

## بررسی رفتار هم‌دلانه‌ی دختران نوجوان دبیرستانی با مادران‌شان و رابطه‌ی آن با مهارت فراشناخت و پیش‌رفت تحصیلی در شهر تهران

دکتر زهرا درویشه

استادیار و عضو هیئت علمی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا

### چکیده

در این پژوهش، رابطه‌ی رفتار هم‌دلانه‌ی دختران با مادران‌شان با مهارت فراشناخت (خودگردانی در یادگیری) و پیش‌رفت تحصیلی بررسی شده‌است. نمونه‌ی پژوهش ۱۹۶ دانش‌آموز دختر دبیرستان‌های شهر تهران بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی گزیده شدند. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه‌ی رفتار هم‌دلی دختران و پرسش‌نامه‌ی خودگردانی در یادگیری بود. آزمون فرضیه‌های پژوهش با روش‌های آماری هم‌بستگی، تحلیل واریانس، و رگرسیون انجام شد.

یافته‌ها نشان داد رفتار هم‌دلانه‌ی دختران با مادران هم‌بسته‌گی مثبت و معناداری با مهارت خودگردانی در یادگیری و پیش‌رفت تحصیلی دارد. برآورد رگرسیون خطی نشان می‌دهد که رفتار هم‌دلانه‌ی دختران توان تبیین و پیش‌بینی مهارت خودگردانی و پیش‌رفت تحصیلی را دارد. هم‌چنین مهارت خودگردانی دانش‌آموزان در مناطق تحصیلی شمال، جنوب، شرق، و غرب یکسان نیست؛ اما ارتباطی معنادار میان مناطق تحصیلی با رفتار هم‌دلانه و پیش‌رفت تحصیلی دختران وجود ندارد.

### واژه‌گان کلیدی

هم‌دلی؛ خودگردانی در یادگیری؛ پیش‌رفت تحصیلی؛

## پیشینه‌ی پژوهش

خانواده نخستین نهادی است که در آن، فرد با تعامل‌های دوسویه با والدین، شیوه‌ی دانش‌اندوزی درباره‌ی جهان را می‌آموزد. بیش‌تر بررسی‌ها نشان‌دهنده‌ی اهمیت ساختار خانواده، مانند جو عاطفی، اقتصادی، و فرهنگی خانواده بر رشد شخصیت فرزندان بوده‌است. تعامل‌های عاطفی از نخستین لحظه‌ی تولد میان نوزاد و پرستار اولیه‌ی او (معمولاً مادر) برقرارشده و اندک‌اندک این کنش‌ورزی‌ها گسترش می‌یابد و اهمیت خود را در فرآیند رشد نوزاد نشان می‌دهد.

کودکانی که با الگوی تعامل عاطفی یا دل‌بسته‌گی ایمن پرورش می‌یابند، در مقایسه با کودکانی که الگوی دل‌بسته‌گی نالایم دارند، در دوره‌ی نوجوانی و بزرگسالی با دگرگونی‌ها و مشکلات زنده‌گی به‌خوبی کنار می‌آیند و از سازگاری فردی و اجتماعی، استقلال، و اعتمادبه‌نفس برخوردار خواهند بود. نقص در تعامل عاطفی، مانند جدائی طولانی از مادر، یا کم‌بود پرستاری و نارسائی عاطفی میان مادر و فرزند، به‌ویژه در سال‌های آغازین رشد، تأثیرهای بدی در رشد شخصیت فرد به جا می‌گذارد که در بیش‌تر موارد ثابت و بهبودناپذیر است (بالبی<sup>۱</sup>، ۱۹۷۳).

بی‌گمان، کودک در برخوردهایی که با مادر خود دارد فهم و دانشی از جهان به دست می‌آورد و هم‌چنین در زمینه‌ی کنش دوسویه‌ی انسان‌ها، مفاهیمی درباره‌ی دوستی، علاقه و هم‌دلی<sup>۲</sup> می‌آموزد.

والدینی که فرزندان خود را با مهر و دل‌سوزی و هم‌دلی پرورش می‌دهند، در واقع رفتار هم‌دلانه را در آن‌ها درونی می‌سازند و این کنش دوسویه، به‌ویژه میان مادر و فرزند، در همه‌ی ابعاد رشد شخصیت او اثر دارد. بررسی‌ها نشان می‌دهد در دوره‌ی نوجوانی، رشد رفتار هم‌دلانه‌ی نوجوان را در کنار آمدن با دگرگونی‌های شناختی-عاطفی و پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی کمک می‌کند. هم‌چنین، نوجوانان توانایی بیش‌تری برای گره‌گشایی و حل مسئله و سازگاری اجتماعی می‌یابند.

نوجوان‌هایی که رفتاری لایم با والدین خود دارند و می‌توانند دیدگاه والدین خود را درک کنند، در رشد شخصیت، خودپنداره، اعتمادبه‌نفس، سازگاری اجتماعی، و اختلالات رفتاری، دشواری کم‌تر دارند، مشکلات را به‌راحتی پشت سر می‌گذارند، و در زنده‌گی کام‌یاب هستند.

بالبی رشد شخصیت انسان را از آغاز تولد مورد توجه قرار داده‌است و عقیده دارد که نوع الگوی دل‌بسته‌گی مادر و فرزند، یا تعامل عاطفی نوزاد و پرستار او

1. Bowlby, John  
2. Empathy



( ههلاً مادر) اثری بسیار مهم بر رشد شخصیت کودک دارد. کودکانی که رابطه‌ی ایمن و هم‌دلانه با مادران خود برقرار می‌سازند در نوجوانی و بزرگسالی از شخصیت سالم و سازگار برخوردار خواهند بود. از دیدگاه بالبی تعامل‌های عاطفی در محیط خانواده یکی از نیازهای رشد صحیح شخصیت در ابعاد شناختی و عاطفی است.

از سوی دیگر، ویگوتسکی<sup>۱</sup> (۱۹۷۸)، روان‌شناس روس و یکی دیگر از نگره‌پردازان رشد شناختی، نقش کنش دوسویه‌ی یادگیرنده را با محیط اجتماعی‌اش در تحول شناختی بسیار مهم می‌داند. به نظر می‌رسد ویگوتسکی و بالبی، هر دو مفهومی همانند را مورد بحث قرار داده و کنش دوسویه‌ی کارکرد عاطفی-شناختی را در رشد انسان مطرح ساخته‌اند. بالبی الگوی نخستین مجاورت فیزیکی را که از راه ارتباط مادر با کودک تنظیم می‌شود در دوران اولیه‌ی رشد مطرح کرد. به گونه‌ی که کودک اندک‌اندک با نشان دادن نشانه‌گانی به طور مؤثر توجه مادر را حتا از دور به خود معطوف می‌سازد. او عقیده دارد کودکی که بتواند با مادر خود یک الگوی دل‌بسته‌گی ثابت و ایمن را گسترش دهد، از توانایی جست‌وجو و استقلال برخوردار می‌شود. به سخن دیگر، توانایی جست‌وجوگری کودک در وضعیتی نو و ناآشنا، به نوع الگوی دل‌بسته‌گی او با پرستار خود بسته‌گی دارد. مادرانی که فرزندان خود را با مهر و دل‌سوزی و هم‌دلی پرورش می‌دهند، رفتار هم‌دلی را در آن‌ها درونی می‌سازند و فرزندان خواهندداشت که دارای شخصیتی سالم، سازگار، و کارآمد خواهند بود.

باروکاس و هم‌کاران<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) در یک بررسی طولی نشان دادند که تعامل‌های عاطفی کودک با بزرگسالان بر کارکرد شناختی و یادگیری او اثر دارد و می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی پیش‌رفت تحصیلی او در سن ۱۲ساله‌گی باشد. ویگوتسکی نیز در نگره‌ی خود اشاره کرد که کودکانی که مهارت‌های حل مسئله را در خلال فعالیت‌های دوسویه با بزرگسالان به دست می‌آورند اندک‌اندک به توانایی کارکرد مستقل شناختی دست می‌یابند. کودکان کلاً در چنین فرآیندی مشارکت دارند و فعال اند. ویگوتسکی عقیده دارد مجاورت و تعامل بزرگسالان، کودکان را برای مسئولیت‌پذیری و تنظیم فعالیت‌های آینده آماده می‌کند. از دیدگاه نظری، هم‌سوئی عقاید بالبی و ویگوتسکی بیش‌ترین کاربرد را در سال‌های نزدیک به مرحله‌ی پیش‌دبستانی کودک دارد (برگرفته از موس و هم‌کاران<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱).

از دیدگاه بالبی، نایمنی در علاقه و دل‌بسته‌گی، به صورت نواقص احساسی، انگیزشی، و برنامه‌ریزی در ارتباط دوسویه پدیدار می‌شود. بنابراین، رفتار خودتنظیمی

1. Vygotsky, Levsemenovich

1. Barocas, R., Seifer, R., Sameroff, A. J., Andrews, T. A., Croft, R. T., and Ostrow, E.

3. Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., and Dumont, M.

با سازمان‌دهی ذهنی رفتار تعاملی کودک با دیگران مرتبط می‌شود. ویگوتسکی نیز باوری همانند برای پدیدآوردن یک الگوی نظری برای پیوند محیط اجتماعی-عاطفی با رشد شناختی فرد دارد که در مفهوم **منطقه‌ی تقریبی رشد**<sup>۱</sup> دیده می‌شود. با این تفاوت که ویگوتسکی درباره‌ی دوره‌ی نوزادی چندان گسترده سخن نمی‌گوید و کار خود را بیشتر بر دوره‌ی پیش از دبستان و پس از آن متمرکز کرده است و تأکید فراوانی بر نقش زبان در رشد فرآیند شناختی فرد دارد. و به گونه‌ئی ویژه به تأثیر خاص زمینه‌ی عاطفی مبادلات در رشد شناختی نپرداخته است. او می‌گوید وقتی کودکان به حال خود رها شوند گونه‌ئی توانایی از خود نشان می‌دهند و هنگامی که با آنها ی و راهنمایی بزرگسالان به حل مسائل می‌پردازند، توانایی بیشتری نمایان می‌سازند. او محیط اجتماعی را تعیین‌کننده‌ی فرآیند رشد شناختی می‌داند. به سخن دیگر، کنش‌ورزی کودک با اطرافیان در بالا بردن رشد شناختی اهمیتی به‌سزا دارد. **بالبی** نیز معتقد است گرایش کودک به دل‌بستگی به بزرگسالان، تنها برای واداشتن والدین به برآوردن نیازهای او، یعنی غذا، آب، گرما، درمان، و مانند این‌ها نیست؛ بلکه حالت‌هایی عاطفی است که کودک نسبت به پرستاران خود به‌ویژه مادر نشان می‌دهد و این حالت‌های عاطفی زمینه‌ی رفتار هم‌دلی در دوره‌های بعد خواهد شد. پیوند عاطفی کودکان با والدین، در هر سنی، با سازگاری و رشد شخصیت در ابعاد شناختی، عاطفی، و اجتماعی رابطه دارد.

**لینزورث** و هم‌کاران<sup>۲</sup> (۱۹۷۸)، پس از **بالبی**، در بررسی‌های خود در زمینه‌ی انواع رفتار دل‌بستگی و پی‌آمدهای آن، نشان دادند کودکانی که مادران‌شان با دقت و حساسیت به نیازهای‌شان پاسخ می‌دهند، اعتمادبه‌نفس بیشتری در برخورد با موقعیت‌های محیطی اجتماعی دارند و استقلال بیشتری از خود نشان می‌دهند. **مالر**، **پاین**، و **برگ‌من**<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) نیز در بررسی خود نشان دادند کودکانی که با والدین خود ارتباطی گرم و هم‌دلانه داشتند دارای احساس خودارزش‌مندی بودند و خود را باکفایت می‌دیدند. در دومین سال زنده‌گی نشانه‌های رفتار هم‌دلانه در کودکان دیده می‌شود، به گونه‌ئی که در برخورد با فردی آسیب‌دیده از خود رفتار دهنده‌ی به صورت نوازش فرد آسیب‌دیده و دادن اسباب‌بازی به او نشان می‌دهند.

به نظر نمی‌رسد الگوهای دل‌بستگی در دوران نوجوانی از الگوهای دل‌بستگی در دوران کودکی جدا باشد. اصول این رفتار مانند اصول رفتار دل‌بستگی در کودکی، مبتنی بر اکتشاف محیط از سوی نوجوان است. رشد شناختی به نوجوان یاد

1. The Zone of Proximal Development

2. Ainsworth, Mary D. Salter, Blehar, Mary C., Waters, Everett, and Wall, Sally

3. Mahler, Margaret S., Pine, Fred, and Bergman, Anni



می‌دهد که والدین به عنوان چهره‌های دل‌بسته‌گی در دسترس او هستند و نوجوان، هم‌راه با حفظ پیوند عاطفی با والدین، امکان زنده‌گی مستقل را پیدا می‌کند. طبیعت دل‌بسته‌گی یا پیوند عاطفی به هم‌سالان و دیگر افراد جامعه، برآمده از طبیعت دل‌بسته‌گی به والدین است. نوجوانانی که با پیوند عاطفی یا دل‌بسته‌گی ایمن پرورش می‌یابند در حل مسائل خود به چالش مثبت و مفید و ارائه‌ی مباحث منطقی گرایش دارند و تمرکزشان بر حل مسئله است. در برابر، نوجوانانی با پیوند عاطفی نامناسب با والدین، از حل مسئله دوری می‌گزینند و اعتمادبهنفسی اندک دارند (به‌کر-استول و فریمر-بامبیک<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷).

تعامل عاطفی نامناسب با والدین، در هر مرحله‌ی از رشد مشکل‌زا است؛ به‌ویژه در دوره‌ی نوجوانی که نوجوان برای کسب استقلال و خودمختاری تلاش می‌کند. *بالبی* عقیده دارد رفتار هم‌دلی ریشه در الگوهای رفتار دل‌بسته‌گی دارد و این رفتار پدیده‌ی شناختی و عاطفی است که با توجه به الگوهای متفاوت دل‌بسته‌گی، رفتار هم‌دلی نیز معانی متفاوتی برای افراد دارد. شیوه‌ی که مردم هم‌دلی را در زنده‌گی روزمره تجربه می‌کنند، هم از جنبه‌ی شناختی و هم عاطفی بسیار مهم است که گاه با هم و گاه جدا از هم پدیدار می‌شود (کرم، فیشمن، و جاسلسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱).

*شامی-تسوری* و هم‌کاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) با مقایسه‌ی پاسخ‌های هم‌دلانه‌ی گروهی از بیماران آسیب‌دیده‌ی مغزی با گروهی از افراد سالم نشان دادند که بخش پیشانی مغز<sup>۴</sup> نقشی مهم در شبکه‌ی پدیدآورنده‌ی پاسخ‌های هم‌دلی بازی می‌کند، و بخش میان‌راست مغز<sup>۵</sup> نقشی یگانه در آمیزش شناخت و عاطفه برای پدید آوردن پاسخ هم‌دلانه دارد. هم‌چنین آن‌ها دریافتند که تفاوت پاسخ‌های هم‌دلانه‌ی دو گروه بیمار و سالم معنادار است؛ یعنی پاسخ‌های هم‌دلانه‌ی کم‌تری در افراد آسیب‌دیده‌ی مغزی دیده‌می‌شود و مهم‌تر این که این کاستی در هم‌دلی به کارکرد شناختی متفاوتی می‌انجامد.

*روهانی*<sup>۶</sup> (۱۹۹۸) رابطه‌ی هم‌دلی و فعالیت‌های شناختی دانش‌جویان سال اول یک مؤسسه‌ی دانشگاهی مالزی را در رابطه با پیش‌رفت تحصیلی آن‌ها بررسی کرد و دریافت که پیوند عاطفی دانش‌جویان با پیش‌رفت تحصیلی و هم‌چنین سازگاری آن‌ها هم‌بسته‌گی مثبت دارد و این پیوند عاطفی ۱۶ درصد واریانس پیش‌رفت تحصیلی را تعیین می‌کند.

1. Becker-Stoll, F., and Fremmer-Bombik, E.  
 2. Kerem, Efrat, Fishman, Nurit, and Josselson, Ruthellen  
 3. Shamay-Tsoory, S. G., Tomer, R., Berger, B. D., and Aharon-Peretz, J.  
 4. Prefrontal  
 5. Ventromedial  
 6. Ruhani, Mat Min

میلر و فیشرکین<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) در بررسی خود نشان دادند هم‌دلی نداشتن مادر با فرزندان، به کم‌بود رفتارهای مثبت عاطفی و هم‌دلی در فرزندان می‌انجامد. برخی از پژوهش‌گران نیز به رابطه‌ی نداشتن رفتار هم‌دلانه‌ی والدین با فرزندان و شیوع اختلال‌های رفتاری و ناسازگاری‌های اجتماعی اشاره کرده‌اند (درویزه، ۱۳۸۰؛ درویزه، ۱۳۸۳).

از سوی دیگر، در رابطه با یادگیری و تأثیر فرآیندهای فراشناختی، نخستین بار فلاول<sup>۲</sup> (۱۹۷۷) بیان کرد که مهارت‌های فراشناختی تنظیم‌کننده‌ی فرآیندهای شناختی اند و اثری قابل‌توجه در یادگیری دارند. او عقیده دارد فرآیندهای فراشناختی از پنج‌سالگی در فرد رشد می‌کند و راهبردهای فراشناخت، مانند راهبرد خودگردانی در یادگیری، در تعیین اهداف برنامه‌ریزی و ارزیابی یادگیری در دانش‌اندوزی، و یادگیری در سنین نوجوانی بسیار مهم است. اساس نگره‌ی خودگردانی، نگره‌ی یادگیری اجتماعی-شناختی بندورا<sup>۳</sup> (۱۹۷۷) است. فراشناخت به دانش ما درباره‌ی فرآیندهای شناختی خودمان و چه‌گونه‌گی کاربرد بهینه‌ی آن‌ها برای رسیدن به هدف‌های یادگیری گفته‌می‌شود (بیلر و اسنومن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳). فلاول در این باره می‌گوید یادگیرنده‌گان ماهر راهبردهای شناختی را به خدمت می‌گیرند تا به پیش‌رفت شناختی دست یابند و بر آن نظارت و کنترل داشته‌باشند.

براون<sup>۵</sup> (۱۹۸۰) فراشناخت را به دو صورت معرفی می‌کند:

۱- آگاهی فرد از فعالیت‌ها یا فرآیندهای شناختی خود؛

۲- روش‌های به‌کاربرنده برای تنظیم فرآیندهای شناختی خود که روان‌شناسان

این روش‌ها را راهبردهای خودگردانی در یادگیری می‌نامند.

بسیاری از دانش‌آموزانی که در مدرسه مشکل یادگیری دارند آن را برآمده از ناتوانی خود می‌دانند؛ در حالی که مشکل واقعی آن‌ها چه‌گونه‌گی کاربرد راهبردهای یادگیری است. یافته‌های بوفار-بوشار، پارت، و لاریوه<sup>۶</sup> (۱۹۹۳) نشان می‌دهد که خودگردانی در یادگیری عاملی مهم در پیش‌رفت تحصیلی است. دانش‌آموزان خودگردان با تعیین اهدافی، برای دستیابی به آن‌ها برنامه‌ریزی و ارزیابی می‌کنند. آن‌هایی که راهبردهای خودگردانی را بیشتر به کار می‌گیرند، در تحصیل خود بیش‌تر پیش‌رفت می‌کنند. خودگردانی دانش‌آموز را وادار می‌کند تا به طور فراشناختی،

1. Miller, Lynn Carol, and Stephanie Allison Fishkin

2. Flavell, John H.

3. Bandura, Albert

4. Biehler, Robert F., and Jack Snowman

5. Brown, A. L.

6. Bouffard-Bouchard, Trerese, Parent, Sophie, and Larivée, Serge



انگیزشی، و رفتاری در اداره‌ی تفکر و یادگیری خود فعال باشد و کنترل یادگیری را در دست گیرد.

زیمرمن و مارتینز-پونز<sup>۱</sup> (۱۹۸۶)، در گفت‌وگو با دانش‌آموزان دبیرستانی، ۱۴ گونه از راه‌بردهای خودگردانی را که دانش‌آموزان به کار می‌برند یافته‌اند. این راه‌بردها چنین است: خودارزیابی<sup>۲</sup>؛ سازمان‌دهی و تبدیل<sup>۳</sup>؛ تعیین هدف و برنامه‌ریزی<sup>۴</sup>؛ جست‌وجوی اطلاعات<sup>۵</sup>؛ یادداشت‌برداری و پایش<sup>۶</sup>؛ ساخت‌دهی محیطی<sup>۷</sup>؛ خودپی‌آمدهی<sup>۸</sup>؛ مرور ذهنی و به‌یادسپاری<sup>۹</sup>؛ جست‌وجوی کمک اجتماعی از هم‌سالان، آموزگاران، و بزرگ‌سالان<sup>۱۰</sup>؛ و بازبینی یادداشت‌ها و کتاب‌های درسی<sup>۱۱</sup>.

زیمرمن عقیده دارد بهبود بخشیدن به فرآیندهای خودگردانی در برطرف ساختن نگرانی در مورد پیش‌رفت تحصیلی ضعیف دانش‌آموزان بسیار مؤثر است و با پیش‌رفت تحصیلی هم‌بستگی مثبت دارد. بیش‌تر پژوهش‌ها در این زمینه نشان می‌دهد فرآیند یادگیری خودگردان به عنوان یک فرآیند مستقل بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. پژوهش‌ها نشان‌گر هم‌بستگی مثبت و معنادار راه‌بردهای خودگردانی با یادگیری (نکویی، ۱۳۷۷)، باورهای انگیزشی (موسوی‌نژاد، ۱۳۷۶)، خلاقیت خودپنداره (محمودی، ۱۳۷۷)، و پیش‌رفت تحصیلی (ویل‌سون<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۷) بوده‌است.

با نگاه به بنیان‌های نظری و کاربردی در زمینه‌ی رشد عاطفی و شناختی و رابطه‌ی آن با پیش‌رفت تحصیلی، در پژوهش فرضیه‌های زیر بررسی می‌شود:

- ۱- رفتار هم‌دلانه‌ی دختران با مهارت خودگردانی در یادگیری رابطه دارد.
- ۲- رفتار هم‌دلانه‌ی دختران با پیش‌رفت تحصیلی دختران رابطه دارد.
- ۳- رفتار هم‌دلانه‌ی دختران، مهارت خودگردانی در یادگیری، و پیش‌رفت تحصیلی دختران، با مناطق تحصیلی آنان رابطه دارد.
- ۴- رفتار هم‌دلانه‌ی دختران، مهارت خودگردانی در یادگیری و پیش‌رفت تحصیلی آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند.
- ۵- رفتار هم‌دلانه‌ی دختران با شغل و تحصیلات مادر رابطه دارد.

1. Zimmerman, Barry J., and Martinez-Pons, Manuel  
 2. Self-Evaluation  
 3. Organizing and Transforming  
 4. Goal-Setting and Planning  
 5. Seeking Information  
 6. Keeping Records and Monitoring  
 7. Environmental Structuring  
 8. Self-Consequencing  
 9. Rehearsal and Memorizing  
 10. Seeking Social Assistance from Peers, Teachers, and Adults  
 11. Reviewing Records (Notes, Textbooks)  
 12. Wilson, Jay

## روش پژوهش

روش به کار آمده در این پژوهش، پس‌رویدادی از نوع هم‌بسته‌گی است.

## جامعه و نمونه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری پژوهش، دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های تهران است که در سال تحصیلی ۸۳-۸۴ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه‌ی آماری، به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ئی از مناطق جغرافیایی شمال، جنوب، شرق، و غرب، به طور تصادفی یک ناحیه‌ی آموزشی و یک دبیرستان دخترانه‌ی دولتی و از دانش‌آموزان سال دوم آن ۵۰ نفر گزیده شد. نمونه‌ی پیش‌بینی شده ۲۰۰ نفر بود که به دلیل افت نمونه‌ی نهایی به ۱۹۶ نفر کاهش یافت. دلیل انتخاب دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان، کاهش برخی از عوامل دردسرساز مانند جدیدالورود بودن و تغییر مدرسه در سال اول، و آزمون‌های نهایی و کنکور در سال سوم است.

برای اجرای آزمون‌ها، نخست در هر دبیرستان در یکی از ساعات‌های مناسب آموزشی، با همکاری مسئولان دبیرستان درباره‌ی هدف پژوهش توضیحاتی داده شد و سپس دانش‌آموزان به پرسش‌نامه‌ی هم‌دلی دختران و پرسش‌نامه‌ی مهارت خودگردان پاسخ گفتند.

## ابزار پژوهش

### آ- پرسش‌نامه‌ی هم‌دلی دختران با مادران

این پرسش‌نامه ۲۴ پرسش سه‌گزینه‌ئی در مقیاس «کم» تا «زیاد» دارد که توسط درویزه (۱۳۸۰) برای سنجش میزان هم‌دلی دختران ساخته شد. پایایی پرسش‌نامه با روش آلفای کرون‌باخ ۰/۸۹ است. سؤال‌های پرسش‌نامه در سه بخش تجسم دیدگاه، توجه هم‌دلانه، و آشفته‌گی‌های عاطفی است که پژوهش‌گرانی مانند میلنر، هالسی، و فالتز<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) در بررسی‌های خود، آن‌ها را سه متغیر اصلی در رفتار هم‌دلانه شمرده‌اند.

### ب- پرسش‌نامه‌ی مهارت یادگیری خودگردان

در این پژوهش، پرسش‌نامه‌ی مهارت خودگردانی دانش‌آموز (زیمرن و مارتینز-پونز، ۱۹۸۶) به کار آمد. پایایی این آزمون در پژوهش صفاریان طوسی (۱۳۷۴) با برآورد آلفای کرون‌باخ ۰/۵۹ به دست آمد. این پرسش‌نامه شش پرسش دارد که

1. Milner, J. S., L. B. Halsey, and J. Fultz





درب‌گیرنده‌ی ۱۴ راه‌برد خودگردانی می‌شود. نمره‌ی هر پرسش در مقیاس «خیلی کم» تا «بیش‌تر اوقات» قرار دارد. بیش‌ترین نمره‌ی هر فرد در هر پرسش ۶۰ و کم‌ترین آن ۱۵ است. میانگین نمره‌ی شش پرسش، نمره‌ی مهارت خودگردانی دانش‌آموز شمرده می‌شود. نمره‌ی پیش‌رفت تحصیلی در این پژوهش، میانگین نمره‌های سال تحصیلی دانش‌آموز است.

### یافته‌های پژوهش

از آن‌جا که این پژوهش توصیفی از نوع هم‌بسته‌گی است، برای تعیین رابطه‌ی متغیرها آزمون هم‌بسته‌گی و برای پیش‌بینی تغییرات آن‌ها رگرسیون به کار رفت. برآورد هم‌بسته‌گی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده‌است. هم‌چنان که دیده می‌شود، رفتار هم‌دلانه‌ی دختران با مادران هم‌بسته‌گی مثبت و معناداری با مهارت خودگردانی و پیش‌رفت تحصیلی دارد. هم‌چنین مهارت خودگردانی هم‌بسته‌گی مثبت و معناداری با پیش‌رفت تحصیلی دارد.

جدول ۱- برآورد هم‌بسته‌گی متغیرهای پژوهش

متغیرها	ضریب هم‌بسته‌گی	سطح معناداری
مهارت خودگردانی	۰/۲۴۳**	۰/۰۰۱
پیش‌رفت تحصیلی	۰/۱۷۲*	۰/۰۱۶
مهارت خودگردانی	۰/۱۷۰*	۰/۰۱۷

\*  $P < 0.01$

\*\*  $P < 0.05$

نتایج آزمون تحلیل واریانس متغیرهای پژوهش با مناطق تحصیلی در جدول ۲ آمده‌است. هم‌چنان که دیده می‌شود، هم‌بسته‌گی مهارت خودگردان با مناطق تحصیلی معنادار است. برای مقایسه‌ی معناداری میانگین نمره‌ی مهارت خودگردانی در یادگیری، آزمون تعقیبی شفه انجام شد که تفاوت در سطح  $P = 0.019$  معنادار بود. هم‌چنین پیش‌رفت تحصیلی و رفتار هم‌دلانه‌ی دختران با مادران در مناطق مختلف تحصیلی تفاوتی معنادار با هم ندارد.

جدول ۲- آزمون تحلیل واریانس رگرسیون متغیرهای پژوهش با مناطق تحصیلی

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
مهارت خودگردانی	رگرسیون	۱۹۷۸۲/۳۳۵	۳	۶۵۹۴/۱۱۲	۳/۰۷۷	۰/۰۲۹
	خطا	۴۱۱۵۱۴/۳۷۰	۱۹۲	۲۱۴۳/۳۰۴		
	جمع	۱۲۵۰۰۴۶۹/۰۰۰	۱۹۶			
پیش‌رفت تحصیلی	رگرسیون	۲۴/۰۹۵	۳	۸/۰۳۲	۲/۳۷۰	۰/۰۷۲
	خطا	۶۵۰/۵۹۵	۱۹۲	۳/۳۸۹		
	جمع	۶۲۹۱۲/۵۸۴	۱۹۶			
رفتار هم‌دلانه‌ی دختران با مادران	رگرسیون	۱۱۹/۴۶۹	۳	۳۹/۸۲۳	۰/۵۲۴	۰/۶۶۶
	خطا	۱۴۶۵۸/۸۸۷	۱۹۳	۷۵/۹۵۳		
	جمع	۱۴۷۷۸/۳۵۵	۱۹۶			

نتایج آزمون تحلیل واریانس رگرسیون متغیرهای پژوهش با رفتار هم‌دلانه در جدول ۳ آمده‌است. هم‌چنان که دیده‌می‌شود، هم‌بستگی مهارت خودگردانی و پیشرفت تحصیلی با رفتار هم‌دلانه‌ی دختران با مادران‌شان معنادار است. بنابراین می‌توان مهارت خودگردانی و پیشرفت تحصیلی را از روی هم‌دلی پیش‌بینی کرد.

جدول ۳- آزمون تحلیل واریانس رگرسیون متغیرهای پژوهش با رفتار هم‌دلانه

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
مهارت خودگردانی	رگرسیون	۲۵۲۸۲/۵۰	۱	۲۵۲۸۲/۵۰۳	۱۲/۱۳۱	۰/۰۰۰۰۶
	خطا	۴۰۵۹۱۴/۲۱	۱۹۴	۲۰۹۲/۳۴۱		
	جمع	۴۳۱۲۹۶/۷۱	۱۹۵			
پیش‌رفت تحصیلی	رگرسیون	۲۰/۲۸۴۰۴	۱	۲۰/۲۸۴۰۴	۶/۰۱۳	۰/۰۱۵
	خطا	۶۵۴/۴۰۶۰۳	۱۹۴	۳/۳۷۳۲۳		
	جمع	۶۷۴/۶۹۰۰۷	۱۹۵			

نتایج برآورد رگرسیون برای متغیرهای مهارت خودگردانی و پیشرفت تحصیلی با متغیر رفتار هم‌دلانه در جدول ۴ نشان می‌دهد که متغیر رفتار هم‌دلانه توان پیش‌بینی مهارت خودگردانی و پیشرفت تحصیلی را دارد؛ اما مقادیر به‌دست‌آمده برای  $R^2$  نشان می‌دهد که در پیش‌بینی این متغیرها، تنها درصد کوچکی از واریانس از آن رفتار هم‌دلانه است.



جدول ۴- برآورد رگرسیون برای متغیرهای مهارت خودگردانی و پیشرفت تحصیلی

متغیر وابسته	متغیر پیش‌بینی‌کننده	$\beta$	T	$R^2$	سطح معناداری
مهارت خودگردانی	رفتار هم‌دلانه	۰/۲۴۲۵۹۳	۳/۴۸	۰/۰۴۵	۰/۰۰۰۶
پیشرفت تحصیلی	رفتار هم‌دلانه	۰/۱۷۳۳۹۰	۲/۴۵	۰/۰۲۵	۰/۰۱۵

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، پنج فرضیه آزموده‌شد و یافته‌های آماری نشان داد فرضیه‌های اول و دوم که فرضیه‌های اصلی این پژوهش است تأیید شده‌است.

**جدول ۱** نشان داد هم‌بستگی میان رفتار هم‌دلانه‌ی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران با کارکرد فراشناخت (یادگیری خودگردان) و پیشرفت تحصیلی آنان مثبت و معنادار است ( $P < ۰/۰۰۱$ ). این یافته با دیدگاه بالبی و ویگوتسکی در مورد نقش تعامل‌های عاطفی بزرگسالان با کودکان و نوجوانان در رشد شناختی و مهارت‌های فراشناختی، و همچنین با پژوهش‌های موس و هم‌کاران (۱۹۹۱) و لیکاس و هم‌کاران (۱۹۹۲) در زمینه‌ی تأثیر دل‌بستگی بر رشد مهارت‌های فراشناختی هم‌سو است. پژوهش‌گران بسیاری نقش رفتار هم‌دلانه‌ی مادر و فرزندان را در رشد اعتمادبه‌نفس و خودارزش‌مندی و کاهش اختلال‌های رفتاری و ناسازگاری‌های اجتماعی، و همچنین اهمیت تعامل‌های عاطفی و لزوم برقراری پیوند هم‌دلانه‌ی مادر و فرزندان را نشان داده‌اند (مالر، پاین، و برگمن، ۲۰۰۰؛ اینزورث و هم‌کاران، ۱۹۷۸؛ میلر و فیشکین، ۱۹۹۷؛ درویزه، ۱۳۸۳).

نکته‌ی مهم و قابل توجه این است که غالباً چنین پنداشته‌می‌شود که رشد فرآیندهای شناختی و فراشناختی بیش‌تر بر مبنای توانایی‌های هوشی فرد است. اما در دهه‌های گذشته پژوهش‌های انجام‌شده، از جمله همین پژوهش، به این یافته اشاره دارد که رشد مهارت‌های شناختی و فراشناختی نیز از تعامل‌های عاطفی بزرگسالان با کودکان و نوجوانان تأثیر می‌پذیرد. از میان این تعامل‌ها می‌توان تعامل‌های عاطفی میان مادر و فرزند، و آموزگار و دانش‌آموز را بسیار مهم و قابل توجه دانست که کارشناسان و مسئولان امر آموزش و پرورش باید بر آن تأکید ورزند؛ به‌ویژه از این رو که امروزه بیش‌تر مادران درگیر فعالیت‌های اجتماعی مانند گذراندن دوره‌های تحصیلی درازمدت و پس از آن پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی اند.

پدید آوردن تعامل‌های عاطفی، به‌ویژه رفتار هم‌دلانه، به معنای درک دیدگاه و احساسات فردی دیگر است. مادران با نمایش مهر و دل‌سوزی خود به فرزندان می‌توانند رفتار لهمپه را در آن‌ها پرورش دهند تا فرزندان، به‌ویژه نوجوانان، از رشد عاطفی، عقلی، و اجتماعی مناسبی برخوردار شوند و بتوانند در آینده‌ی نزدیک نقش خود را که متأثر از این ویژگی‌ها خواهد بود به‌خوبی در زمینه‌ی گسترش علمی، اجتماعی، و فرهنگی جامعه بازی کنند.

در بررسی فرضیه‌ی سوم پژوهش، با آزمون تحلیل واریانس ارتباط مناطق تحصیلی با مهارت خودگردانی، پیشرفت تحصیلی، و هم‌دلی دختران بررسی شد (جدول ۲) که ارتباطی معنادار میان مناطق تحصیلی با مهارت خودگردانی در یادگیری دیده‌شد. آزمون تعقیبی شفه نیز تفاوت میانگین نمره‌ی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شمال تهران را با مناطق دیگر نشان داد. نکته‌ی قابل توجه، پائین بودن نمره‌ی مهارت خودگردانی دانش‌آموزان منطقه‌ی شمال تهران است که شاید بتوان گفت این دانش‌آموزان به خاطر دسترسی به دیگر منابع و امکانات آموزشی، به‌ویژه کامپیوتر، کم‌تر به راه‌بردهای فراشناخت (خودگردانی در یادگیری) توجه می‌کنند و دانش‌آموزان مناطق تحصیلی دیگر گرایش بیشتری به کاربرد راه‌بردهای فراشناخت دارند که پیشنهاد می‌شود در این باره پژوهش‌های دیگری انجام شود.

در مورد پیشرفت تحصیلی در رابطه با مناطق تحصیلی ارتباطی معنادار به دست نیامد. در مورد این یافته نتایج پژوهش‌ها با هم ناهم‌آهنگ است. برخی از پژوهش‌گران در بررسی‌های خود به تفاوت‌هایی در این باره دست یافته‌اند؛ از جمله این که در منطقه‌ی جنوب یا مناطقی که بیش‌تر طبقه‌ی اجتماعی-اقتصادی ضعیف و روستایی ساکن‌اند، به دلیل کم‌بود امکانات آموزشی و عدم تأمین آن از سوی خانواده افت تحصیلی و آموزشی بیش‌تری دیده‌می‌شود (کاشانی، ۱۳۷۵)؛ اما شاید به دلیل توجه روزافزون دانش‌آموزان در سال دوم به کنکور و اهمیت موفقیت‌های تحصیلی برای دختران، چنین تفاوتی در این پژوهش دیده‌نشد.

برآورد تحلیل واریانس رفتار هم‌دلانه‌ی دختران با مادران نیز رابطه‌ی معنادار با مناطق تحصیلی نشان نداد. این یافته هم‌سو با یافته‌های دروینزه (۱۳۸۰) است که هم‌دلی دختران را در شمال و جنوب تهران متفاوت نیافت.

در بررسی فرضیه‌ی چهارم، برای تبیین قدرت پیش‌بینی متغیر رفتار هم‌دلانه به عنوان متغیر مستقل و مهارت خودگردانی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیرهای وابسته برآورد رگرسیون انجام شد (جدول ۳ و ۴). نتایج نشان داد که متغیر رفتار هم‌دلانه با توجه به ضرایب تبیین به‌دست‌آمده بر دو متغیر وابسته اثر



دارد و از توان پیش‌بینی برخوردار است. با توجه به معناداری  $F$  به‌دست‌آمده، گرچه درصد کمی از واریانس از آن رفتار هم‌دلانه است، اما نشان می‌دهد که اگر این عامل در کنار عوامل دیگر بررسی شود واریانس بیشتری را به خود اختصاص خواهد داد که نیازمند پژوهشی دیگر است. یافته‌های این پژوهش تا حدودی دلالت بر اهمیت تعامل‌های عاطفی در رشد مهارت‌های فراشناخت و یادگیری دارد.

فرضیه‌ی پنجم پژوهش، فرضیه‌ی جانبی است که ارتباط تحصیلات و شغل مادران را با رفتار هم‌دلانه، مهارت خودگردانی، و پیش‌رفت تحصیلی دختران دبیرستانی بررسی می‌کند. در ارتباط با سطح تحصیلات مادر (زیر دیپلم / بالای دیپلم)، ارتباطی معناداری با رفتار هم‌دلانه ( $F=۲/۶۴۳$  و  $P<۰/۰۵$ ) و پیش‌رفت تحصیلی ( $F=۷/۰۸۸$  و  $P<۰/۰۰۱$ ) به دست آمد؛ اما رابطه‌ی معنادار با مهارت خودگردانی دیده‌نشده. به نظر می‌رسد رشد مهارت‌های فراشناختی در مادران نیاز به بررسی دارد و ارتباط میان رشد این مهارت نیز باید در مادران و دختران بررسی شود. ارتباط معنادار سطح تحصیلات مادران و رفتار هم‌دلانه‌ی دختران با پژوهش درویزه (۱۳۸۰) هم‌سو است. او در بررسی خود نشان داد دختران دبیرستانی که مادران آنها تحصیلات بالای دیپلم دارند از هم‌دلی بیشتری برخوردار اند.

محاسبه‌ی تحلیل واریانس، ارتباطی معناداری میان شغل مادر (خانه‌دار / شاغل) با رفتار هم‌دلانه‌ی دختران نشان می‌دهد ( $F=۹/۳۵۱$  و  $P<۰/۰۰۱$ ). به نظر می‌رسد دخترانی که مادران آنها خانه‌دار اند رفتار هم‌دلانه‌ی بیشتری با مادران خود دارند. به سخن دیگر، آنان فرصتی بیشتر برای درک دیدگاه، احساسات و عواطف، و تفکر مادران خود دارند؛ اما شغل مادران ارتباطی معنادار با مهارت خودگردانی و پیش‌رفت تحصیلی دختران ندارد.

در پایان، با توجه به رابطه‌ی رفتار هم‌دلانه با مهارت فراشناخت (خودگردانی در یادگیری) و پیش‌رفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، و بر اساس مباحث نظری و یافته‌های دیگر پژوهش‌گران، می‌توان گفت پدیده آوردن تعامل‌های عاطفی از سوی والدین و آموزگاران در یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است. البته، تک‌جنسی بودن این پژوهش نیاز به انجام پژوهش‌های بیشتر را لازم می‌کند.

## منابع

- ۱- درویزه، زهرا. ۱۳۸۰. *مطالعه‌ی هم‌دلی مادران و دختران و رابطه‌ی آن با اختلالات رفتاری دختران دبیرستان‌های شهر تهران* [طرح پژوهشی]. پژوهشکده‌ی زنان، دانشگاه الزهرا.
- ۲- درویزه، زهرا. ۱۳۸۳. *مطالعه‌ی هم‌دلی مادران و دختران (سازگار، ناسازگار، و بزهکار) با اختلالات رفتاری دختران دبیرستان‌های شهر تهران* [طرح پژوهشی]. پژوهشکده‌ی زنان، دانشگاه الزهرا.
- ۳- کاشانی، عالیه. ۱۳۷۵. *بررسی ارتباط تجارب تحصیلی با وضعیت اقتصادی-اجتماعی و مفهوم خود دانش‌آموزان* [پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد]. تهران: دانشگاه الزهرا.
- ۴- صفاریان طوسی، محمدرضا. ۱۳۷۴. *بررسی رابطه‌ی بین استفاده از فرآیند خودتنظیمی در یادگیری و کارکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان مشهد* [پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد]. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- ۵- محمودی، زهرا. ۱۳۷۷. *بررسی رابطه‌ی خودپنداره و یادگیری خودتنظیم و پیش‌رفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم راهنمایی شهرستان شهربار در سال تحصیلی ۷۵-۷۶* [پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد]. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- ۶- موسوی‌نژاد، عبدالمحمد. ۱۳۷۶. *بررسی رابطه‌ی بین باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌داده‌شده با پیش‌رفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی تهران* [پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد]. دانشگاه تهران.
- ۷- منصور، محمود، بیربخ دادستان، و مینا راد. ۱۳۷۷. *لغت‌نامه‌ی روان‌شناسی*.
- ۸- نکویی، بیوک. ۱۳۷۷. *بررسی رابطه‌ی خلاقیت، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی، و پیش‌رفت تحصیلی در گروه‌های آموزشی دانش‌آموزان سال سوم نظام جدید شهر تهران* [پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد]. دانشگاه تهران.
- 9- Ainsworth, Mary D. Salter, Mary C. Blehar, Everett Waters, and Sally Wall. 1978. *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 10- Bowlby, John. 1973. *Attachment and Loss, Vol. 2: Separation: Anxiety, and Anger*. New York: BasicBooks.
- 11- Barocas, R., R. Seifer, A. J. Sameroff, T. A. Andrews, R. T. Croft, and E. Ostrow. 1991. "Social and interpersonal determinants of developmental risk." *Developmental Psychology* 27(3): 479-488.
- 12- Becker-Stoll, F., and E. Fremmer-Bombik. 1997. *Adolescent-Mother Interaction and Attachment: A Longitudinal Study* [Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC].
- 13- Biehler, Robert F., and Jack Snowman. 1993. *Psychology Applied to Teaching: Study Guide*. 7<sup>th</sup> Ed. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- 14- Brown, A. L. 1980. Metacognitive Development and Reading Comprehension. pp. 453-481 IN *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education* edited by Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, and William F. Brewer. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.



- 15- Bandura, Albert. 1977. **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 16- Bouffard-Bouchard, Terese, Sophie Parent, and Serge Larivée. 1993. "Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students." **Journal of Experimental Child Psychology** 56(1): 115-134.
- 17- Cheung, Chau-kiu, and Siu-tong Kwok. 1998. "Activities and academic achievement among college students." **Journal of Genetic Psychology** 159(2): 147-162.
- 18- Flavell, John H. 1977. **Cognitive Development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 19- Kerem, Efrat, Nurit Fishman, and Ruthellen Josselson. 2001. "The experience of empathy in everyday relationships: Cognitive and affective elements." **Journal of Social and Personal Relationships** 18(5): 709-729.
- 20- Mahler, Margaret S., Fred Pine, and Anni Bergman. 2000. **The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation**. New York: Basic Books.
- 21- Milner, J. S., L. B. Halsey, and J. Fultz. 1995. "Empathic responsiveness and affective reactivity to infant stimuli in high- and low-risk for physical child abuse mothers." **Child Abuse and Neglect** 19(6):767-780.
- 22- Miller, Lynn Carol, and Stephanie Allison Fishkin. 1997. On the dynamics of human bonding and reproductive success: Seeking windows on the adapted-for human-environmental interface. pp. 127-235 IN **Evolutionary Social Psychology** edited by Jeffrey A. Simpson, and Douglas T. Kenrick. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 23- Moss, E., S. Parent, C. Gosselin, and M. Dumont. 1991. **Attachment and the Development of Metacognitive and Collaborative Strategies** [Research Project]. Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.
- 24- Ruhani, Mat Min. 1998. **Relationship between Adjustment and Academic Achievement of Student in Institution of Higher Learning** [M.Sc. Dissertation]. Putra Malaysia University.
- 25- Shamay-Tsoory, S. G., R. Tomer, B. D. Berger, and J. Aharon-Peretz. 2003. "Characterization of empathy deficits following prefrontal brain damage: The role of the right ventromedial prefrontal cortex." **Journal of Cognitive Neuroscience** 15(3): 324-337.
- 26- Wilson, Jay. 1997. **Self Regulated Learners and Distance Education Theory**. (<http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/wilson/wilson.html>).
- 27- Zimmerman, Barry J., and Manuel Martinez-Pons. 1986. "Development of a structured interview for assessing student use of self regulated learning strategies." **American Educational Research Journal** 23(4): 614-628.
- 28- Zimmerman, Barry J., and Manuel Martinez-Pons. 1990. "Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use." **Journal of Educational Psychology** 82(1): 51-59.

نویسنده

دکتر زهرا درویزه،

استادیار و عضو هیئت علمی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا  
ZahraDarvizeh@yahoo.com

دانش‌آموخته‌ی دکتری روان‌شناسی با گرایش شناخت و ادراک محیط، گاه ۱ ه شه‌فلید انگلستان؛  
مجری طرح‌های پژوهشی در دو حوزه‌ی آموزش و پژوهش، و روان‌شناسی اجتماعی و تربیتی.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی