

اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار

معصومه زنگی‌آبادی*

مسعود صادقی**

عزت‌الله قدم‌پور***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر ناسازگار دوره دوم متوسطه شهر کرمان انجام شد. روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر ناسازگار در مدارس دوره متوسطه دوره دوم ناحیه ۲ شهر کرمان در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود. نمونه موردبررسی بر اساس هدف‌های پژوهش عبارت بودند از ۳۰ دانش‌آموز ناسازگار که به کمک آزمون سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی (AISS)، ناسازگار تشخیص داده شدند و سپس با گمارش تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) تقسیم شدند. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی سینها و سینگ (۱۹۹۳)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینگ و مورگان (۱۹۹۷) و پرسشنامه سازگاری تحصیلی کلارک (۱۹۷۶). به گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای راهبردهای خودتنظیمی آموزش داده شد و گروه گواه در این مدت آموزشی دریافت نکردند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار دوره متوسطه در سطح $P < 0/01$ تأثیر معناداری دارد. آموزش خودتنظیمی در جهت استفاده از راهبردهای شناختی و راهبرد فراشناختی به دانش‌آموزان ناسازگار ارائه شود تا کمتر شاهد ناسازگاری تحصیلی و عدم خودکارآمدی تحصیلی این‌گونه دانش‌آموزان باشیم.

واژه‌های کلیدی: آموزش راهبردهای خودتنظیمی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان ناسازگار، سازگاری تحصیلی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه لرستان است.

*دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

**استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. (نویسنده مسئول)

sadeghi.m@lu.ac.ir

***دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۲/۳۰

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۱/۲۵

مقدمه

سازگاری مهم‌ترین نشانه سلامت روان‌شناختی است و با حوزه‌های عاطفی، اجتماعی و آموزشی مرتبط است. هنگامی که دانش‌آموزان وارد دوره متوسطه می‌شوند دچار مشکلاتی در زمینه سازگاری^۲ می‌شوند (اسفندیاری، ۱۳۹۵). سازگاری به معنای توانایی فرد برای تطابق با محیط اطراف تعریف است و دارای ابعاد مختلفی از جمله اجتماعی، خانوادگی، عاطفی، بهداشتی و تحصیلی است (باچم و کاسی^۱، ۲۰۱۸). یکی از مهم‌ترین عرصه‌ها در زمینه سازگاری، سازگاری تحصیلی است که ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی که مدرسه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی فرا روی آن‌ها قرار می‌دهد. سازگاری تحصیلی را توانایی فرد برای کنار آمدن با تقاضاهای تحصیلی و فعالیت‌های مدرسه و سازگاری هیجانی را فرآیند سازگاری فرد با احساسات و عواطف خود تعریف می‌کنند (تانی^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). رفتارهای ناسازگارانه رفتارهایی هستند که با نظر پدر و مادر، اطرافیان، جامعه و مدرسه سازگاری ندارد. سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه قسمتی از سازگاری عاطفی - اجتماعی^۴ آنان است که می‌تواند شامل مجموعه واکنش‌هایی باشد که توسط آن، یک دانش‌آموز ساختار رفتاری خود را برای پاسخی موزون به شرایط جدید (مدرسه) و به فعالیت‌هایی که آن محیط از دانش‌آموز می‌خواهد، تغییر می‌دهد (دربیور^۳، ۲۰۱۲). دانش‌آموزان ناسازگار معمولاً علاوه بر ناسازگاری با محیط مدرسه، معلمان و سایر دانش‌آموزان دارای مشکلات تحصیلی عمده نظیر عدم علاقه و انگیزش به تحصیل و خودکارآمدی تحصیلی می‌باشند (پیتوس^۶، ۲۰۰۶).

یکی از عوامل مرتبط با سازگاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی^۴ است (لیران و میلر^۵، ۲۰۱۷). در نظام آموزشی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی مطلوب، عملکردهای مورد انتظار دانش‌آموزان تلقی می‌شود. از این لحاظ توجه به نقش سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد. پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان به‌عنوان هدف نهایی هر نظام آموزشی تلقی می‌شود که تحقق این امر متأثر از عوامل متعددی است، یکی از این عوامل، دیدگاه دانشجویان درباره توانایی‌هایشان برای انجام فعالیت‌های تحصیلی است که به‌عنوان خودکارآمدی تحصیلی

1. Bachem, R., & Casey, P.

2. Tani, L. J.

3. Driwer, A.

4. academic self-efficacy

5. Liran, B. H. & Miller, P.

مطرح شده است. خودکارآمدی تحصیلی به ادراک فرد در ارتباط با شایستگی و قابلیت یادگیری و عملکرد وی در انجام وظایف و تکالیف آموزشی اشاره دارد. اطمینان افراد به توانایی‌های آموزشی خود تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی آنهاست. این باورها به طرز قدرتمندی انگیزه تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی آنها را در امر تحصیل و در نهایت موفقیت تحصیلی، تحت تأثیر قرار می‌دهد (بدل^۱، ۲۰۱۶). خودکارآمدی نقش تعیین‌کننده‌ای بر خود انگیزشی افراد دارد؛ زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش‌آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد. خودکارآمدی تحصیلی به باورهایی همچون، مطالعه کردن، انجام فعالیت‌های پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت‌آمیز با اساتید، برقراری رابطه دوستانه با دیگر دانشجویان، گرفتن نمره‌های خوب، شرکت در بحث‌های گروهی و غیره اشاره دارد که شخص این باور را دارد که تحت شرایط خاص و موقعیت‌های تحصیلی می‌تواند آنها را انجام دهد. این افراد با کنجکاوی و تلاش می‌توانند از راه‌حل‌های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و از خود مقاومت برای حل مسائل تحصیلی نشان می‌دهند (عجم، ۱۳۹۵).

خودکارآمدی تحصیلی به قضاوت فرد راجع به توانایی‌اش برای سازمان و انجام انواع تکالیف آموزشی طرح شده گفته می‌شود. خودکارآمدی تحصیلی بالا باعث می‌شود که دانش‌آموز به توانایی خود اطمینان بیشتری خواهد داشت و میزان استرس تجربه شده توسط این افراد نیز کمتر است (والنتا و هانترا^۲، ۲۰۱۳). نظریه خودکارآمدی نماینده مدلی علی از تعامل بین خود و اجتماع است که رفتار، عوامل فردی درونی (شناخت، عوامل زیستی و محرک) و محیط بیرونی را به‌عنوان عواملی در تعامل متقابل با هم ترسیم می‌کند. محیط متأثر از رفتار و عوامل فردی و عوامل فردی متأثر از رفتار و محیط هستند. خودکارآمدی، عامل فردی پویایی است که برای انسان یا توانایی ما برای عمل، تعیین‌کننده است. خودکارآمدی واسطه رابطه بین آگاهی و رفتار بوده و متقابلاً در زمینه محیطی اثرگذار است (پیانتا^۳ و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهش‌های مختلفی در ارتباط با متغیرهای پژوهش حاضر انجام شده است می‌رسد. از جمله نتایج یک پژوهش نشان داد که بین

1. Bedel, E. F.
2. Valenta & Hanter

3. Pianta

خودکارآمدی تحصیلی با موفقیت تحصیلی، نوع استرس و واکنش به استرس، حمایت اجتماعی خانواده و افراد مهم رابطه وجود دارد (جمالی، ۱۳۹۲). نتایج پژوهش دیگری نشان داد که روش تدریس نمایشی در خودکارآمدی تأثیر مثبت و معناداری دارد. همچنین اعتمادی و سعادت (۱۳۹۴) نشان دادند که بین خودکارآمدی با سلامت خانواده و سبک دل‌بستگی ایمن همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین عجم (۱۳۹۵) نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی با سلامت اجتماعی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و همچنین خودکارآمدی توسط مؤلفه‌های شکوفایی اجتماعی، انسجام اجتماعی، همبستگی اجتماعی و پذیرش اجتماعی تبیین می‌شود. صنوبر (۱۳۹۷) نشان داد خودکارآمدی تحصیلی، شادکامی و تاب‌آوری با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری دارد و در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از دیگر متغیرها نقش داشت. همچنین نتایج پژوهش‌ها رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی را نشان دادند. لیران و میلر، ۲۰۱۷؛ سپهوندی و منصورى ۱۳۹۶؛ محمدزاده و همکاران، ۱۳۹۵).

اخيراً آموزش‌ها و مداخله‌هایی برای ارتقاء بهبود خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی به‌خصوص برای کودکان، نوجوان، دانش‌آموزان و افرادی که مشکلات عاطفی دارند، طراحی شده است (خانجانی، ۱۳۹۴). یکی از این آموزش‌ها برای دانش‌آموزان راهبردهای خودتنظیمی است. خودتنظیمی به‌عنوان کوشش‌های روانی در مهار وضعیت درونی، فرآیندها و کنش‌ها برای دستیابی به هدف‌های بالاتر تعریف شده است (کول، لگانو و الکر ۹، ۲۰۱۱). یادگیری خودتنظیمی بخش نوعی فرایند ساختاری فعال است که از طریق آن یادگیرندگان اهدافی را برای یادگیری خود تعیین می‌کنند، سپس می‌کوشند تا شناخت، انگیزش، و رفتارشان را نظارت، تنظیم و گواه کنند (پنتریچ، ۲۰۰۰ نقل از شانک، ۲۰۰۵). پنتریچ (۲۰۰۰) نوعی چهارچوب مفهومی برای مطالعه یادگیری خودتنظیمی ارائه کرده است که به اندیشه‌ها و مطالعات مربوط به آن انسجام می‌بخشد. بر اساس همین نظریه راهبردهای خودتنظیمی شامل چهار جزء اصلی است: شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری. در راهبردهای شناختی خودتنظیمی، باور بر این است که اندیشه‌های فرد سرچشمه انگیزش او هستند. همچنین شناخت‌گرایان معتقدند که رفتارها توسط هدف‌ها، نقشه‌ها، انتظارات و اسناد فرد ایجاد و هدایت می‌شوند و لذا انگیزه درونی بیشتر از انگیزه بیرونی مورد تأکید آنان است (چن و یانگ ۱۰، ۲۰۱۰). خودتنظیمی فراشناختی از نظر

ولترز و همکاران (۲۰۰۳) شامل راهبردهای مختلف برنامه‌ریزی، نظارت و تنظیم است. فعالیت‌های برنامه‌ریزی شامل تعیین اهداف رأی مطالعه، نظر انداختن به متن قبل از مطالعه، تولید پرسش‌هایی قبل از خواندن یک متن و انجام تحلیل تکلیف مربوط به موضوع است. از نظر انگیزشی فراگیران خودتنظیم در تمام مراحل متفاوت یادگیری خود را لایق و کارآمد و مستقل می‌بینند و از نظر رفتاری راهبردهای خودتنظیمی، پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت در زندگی دارد و دانش‌آموزان محیط‌های فیزیکی و اجتماعی را به محیط‌های مناسب یادگیری تبدیل می‌کنند. بنابراین چهارچوب اصلی نظریه یادگیری خودتنظیمی بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر باورهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازمان‌دهی می‌کنند (هونگ و ساسمن ۱۱، ۲۰۱۱). راهبردهای خودتنظیمی یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده پیشرفت تحصیلی شناخته شده‌اند. مطالعات متعدد در روان‌شناسی تربیتی و یادگیری نشان می‌دهد که خودتنظیمی با یادگیری آموزشگاهی ارتباط دارد، زیرا یادگیری فرایند فعالی است که مستلزم کوشش عمدی و آگاهانه است (شارپ ۱۲، ۲۰۱۱).

توجه به سازگاری دانش‌آموزان که آینده‌ساز هر جامعه‌ای محسوب می‌شوند و همچنین خودکارآمدی تحصیلی که تحت تأثیر زمینه‌ها و شرایط اجتماعی و فرهنگی است که فرد در آن واقع شده و آن را درک می‌کند، از مهم‌ترین مسائل اجتماعی است. آموزش راهبردهای خودتنظیمی به کاهش مشکلات رفتاری، کاهش پرخاشگری و اضطراب، افزایش رفتارهای جرأت‌مندی و باورهای مثبت در رابطه با خودکارآمدی هیجانی نوجوانان فراری، کاهش رفتارهای پرخاشگری نوجوانان و افزایش سازگاری تحصیلی در محیط‌های شغلی منتهی می‌شود (حیاتی، ۱۳۹۲). بنابراین لازم است نظام آموزش و پرورش در تعلیم و تربیت از شیوه‌ها و معیارها و برنامه‌هایی استفاده کنند که در سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. درعین حال در پژوهش‌های مربوط، در به‌کارگیری برنامه‌های آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار در مراکز آموزشی اعم از مدارس و دانشگاه‌ها به‌مراتب کمتر پرداخته شده است. درواقع اساسی‌ترین وجهی که انجام این پژوهش را ضروری می‌سازد کاهش تأثیرهای نامطلوب ناسازگاری تحصیلی و پیامدهای ناشی از آن و همچنین افزایش خودکارآمدی تحصیلی

با توجه به اثرات پایدار آن در پیشرفت تحصیلی است. این پژوهش در نظر دارد به این سؤال پژوهشی پاسخ دهد که آیا آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار دوره متوسطه شهر کرمان تأثیر دارد؟

روش

این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر ناسازگار در مدارس متوسطه دوره دوم ناحیه ۲ شهر کرمان بودند که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به مرکز مشاوره اداره آموزش و پرورش ارجاع داده شده بودند، تشکیل داد. تعداد این دانش‌آموزان بر اساس گزارش مرکز مشاوره ۲۲۰ دانش‌آموز بود که در گام بعدی، با دانش‌آموزان مذکور تماس گرفته شد و جهت شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه‌ها، رضایت آگاهانه آنان جلب شد. سپس آزمون سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی ۱۳ (AISS) روی آن‌ها اجرا شد. سپس تمام پرسشنامه‌هایی که دارای ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان بودند، نمره‌گذاری شد (درکل ۱۹۰ پرسشنامه را شامل می‌شد). تمام دانش‌آموزانی که نمره سازگاری تحصیلی آن‌ها دو انحراف معیار بالاتر از میانگین بود، انتخاب شدند. حجم نمونه ۳۰ نفر در نظر گرفته شد و به صورت تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر دیگر در گروه گواه جایگزین شدند. ملاک‌های ورود دانش‌آموزان گروه نمونه عبارت بودند از: تحصیل در دوره متوسطه، عدم دریافت خدمات روان‌شناختی و روان‌درمانی دیگر، عدم وجود اختلالات روانی به‌خصوص اختلالات بیش‌فعالی، اختلالات اضطرابی و اختلالات شخصیت، کسب نمره پایین‌تر از نقطه برش در مقیاس سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی. پس از تعیین حجم نمونه ابتدا پرسشنامه خودکارآمدی و ناسازگاری تحصیلی به‌عنوان پیش‌آزمون در مورد هر دو گروه اجرا شد. سپس برنامه آموزشی راهبردهای خودتنظیمی به شرحی که در صفحات بعد توضیح داده می‌شود در مورد گروه آزمایش اجرا شد. گروه گواه برای دریافت مداخله در لیست انتظار قرار گرفت که در پایان دوره پژوهش مداخله مذکور درباره آن‌ها نیز به اجرا درآمد. پس از اتمام دوره مداخله درباره گروه آزمایش، پرسشنامه‌های مذکور بار دیگر به‌عنوان پس‌آزمون در مورد هر دو گروه اجرا شد. بدین ترتیب برای هر یک از متغیرهای سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دو نمره، پیش‌آزمون و پس‌آزمون به دست آمد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از

روش آماری تحلیل کوواریانس با استفاده از نرم افزار (SPSS) نسخه ی ۲۲ استفاده شد. در پژوهش حاضر از پرسشنامه های زیر استفاده شد:

مقیاس سازگاری دانش آموزان دبیرستانی (AISS^۱): این مقیاس توسط سینها و سینگ (۱۹۹۳)، به منظور جداسازی دانش آموزان دبیرستانی (۱۴ تا ۱۸ سال) با سازگاری خوب از دانش آموزان با سازگاری ضعیف در سه حوزه عاطفی، اجتماعی و آموزشی تهیه شده است. در این تحقیق از فرم نهایی ۶۰ ماده ای که گزینه های آن به صورت بلی و خیر است، استفاده شده است. ضریب پایایی این مقیاس را به روش دونیمه کردن برای کل مقیاس ۰/۹۵، خرده مقیاس های عاطفی ۰/۹۴، اجتماعی ۰/۹۳ و آموزشی ۰/۹۶ گزارش کرده اند (کرمی، ۱۳۸۵). در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی مقیاس فوق با استفاده روش کودر ریچاردسون و دونیمه کردن برای کل مقیاس ۰/۸۳ و ۰/۷۶، خرده مقیاس های عاطفی ۰/۸۸ و ۰/۷۸، اجتماعی ۰/۹۱ و ۰/۸۰ و آموزشی ۰/۸۵ و ۰/۷۲ به دست آمد. نقطه برش این پرسشنامه ۲۵ است که کسب نمره پایین تر از آن به عنوان دانش آموز ناسازگار شناخته می شد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (MJSES^۲): جری جینگ و ویکی مورگان (۱۹۹۷) در این پرسشنامه به منظور بررسی اعتبار عاملی پرسشنامه ی خود کارآمدی تحصیلی از تحلیل عوامل بهره گرفتند. تحلیل عوامل سه عامل اصلی را در مقیاس مورد تأیید قرار داد. اولین عامل گویه های مربوط به استعداد، دومین عامل گویه های مربوط به بافت و سومین عامل گویه های مربوط به کوشش هماهنگ بودند که نمره کلی از جمع سه عامل به دست می آید و در این پژوهش نمره کلی پرسشنامه تحلیل شده است. جهت سؤالات مثبت بوده و در یک مقیاس ۴ درجه ای لیکرت از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تنظیم شده اند. روایی آزمون به کمک تحلیل عاملی، سه عامل را نشان داده و ضرایب آلفای کرونباخ حاصل از این گویه ها ۰/۸۲ گزارش شده و زیر مقیاس ها به ترتیب ۰/۷۸ برای استعداد، ۰/۷۰ برای بافت و ۰/۶۶ برای کوشش گزارش شده اند (جینگ و مورگان، ۱۹۹۷).

1. adjustment inventory for high school student

2. Morgan-Jinks student efficacy scale

- **مقیاس سازگاری تحصیلی کلارک:** مقیاس سازگاری تحصیلی اولین در سال ۱۹۷۶ توسط کلارک، تورپ و تیگز به منظور سنجش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان تهیه و مورد استفاده قرار گرفته است. مجدداً در سال ۱۹۹۸ توسط کلارک و همکاران بازبینی شد و به کمک تحلیل عامل پرسشنامه نهایی ساخته شد. این پرسشنامه شامل ۱۵ سؤال است که شیوه نمره‌گذاری آن بر مبنای مقیاس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای تنظیم شده و گزینه‌های کاملاً موافقم نمره ۴، موافقم نمره ۳، مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ داده می‌شود. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۱۵ تا ۶۰ است که هر چه نمره کلی این آزمون بالاتر باشد نشان‌دهنده میزان سازگاری بالای دانش‌آموزان است. سؤالات شماره ۲- ۴- ۵- ۶- ۸- ۱۲- ۱۴ و ۱۵ به شیوه معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش کلارک و همکاران، میزان پایایی آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ گزارش شده است و روایی مقیاس به روش تحلیل عاملی تأییدی تأیید شده است. در ایران نیز رضایی جمال جوینی ضریب آلفای کرونباخ مقیاس را ۰/۸۱ به دست آورده است (سپهوندی و منصور، ۱۳۹۶).

برنامه آموزشی راهبردهای خودتنظیمی: در این پژوهش از برنامه آموزشی حسن‌آبادی (۱۳۹۵) استفاده و به دانش‌آموزان در گروه آزمایش آموزش داده شد.

جلسات	محتوای جلسات
اول	کمک به دانش‌آموزان برای آگاهی از عوامل روان‌شناختی و فیزیولوژیکی سهم در فرآیند یادگیری
دوم	معرفی مفهوم یادگیری فعال با استفاده از ۵ حس به شرکت‌کنندگان، معرفی مفهوم تکنیک‌های مطالعه SQ3R و SQ4R
سوم	مرور تکنیک‌های مطالعه فعال عینی با دانش‌آموزان به‌خصوص SQ3R و آگاه کردن دانشجویان از روش‌های متفاوت دیگری که می‌توانند برای مشارکت فعال در مطالعه از آن‌ها استفاده کنند.
چهارم	تهیه ساختاری شناختی برای تشخیص عناصر سخنرانی و ارتقای مهارت‌های گوش دادن دانش‌آموزان
پنجم	ارائه معلومات کاربردی به دانش‌آموزان در باب این که مغز چگونه کار می‌کند و ارائه اطلاعاتی درباره اینکه چگونه می‌توان مغز را برای خدمت‌رسانی بهتر به دانش‌آموزان تمرین داد به‌ویژه از طریق استفاده از تکنیک‌های حافظه
ششم	ارائه یک برنامه زمانی امتحانی مؤثر بر اساس نیازهای روان‌شناختی و فیزیولوژیکی به دانش‌آموزان
هفتم	ارائه یک رویکرد ذهنی مثبت به امتحان دادن تکنیک‌هایی عملی برای امتحان دادن
هشتم	آموزش مهارت‌های عینی تحصیلی به دانش‌آموزان و فرصت دادن جهت تجربه موقعیت امتحان، اجرای پس‌آزمون

در اجرای برنامه آموزشی، بر مشارکت فعال دانش‌آموزان تأکید شد و از روش آموزشی بحث گروهی، سخنرانی، حل مسئله و تکالیف خانگی و همچنین از وسایل کمک‌آموزشی مانند پاورپوینت استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمره خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در گروه آزمایش و گروه گواه را دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون - پس‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی

گروه	متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	خودکارآمدی تحصیلی	۵۱/۵۵	۴/۷۴	۷۹/۸۲	۵/۱۳
	سازگاری تحصیلی	۲۳/۴۸	۴/۱۱	۵۱/۲۲	۵/۶۸
گواه	خودکارآمدی تحصیلی	۴۹/۸۷	۴/۴۸	۵۰/۳۴	۴/۵۱
	سازگاری تحصیلی	۲۴/۳۱	۴/۵۱	۲۳/۷۵	۵/۱۲

همان‌طور که اطلاعات جدول ۱ نشان می‌دهد نمره خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۵۱/۵۵ و انحراف معیار ۴/۷۴ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۷۹/۸۲ و انحراف معیار ۵/۱۳ است. نمره خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۴۹/۸۷ و انحراف معیار ۴/۴۸ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۵۰/۳۴ و انحراف معیار ۴/۵۱ است. نمره سازگاری تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۲۳/۴۸ و انحراف معیار ۴/۱۱ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۵۱/۲۲ و انحراف معیار ۵/۶۸ است. نمره سازگاری تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۲۴/۳۱ و انحراف معیار ۴/۵۱ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۲۳/۷۵ و انحراف معیار ۵/۱۲ است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر خودکارآمدی تحصیلی

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	نسبت F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۴۷/۷۸	۱	۴۷/۷۸	۱/۷۳	۰/۱۴
گروه‌ها	۵۸۲/۴۳	۱	۵۸۲/۴۳	۲۱/۲۰	۰/۰۱
خطا	۷۴۱/۷۲	۲۷	۲۷/۴۷		

در ادامه جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد، مقدار آزمون شاپیرو ویلک برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۷۷ و برای متغیر سازگاری تحصیلی ۰/۶۵۵ به دست آمد و این مقادیر در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار نشد که حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای پیش‌آزمون است. تحلیل همبستگی نشان داد که بین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون خودکارآمدی ($R = ۰/۶۶, P < ۰/۰۱$) همبستگی معنادار وجود دارد. مفروضه همگنی شیب رگرسیون نمرات در دو گروه به‌عنوان یکی از مفروضه‌های اصلی تحلیل کوواریانس نیز مورد بررسی شد. خطوط میزان و جهت شیب رگرسیون نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون خودکارآمدی در دو گروه مشابه است و بین متغیر وابسته و همپراش آن رابطه خطی برقرار است. آزمون اثرات بین آزمودنی همگنی شیب خطوط رگرسیون نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه را تأیید کرد. بر پایه نتایج آزمون لوین، واریانس نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه گواه و آزمایش همگون است. مفروضه‌های تحلیل کوواریانس برای متغیر سازگاری تحصیلی نیز بررسی و تأیید شد.

نتایج تحلیل کوواریانس گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر خودکارآمدی تحصیلی در جدول ۲ نشان داده شده است. همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود به‌وسیله تحلیل کوواریانس، معنادار بودن تفاوت بین میانگین‌های نمره‌های پس‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی هر دو گروه آزمایش و گواه را پس از منظور داشتن تفاوت اولیه بین دو گروه در پیش‌آزمون، آزموده شد و این نتیجه حاصل شد که دو گروه در پس‌آزمون با نسبت $F_{1,27} = ۲۱/۲۰$ ، در سطح $P < ۰/۰۱$ ، باهم تفاوت معناداری داشته‌اند، یعنی پس از ارائه جلسات آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه به سؤالات آزمون خودکارآمدی تحصیلی پاسخ دادند. بنابراین این فرضیه پژوهش که: «آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی

تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار شهر کرمان تأثیر دارد»، در سطح معناداری $P < 0/01$ ، مورد قبول واقع شد.

نتایج تحلیل کوواریانس گروه‌های آزمایشی و گواه در متغیر سازگاری تحصیلی در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر سازگاری تحصیلی

منابع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورها	نسبت F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۶۱/۴۵	۱	۶۱/۴۵	۱/۳۶	۰/۱۷
گروه‌ها	۸۵۱/۱۹	۱	۸۵۱/۱۹	۱۸/۸۴	۰/۰۱
خطا	۱۲۱۹/۹۶	۲۷	۴۵/۱۸		

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود به وسیله تحلیل کوواریانس، معنادار بودن تفاوت بین میانگین‌های نمره‌های پس‌آزمون سازگاری تحصیلی هر دو گروه آزمایش و گواه را پس از منظور داشتن تفاوت اولیه بین دو گروه در پیش‌آزمون، آزموده شد و این نتیجه حاصل شد که دو گروه در پس‌آزمون با نسبت $F_{1,27} = 18/84$ ، در سطح $P < 0/01$ ، باهم تفاوت معناداری داشته‌اند، یعنی پس از ارائه جلسات آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه به سؤالات آزمون سازگاری تحصیلی پاسخ دادند. بنابراین این فرضیه پژوهش که: «آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار شهر کرمان تأثیر دارد»، در سطح معناداری $P < 0/01$ ، مورد قبول واقع شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار دوره متوسطه شهر کرمان انجام شد. بر این اساس ۳۰ دانش‌آموز ناسازگار که به کمک آزمون سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی (AISS)، ناسازگار تشخیص داده شدند، انتخاب و سپس با گمارش تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) تقسیم شدند. به گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای راهبردهای خودتنظیمی آموزش داده شد و گروه گواه در این مدت آموزشی دریافت نکردند. بررسی حاصل از فرضیه اول که عبارت بود از آموزش راهبردهای خودتنظیمی

بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار دوره متوسطه تأثیر دارد، نشان داد پس از ارائه جلسات آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه به سؤالات آزمون خودکارآمدی تحصیلی پاسخ دادند. بنابراین این فرضیه پژوهش، در سطح معناداری $P < 0/01$ ، موردقبول واقع شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های حیاتی (۱۳۹۲)، شارپ (۲۰۱۱)، تیرگری (۱۳۹۴)، محمدزاده (۱۳۹۵)، سپهوندی (۱۳۹۶)، عجم (۱۳۹۶)، لیران (۲۰۱۷) و کول و همکاران (۲۰۱۱) همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت یادگیری خودتنظیمی، شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان به کار می‌برند تا شناخت‌هایشان را تنظیم کنند. راهبردهای خودتنظیمی، فنون یا روش‌هایی هستند که یادگیرندگان برای اکتساب اطلاعات از آن‌ها استفاده می‌کنند. راهبردهای خودتنظیمی برخاسته از نظریه سازنده گرایی است و این نظریه به نقش فعال فراگیر در یادگیری تأکید دارد و این فعال بودن و داشتن حق انتخاب و آزادی عواملی هستند که توسط اسکالکتی (۲۰۰۵) به‌عنوان عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی مطرح شده‌اند. با استناد به نظریه پیترریچ و دیگران (۱۹۹۹) و نتیجه پژوهش زیمرمن و مانینز-پونس (۲۰۰۰) دانش‌آموزان خودتنظیم از نظر تحصیلی به‌مراتب برتر از سایر دانش‌آموزان هستند و بهتر می‌توانند با نیازهای تحصیلی خود درگیر شوند. همچنین با توجه به تحقیقات شانک (۲۰۰۵) مبنی بر آموزش خودتنظیمی و تنظیم اهداف برای دانش‌آموزان، می‌توان این‌گونه استدلال کرد که خودتنظیمی قابلیت ارتقاء و افزایش خودکارآمدی تحصیلی را دارد و می‌توان به خودتنظیمی به‌عنوان یک مهارت تحصیلی نگریست که با آموزش آن می‌توان به خودکارآمدی تحصیلی و به دنبال آن افزایش پیشرفت تحصیلی دست یافت.

بررسی حاصل از فرضیه دوم که عبارت بود از آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار دوره متوسطه تأثیر دارد، نشان داد پس از ارائه جلسات آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه به سؤالات آزمون سازگاری تحصیلی پاسخ دادند. بنابراین این فرضیه پژوهش، در سطح معناداری $P < 0/01$ ، موردقبول واقع شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دانش و همکاران (۱۳۹۳)، خانجانی و همکاران (۱۳۹۴)، ملترز (۲۰۰۵)، مالمرگ (۲۰۱۴) همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت پیترریچ (۲۰۰۴) خودتنظیمی را یک فرایند فعال و سازمان‌یافته می‌داند که یادگیرندگان از طریق آن اهداف

یادگیری خود را تنظیم کرده و تلاش می‌کنند بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل مهارت‌های خودآموزی، سؤال پرسیدن از خود، خودبازبینی و تقویت خود است که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا با استفاده از فرایندهای شناختی، یادگیری‌شان تسهیل شود. مالبرگ (۲۰۱۴) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که آموزش خودتنظیمی وسیله‌ای برای چگونگی استفاده دانش‌آموزان از تاکتیک مطالعه و استراتژی تنظیم شناختی است و این استراتژی‌ها باعث سازگاری بیشتر و بهتر با محیط مدرسه، معلم و دانش‌آموزان و به دنبال آن بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود. مهارت‌هایی مانند سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آن‌ها، یادداشت‌برداری و استفاده از استراتژی‌ها برای مرور و ذخیره‌سازی اطلاعات در حافظه مانند نقشه مفهومی و رمزگردانی و آموزش راهبردهای نظم دادن به ذهن، دانش‌آموزان ناسازگار در مدارس را قادر می‌سازد تا بر فرایند یادگیری و مطالعه خود تسلط یابند و این تسلط از طریق افزایش انگیزه تحصیلی در آن‌ها به سازگاری تحصیلی بهتر منجر می‌گردد. همچنین آموزش یادگیری خودتنظیمی با به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی و همچنین راهبردهای مدیریت مناسب منابع، سعی در افزایش یادگیری و درک و تمرکز دانش‌آموزان دارد؛ از این رو موجب بهبود یادگیری بهتر و درک لذت یادگیری و متعاقب آن سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. در نتیجه، آموزش یادگیری خودتنظیمی با کاربرد راهبردهای شناختی و خودتنظیمی مهارت‌های دانش‌آموزان را در تکالیف ارتقا داده و موجب می‌شود دانش‌آموزان، تکالیف درسی را بیشتر پیگیری کنند و اهداف تحصیلی را دنبال کنند و برای این مورد نیاز به سازگاری بهتر با محیط مدرسه و شرایط موجود در آن دارند. با توجه به مطالب فوق و نتیجه پژوهش حاضر می‌توان آموزش خودتنظیمی را به‌عنوان تسهیل‌کننده در امر یادگیری و عاملی مؤثر در سازگاری و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار برای مجریان امر تعلیم و تربیت پیشنهاد داد. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌گردد آموزش خودتنظیمی در برنامه درسی مدارس به‌عنوان مهارت‌های لازم تحصیلی گنجانده شود و برای معلمان و مشاوران آموزش‌های لازم جهت استفاده موفقیت‌آمیز آموزش خودتنظیمی در جهت استفاده از راهبردهای شناختی و راهبرد فراشناختی توسط دانش‌آموزان ارائه شود و برای استفاده بهینه از امکانات راهبردهای مدیریت منابع (محیط مدرسه و خانه و

منابع انسانی اعم از همسالان و معلمان) تا کمتر شاهد افت و شکست تحصیلی این گونه دانش‌آموزان باشیم. البته با توجه به شرایط خاص دانش‌آموزان ناسازگار و تفاوت‌های انگیزشی آن‌ها، پیشنهاد می‌شود این راهبردهای آموزشی خودتنظیم به دانش‌آموزان دیگر هم ارائه شود و نتایج آن‌ها بر روی سایر متغیرهای مهم حوزه روان‌شناسی تربیتی نظیر افت تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی و ... بررسی شود. از محدودیت‌های مهم این پژوهش، مطالعه در مورد یک گروه کوچک از دانش‌آموزان است که به دلایل اجرایی و کمبود وقت امکان انتخاب نمونه بزرگ‌تر به‌ویژه گروه پلاسبیو فراهم نبود. علاوه بر این به دلیل کمبود وقت و با توجه به مقررات مدرسه امکان پیگیری اثر مداخله پس از چند ماه فراهم نشد.

منابع

- اژه‌ای، ج؛ منظری توکلی، و؛ حسینی، س. ر. (۱۳۹۱). بررسی مقایسه تأثیر درمان شناختی- رفتاری گروهی، معنادرمانی گروهی و تلفیق آن‌ها بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ناسازگار. *مجله پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۶(۳)، ۳۰-۴۰.
- اسفندیاری، ش. (۱۳۹۵). *پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع سوم متوسطه کرمانشاه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه رازی.
- تیرگری، ب؛ عزیز زاده فروزی، م؛ حیدرزاده، ا؛ عباس زاده، ح. (۱۳۹۴). بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه علوم پزشکی کرمان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۳)، ۱۵۷-۱۶۴.
- جمالی، م؛ نوروزی، آ؛ طهماسبی، ر. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر. *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۸)، ۶۲۹-۶۴۱.
- حیاتی، م. (۱۳۹۲). *بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری، خودتنظیمی و خودکارآمدی بر خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ریاضی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران*.
- خانجانی، ز؛ فرجی، ر. و فاروقی، پ. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر کنش‌های اجرایی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانایی‌های یادگیری، *مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲(۴۵)، ۴۹-۶۳.

دانش، ع؛ سلیمی نیا، ن؛ فلاحتی، ح. و سابقی، ل. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی مهارت حل مسئله بر سازگاری دختران نوجوان ناسازگار، *مجله علوم رفتاری*، ۸(۳۰)، ۲۴-۴۱.

سپهوندی، م. ع. و منصوری، ل. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین نگرش مذهبی و خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی دانشجویان. *پژوهشنامه تربیتی*، ۵۲، ۱۲۱-۱۴۰.

سعادت س، کلانتری، م، کجیاف، م. ب. (۱۳۹۶). رابطه مؤلفه‌های سبک زندگی ارتقاءدهنده سلامت با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان ساکن خوابگاه. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹(۴)، ۳۰-۳۸.

صنوبر، ع. (۱۳۹۷). رابطه شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم. *مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۸، ۱-۱۵.

عجم، ع. (۱۳۹۵). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی از طریق سلامت اجتماعی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱)، ۷۱-۷۸.

محمدزاده، ج؛ هواسی، ز. و کاظمی، ن. (۱۳۹۵). بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده و باورهای خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر ایلام. *فصلنامه تحقیقات روان‌سنجی کودک و نوجوان*، ۳، ۱۰۸-۱۲۶.

- Bachem, R., & Casey, P. (2018). Adjustment disorder: a diagnosis whose time has come. *Journal of Affective Disorders*, 227, 243-253.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Journal of Infant and Child Development*, 16, 597-615.
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Caliskan, S., Selcuk, G. S., & Erol, M. (2010). Effects of the problem solving strategies instruction on the students' physics problem solving performances and strategy usage. *Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2239-2243.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.
- 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.
- Dividsoon, B. W. (2013). The development of the classroom social climate during the first months of the school, *contemporary educational psychology*, 34, 185-194.
- Driwer, A. (2012). Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal of Social Sciences*, 6 (3), 333-339.
- Liran, B. H., & Miller, P. (2017). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 8, 1-15

- Malmberg, J. (2014). Tracing the process of self-regulated learning students' strategic activity in g/n Study learning environment. *Faculty of Education Act Univ.* 142, 7-96.
- Meltzer, L. (2004). *Executive function in the classroom: Meta-cognitive strategies for fostering academic success and resilience*, paper presented at the learning differences conference, Cambridge, MA.
- Pettus, K. R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: Differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. Unpublished Ph.D. thesis, Carolina University.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students.. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Schlechty, P. C. (2005). *Creating create schools: Six critical systems at the heart of educational innovation*. Sanfrancisco: John Wiley & Sons.
- Schunk, H. (2005). Attributions and development of self-regulatory competence *paper presented at the annual conference of the American Educational research association*. NEW YORK, NY, USA. 13, 8-12.
- Sharp. C. R. (2011). Self-Regulation in High School Students, *Educational Research*. 208, 194.173.
- Stainberg. S. E. (2013). Use of logo therapy's mountain range exercise with male adolescents with mental retardation- developmental disabilities and sexual behavior problems. *Journal of contemporary psychotherapy*, 33, No.3, 219-234.
- Tani, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., Cribbie, R., (2011). Social support, self-esteem, and stress as predictors of academic adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48, N. 3.
- Zimmerman, B. J, Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 80, 51-59.

