

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۱۱/۲۰

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۴/۱

## رابطه خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر دوره متوسطه

صفورا باقرزاده نیم‌چاهی\*، دکتر سیده لیلا حسینی طبقدهی\*\* و

دکتر مریم حافظیان\*\*\*

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان ساری بوده است. روش پژوهش از نوع همبستگی است. نمونه پژوهش مشتمل بر ۳۴۶ دانش آموز دختر است که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده و سه پرسش‌نامه خودشناسی فنیگستین و همکاران (۱۹۷۵)، یادگیری خودتنظیمی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) و سازگاری اجتماعی سینگ و سینها (۱۹۹۳) را تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. یافته‌ها نشان داد، بین خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی رابطه معنادار وجود دارد ( $P < 0/01$ ). نتایج رگرسیون نیز نشان داد که خودآگاهی و

\* گروه روانشناسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران s.bagherzadeh@yahoo.com

\*\* استادیار گروه مدیریت، واحد رامسر، دانشگاه آزاد اسلامی، رامسر، ایران (نویسنده مسئول)

Leila.hosseinitabaghdehi@yahoo.com

\*\*\* استادیار گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران ma.hafez@yahoo.com

یادگیری خودتنظیمی، ۳/۳ درصد از واریانس سازگاری اجتماعی را تبیین می‌کنند. براساس یافته‌ها، عملیاتی‌کردن کارگاه‌های آموزشی در رابطه با خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی به‌منظور افزایش سازگاری اجتماعی و برقراری روابط بهینه با دیگران پیشنهاد می‌شود.

**واژگان کلیدی:** خودآگاهی، سازگاری اجتماعی، یادگیری خود تنظیمی.

#### مقدمه

سازگاری به توانایی آمیزش، انطباق، مصالحه، همکاری و کنارآمدن با خود، محیط و دیگران اطلاق می‌شود (فولادی، ۱۳۸۳). سازگاری مستلزم استفاده از راهکارهای شناختی و رفتاری است که فرد برای مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا از آن‌ها استفاده می‌کند (کمپبل - سیلز، کوهان و استین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵)؛ بنابراین می‌توان گفت، سازگاری نیازمند داشتن قابلیت‌های فردی همچون: مهارت‌های شناختی، رفتاری و هیجانی است (حاج شمسایی، کارشکی و امین یزدی، ۱۳۹۲). تانی<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) سازگاری‌های دانش‌آموزان را به دو دستهٔ تحصیلی و هیجانی تقسیم می‌کند. «سازگاری تحصیلی»، توانایی فرد برای کنارآمدن با تقاضاهای تحصیلی و فعالیت‌های مدرسه و «سازگاری هیجانی»، فرایند سازگاری فرد با احساسات و عواطف خود است. سازگاری مستلزم هماهنگ‌ساختن رفتارها به‌منظور برآورده‌ساختن نیازهای محیطی است که غالباً مستلزم اصلاح تکانه‌ها، هیجانات یا نگرش‌هاست (امان‌الهی، عطاری و خجسته مهر، ۱۳۸۸)

برخی از پژوهشگران ابعاد سازگاری را شامل سازگاری جسمانی، روانی، اجتماعی و اخلاقی دانسته‌اند که در رأس همه، سازگاری اجتماعی قرار دارد. پیش‌درآمد رسیدن به سازگاری‌های روانی، اخلاقی و جسمانی، سازگارشدن از لحاظ اجتماعی است (والی پور،

<sup>۱</sup>. Campbell-Sills, Cohan, & Stein

<sup>۲</sup>. Tanyi

۱۳۸۰). سازگاری اجتماعی شامل سازگاری فرد با محیط اجتماعی خود است که این سازگاری ممکن است با تغییر دادن خود یا محیط به دست آید (صفوی، موسوی لطفی و لطفی، ۱۳۸۷). صدیقی (۱۳۸۰) سازگاری اجتماعی را به عنوان جریانی تعریف کرده است که به وسیله آن روابط میان افراد، گروه‌ها و عناصر فرهنگی در وضعیت رضایت‌بخش برقرار باشد. به عبارت دیگر، روابط میان افراد و گروه‌ها به گونه‌ای برقرار شده باشد که رضایت متقابل آن‌ها را فراهم سازد. بدین ترتیب سازگاری اجتماعی، مکانیزی است که به وسیله آن یک فرد توانایی تعلق به یک گروه را پیدا می‌کند. سازگاری اجتماعی، فرد را قادر می‌سازد تا از راه اصلاح محیط یا رفتار خویش، به ایجاد تعادل بین خود و محیط بپردازد. علاوه بر آن، سازگاری اجتماعی هم شامل فرایند انطباق فرد و هم شامل فرایند تغییر محیط برای انطباق با نیازهای فرد است و این‌ها موجب کاهش تنش‌های وارده از محیط بر فرد می‌شود (لطف‌اله‌زاده، ۱۳۹۱). سازگاری اجتماعی در نوجوانان به عنوان مهمترین نشانه سلامت روان آنان، از مباحثی است که در دهه‌های اخیر توجه بسیاری از جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و مربیان را به خود جلب کرده است؛ زیرا دوره نوجوانی، دوره حساسی است و سازگاری اجتماعی نوجوان در این دوره دستخوش تحولات عاطفی، جسمانی و ذهنی فوق‌العاده شدیدی است و هنوز به طور کامل رشد نیافته است. به همین علت ممکن است تأخیر در بلوغ عاطفی، به دنبال خود مشکلات جدی در روابط بین فردی در نوجوانان و چالش‌های اجتماعی برای آنان پدید آورد (یارمحمدیان و شرفی‌راد، ۱۳۹۰). مهمترین نگرانی در مدارس امروزی، ناسازگاری کلاسی است. دانش‌آموزان در مدارس، مسائل متعدد مرتبط با سازگاری را تجربه می‌کنند (بیجورکلاند و ره‌لینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). بدرفتاری و ناسازگاری دانش‌آموزان کل فرایند آموزش و یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و با اشکال مواجه می‌کند (پنگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵)؛ از این رو، برای رفع این گونه

1. Bigourklund & Rehling

2. Peng

اختلال‌های رفتاری، یافتن عوامل تأثیرگذار بر سازگاری نوجوانان ضروری است. در این راستا، در این پژوهش به نقش عوامل خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی پرداخته شده است.

با مرور نظریه‌ها و پژوهش‌های قبلی می‌توان گفت، نقش فرایندهای مربوط به خود همچون خودتنظیمی در جریان سازگاری برجسته و مهم است (کجباف، مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲). یکی از ویژگی‌های مهم دانش‌آموزان که می‌تواند بر سازگاری آن‌ها تأثیرگذار باشد، توانایی خودتنظیمی در آنان است. خودتنظیمی به خودزایی و خودکنترلی افکار، احساسات و رفتارها برای دستیابی به یک هدف اطلاق می‌شود. این هدف‌ها می‌توانند تحصیلی (نظیر بهبود درک مطلب) یا هیجانی-اجتماعی نظیر کنترل اعصاب افراد و بهتر ارتباط برقرارکردن با همسالان باشد (حاجی شمسایی و همکاران، ۱۳۹۲). خودتنظیمی به‌عنوان کوشش‌های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها در جهت دستیابی به اهداف بالاتر تعریف شده است (کول، لوگان و والکر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). پینتریچ<sup>۲</sup>، یادگیری خودتنظیمی را به‌عنوان فرایندی فعال تعریف می‌کند که در آن یادگیرنده، هدف‌ها و فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند (موسولیدز و فیلیپو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). دانش‌آموزان موفق، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش‌یافته و الگوهای انگیزشی را در هنگام انجام‌دادن تکالیف (مثل کوشش برای موفقیت، لذت بردن از چالش‌های فعالیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و بروز سطح بالایی از احساس خودکارآمدی) از خود نشان می‌دهند (بمبنیتی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸).

1. Cole, Logan, & Walker

2. Pintrich

3. Mousoulides & Filippou

4. Bembenutty

از سوی دیگر، اصلی‌ترین و اساسی‌ترین بخشی که در افراد تغییر می‌کند، بخش خودآگاهی آن‌هاست. چنین به نظر می‌رسد، هرچه انسان بیشتر خود را بشناسد و دید بهتری از ویژگی‌های خود داشته باشد، احتمال رشد استقلال و اعتمادبه‌نفس را در خود افزایش داده و زمینه را برای پذیرش بهتر دیگران تقویت کرده است؛ بنابراین خودآگاهی، مقدمه ارتباط مؤثر با دیگران است (رادفر، حمیدی، لرستانی و میرزائی، ۱۳۸۷). خودآگاهی در تصمیم‌گیری‌های مهم و سرنوشت‌ساز زندگی و سازگاری فرد، نقش بسیار حیاتی ایفا می‌کند و در کنترل هیجانات و روش‌های مقابله با استرس، تأثیر چشمگیری دارد.

خودآگاهی، یعنی بررسی واقع‌گرایانه باورها، ارزش‌ها، احساسات و توانایی‌های بالقوه و بالفعل خود و استفاده از آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها، به‌گونه‌ای که به نفع خود و روابطمان با دیگران باشد؛ درواقع، مهارتی است که به حس پرورش‌یافته‌ای از عزت‌نفس منجر خواهد شد. افرادی که شناخت گسترده و عمیق‌تری از خود دارند، دیگران را نیز بهتر می‌توانند درک کنند و پیش‌بینی دقیق‌تری از رفتار سایرین خواهند داشت و بدین ترتیب مشکلات کمتری را در روابط بین فردی با دیگران تجربه خواهند کرد (لطیفیان و سیف، ۱۳۸۶). خودآگاهی توانایی شناخت خود، نقاط ضعف و قوت، خواسته‌ها، ترس‌ها و انزجارهاست. افرادی که دارای خودآگاهی هستند، احساسات خود را شناسایی می‌کنند و از آن‌ها آگاه شده و کنترل شان می‌کنند؛ یعنی از نقاط ضعف و قوت خود آگاه می‌شوند و با تکیه بر قوت‌ها، ضعف خود را کاهش می‌دهند (اشرفی، حدادی، نشیبا و قاسم‌زاده، ۱۳۹۳). در طی فرایند رشد و دگرگونی شخصیت، انسان نه فقط نسبت به حالات و روحیات خود آگاه است؛ بلکه به‌طور همزمان می‌تواند درک کند که دیگران هم نسبت به او آگاه هستند. فهم ذهن دیگران و خودآگاهی (آگاهی بر حالات ذهنی خود) به موازات یکدیگر پیش می‌رود. درواقع، دانش درباره ذهن خود به دانش درباره ذهن

دیگران مربوط است (مپینگ و سراج<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). در اوایل نوجوانی، نوجوانان به‌طور روزافزونی خودآگاه‌تر می‌شوند و در ارتباط با دیگران آگاهی بیشتری کسب می‌کنند. آگاهی عاطفی و پذیرش خویشتن، افزایش رفاه و سلامتی نوجوانان را در پی دارد (گازان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). دانش‌آموزی که از سطح خودآگاهی معقولی برخوردار باشد و مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی را بداند، برای خود هدف‌گذاری کرده، برنامه می‌نویسد و انرژی‌های خود را در جهت رسیدن به نتیجه مطلوب مصرف می‌کند. چنین فردی می‌داند زندگی اجتماعی مستلزم داشتن ارتباطات با دیگران است که از نظر رفتار سازگارانۀ اجتماعی، در هر ارتباط متفاوت عمل می‌شود (مرادپور، میری، علی‌آبادی و پورصادق، ۱۳۹۲).

در همین راستا، شوئیتزر (۱۹۹۲؛ به نقل از آدین و موسوی، ۱۳۹۰). طی پژوهشی درباره‌ی ارتباط مفهوم خود و سازگاری در نوجوانان به این نتیجه دست یافت که آن دسته از نوجوانانی که دارای اختلال در سازگاری بودند، نسبت به نوجوانانی که سازگاری اجتماعی بالایی داشتند، نمرات مفهوم خود پایین‌تری به دست آوردند. یافته‌های مطالعه آن‌ها نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین مثبت‌انگاری خود با میزان مقبولیت اجتماعی و نیز سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه وجود دارد. نتایج پژوهش پوررضوی (۱۳۹۴) نشان داد که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی (طی ۸ جلسه آموزش) تأثیر مثبتی بر روی سازگاری اجتماعی آنان دارد. نتایج پژوهش اشرفی و همکاران (۱۳۹۳) نیز نشان داد که مهارت خودآگاهی بر افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی و کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان مؤثر است.

درخصوص رابطه یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان، نتایج پژوهش پیترز<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که توانایی خودتنظیمی معلم عامل تعیین‌کننده

1. Mapping & Siraj

2. Gazan

3. Peeters

مهمی در اجرای یادگیری خودتنظیمی در مدارس است. معلمان خودتنظیم، رویکردهای هدایتگر خود را با مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی هماهنگ می‌کنند و فهم بهتری از فرایند یادگیری خودتنظیمی ارائه می‌دهند و در ارتقاء آن به‌طور مؤثری عمل می‌کنند. طالب‌زاده نویریان، ابوالقاسمی، عشوری‌نژاد و موسوی (۱۳۹۰) نشان دادند، فراگیرانی که در فرایند یادگیری خودتنظیم‌ترند، بیش از دیگران ارزش‌های خود را شناخته و توانایی‌هایشان را باور دارند و کمتر خود را با دیگران مقایسه کرده، بلکه با ارجاع به توانمندی‌ها و معیارهای خود به داوری درباره یادگیری‌شان می‌پردازند. حاجی‌شمسایی و همکاران (۱۳۹۲) نیز در مطالعه خود نشان دادند، بین یادگیری خودتنظیمی و ناسازگاری تحصیلی، رابطه منفی و معناداری وجود دارد و نتایج رگرسیون نشان داد، یادگیری خودتنظیمی می‌تواند سازگاری عاطفی و اجتماعی را پیش‌بینی کند.

با توجه به مطالب ذکر شده، سازگاری از اساسی‌ترین نشانه‌های سلامت روان محسوب می‌شود و اهمیت آن در همه جنبه‌های زندگی اعم از فردی، خانوادگی، تحصیلی، شغلی و اجتماعی روشن است؛ زیرا انسان از طریق سازش‌یافتگی با شرایط جدید اضطراب، نگرانی و افسردگی را در خود کاهش می‌دهد و زمینه را برای موفقیت فراهم می‌کند. با وجود پژوهش‌های گسترده در زمینه شناسایی و اندازه‌گیری سازگاری در دانش‌آموزان و نظریات متعدد در زمینه یادگیری خودتنظیمی و خودآگاهی، پژوهش جامع و منسجمی که به رابطه خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی پرداخته باشد، انجام نشده است. از آنجاکه انجام پژوهش و یافته‌های حاصل از آن در زمینه خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی، می‌تواند اطلاعات مفید و مناسبی را در اختیار معلمان، مدیران و متصدیان نظام آموزشی قرار دهد تا آن‌ها بتوانند شرایط و موقعیت بهتری برای موفقیت دانش‌آموزان فراهم کنند؛ بنابراین با توجه به این امر، انجام این پژوهش ضروری به‌نظر می‌رسد. در همین راستا، هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه بین خودآگاهی و

- یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر ناحیه یک شهرستان ساری است و بر این اساس، سه فرضیه مورد آزمون قرار می‌گیرد:
- ۱- بین خودآگاهی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد.
  - ۲- بین یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد.
  - ۳- متغیرهای خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی به‌طور همزمان قادر به پیش‌بینی سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان هستند.

### روش

طرح پژوهش: پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی (متغیرهای پیش‌بین) و سازگاری اجتماعی (متغیر ملاک) با استفاده از روش رگرسیون چندگانه مورد بررسی قرار گرفته است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش، همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم هستند که در ناحیه یک مدارس شهرستان ساری (استان مازندران) در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیلی بودند که تعدادشان ۳۵۰۰ نفر بود. از این جامعه آماری، براساس جدول کرجسی و مورگان<sup>۱</sup> (۱۹۷۰)، تعداد ۳۴۶ دانش‌آموز به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده و مورد مطالعه قرار گرفتند. به این صورت که از ناحیه یک آموزش و پرورش شهرستان ساری، ۴ مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد و از هر مدرسه ۲ کلاس و از هر کلاس تعداد نمونه موردنظر به‌صورت تصادفی انتخاب شدند.

ابزار سنجش: در این پژوهش ابزار جمع‌آوری اطلاعات عبارت‌اند از:

<sup>۱</sup>. Krejcie & Morgan



پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی<sup>۱</sup>: این پرسشنامه توسط بوفارد، بویس ورت، وزیو و لاروشه در سال ۱۹۹۵ طراحی و توسط کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی شده است. این پرسشنامه ۱۴ گویه‌ای که براساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا طراحی شده، میزان خودتنظیمی را در افراد مورد ارزیابی قرار می‌دهد. یادگیری خودتنظیمی سه مؤلفه دارد که شامل راهبردهای فراشناختی (۶ گویه)، راهبردهای شناختی (۵ گویه) و راهبردهای انگیزشی (۳ گویه) است. شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت، از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ است. کدیور (۱۳۸۰) ضریب پایایی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش کرده و نتایج تحلیل عاملی وی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده و پرسش‌نامه قادر است ۵۲ درصد واریانس خودتنظیمی را تبیین کند. در مطالعه حاضر برای تعیین پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای یادگیری خودتنظیمی ۰/۶۹ و برای راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۱ و ۰/۶۸ به دست آمد.

مقیاس خودآگاهی<sup>۲</sup>: این مقیاس که در سال ۱۹۷۵ توسط فنیگستین، شی‌یر و باس<sup>۳</sup> ساخته و هنجار شده است، برای سنجش سه نوع گرایش متمایز خودآگاهی طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۲۳ گویه است که پاسخ به آن‌ها، با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۴ (بسیار موافقم) تا ۰ (بسیار مخالفم) صورت می‌گیرد. مقیاس خودآگاهی دارای سه مؤلفه به نام‌های خودآگاهی خصوصی (۱۰ گویه)، خودآگاهی عمومی (۷ گویه) و اضطراب اجتماعی (۶ گویه) است. در پژوهش لطیفیان و سیف (۱۳۸۶) ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای خودآگاهی خصوصی (۰/۷۱)، خودآگاهی عمومی (۰/۵۷) و اضطراب اجتماعی (۰/۸۴) گزارش شده که

۱ . self- regulation learning questionnaire

۲ . self- consciousness scale

۳ . Fenigstein, Scheier, & Buss

نشان‌دهنده ثبات درونی قابل قبول است. روایی گویه‌های این مقیاس از طریق اخذ نظر متخصصان و نیز بررسی همبستگی درونی نمرات مؤلفه‌ها احراز شد. ضرایب همبستگی درونی مؤلفه‌های مقیاس خودآگاهی حاکی از وجود سه مؤلفه مجزا در ساختار این مقیاس بوده و با نظریه‌های زیربنایی آن هماهنگی دارد (فنیگستین و همکاران، ۱۹۷۵). در مطالعه حاضر، برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ضریب آن برای خودآگاهی خصوصی، خودآگاهی عمومی، اضطراب اجتماعی و خودآگاهی کلی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۲، ۰/۷۸ و ۰/۷۰ به دست آمد.

پرسش‌نامه سازگاری دانش‌آموزان: این پرسش‌نامه در سال ۱۹۹۳ توسط سینها و سینگ<sup>۱</sup> به منظور تعیین سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شده و دارای ۶۰ گویه است که به نحو مساوی در سه خرده‌مقیاس آن توزیع شده‌اند. پاسخ به هر سؤال به صورت بله یا خیر و نمره‌گذاری آن به صورت صفر و یک است؛ بدین صورت که برای پاسخ‌های نشانگر سازگاری در هر سه حوزه، نمره «صفر» و در غیر این صورت نمره «یک» منظور می‌شود. به عبارت دیگر، نمره پایین نشان‌دهنده سازگاری بالاتر و نمره بالا نشان‌دهنده سازگاری پایین‌تر است. در مطالعه حاضر تنها از خرده‌مقیاس سازگاری اجتماعی استفاده شد. روایی این پرسش‌نامه از طریق تعیین همبستگی با فرم موازی (پرسش‌نامه شخصیتی کالیفرنیا) برابر ۰/۷۳ گزارش شد (کیانی، حجازی، اژه‌ای، لواسانی، ۱۳۹۶). در ایران روایی محتوایی و صوری این پرسش‌نامه توسط استادان مشاوره، روان‌سنجی و آمار تأیید شده است. این استادان تأیید کرده‌اند که این پرسش‌نامه برای سنجش سازگاری در سه حوزه عاطفی، اجتماعی و آموزشی برای دانش‌آموزان دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی قابل تأیید است (صفوی، موسوی و لطفی، ۱۳۸۷). ضریب پایایی این آزمون را مؤلفان (سینها و سینگ، ۱۹۹۳؛ به نقل از سینها و سینگ، ۱۳۸۰)

<sup>1</sup>. Sinha & Singh

از طریق دو نیمه کردن، برای سازگاری کل، عاطفی، اجتماعی و آموزشی به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۴، ۰/۹۳ و ۰/۹۶ و با روش بازآزمایی ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۷۲ برای سازگاری اجتماعی به دست آمده است.

روش اجرا: پس از تهیه پرسش‌نامه‌ها و انتخاب نمونه، از سازمان آموزش و پرورش استان مازندران و مدیریت آموزش و پرورش ناحیه یک شهرستان ساری، مجوزهای لازم برای اجرای پژوهش دریافت شد. پرسشنامه‌ها بی‌نام بودند و در اجرا بر محرمانه بودن نتایج تأکید شد. شیوه اجرای پرسش‌نامه توسط هر فرد به شکل خودگزارشی بود. مدت پاسخگویی بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه به طول انجامید. پس از تکمیل پرسش‌نامه‌ها به دست شرکت‌کنندگان، نمره هر کدام از آن‌ها در سه پرسش‌نامه یادگیری خودتنظیمی، خودآگاهی و سازگاری اجتماعی محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی از میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات، ضریب همبستگی پیرسون و در بخش آمار استنباطی، از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان (استاندارد) استفاده شد. قبل از اجرای رگرسیون پیش‌فرض‌هایی مانند طبیعی بودن توزیع، هم‌خطی چندگانه و استقلال خطاها بررسی شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۱۸ صورت گرفت.

#### یافته‌ها

در پژوهش حاضر، برای بررسی وضعیت پاسخگویی آزمودنی‌ها به متغیرهای پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات) استفاده شد که نتایج حاصل از آن برای کل نمونه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
سازگاری اجتماعی	۲۷/۲۲	۹/۵۶	۶	۴۱
خودآگاهی	۵۸/۶۱	۱۰/۲۷	۲	۸۷
یادگیری خودتنظیمی	۴۹/۸۱	۶/۴۳	۲۴	۶۵

برای تحلیل استنباطی داده‌ها، ابتدا به منظور بررسی فرض استقلال خطاها و نرمال بودن داده‌ها و هم‌خطی بودن، از آزمون دوربین - واتسون، آزمون کولموگروف - اسمیرنوف و آماره‌های تحمل<sup>۱</sup> و عامل تورم واریانس<sup>۲</sup> استفاده شد. براساس نتایج جدول ۲، آزمون‌های نرمال بودن متغیرهای خودآگاهی، یادگیری خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی تأیید شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های پارامتریک همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان (استاندارد) استفاده شد.

جدول ۲. نتایج آزمون‌های نرمال بودن، دوربین - واتسون و شاخص‌های هم‌خطی

متغیرها	آزمون			آزمون
	کولموگروف - اسمیرنوف	سطح معنی‌داری	آماره تحمل	
	دوربین - واتسون	عامل تورم واریانس	تورم واریانس	دوربین - واتسون
خودآگاهی	۰/۸۲۵	۰/۵۰۵	۰/۸۹	۱/۲۶
یادگیری خودتنظیمی	۰/۷۴۷	۰/۶۳۲	۰/۸۳	۱/۰۹۲
سازگاری اجتماعی	۳/۹۱۳	۰/۰۹۲	-	-

با توجه به یافته‌های موجود در جدول ۲، توزیع داده‌های به دست آمده نرمال هستند. همچنین، با توجه به اینکه نتیجه آزمون دوربین واتسون، در دامنه ۱ تا ۱/۵ قرار دارد؛ بنابراین، مفروضه استقلال خطا برقرار است. با توجه به نتایج حاصل از آزمون هم‌خطی،

<sup>۱</sup> - tolerance

<sup>۲</sup> - variance inflation variacne

مقدار آماره تحمل به ۱ نزدیک است و مقدار عامل تورم واریانس نیز کمتر از ۲ است؛ بنابراین فرض عدم هم‌خطی تأیید می‌شود و مفروضه‌های رگرسیون رعایت و فرضیه‌های پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد.

به‌منظور ارائه تصویری روشن از ارتباط بین متغیرهای خودآگاهی، یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان، ضریب همبستگی پیرسون بین این متغیرها محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. ضرایب همبستگی خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی

سازگاری اجتماعی		متغیرها
سطح معنی‌داری	ضریب همبستگی پیرسون	
۰/۰۰۰۱	-۰/۵۶	یادگیری خودتنظیمی
۰/۰۲۵	-۰/۱۲	خودآگاهی

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد، بین متغیرهای خودآگاهی با سازگاری اجتماعی (  $r = -0.12$ ,  $p = 0.025$  ) و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی (  $p = 0.0001$  ), رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ بنابراین، در راستای پاسخگویی به فرضیه‌های اول و دوم پژوهش، یافته‌ها نشان داد که بین خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

به‌منظور بررسی فرضیه سوم پژوهش مبنی بر آنکه «سهم هر یک از متغیرهای خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی در تبیین سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر معنادار است»، از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان (استاندارد) استفاده شد که یافته‌های آن در جدول ۴ گزارش شده است. براساس این جدول، خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی در مجموع ۳۲/۷ درصد از واریانس سازگاری اجتماعی را تبیین می‌کنند. در

این راستا، خودآگاهی ( $P = ۰/۰۴۳$ ,  $\beta = - ۰/۰۹$ ) و یادگیری خودتنظیمی ( $P = ۰/۰۰۰۱$ )  
 $P = ۰/۰۵۶$ ,  $\beta = -$ )، سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرده‌اند.

جدول ۴. نتایج رگرسیون سازگاری اجتماعی بر خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب غیراستاندارد	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	t	سطح معنی‌داری
عرض از مبدأ	۵۸/۸۳	۳/۱۵		۱۸/۶۵	۰/۰۰۰۱
خودآگاهی	-۰/۰۸	۰/۰۴	-۰/۰۹	۲/۰۳	۰/۰۴۳
یادگیری خودتنظیمی	-۰/۶۹	۰/۰۵	-۰/۵۶	۱۲/۶۴	۰/۰۰۰۱
	$p=۰/۰۰۰۱$	$F=۸۳/۵۱$	$R^2 = ۰/۳۳$	$R = ۰/۵۷$	

### بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوره دوم ناحیه یک شهرستان ساری انجام گرفت. یافته اول این پژوهش نشان داد که بین خودآگاهی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان، رابطه وجود دارد. محدود پژوهش‌های انجام‌شده این یافته پژوهشی را تأیید می‌کند؛ به‌عنوان نمونه، یافته‌های پژوهش صحرایان، صلحی، حقانی و بیگی‌زاده (۱۳۹۰) نشان داد که مهارت خودآگاهی به فرد کمک می‌کند تا دریابد تحت فشار روانی قرار دارد یا نه و این معمولاً پیش‌شرط و شرط ضروری روابط اجتماعی و روابط بین فردی مؤثر است. در مطالعه‌ای دیگر، تاوان و احتشام‌زاده (۱۳۹۴) دریافتند که بین خودآگاهی و درواقع شناخت خود با سازگاری اجتماعی رابطه معنادار وجود دارد و دانش‌آموزانی که شناخت بهتر و واقع‌بینانه‌تری از خود دارند، به مراتب سطح سازگاری بالاتری را تجربه می‌کنند. تلاش برای خودآگاهی از دو نظر دارای اهمیت و ارزش است: یکی از نظر خود فرد و

دیگری از نظر اجتماع؛ بدین معنی که فرد با آشناسدن با دنیای درون خود، شناختن خود، حل تعارض‌های درون خود و فراهم آوردن امکانات استفاده از استعداد‌های نهفته خود، به رشد کامل شخصیت خویش کمک می‌کند، به این ترتیب به عنوان یک انسان کامل و برخوردار از حس تفاهم در اجتماع خود، می‌تواند کمکی (هرچند جزئی) به بهبود روابط انسانی در آن اجتماع کند (فیست، فیست و رابرتس، ۲۰۰۲/۱۳۸۶). در طبقه‌بندی یونیسف (۲۰۰۳)، مهارت خودآگاهی جزء مجموعه مهارت‌های مقابله و مدیریت شخصی قرار گرفته و در حکم مهارتی برای افزایش منبع کنترل درونی در نظر گرفته شده است. به عبارت دیگر، خودآگاهی را آگاهی از حقوق خود، نفوذ ارزش‌ها و نگرش‌ها و نقاط قوت و ضعف خود تعریف کرده است. در پژوهش ادیب (۱۳۸۲)، خودشناسی پیش‌نیاز روابط مؤثر اجتماعی و بین فردی است و در ایجاد همدلی و هم‌حسی با دیگران نقش مهمی ایفا می‌کند. خودآگاهی، توانایی تشخیص و درک احساسات و هیجانات است و ابتدا باید شناخت از خود، نگرش خود، هیجانات خود، شناخت نقاط قوت و ضعف خود وجود داشته باشد تا فرد بداند که چگونه با محیط بهتر سازگار شود. در تبیین رابطه بین خودآگاهی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان باید گفت که افرادی که از خودآگاهی بیشتری بهره‌مند هستند، در واقع درک عمیقی از نقاط ضعف و قوت، نیازها و سائقه‌های خود دارند و قادر به ارزیابی، هدایت و کنترل وقایع زندگی‌شان هستند که این قابلیت‌ها نقش بارزی در ایجاد بصیرت و بینش نسبت به خود و محیط پیرامون ایفا می‌کند و قدرت سازش‌پذیری فرد را به لحاظ اجتماعی ارتقا می‌بخشد. همچنین، افزایش این سطح از خودآگاهی، با افزایش قدرت، ارزیابی محرک‌های محیطی و بالا بردن توان برقراری عاطفی و ابراز همدلی، کنش‌وری سازمان‌یافته فرد را افزایش می‌دهد و زمینه‌های لازم برای رسیدن به سازگاری اجتماعی را فراهم می‌آورد.

یافته دوم این مطالعه نشان داد، بین یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان، رابطه معنی‌دار وجود دارد. این یافته با پژوهش حاج‌شمسایی و همکاران (۱۳۹۲) درباره رابطه منفی بین یادگیری خودتنظیمی و ناسازگاری کلاسی و یافته‌های رید، تروت و شوارتز<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، توکلی‌زاده، ابراهیمی قوام‌آبادی، فرخی و گلزاری (۱۳۹۰) مبنی بر رابطه مثبت بین یادگیری خودتنظیمی و عملکردها و فرایندهای مختلف روانی و تربیتی همخوان است. در تبیین این یافته با توجه به نظریه شناختی- اجتماعی (باندورا، ۱۹۸۶) می‌توان گفت: تسلط بر خود و محیط و داشتن فرایندهای کنترل خود، این امکان را به فرد می‌دهد که فعالیت‌ها و فرایندهای مختلف را کنترل کند و در نتیجه امکان سازگاری با محیط بهتر فراهم شود. همچنین با توجه به نظریه خودتعیینی (دسای و ریان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰) می‌توان گفت، در محیط‌های آموزشی، کاری، درمانی و دیگر محیط‌های اجتماعی باید سعی شود به افراد آزادی انتخاب اهداف و کنترل بر زندگی‌شان داده شود تا افراد احساس خودمختاری کنند و اعمالشان را براساس دلایل و انگیزش درونی‌شان انجام دهند.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی، به‌طور همزمان سهمی در پیش‌بینی سازگاری اجتماعی دارند. یافته‌های پژوهش همسو با نتایج مطالعه حاج شمسایی و همکاران (۱۳۹۲) حاکی از آن است، یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می‌دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت هدف‌های فردی سوق دهند. همچنین، آن‌ها می‌توانند در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی کرده که این امر سبب می‌شود، فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور کند. همچنین، از نظر رفتاری این یادگیرندگان قادرند محیط‌هایی را برای یادگیری بهینه انتخاب، پی‌ریزی و خلق کنند و با استفاده بهینه در مدیریت منابع (مکان، زمان و مواد کمک آموزشی) و با اداره محیط و

<sup>۱</sup>. Reid, Trout, & Schwartz

<sup>۲</sup>.Daci & Ryan



کمک از افراد دیگر (معلمان، همسالان و والدین) ناسازگاری کمتری بروز دهند؛ بنابراین، خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی به افزایش توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی خود کمک می‌کند و به افزایش سازگاری و بهبود روابط انسانی در اجتماع منجر می‌شود. پژوهش حاضر نشان داد که توجه به خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی می‌تواند در افزایش منبع کنترل درونی و کنترل خود، شناسایی ارزش‌های خود، باور به توانایی‌ها، عدم مقایسه خود با دیگران، ارجاع به توانمندی‌ها و معیارهای خود، توانایی تشخیص برای واکنش به نشانه‌های محیطی و افزایش قدرت سازش‌پذیری در اجتماع مؤثر باشند. براساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد عملیاتی کردن کارگاه‌های آموزشی در رابطه با خودآگاهی، خودشناسی و یادگیری خودتنظیمی به منظور افزایش سازگاری اجتماعی و برقراری روابط بهینه با دیگران، ارائه می‌شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود با آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، جهت‌دادن به آموزش‌های غیررسمی و مستقیم خانواده‌ها در ساخت شخصیت مستقل و معتمد به نفس و کارآمد و همین‌طور وابسته‌نکردن کودکان به تشویق‌های بیرونی و احیاناً کاذب، به دانش‌آموزان فرصت بیشتری برای یادگیری بدهند. همچنین با ارائه مطالب درسی به گونه‌ای که جزو ساخت شناختی دانش‌آموزان قرار گیرد، همراه با آموزش راهبردهای فراشناختی به دانش‌آموزان، محیط یادگیری مناسب‌تری ایجاد کنند.

استفاده از پرسش‌نامه به عنوان تنها ابزار مورد بررسی متغیرهای این مطالعه، موجب شد تا تنها بر گزارش شخصی دانش‌آموزان اکتفا شود؛ از این رو احتمال می‌رود در این گونه گزارش‌ها به واسطه فقدان یا کمبود مقایسه‌های هنجاری، احتمال سوگیری وجود داشته باشد؛ به همین دلیل پیشنهاد می‌شود، پژوهش حاضر با گروه‌های سنی دیگر نیز تکرار شود. پژوهش حاضر از نوع همبستگی است؛ بنابراین، استنباط نتایج علی باید با احتیاط صورت گیرد. بدین ترتیب، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این مطالعه در قالب طرح آزمایشی و مداخله‌ای تکرار و مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، استفاده از

روش خودگزارشی و پرسش‌نامه برای ارزیابی متغیرهای خودآگاهی، یادگیری خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی از محدودیت‌های این پژوهش بود. با توجه به پیچیدگی و چندبُعدی بودن سازه‌های مورد مطالعه، بهتر است در هنگام ارزیابی این سازه‌ها علاوه بر پرسش‌نامه خودگزارشی، از روش‌های دیگری چون مشاهده در موقعیت‌های طبیعی و مصاحبه‌های انفرادی نیز استفاده کرد تا به نتایج دقیق‌تر و معتبرتری دست یافت. از آنجاکه گروه نمونه پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دختر است؛ در تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر لازم است جانب احتیاط رعایت شود.



### منابع

۱. آذین، احمد؛ موسوی، سید محمود. (۱۳۹۰). بررسی نقش عوامل آموزشگاهی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان فریدون‌شهر. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۲ (۱ پیاپی ۴۱)، ۲۰۰-۱۸۳.
۲. ادیب، یوسف. (۱۳۸۲). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دوره راهنمایی تحصیلی، رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
۳. اشرفی، سحر؛ حدادی، معصومه؛ نشیبی، نازیانو؛ قاسم‌زاده، عزیزرضا. (۱۳۹۳). اثربخشی مهارت خودآگاهی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و پرخاشگری دانش‌آموزان. فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، ۱ (۵)، ۴۱-۲۹.
۴. امان‌الهی، عباس؛ عطاری، یوسفعلی؛ خجسته‌مهر، رضا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه عملکرد خانواده و جو روانی اجتماعی کلاس با ناسازگاری در بین دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر اهواز. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۸ (۳۰)، ۸۱-۶۱.
۵. پوررضوی، سیده صغری. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ساری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی ساری.
۶. تاوان، سارا؛ احتشام‌زاده، پروین. (۱۳۹۴). بررسی روابط فرانشناخت، تنظیم شناختی هیجان، خودآگاهی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول آبادان، کنفرانس جهانی افق‌های نوین در علوم انسانی، مطالعات آتی و توانمندسازی.
۷. توکلی‌زاده، جهان شیر؛ ابراهیمی قوام‌آبادی، صغری؛ فرخی، نورعلی؛ گلزاری، محمود. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش‌آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد. مجله اصول بهداشت روانی، ۱۳ (۳)، ۲۵۹-۲۵۰.
۸. حاج شمسایی، مهدی؛ کارشکی، حسین؛ امین یزدی، سید امیر. (۱۳۹۲). نقش خودتنظیمی در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۷ (۲۱)، ۱۸-۱.
۹. رادفر، صادق؛ حمیدی، فاضل؛ لرستانی، فریبرز؛ میرزایی، قاطع. (۱۳۸۷). راهنمای تجربی مهارت‌های زندگی برای نوجوانان، تهران: ویرانس، مؤسسه تحقیق پزشکی و ترانس.

۱۰. سینها، ای. کی. بی و سینگ، آر. بی. (۱۳۸۰). راهنمای پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی. ترجمه ابوالفضل کریمی، تهران: مؤسسه روان تجهیز سینا.
۱۱. صدیقی، کاظم. (۱۳۸۰). بررسی میزان اثربخشی آموزش شناختی - رفتاری عزت نفس بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان‌های نیشابور. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
۱۲. صحراپیان، مریم؛ صلحی، مهناز؛ حقانی، حمید؛ بیگی‌زاده، شیوا. (۱۳۹۰). بررسی آگاهی و نگرش عملکرد دختران سال سوم دبیرستان جهرم در زمینه‌های مهارت‌های خودآگاهی، ارتباط با دیگران و تصمیم‌گیری سال ۱۳۸۸-۱۳۸۹. مجله تخصصی پژوهش و سلامت، ۱ (۱)، ۲۴-۱۷.
۱۳. صفوی، محبوبه؛ موسوی‌لطفی، سیده مریم؛ لطفی، رضا. (۱۳۸۷). بررسی همبستگی بین هوش هیجانی و سازگاری عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶. مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، ۱۴ (۵ پیاپی ۷۱)، ۲۶۱-۲۵۵.
۱۴. طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری نژاد، فاطمه؛ موسوی، سید حسین (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودبنیاداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴ (۱)، ۸۰-۶۵.
۱۵. فولادی، عزت‌الله. (۱۳۸۳). مشاوره همتایان: چشم‌اندازها، مفاهیم بهداشت و روان و مهارت‌ها، چاپ سوم، تهران: انتشارات طلوع دانش.
۱۶. فیست، جس؛ فیست، گریگوری جی؛ رابرتس، تامی آن. (۲۰۰۲/۱۳۸۶). نظریه‌های شخصیت. ترجمه: یحیی سیدمحمدی، تهران: نشر روان.
۱۷. کجیاف، محمدباقر؛ مولوی، حسین؛ شیرازی‌تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. تازه‌های علوم شناختی. ۱ (۱)، ۳۱-۲۴.
۱۸. کدیور، پروین. (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان به‌منظور الگویی برای یادگیری بهینه، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۱۹. کیانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ جواد، اژه ی؛ لواسانی، مسعود غلامعلی. (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. مجله روان‌شناسی، ۲۱ (۱)، ۳-۲۲.

۲۰. لطف‌اله‌زاده، رعنا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش هیجانی با سازگاری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم راهنمایی در شهرستان میاندوآب، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد تبریز.
۲۱. لطیفیان، مرتضی؛ سیف، دیبا. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر خودآگاهی بر اختلالات روابط بین فردی دانشجویان، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۳ (۲۶)، ۱۵۰-۱۳۷.
۲۲. مرادپور، جاسب؛ میری، محمدرضا؛ علی‌آبادی، سمانه؛ پورصادق، عباس. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودآگاهی و ابزار وجود بر سازگاری و عزت نفس مادران کودکان کم‌توان ذهنی. فصلنامه علمی دانشگاه پرستاری و مامایی، ۱۰ (۱)، ۴۳-۵۲.
۲۳. والی‌پور، ایرج. (۱۳۸۰). روان‌شناسی سازگاری. تهران: انتشارات وحید.
۲۴. یارمحمدیان، احمد؛ شرفی‌راد، حیدر. (۱۳۹۰). تحلیل رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در نوجوانان، مجله مطالعات و پژوهش‌های شهری و منطقه‌ای، ۲ (۸)، ۳۵-۵۰.
25. Bigourklund W. L., & Rehling, D. L. (2010). Students' perceptions of classroom incivility. *College Teaching*, 58, 15-18.
26. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
27. Bembenuddy, H. (2008). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students, *Journal of Advanced Academics*, 4(18), 586-616.
28. Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *Educational Psychology*, 65(3), 317-329.
29. Campbell-Sills, L., Cohan, S., & Stein, M. (2005). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour, Research and Therapy*, 44(4), 585-599.
30. Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.
31. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
32. Fenigstein, A., Scheier, R. M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private-self-consciousness: assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4), 522-527.

33. Gazan, A. M. (2013). *Teaching self-regulated learning for psychology students. Social Behavioral Sciences*, 78, 743-747.
34. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). *Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
35. Mapping, A., & Siraj, S. (2012). *Eploring self-regulatory strategies for vocabulary learning among Chiense EFL learn. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1211-1215.
36. Mousoulides, N., & Philippou, G. (2005). *Students' motivational beliefs, self-regulation strategies use, and mathematics achievements. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.) Proceeding of the 29<sup>th</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 3, pp. 321-328. Melbourne: PME.*
37. Peeters, J., Debacker, F., Reina, V. R., Kindekens A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). *The role of teacher's self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970.
38. Peng, G. (2015). *Self-regulated learning behavior of college students of Art their Academic Achievement, Physics Procedia*, 33:1451-1455.
39. Reid, R., Trout, A., & Schwartz, M. (2005). *Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. Excerptional Children*, 71, 361-377
40. Tanyi, M. E. (2002). *The student's adjustment inventory manual, TFE Psychological Journal*, 10, 1-14.
41. UNICEF. (2003). *Which Skills are "Life Skills"*. WWW. Life Skills-Based Education.