوق، ۰/۸۵ و در روش آلفای کرانباخ همسانی درونی پرسش‌نامه، برابر ۰/۷۹ به دست آمد.

<sup>۱</sup> تحلیل عاملی با استفاده از چرخش الیمن انجام شد و سؤال‌هایی که بار عاملی آن از ۰/۴ بالاتر بود برای هر عامل انتخاب شده است.

۲- پرسش نامه‌ی خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان- زیرمن و مارتینزپونز (۱۹۸۶) از طریق مصاحبه با ۸۰ دانش‌آموز دبیرستانی ۱۴ راهبرد خودتنظیمی در یادگیری را تشخیص دادند که عبارتند از: (۱) خودسنجی؛ (۲) سازمان دهی و انتقال اطلاعات؛ (۳) خردکردن اهداف و برنامه‌ریزی؛ (۴) جستجوی اطلاعات؛ (۵) ضبط و یادداشت کردن و نظارت بر خود؛ (۶) سازمان دهی محیط؛ (۷) خود پی آمی؛ (۸) سلسله مراتبی کردن و به حفظ سپردن؛ (۹) کمک گرفتن از همسالان؛ (۱۰) کمک گرفتن از معلم؛ (۱۱) کمک گرفتن از بزرگسالان؛ (۱۲) مرور امتحانات قبلی؛ (۱۳) مرور یادداشت‌ها و جزوات؛ (۱۴) مرور کتاب های درسی.

نام بردگان، براین اساس پرسش نامه‌ای تهیه کردند که دارای ۱۵ گویه بود و این پرسش نامه، دربرگیرنده‌ی راهبردهای ۱۴ گانه بود که به وسیله‌ی آن از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا میزان استفاده از راهبردهای فوق را در زمینه‌ی موردنظر درجه‌بندی نمایند. پاسخ ها بر اساس یک مقیاس چهار درجه‌ای از ۱ تا ۴ درجه‌بندی می‌شود که: (۱) بیانگر خیلی کم؛ (۲) نمایانگر کمی؛ (۳) نمایانگر گاهی اوقات؛ (۴) نمایانگر بیشتر اوقات می‌باشد. علاوه بر ۱۴ راهبرد مذکور یک سؤال نیز اضافه شده است که اگر چه مستقیماً به راهبردی اشاره ندارد امکان پاسخ خلاقانه‌ی دانش‌آموز در مورد شیوه‌ای مبتکرانه نیز از موارد بالا فراهم می‌نماید. مقیاس فوق که معروف به فرم SRLIS است، ۶۰ امتیازی است. فرم مذکور به صورت پرسش نامه‌ای تنظیم شده است که بر روی آزمودنی ها اجرا می‌شود و نتایج آن میزان برداشت هر دانش‌آموز از خودتنظیمی خویش را نشان می‌دهد.

زیرمن و مارتینزپونز که در سال های ۱۹۸۶ تا ۱۹۸۸ با استفاده از این ابزار به اندازه گیری خودتنظیمی پرداخته اند، جهت تعیین روایی این ابزار به چند طریق اقدام نمودند:

۱- روایی ملاکی- این ابزار را با محاسبه‌ی ضریب همبستگی بین درجه‌بندی معلمان و نمرات آزمودنی ها در آزمون استاندارد ریاضی و انگلیسی به شیوه‌ی تحلیل عوامل مورد بررسی قرار داد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضرایب همبستگی تفکیکی بین سؤالات در حد مطلوب است.

۲- روایی همگرا- در این مرحله به محاسبه‌ی ضریب همبستگی بین گزارش های دانش‌آموزان از کاربرد راهبردهای خودتنظیمی و درجه‌بندی معلمان از آنان پرداختند که در هر دو سال ضریب همبستگی بالای ۰/۷۰ به دست آوردند.

محمودی (۱۳۷۷) جهت بررسی روایی صوری این پرسش نامه را در اختیار تنی چند از متخصصان قرار داد که از نظر روایی صوری، مورد تأیید قرار گرفت. به دلیل این که زیرمن (۱۹۹۰) اعتقاد داشت که گزارش دانش آموزان در استفاده از راهبرد های خود



تنظیمی با جایگاه و رتبه‌ی آموزشی آنها همبستگی بالایی دارد، در این پژوهش جهت بررسی روایی آزمون خودتنظیمی دانش آموزان به محاسبه‌ی ضریب همبستگی بین نمرات آزمون‌ها در مطالعه‌ی مقدماتی و معدل آنان در امتحانات سال دوم راهنمایی و نیز نمرات انگلیسی و ریاضی آنان در سال دوم پرداخته شد. این ضرایب برای معدل ۰/۳۸، برای درس ریاضیات ۰/۳۴، و برای درس انگلیسی ۰/۳۰ به دست آمد که در هر سه مورد در سطح  $p < ۰/۰۰۰۱$  معنا دار بود. همبستگی معنا دار بین آزمون خودتنظیمی دانش آموزان و معدل امتحانات سال دوم راهنمایی و نمراتشان در درس ریاضی و انگلیسی مؤید روایی مقیاس خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان است (صمدی، ۱۳۸۳).

پایایی: محمودی (۱۳۷۷) به منظور بررسی پایایی این آزمون از طریق بازآزمایی بر روی یک گروه ۳۰ نفری از آزمون‌ها ضریب ۰/۶۸ و جهت آگاهی از همسانی درونی با روش آلفای کرانباخ ضریب ۰/۵۶ را به دست آورد. صفاریان طوسی (۱۳۷۴)، به نقل از محمودی (۱۳۷۷)، پایایی تقریباً مشابهی برای این آزمون ذکر کرده است ( $r = ۰/۵۶$ ). در مطالعه‌ی حاضر، پایایی آزمون از طریق روش آزمون مجدد بر روی یک گروه ۳۵ نفری ۰/۶۹ و از طریق همسانی درونی (آلفای کرانباخ) ۰/۶۱ محاسبه شده است.

۳- پرسش نامه‌ی عزت نفس کوپر اسمیت<sup>۱</sup> - کوپر اسمیت (۱۹۶۷)، این پرسش نامه را بر اساس تجدید نظر در مقیاس راجر و دیموند تهیه کرده است. این مقیاس، ۵۸ سؤال دارد که به سنجش و ارزیابی احساسات آزمون‌ها درباره‌ی خودشان می پردازد و هشت سؤال آن نیز دروغ سنج است که اعتبار آن توسط محققان مختلف (اسمیت، ۱۹۶۷، موری و وایچر، ۱۹۷۱، به نقل از کهنی، ۱۳۷۴) مورد تأیید قرار گرفته است. ابراهیمی (۱۳۷۰) پایایی نتایج این پرسش نامه را در میان جمعیت دانش آموزی و دانشجویی مورد بررسی قرار داد که ضریب پایایی آن در نمونه‌های جمعیت دانش آموزی ۰/۸۰ و در نمونه‌ی دانشجویی ۰/۸۵ گزارش شده است. موسوی (۱۳۸۳)، ضریب پایایی این آزمون را با استفاده از روش آلفای کرانباخ ۰/۷۴ محاسبه نموده است. در این مطالعه، ضریب پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرانباخ ۰/۷۷ محاسبه شده است.

#### روش گردآوری اطلاعات

ابتدا، پرسش نامه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین در اختیار دانش آموزان قرار داده شد و به صورت شفاهی به دانش آموزان توضیح داده شد که منظور از شیوه های ارائه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین چیست ؟ سپس، از آنها خواسته شد برداشت خود را از رفتارهای

والدین شان با پاسخ دقیق به سؤالات پرسش نامه بیان نمایند. یک ماه بعد به آزمودنی های مورد مطالعه، پرسش نامه‌ی راهبردهای خودتنظیمی داده شد و جهت آشنایی بیشتر دانش‌آموزان به نحوه‌ی تکمیل پرسش نامه توضیحاتی در اختیار آنها قرار داده شد و در نهایت از آنها خواسته شد به سؤالات پرسش نامه به دقت پاسخ دهند و در پایان، آزمون عزت نفس کوپر اسمیت برای آگاهی از میزان عزت نفس استفاده شد.

### نتایج

جهت بررسی رابطه‌ی روش های ارائه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین، و راهبرد های خودتنظیمی و عزت نفس دانش آموزان از ضریب همبستگی پیرسون و جهت پیش بینی و تعیین سهم عزت نفس از روش های ارائه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین و راهبرد های خودتنظیمی دانش آموز از رگرسیون چند متغیری به روش معمولی با حداقل مربعات خطا استفاده شد که نتایج آن در جداول شماره های ۲، ۳، و ۴ آمده است.

جدول ۲- ماتریس ضریب همبستگی های متغیرهای مورد بررسی

	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	سرمشق دهی	۱						
۲	تشویق	۰/۵۴ (<۰/۰۰۰۱)	۱					
۳	تسهیل	۰/۵۶ (<۰/۰۰۰۱)	۰/۵۷ (<۰/۰۰۰۱)	۱				
۴	پاداش	۴۸/۰ (<۰/۰۰۰۱)	۴۰/۰ (<۰/۰۰۰۱)	۵۹/۰ (<۰/۰۰۰۱)	۱			
۵	مجموع راهبرد های خودتنظیمی والدین	۰/۷۸ (<۰/۰۰۰۱)	۰/۷۴ (<۰/۰۰۰۱)	۰/۸۰ (<۰/۰۰۰۱)	۰/۷۳ (<۰/۰۰۰۱)	۱		
۶	خود تنظیمی در یادگیری دانش آموزان	۰/۴۹ (<۰/۰۰۰۱)	۰/۴۵ (<۰/۰۰۰۱)	۰/۴۸ (<۰/۰۰۰۱)	۰/۵۷ (<۰/۰۰۰۱)	۰/۵۶ (<۰/۰۰۰۱)	۱	
۷	عزت نفس	۰/۱۹ (۰/۰۰۴)	۰/۳۱ (<۰/۰۰۰۱)	۰/۰۹ (-۰/۴۲)	۰/۱۹ (۰/۰۰۴)	۰/۴۱ (<۰/۰۰۰۱)	۰/۴۹ (<۰/۰۰۰۱)	۱

همان گونه که ملاحظه می‌شود بین راهبردهای خودتنظیمی والدین و خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان، رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد ( $p < ۰/۰۰۰۱$  و  $r = ۰/۵۶$ ). به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که والدین خود را از لحاظ ارائه‌ی راهبردهای خودتنظیمی (شناختی، فراشناختی، مدیریتی) با استفاده از روش سرمشق‌دهی، تشویق، تسهیل، و پاداش در سطح بالایی ارزیابی کرده بودند در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی نیز امتیاز بیشتری به خود

اختصاص دادند. اما دانش‌آموزانی که والدین خود را در این ابعاد پایین ارزیابی می‌کردند در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری در سطح پایین‌تری قرار گرفتند. این همبستگی در مورد هر کدام از مؤلفه‌های پرسش‌نامه‌ی والدین نیز معنی‌دار بود (میزان  $r$  به ترتیب ۰/۴۹، ۰/۴۵، ۰/۴۸ و ۰/۵۷ است). به بیان دیگر، سرمشوق‌دهی، تشویق، تسهیل دارای رابطه‌ی مثبت معنی‌دار با راهبرد خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان است. همبستگی بین استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری و عزت نفس نیز معنی‌دار است.

همبستگی بین استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری و عزت نفس نیز معنی‌دار است ( $p < 0/000$  و  $r = 0/49$ ). این امر بدان معنی است که عزت نفس دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بیشتری برخوردار بودند بیشتر از دانش‌آموزانی بود که از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری کمتری برخوردار بودند. علاوه بر این، بین روش‌های ارائه‌ی راهبرد‌های خودتنظیمی والدین و عزت نفس نیز رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار مشاهده شد ( $p < 0/0001$  و  $r = 0/41$ ). این رابطه نشان می‌دهد که عزت نفس دانش‌آموزانی که والدین آنها به ارائه‌ی رفتارهای خودتنظیمی پرداخته بودند نسبت به دانش‌آموزانی که والدین آن‌ها کمتر به ارائه‌ی راهبردهای خودتنظیمی می‌پرداختند، بیشتر بود.

در مورد تعیین سهم هر کدام از متغیرهای راهبرد‌های خودتنظیمی والدین و خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان در عزت نفس دانش‌آموزان از تحلیل رگرسیون چند متغیری معمولی با روش حداقل مربعات خطا استفاده شد. در این تحلیل، ابتدا تأثیر متغیر روش‌های ارائه‌ی راهبرد‌های خودتنظیمی والدین کنترل شد و سپس با کنترل این متغیر، سهم راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان در عزت نفسشان برآورد گردید، نتایج رگرسیون چند متغیری در جدول شماره‌ی ۳ مشاهده می‌شود.

جدول ۳- رگرسیون عزت نفس بر متغیرهای مستقل روش‌های ارائه‌ی راهبرد‌های خودتنظیمی والدین و راهبردهای خودتنظیمی دانش‌آموزان

متغیر مستقل	Beta	T	معنی‌داری T
روش‌های ارائه راهبردهای خودتنظیمی والدین	۰/۰۹	-۰/۷۶	۰/۴۴
خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان	۰/۴۰	۴/۷۲	معنی‌دار نیست
عرض از مبدأ	—	۳/۰۲	
R	۰/۳۸		
R <sup>2</sup>	۰/۱۴		
R <sup>2</sup> تعدیل‌شده	۰/۱۲		
خطای معیار	۳/۹۲		

جدول شماره‌ی ۳، نشان می‌دهد که ضریب بتا برای متغیر مستقل روش های ارائه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین معادل  $-0.09$  (ناچیز و منفی) است. برای متغیر مستقل رفتارهای خود تنظیمی دانش‌آموز ضریب بتا برابر  $0.40$  می‌باشد. بر این اساس همچنین مطابق جدول فوق، می‌توان  $0.14$  واریانس متغیر عزت نفس را از طریق متغیر راهبرد خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان تبیین کرد.

نکته‌ی مهم این که هر چند همبستگی بین راهبرد های خودتنظیمی والدین و عزت نفس، معنی‌دار ( $p < 0.04$  و  $r = 0.41$ ) شده بود، اما وقتی تأثیر واسطه‌ای خود تنظیمی دانش‌آموزان در نظر گرفته شد، ضریب بتا غیر معنی‌دار به دست آمد.

همان‌طور که در جدول شماره‌ی ۱، ملاحظه شد بین دو مؤلفه‌ی سرمشق‌دهی و تشویق با متغیر عزت نفس، رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد (به ترتیب  $p < 0.04$  و  $r = 0.19$ ؛  $p < 0.0001$  و  $r = 0.31$ )، در حالی که مؤلفه‌های تسهیل با عزت نفس رابطه‌ی معنی‌داری نداشت (به ترتیب  $p = 0.09$  و  $r = -0.42$ ).

یافته‌ی مذکور این سوال را مطرح می‌کند که میزان تأثیر (سه‌م) هرکدام از راهبرد های خودتنظیمی والدین بر عزت نفس چه اندازه است؟ بدین منظور از رگرسیون چند متغیری استفاده شد که ابتدا سهم هر یک از راهبرد های خودتنظیمی والدین کنترل شود و سپس تأثیر مؤلفه‌ی راهبرد خود تنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان بر عزت نفس برآورد گردد. نتیجه، در جدول زیر ملاحظه می‌شود:

جدول ۴- رگرسیون عزت نفس بر مؤلفه های روش های ارائه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین

متغیر مستقل	Beta	T	معنی‌داری T
سرمشق‌دهی	-0.03	-0.32	0.75
تشویق	0.29	3.24	0.001
تسهیل	-0.14	-1.23	0.18
پاداش	-0.16	-1.92	0.06
خودتنظیمی در یادگیری	0.39	4.80	0.0001
عرض از مبدأ	—	2.19	0.03
R	0.42		
R <sup>2</sup>	0.18		
R <sup>2</sup> تعدیل‌شده	0.16		
خطای معیار	3.75		

مطابق جدول شماره‌ی ۴، خودتنظیمی در یادگیری با ضریب بتای  $0.39$  در درجه‌ی اول اهمیت از نظر پیش‌بینی عزت نفس و بعد از آن تشویق با ضریب بتای  $0.29$  قرار

دارد و سایر مؤلفه‌های والدین سهم معنی‌داری در پیش بینی عزت‌نفس دانش‌آموزان ندارند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین و خودتنظیمی در یادگیری بر عزت‌نفس دانش‌آموزان و تعیین سهم هر یک از مؤلفه‌های مزبور در پیش بینی عزت‌نفس دانش‌آموزان بود. افزون بر این، همبستگی‌های درونی بین مؤلفه‌های خودتنظیمی والدین و همبستگی هر یک از این مؤلفه‌ها با عزت‌نفس مورد مطالعه قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین راهبرد های خودتنظیمی والدین و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری و عزت‌نفس دانش‌آموزان رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد. این یافته با ادعای ولترز (۱۹۹۸)، مارتینزپونز (۱۹۹۶)، جانسون و همکاران (۲۰۰۰)، و هیتس (۲۰۰۰) هماهنگ است. ولترز (۱۹۹۸)، اعتقاد داشت رفتارهای خودتنظیمی والدین بر رفتارهای خودتنظیمی دانش‌آموزان، مؤثر است. مارتینزپونز (۱۹۹۶)، معتقد بود فرزندان چگونگی تعیین هدف- برنامه‌ریزی نظارت و کنترل عملکرد خود را از طریق مشاهده‌ی عملکرد والدینشان می‌آموزند. جانسون و همکاران (۲۰۰۰) و هیتس (۲۰۰۰) اعتقاد داشتند که فرزندان والدین خودتنظیم گر از عزت‌نفس یالایی برخوردار هستند و راهبردهای متنوعی را در برخورد با موقعیت‌های گوناگون، مورد استفاده قرار می‌دهند و آشکار نموده‌اند که در مورد نحوه‌ی مطالعات مطالب علمی روش معینی دارند.

از جمله دلایلی که برای تبیین این یافته مطرح است این است که والدین، نخستین معلمان کودک هستند و در دوران اولیه‌ی کودکی، تأثیر پذیری کودکان از والدین خود که اولین الگوهای آن‌ها می‌باشند بسیار شدید است. از این رو والدین می‌توانند با اتخاذ رویه‌های صحیح تربیتی در برخورد با فرزندان از تأثیر پذیری خود حداکثر استفاده تربیتی را داشته‌باشند. اینجاست که پیشنهاد می‌شود نظام تعلیم و تربیت و نظام آموزش خانواده با استفاده از دوره‌های آموزشی کوتاه مدت خانواده‌ها را در جریان رسالت تربیتی خود قرار داده و آن‌ها را در برخورد تربیتی سازنده با فرزندان خود یاری رسانند. به این صورت که آن‌ها را با راهبرد های خودتنظیمی از قبیل تعیین هدف، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، نظارت و کنترل و... و روش‌های ارائه این راهبرد ها از جمله روش سرمشق‌دهی، پاداش و... و چرایی و چگونگی به کار بستن این راهبرد ها آشنا نمایند.

به منظور بررسی تعیین سهم هر یک از این متغیرها یعنی راهبرد های خودتنظیمی والدین و خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان و برای پیش بینی عزت نفس دانش آموزان از تحلیل رگرسیون معمولی با روش حداقل مربعات خطا استفاده شد. نتایج این تحلیل نشان داد که عزت نفس دانش آموزان را می توان از رفتارهای خودتنظیمی در یادگیری شان پیش بینی نمود. براین اساس می توان چنین گفت که  $0/14$  واریانس متغیر عزت نفس را از طریق راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان می توان پیش بینی کرد. این یافته هماهنگ با ادعای هیتس، (۲۰۰۰) است. این محقق در مطالعه‌ی خود دریافت که دانش آموزانی که در آزمون خودتنظیمی نمره‌ی بالایی کسب نموده بودند در مقایسه با همتاهایشان از عزت نفس بالاتری برخوردار بودند.

از جمله دلایلی که می توان برای تبیین قدرت پیش بینی کنندگی راهبرد های خودتنظیمی جهت عزت نفس مطرح نمود این است که راهبرد های خودتنظیمی مرکب از راهبرد های شناختی، فراشناختی و مدیریتی است و عزت نفس نیز متغیری است که با هر سه متغیر (شناختی، فراشناختی و مدیریتی) درگیر است. از این روست که اگر نظام تعلیم و تربیت بخواهد عزت نفس دانش آموزان را بهبود و ارتقا بخشد، لازم است در خودتنظیم گر نمودن آنها از طریق آشنا نمودن معلمان با چرایی و چگونگی راهبردهای خودتنظیمی، آشنا نمودن خانواده ها با راهبرد های خودتنظیمی، طراحی و تدوین اهداف و برنامه های درسی بر اساس راهبرد های خودتنظیمی گام بردارد.

از این رو توصیه می شود که اولاً مراکز آموزش عالی ضمن خدمت طی دوره های آموزشی معلمان را با نقش و اهمیت و چرایی و چگونگی استفاده از راهبردها آگاه و معلمان نیز راهبردهای فوق ذکر را به دانش آموزان آموزش دهند. در این راستا ست که لازم است معلمان نکاتی را مد نظر قرار دهند:

- ارزش راهبردها را برای دانش آموزان توضیح دهند.
- آموزش هر راهبرد را منوط به تسلط به راهبرد قبلی بدانند.
- در مورد راهبردهایی که دانش آموزان مورد استفاده قرار می دهند به آنها باز خورد داده دهند.
- فرصت هایی برای انتقال راهبردها و موقعیتهای جدید برای دانش آموزان فراهم نمایند (باتلر و وین، ۱۹۹۵).

دیگر یافته‌ی این مطالعه مربوط به تأثیر غیر مستقیم راهبرد های خودتنظیمی والدین بر خودتنظیمی و عزت نفس دانش آموزان است. بدین معنی که در محاسبه‌ی ضریب همبستگی پیرسون همبستگی بین روش های ارائه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین و عزت

نفس معنی‌دار شده بود ( $p < ۰/۰۰۰۱$  و  $r = ۰/۴۱$ ). اما زمانی که تأثیر واسطه‌ای راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان در نظر گرفته شد ضریب بتا، غیرمعنی‌دار به دست آمد ( $\beta = -۰/۹$ ). این امر نشان می‌دهد که مسیر مستقیمی بین راهبرد های خودتنظیمی والدین و عزت نفس دانش‌آموزان موجود نیست. به بیان دیگر روش های ارائه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین از طریق تأثیر بر راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموز برعزت نفس آنان عمل می‌نماید.

در نهایت، آخرین یافته‌های این پژوهش، مربوط به تأثیر مؤلفه های راهبردهای خودتنظیمی والدین بر عزت نفس دانش‌آموزان است. تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان روش های ارائه راهبرد های خودتنظیمی والدین تنها روش تشویق تأثیر مستقیم برعزت نفس داشت و سایر روش های ارائه‌ی راهبرد های خودتنظیمی والدین از قبیل روش سرمشق دهی، پاداش و تسهیل تأثیر مستقیم بر عزت نفس نداشتند. این یافته در عین حال که نیازمند مطالعه‌ی عمیق‌تر است اما با برخی یافته‌های پیشین هم‌هنگ است.

استینبرگ و همکاران (۱۹۸۹)، مشاهده کردند که والدین قاطع از آن جهت سبب عزت نفس بیشتر فرزندان می‌شوند که آنها را به موفق شدن تشویق می‌نمایند. اینجا ست که پیشنهاد می‌شود که خانواده ها و پس از آن نظام آموزشی جهت تقویت عزت نفس فرزندان و دانش‌آموزان لازم است به بازنگری در روش های تربیتی خود بپردازند و در این بازنگری همواره حمایت و فراهم آوردن تجربیات مثبت برای فرزندان و راهبردی تربیت نمودن آن ها یعنی آگاه نمودن آن ها از این حقیقت که چگونه و چطور و کجا باید از دانش و مهارت های خود استفاده بهینه را داشته باشند را محور سیاست گذاری های خود قرار دهند.

## منابع

- ابراهیمی، ص. (۱۳۷۰). تعیین ضرایب پایایی و همبستگی سه مفهوم حمایت اجتماعی، عزت نفس، و مرجع کنترل بر روی دانشجویان و دانش‌آموزان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد شمال تهران، تهران.
- البرزی، ش.، و سامانی، س. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مناطق راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱(۱)، ۱۸-۳.
- سیف، ع. ا. (۱۳۷۹). روان‌شناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.
- صمدی، م. (۱۳۸۲). بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین: مطالعه‌ی جنسیت و عملکرد تحصیلی. روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱(۱)، ۱۷۵-۱۵۷.
- کدیور، پ. (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی، هوش، و پیشرفت درسی دانش‌آموزان به منظور ارائه‌ی الگویی برای یادگیری بهینه. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- کهنی، ش. (۱۳۷۴). بررسی اثربخشی آموزش بهداشت روانی بر آگاهی، نگرش، نحوه‌ی مراقبت از خود، عزت نفس و تعداد جملات بیماران مبتلا به صرع گراندمال. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران.
- محمودی، ز. (۱۳۷۷). بررسی رابطه‌ی خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی، و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم راهنمایی شهرستان شهریار. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- موسوی، س. و. (۱۳۸۳). بررسی ارتباط بین سبک‌های اسناد و عزت نفس دانشجویان تهران. روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره‌ی جدید ۴(۲).
- موسوی‌نژاد، ع. (۱۳۷۶). بررسی رابطه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌داده‌شده با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، تهران.
- Buttler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco, CA, USA: W. H. Freeman.
- Johnson, J. G., Metalsky, G. I., Rabkin, J. G., Williams, J. B. W., & Remien, R. H. (2000). Attributional style, self esteem and human immunodeficiency virus: A test of the hopelessness and self esteem theories of depression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 22(1), 23-46.
- Hettes, J. J. (2000). Self evaluation under fire: Implicit self regard and explicit self esteem in the face of failure. *Dissertation Abstracts International, Section B*, 60(8), 4301.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *Journal of Experimental Education*, 64(3), 213-227.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (2004). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using different forms of assessment. *Journal of Experimental Education*, 65(3), 213-228.
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 6(1), 25-86.



- Pintrich, P. R. (1986). *Motivation and learning strategies interactions with achievement*. Paper presented at the American Educational Research Association Convention, San Francisco, California.
- Schunk, D. H. (2000). *Learning theories: An educational Perspective* (3<sup>rd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ, USA: Merrill.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60*(6), 1424–1436.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulating learning and college student's regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 224–235.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review, 2*(2), 173–201.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614–628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 284–290.





پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی