

# مقایسه انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خودارزشمندی دانش آموزان تیزهوش و عادی شهر کرج

■ فاطمه خروطنی\*\*

■ نظام هاشمی\*

## چکیده:

هدف این پژوهش مقایسه انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خودارزشمندی بین دانش آموزان تیزهوش و عادی بود. روش پژوهش علی - مقایسه‌ای بود. جامعه آماری تمامی دانش آموزان دختر پایه یازدهم مدرسه‌های تیزهوش و عادی آموزش و پرورش ناحیه یک شهر کرج در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ در حال تحصیل هستند که در مجموع ۲۱۰۷ نفر می‌شدند. از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، یک مدرسه دخترانه از بین مدرسه‌های آموزش و پرورش ناحیه یک کرج انتخاب شد و از بین کلاس‌های پایه یازدهم آن مدرسه دو کلاس به تصادف و به تعداد ۵۰ نفر انتخاب شدند. انتخاب نمونه از دبیرستان تیزهوشان هم به تعداد ۵۰ نفر و به صورت هدفمند بود. آزمودنی‌ها به پرسش‌نامه‌های انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲)، پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پینتریک و دی گروت (۱۹۹۰) و پرسش‌نامه خودارزشمندی روزنبرگ (۱۹۶۵) پاسخ دادند. دانش آموزان عادی با روش t مستقل و نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها فرضیه پژوهش را تأیید کردند. نتایج پژوهش نشان داد تفاوت معناداری ( $P < 0/05$ ) در انگیزش تحصیلی، میزان خودارزشمندی و خودتنظیمی تحصیلی بین دانش آموزان عادی با دانش آموزان تیزهوش دیده شده و دانش آموزان تیزهوش در سه متغیر نسبت به دانش آموزان عادی میانگین بالاتری دارند.

## کلید واژه‌ها:

انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی، خودارزشمندی، دانش آموز تیزهوش، دانش آموز عادی

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱/۲۸

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۵/۱۶

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۳/۲۳

\* استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه علوم انتظامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) .....nh13450217@yahoo.com  
\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، کرج، ایران .....khorouti.teach@gmail.com

## مقدمه

تعلیم و تربیت فرایندی دامنه‌دار و چندبعدی است و تحقق اهداف آن مستلزم نگاه همه‌جانبه به عوامل زمینه‌ای، فردی و بین‌فردی است که در جریان پیشرفت تحصیلی مداخله می‌کند. یکی از ضرورت‌های نظام آموزشی موفقیت در ادامه و گسترش مهارت‌های تحصیلی لازم در دانش‌آموزان است. بدون شک شناخت عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی از اساسی‌ترین اهداف هر نظام آموزشی است. متغیرها و عوامل زیادی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثرند. یکی از این متغیرها انگیزش تحصیلی است. مفهوم انگیزش همواره مورد توجه جوامع بشری، به‌ویژه پژوهشگران و متخصصان آموزش و پرورش بوده است. به‌خصوص در دهه‌های اخیر، بسیاری از نظریه‌پردازان و محققان روان‌شناسی تربیتی، اعتبار و جایگاه ویژه‌ای برای الگوهای انگیزشی و روان‌شناختی رفتار تحصیلی قائل شده‌اند. برخی از روان‌شناسان انگیزش را فرایندهایی مانند نیاز، شناخت، هیجان و رویدادهای بیرونی تعریف کرده‌اند که به رفتار، نیرو و جهت می‌دهند (مارشال ریو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴/۱۳۹۸ ص. ۸).

همچنین، شکولاکو<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) معتقد است، بین انگیزش و علاقه و تعهد به محیط آموزشی رابطه نیرومندی وجود دارد. انگیزه مهم‌ترین شاخص عملکرد وضعیت تحصیلی فراگیرندگان، و عاملی مؤثر در پیشرفت یا ترک تحصیل قلمداد می‌شود. تحقیقات نشان داده‌اند، بین انگیزه و نیاز به موفقیت و عملکرد مؤثر در کار (تحصیل و شغل) رابطه وجود دارد (آقاجری، حسین زاده، مهدوی، هشترودی‌زاده و وحیدی، ۱۳۹۴). همچنین، کاسگروگلو، اکیت، اورانسی و ارکال<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) بیان می‌کنند، وجود انگیزه در طی فرایند یادگیری و آموزش به تسهیل یادگیری، برقراری ارتباط و کاهش اضطراب منجر می‌شود. از دیگر متغیرهای مرتبط با تحصیل و دخیل در پیشرفت تحصیلی، خودتنظیمی است. محققانی (مک نرنی، چنگ، چینگ و هاپلام<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲ و اعتماد اهری و تختی پور، ۱۳۹۴) که آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده‌اند، دریافته‌اند که آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد.

خودتنظیمی ساختاری چندبعدی متشکل از فرایندهای رفتاری، شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک است که تمام کوشش‌های آگاهانه یا ناآگاهانه شخص را در جهت تعدیل حالت یا واکنش‌ها در برمی‌گیرد (گرازیانو، کالکینس و کینس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

به اعتقاد آکسان<sup>۶</sup> (۲۰۰۹)، مداخلات راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی در دانش‌آموزان، با کنترل شرایط، بر میزان یادگیری می‌افزاید و از میزان فعال‌نبودن در یادگیری می‌کاهد. به‌طور کلی، موجب پرداختن به تکالیف می‌شود. خودتنظیمی فرایندی جاری و چرخه‌ای است که آینده‌نگری، عمل و تأمل را شامل می‌شود. آینده‌نگری شامل تعیین هدف و برنامه‌ریزی راهبردی، از جمله اجرای قصدها، می‌شود. فرد به دنبال این آینده‌نگری، پیش از عملکرد بازخورد می‌گیرد و از موانع، مشکلات، وقفه‌ها و مزاحمت‌های گوناگون آگاه می‌شود. او با در دست داشتن این اطلاعات، شرایط را ارزیابی و

بررسی و درباره آن‌ها تأمل می‌کند. تأمل، به آینده‌نگری آگاهانه‌تر قبل از عملکرد منجر می‌شود. بعد از اینکه خودسنجی صورت گرفت، به فرایندهای تعیین هدف و اجرای قصدها اضافه می‌شود و ابزاری در اختیار فرد قرار می‌گیرد که می‌تواند به کمک آن درباره پیشرفت هدف اطلاعاتی کسب کند (بک و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲).

کول، لوگان و والکر<sup>۸</sup> (۲۰۱۱) خودتنظیمی را تلاش‌های روانی در کنترل وضعیت درونی، و فرایندها و کارکردها، به‌منظور دستیابی به اهداف بالاتر، تعریف می‌کنند. لذا یادگیرنده‌های خودتنظیم با ویژگی‌هایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خود اسنادی مطلوب، متمایز می‌شوند (زیمران<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵). زیمران (۲۰۰۰) نقل می‌کند که خودتنظیمی صرفاً یک عملکرد تحصیلی نیست، بلکه فرایندی خودمدیریتی است که یادگیرندگان به‌واسطه آن توانایی‌های ذهنی خود را به مهارت‌های تحصیلی مرتبط منتقل می‌کنند.

از دیگر متغیرهای تأثیرگذار در کارکردهای دانش‌آموزان، خودارزشمندی است. خودارزشمندی به‌مثابه شاخص سازگاری روان‌شناختی و کارکرد مناسب اجتماعی تلقی می‌شود و یکی از نتایج حاصل از بررسی و تحلیل تعامل بین‌ذهن، خود و شخصیت است (دیمیترو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳، به نقل از زکی، ۱۳۹۱). خود ارزشمندی شامل هفت مؤلفه حمایت خانواده، عشق خدایی، تقوا و پرهیزگاری، حس رقابت‌جویی، احساس مثبت به جنبه‌های جسمانی، فیزیکی و ظاهری، شایستگی علمی - آموزشی و تجربه موافقت با دیگران است که هر کدام منبعی برای کسب حس خود ارزشمندی است. سه مؤلفه نخست به جنبه‌های درونی خودارزشمندی و چهار مؤلفه بعدی به جنبه‌های بیرونی خود ارزشمندی مربوط است (کروکر، لاهتانن، کوپر و بوورثی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۳).

خودارزشمندی به سازگاری اجتماعی و کاهش ناسازگاری و آسیب روانی - اجتماعی در نوجوانان کمک می‌کند. خود ارزشمندی سازوکار تبیین و درک بنیان اخلاقی - اجتماعی رفتار اجتماعی افراد است. نوجوانانی که خودارزشمندی بالایی دارند، روابط دوستانه بهتر و اضطراب اجتماعی کمتری را تجربه می‌کنند و اعتمادبه‌نفس بالاتری دارند (آدامز، تایلر، کالوگیرو و لی<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۷).

عوامل محیطی، شخصیتی و ... بسیاری وجود دارند که ممکن است موجب تفاوت این متغیرها در دانش‌آموزان شوند. یکی از این موارد، تفاوت‌های فردی در توانایی‌هایی هوشی است. به کودکی تیزهوش گفته می‌شود که بتواند با کمک فکر، استدلال و استفاده از فرایندهای عالی ذهنی، قضاوت صحیح بکند و استعدادها را خاص در کارهای خلاق داشته‌باشد. این کودکان از لحاظ اجتماعی، هیجانی و هوشی برتر هستند و در گروه افراد خوشحال، دوست‌داشتنی، منظم و با ثبات شناخته می‌شوند (میلانی‌فر، ۱۳۹۰).

دانش‌آموزان تیزهوش، که در کشور ما با عنوان «استعدادهای درخشان» در مدرسه‌های سمپاد از

سایر دانش‌آموزان تفکیک شده‌اند، سرمایه‌های مهم انسانی در دنیا شناخته شده‌اند (نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵). مدرسه‌های ویژه دانش‌آموزان سرآمد یا تیزهوش، شرایط پذیرش خاص و محیط آموزشی متفاوتی نسبت به مدرسه‌های عادی دارند. چنین عواملی احتمالاً می‌توانند بین ویژگی‌های روانی دو گروه دانش‌آموزان عادی و تیزهوش تفاوت ایجاد کنند (ریاسی، مقرب، صالحی ابرقوئی و حسن‌زاده طاهری، ۱۳۹۱). جنابادی (۱۳۹۰) نیز بیان می‌کند، محیط‌های آموزشی مربوط به دانش‌آموزان عادی و تیزهوش می‌توانند در ایجاد ویژگی‌های روانی تفاوت ایجاد کنند و این تفاوت مستقل از جنس است (به نقل از ریاسی و همکاران، ۱۳۹۱).

پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند، بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و خودارزشمندی تفاوت وجود دارد. برای مثال، محمودی و شاطریان محمدی (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند، میانگین خودارزشمندی در دانش‌آموزان مدرسه‌های تیزهوش از دانش‌آموزان مدرسه‌های عادی بیشتر است. نتایج پژوهش رزمی و یرثق (۱۳۹۳) نیز حاکی از آن بود که دانش‌آموزان تیزهوش، در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، راهبردهای خودتنظیمی و انواع آن (شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع) را بیشتر به کار می‌برند. پژوهش تورتهپ<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۵) نشان داد، بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی تفاوت وجود دارد؛ به طوری که دانش‌آموزان تیزهوش از مهارت‌های خودتنظیمی بالاتری برخوردار بودند. مویج<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۸) معتقد است، دانش‌آموزان تیزهوش در ویژگی‌هایی مانند یادگیری خودتنظیمی، سبک‌های یادگیری و برخی از حوزه‌های شایستگی، از دانش‌آموزان عادی متفاوت هستند (به نقل از حافظی، افتخار و سیدنژاد، ۱۳۸۹).

مرور مطالعات پیشین از اثبات ارتباط بین متغیرهای خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی حکایت می‌کند، اما ضرورت توجه به متغیرهای دیگری چون انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان عادی و تیزهوش به شکل منسجم و متقابل، و واکاوی تأثیر توأمان این متغیرها با یکدیگر، موضوعی است که توجه و پژوهش بیشتر را می‌طلبد. بنابراین، اهمیت و ضرورت این پژوهش از سه جنبه موجه است:

۱. لزوم بسط و گسترش مبانی نظری در ارتباط با انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خودارزشمندی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی به صورت منسجم و مرتبط وجود دارد؛

۲. مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد این سه متغیر (انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خودارزشمندی) درباره دانش‌آموزان عادی و تیزهوش موردعناایت قرار نگرفته و توجه به این حلاء تحقیقاتی در زمینه تحقیق قابل تأمل و توجه است؛

۳. اثبات این مسئله که دانش‌آموزانی که بتوانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، به عنوان یک یادگیرنده بهتر و بیشتر می‌توانند موفقیت تحصیلی کسب کنند، همواره از موضوعاتی است که به پژوهش‌های بیشتر و دقیق‌تر نیاز دارد.

در این شرایط، محقق، با توجه به اینکه خود از معلمان مشغول به تدریس در شهر کرج مشغول است، وظیفه ذاتی خود می‌داند به‌عنوان یک معلم پژوهنده، در واکاوی عوامل موفقیت یا شکست دانش‌آموزان پژوهش و نتایج را به سایر بهره‌واران آموزشی اعلام کند. با توجه به این موضوع و همچنین به خاطر اهمیتی که خودتنظیمی، انگیزش تحصیلی و خودارزشمندی در رفاه و پیشرفت دانش‌آموزان دارد، تحقیق حاضر به دنبال پاسخ به این سه سؤال است:

۱. آیا بین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوتی وجود دارد؟
۲. آیا بین خودتنظیمی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوتی وجود دارد؟
۳. آیا بین خودارزشمندی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوتی وجود دارد؟

## روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم دوره متوسطه دوم تیزهوش و عادی مشغول به تحصیل در آموزش و پرورش ناحیه یک شهر کرج در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود. برای انتخاب نمونه، از بین مدرسه‌های عادی، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، دو مدرسه انتخاب شدند و از این دو مدرسه، دانش‌آموزان کلاس یازدهم به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند که ۵۰ نفر را تشکیل می‌دادند. اما انتخاب نمونه از دبیرستان تیزهوشان به‌صورت هدفمند بود. دو گروه به پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی والرند و بیسنت<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۲)، پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) پینتریچ و دی‌گروت<sup>۱۶</sup> و پرسش‌نامه خودارزشمندی رزبرگ<sup>۱۷</sup> (۱۹۶۵) پاسخ دادند. لازم به ذکر است، در این پژوهش برخی از متغیرها (عوامل اجتماعی، فرهنگی، خانوادگی و ...) با توجه به ملاحظات اخلاقی، همگن در نظر گرفته شدند، چرا که دستیابی به آنها با اصول اخلاقی پژوهش مانند «احترام به فرد و اختیار او، سودمندی و عدالت» در تضام بود. از این رو متغیرهای مذکور در نمونه آماری همگن در نظر گرفته شدند و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون t مستقل و نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

## ابزار پژوهش

۱. پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی والرند و بیسنت (۱۹۹۲): این ابزار توسط والرند و بیسنت (۱۹۹۲) ساخته شد. این پرسش‌نامه، ترجمه نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS است که ابتدا در فرانسه طراحی شده است. این مقیاس بر مبنای نظریه EME ساخته شده و ۲۸ پرسش هفت‌گزینه‌ای دارد که سه بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را می‌سنجد. بررسی‌های رابرت والرند و بیسنت (۱۹۹۲) نشان می‌دهد، روایی و پایایی نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش

تحصیلی AMS روی دانش‌آموزان دبیرستانی و نیز دانشجویان کانادایی، مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش بحرانی (۱۳۸۴) ضریب آلفای محاسبه‌شده برای کل پرسش‌نامه معادل ۰/۸۸ بوده است. افزون بر این، تحلیل عوامل مقیاس انگیزش تحصیلی توانست ابعاد سه‌گانه انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را با ارزش ویژه بالاتر از یک نمودار سازد. بدین ترتیب، روایی و پایایی آن تأیید شد. در مطالعه ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژهای (۱۳۹۱) میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۸۴ درصد، ۸۶ درصد، ۶۷ درصد به دست آمد. همچنین، میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۸۱ درصد، ۸۴ درصد، ۷۳ درصد، به دست آمد.

**۲. پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ):** این پرسش‌نامه توسط پینتریج و دی‌گروت ساخته شده است. با ۴۷ عبارت، در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت است و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع رامی‌سنجد. بخش باورهای انگیزشی ۲۵ عبارت مقیاس را دربرگرفته است و شامل سه خرده‌آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است. تمام ماده‌های این مقیاس پنج درجه‌ای است و از پاسخ کاملاً موافقم (نمره ۵) تا پاسخ کاملاً مخالفم (نمره ۱) تنظیم شده است. سؤالات ۲۹، ۳۰، ۴۰، ۴۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بررسی‌های پینتریج و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی در یادگیری نشان داد، قابلیت پایایی برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۷۵ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی، به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود. اعتبار این آزمون را حسینی نسب و رامش (۱۳۷۹) با استفاده از روش تحلیل عامل بررسی کرد که نتایج به‌دست‌آمده آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، و راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۴۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۴ بودند. همچنین، البرزی و سامانی (۱۳۷۸) برای به‌دست‌آوردن اعتبار پرسش‌نامه از روش بازآزمایی استفاده کردند که ضریب اعتبار ۰/۷۶ به‌دست آمد. در این پژوهش آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، و راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۲، ۰/۷۱ و ۰/۷۳ محاسبه شد.

**۳. پرسش‌نامه خودارزشمندی (۱۹۶۵):** پرسش‌نامه خودارزشمندی روزنبرگ ۱۰ ماده دارد و پاسخ‌ها به آن ۵ (عمدتاً نادرست) تا ۴ (عمدتاً درست) رده‌بندی می‌شود. این پرسش‌نامه مقیاس پرکاربردی برای ارزیابی ارزش خود است که پایایی و روایی خوبی دارد و پژوهش‌های قبلی پایایی مناسب آن را

در جامعه ایرانی نشان داده‌اند (قربانی، واتسن و بارت<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۹). ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه‌ای که روی دانشجویان دختر انجام گرفته بود، ۰/۹۳ به دست آمد و در بررسی پایایی باز آزمایی آزمون  $I = 0/85$  بود (اومن<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۷). در پژوهش رجعی و بهلول (۱۳۸۶) نتایج ضرایب همسانی درونی ماده در کل نمونه دانشجویی ۰/۸۴، در دانشجویان پسر ۰/۸۷ و در دانشجویان دختر ۰/۸۰ به دست آمد. ضرایب همبستگی بین هر یک از ماده‌های مقیاس با نمره کل ماده‌ها از ۰/۵۶ تا ۰/۷۲ معنادار بود. تحلیل عاملی با استفاده از عامل یابی محور اصلی (چرخش پروماکس) در مقیاس فوق دو عامل (صلاحیت و شایستگی شخصی و رضامندی از خود) را که ۰/۵۳/۸۳ واریانس مقیاس را تبیین کرد، به دست داد (نقل از صابریان و طباطبایی، ۱۳۹۶). همچنین، در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

## یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در گروه دانش‌آموزان عادی

بعد	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
انگیزش تحصیلی	انگیزش درونی	۵۳/۵	۱۲/۸	۲۹	۷۷
	انگیزش بیرونی	۶۲/۳	۱۱/۸	۴۰	۸۴
	بی‌انگیزگی	۷/۱	۳/۵	۴	۱۷
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	فراشناختی	۴	۰/۵	۳	۵
	راهبرد شناختی	۴/۱	۰/۵	۲/۵	۵
	باور انگیزشی	۳/۵	۰/۳	۲/۶	۳/۸
انگیزش تحصیلی		۱۲۲/۸*	۲۰/۴	۸۶	۱۶۰
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی		۳/۸*	۰/۳	۲/۷	۴/۴
خودارزشمندی		۲/۶*	۰/۶	۱/۳	۴

\* $P > 0/05$  K.S.=0/73

با توجه به یافته‌ها، در جدول ۱ بین متغیرهای انگیزش تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودارزشمندی در گروه دانش‌آموزان عادی، بیشترین میانگین انگیزش تحصیلی به میزان ۱۲۲/۸ و کمترین میانگین خودارزشمندی به میزان ۲/۶ به دست آمد. همچنین، نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنف در سطح معنی داری  $P > 0/05$  به میزان K.S.=0/73 به دست آمد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در گروه دانش‌آموزان تیزهوش

متغیر	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
انگیزش تحصیلی	انگیزش درونی	۵۵	۱۰/۸	۳۵	۷۰
	انگیزش بیرونی	۶۷/۷	۱۰/۱	۳۲	۸۱
	بی‌انگیزگی	۱۳	۶/۳	۴	۲۷
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	فراشناختی	۳/۸	۰/۴	۳/۱	۴/۶
	راهبرد شناختی	۳/۸	۰/۵	۲/۶	۴/۸
	باور انگیزشی	۳/۴	۰/۳	۲/۶	۳/۹
انگیزش تحصیلی		۱۳۵/۷*	۱۷	۱۰۳	۱۷۱
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی		۳/۶*	۰/۳	۲/۹	۴/۱
خودارزشمندی		۲/۹*	۰/۸	۰/۷	۴

\*P > ۰/۰۵ K.S.=۰/۷۳

با توجه به یافته‌ها، در جدول ۲ بین متغیرهای انگیزش تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودارزشمندی در گروه دانش‌آموزان تیزهوش، بیشترین میانگین انگیزش تحصیلی به میزان ۱۳۵/۷ و کمترین میانگین خودارزشمندی به میزان ۲/۹ به دست آمد. همچنین، نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنف در سطح معنی‌داری  $P > ۰/۰۵$  به میزان  $K.S.=۰/۷۵$  به دست آمد.

برای مقایسه متغیرهای پژوهش از آزمون t مستقل استفاده شده است. لازمه استفاده از آزمون t، نرمال بودن متغیرهاست که به منظور تأیید آن از آزمون کلموگروف-اسمیرنف بهره‌برداری شده است. نتایج آزمون نرمال بودن نشان داد که معناداری متغیرها بالاتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، داده‌ها از طیف نرمالی برخوردارند و در نتیجه می‌توان از آزمون t استفاده کرد.

جدول ۳. آزمون t مستقل در مورد تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در انگیزش تحصیلی

متغیر	گروه	میانگین	T	درجه آزادی	فاصله اطمینان	
					کران پایین	کران بالا
انگیزش تحصیلی	تیزهوش	۱۳۵/۷	۲/۶۵۹*	۹۸	۳/۱۸۸	۲۲/۶۱۲
	عادی	۱۲۲/۸				

\*P < ۰/۰۵



همان‌طور که نتایج آزمون t در جدول ۳ نشان داده شده است، از آنجا که معناداری آزمون کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که بین انگیزش تحصیلی گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. با بررسی میانگین متوجه می‌شویم، میانگین انگیزش تحصیلی در گروه دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر از دانش‌آموزان عادی است.

**جدول ۴. آزمون t مستقل در مورد تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در خودتنظیمی**

فاصله اطمینان		درجه آزادی	T	میانگین	گروه	متغیر
کران بالا	کران پایین					
۰/۳۵	۰/۰۱۶	۹۸	۲/۱۹۴*	۳/۸	تیزهوش	خودتنظیمی
				۳/۶	عادی	

\* $P < 0/05$

با توجه به نتایج آزمون t در جدول ۴، از آنجا که معناداری آزمون کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت بین خودتنظیمی گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنادار وجود دارد. با بررسی میانگین متوجه می‌شویم، میانگین خودتنظیمی در گروه دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر از دانش‌آموزان عادی است.

**جدول ۵. آزمون t مستقل در مورد تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در خودارزشمندی**

فاصله اطمینان		درجه آزادی	T	میانگین	گروه	متغیر
کران بالا	کران پایین					
۰/۴۸	۰/۲۲	۹۸	۲/۱۹۷*	۲/۹	تیزهوش	خودارزشمندی
				۲/۷	عادی	

\* $P < 0/05$

با توجه به نتایج آزمون t در جدول ۵، از آنجا که معناداری آزمون کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که بین خودارزشمندی گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنادار وجود دارد. با بررسی میانگین متوجه می‌شویم، میانگین خودارزشمندی در گروه دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر از دانش‌آموزان عادی است.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج پژوهش حاضر نشان داد، بین انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش تفاوت معنادار وجود دارد و در دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی میانگین بالاتر است. همسو با این یافته پژوهش اسکندری (۱۳۹۶) است. در واقع، در این پژوهش مشخص شد دانش‌آموزان تیزهوش انگیزش تحصیلی بالاتری دارند. این یافته غیرهمسو با یافته‌های پژوهش‌های احدی، میرزا نژاد اصل، احدی و مقاصدی (۱۳۹۵) و ابراهیمی قیری (۱۳۹۲) است. این پژوهش‌ها نشان دادند، تفاوت معناداری بین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی وجود ندارد. از سوی دیگر، پژوهش مردانی، محمودی، احمدی و بویری (۱۳۹۳) نشان داد که انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان عادی بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوش است.

در تبیین یافته پژوهش حاضر باید عنوان کرد، یکی از نظریه‌هایی که در ارتباط با انگیزش تحصیلی توجه بسیاری از متخصصان و پرورش‌کاران را به خود معطوف کرده است، نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان<sup>۲۰</sup>، ۱۹۸۵) است که برای تبیین رفتار و عملکرد دانش‌آموزان، بر منبع انگیزشی تأکید می‌ورزد (کاسکار، تن‌کیت، ووس، وسترس و کرویست<sup>۲۱</sup>، ۲۰۱۳). در این نظریه، تحلیل کامل فرایند انگیزش مستلزم در نظر گرفتن سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی است (دسی و ریان، ۲۰۱۲). بر اساس انگیزه درونی، انسان تلاش می‌کند به استعدادها و شایستگی‌های بالقوه خود دست‌یابد. انگیزه بیرونی حالتی است که در نتیجه محرک‌های بیرونی در فرد شکل می‌گیرد و موجب تقویت رفتار می‌شود. بر اساس نظریه مذکور، دانش‌آموزان تیزهوش با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد یادگیری مناسب، که از انگیزه تأثیر می‌پذیرد، می‌توانند درک بهتری از مطالب معلم داشته‌باشند و در نهایت نسبت به دانش‌آموزان عادی عملکرد تحصیلی بهتری نشان دهند. به عبارت دیگر، این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسی، خودنظارتی و خودارزیابی) که از خرده‌مقیاس‌های نظریه است، می‌توانند تعامل بهتر و بیشتری در محیط داشته‌باشند و نیازهای ارضای انگیزه‌های تحصیلی را نسبت به سایر دانش‌آموزان بیشتر و بهتر برآورده کنند.

در این نظریه، فرض بر آن است که انسان از بدو تولد تمایلی ذاتی برای تحریک و یادگیری دارد که محیط از آن حمایت می‌کند (دسی و ریان، ۱۹۸۵). بنابراین، وجود دانش‌آموز در مدرسه‌های سمپاد به نوعی حمایت محسوب می‌شود. زیرا در این

مدرسه‌ها حداکثر امکانات برای پیشرفت و رشد این دانش‌آموزان وجود دارد. در واقع، برنامه‌های ویژه آموزش این دانش‌آموزان خاص است و محوریت برنامه‌ها حمایت از رشد و پیشرفت دانش‌آموز تیزهوش است.

از طرف دیگر، خانواده‌های این دانش‌آموزان به واسطه همکاری با مدرسه در جهت رشد و پیشرفت فرزندان خود، حمایت‌هایی را از آن‌ها به عمل می‌آورند. مطمئناً فراهم کردن شرایط موردنیاز برای این دانش‌آموزان و حمایت روانی و اجتماعی از آن‌ها می‌تواند موجبات افزایش انگیزه تحصیلی آن‌ها باشد.

همچنین، یادگیری فعالانه نیز می‌تواند از دیگر دلایل افزایش انگیزه آن‌ها باشد. در مدرسه‌های تیزهوشان، دانش‌آموز فعالانه در یادگیری دخالت دارد. روش‌های یادگیری محور و فعال، به سبب دخالت و درگیری بیشتر دانش‌آموز، بر احساس کفایت، استقلال و پیشرفت‌گرایی آن‌ها می‌افزاید و در نهایت این متغیرها انگیزه را برای یادگیری درس‌های مدرسه‌ای افزایش می‌دهند. مشارکت و درگیری فراگیری دانش‌آموز، جزو اساسی روش یادگیری است (عرفانیان عالی منش، ۱۳۸۷).

گرایش عمقی به یادگیری بر اساس انگیزش درونی و علاقه شخصی است. گرایش عمقی به یادگیری گرایشی است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد دانش موجود خود را بسازند و دانش جدید را جست‌وجو کنند و برای دانش‌آموزانی که مسیرهای یادگیری مخصوص به خود دارند، بسیار سودمند است (جکسوا و کالندا، ۲۰۱۵). بنابراین، به‌واسطه برنامه خاص آموزش این دانش‌آموزان، انگیزه درونی آن‌ها افزایش می‌یابد.

همان‌طور که گفته شد، از دیگر نتایج پژوهش، تفاوت معنادار خودتنظیمی تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان عادی و تیزهوش است. این میانگین در دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر است. این یافته با پژوهش‌های رزمی ویرث (۱۳۹۳)، تورتپ (۲۰۱۵) و مویچ (۲۰۰۸) همسوست که نشان دادند دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی میزان بالاتری از خودتنظیمی را دارا هستند. غیرهمسو با این یافته، یافته محمدپور پیر علیدهی (۱۳۹۱) است که نشان داد دانش‌آموزان عادی میزان بالاتری از خودتنظیمی را دارا هستند. کلاتری (۱۳۹۰) نیز نشان داد، در خودتنظیمی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش تفاوت معناداری وجود ندارد.

در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان بیان داشت، یکی از دلایل اصلی افزایش خودتنظیمی، اجرای برنامه‌های ویژه مراکز تیزهوشان در زمینه تقویت تفکر فرضی-استنتاجی و روش‌های نوین آموزش است که در آن‌ها بر نقش فعال یادگیرنده تأکید

می‌شود (سراج خرمی، برومندنسب، یگانه دوست و رشتی، ۱۳۸۸). یادگیرنده فعال یاد می‌گیرد که فعالیت‌های خود را نظم‌دهی و بر آن‌ها نظارت کند و برنامه‌ریزی لازم را انجام دهد.

همچنین، مطالعاتی که در زمینه ویژگی دانش‌آموزان خودتنظیم صورت گرفته، حاکی از آن است که این فراگیرندگان خود شروع‌کننده یادگیری هستند. آنان اهداف قابل وصول و دست‌یافتنی را برای خود مشخص می‌کنند و آنچه را برای رسیدن به اهداف خود نیاز دارند، به‌موقع برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی می‌کنند (فلاول<sup>۳۳</sup>، به نقل از پیترریچ و دیگروت<sup>۲۴</sup>، ۱۹۹۰). بنابراین، به نظر می‌رسد دانش‌آموزان تیزهوش به‌واسطه بالاتر بودن هوش خود بتوانند از این مهارت‌ها بهتر استفاده کنند و خودتنظیمی بالاتری داشته باشند.

از دیگر نتایج این پژوهش، بالا بودن میزان خودارزشمندی دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی است. این یافته با پژوهش محمودی و شاطریان محمدی (۱۳۹۶) همسوست. در تبیین این تفاوت باید گفت، مدل نظری «شرایط احتمالی خودارزشمندی» سعی در تبیین این دارد که عزت‌نفس چگونه شکل می‌گیرد و چگونه فرد به خودش بها می‌دهد. خودارزشمندی بر این اساس تکیه دارد که مردم با توجه به تجارب فردی و اجتماعی خود درمی‌یابند، موقعیت‌های زندگی چگونه وضعیت‌هایی برای موفقیت یا شکست آن‌ها فراهم می‌کنند. با توجه به تجربه‌های موجود در زندگی، هرچقدر افراد قدر و منزلت و بهای وجودی خود را بهتر و بیشتر بدانند، به همان نسبت بر حس اعتماد به خویشان آن‌ها افزوده می‌شود و در نهایت از عزت‌نفس بالایی بهره‌مند خواهند بود.

از خود و بها دادن به خویشان، از مصادیق مهم نظریه خودارزشمندی است (کروکر و ولف<sup>۲۵</sup>، ۲۰۰۱، به نقل از زکی، ۱۳۹۱). دانش‌آموزان تیزهوش نیز به‌واسطه تعریف و تمجیدهایی که در دوران گوناگون از آن‌ها می‌شود و همچنین تجارب موفقیت‌آمیز بیشتر نسبت به دانش‌آموزان عادی، خودارزشمندی بالاتری به دست می‌آورند. بنابراین، افراد تیزهوش به خاطر موفقیت‌های بیشتری که در زمینه‌های گوناگون و به‌خصوص در زمینه تحصیلی نسبت به دانش‌آموزان عادی به دست می‌آورند، در ارزیابی خویش به نقاط مثبت خود توجه می‌کنند و این باعث افزایش عزت‌نفس آن‌ها می‌شود. عزت‌نفس زیاد دانش‌آموزان تیزهوش بیانگر نگرشی از موافقت و پذیرش نسبت به قابلیت‌ها، اهمیت و ارزش خود است (رهبری، اصغری، صلاحی و علوی، ۱۳۹۵).

یکی از محدودیت‌های این مطالعه، استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی (پرسش‌نامه) است که افراد ممکن است خویش‌نگری نداشته باشند و مسئولانه به گویه‌ها پاسخ ندهند. همچنین، جامعه پژوهش محدود به دوره تحصیلی، می‌تواند تعمیم‌دهی نتایج پژوهش به دوره‌های تحصیلی دیگر و همچنین رشته‌های گوناگون را با محدودیت روبه‌رو کند. مقایسه‌نشدن دو جنس دختر و پسر نیز می‌تواند از محدودیت‌های پژوهش حاضر باشد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش‌های کیفی مانند مصاحبه و مشاهده استفاده شود. همچنین، برای تعمیم‌دهی نتایج، پژوهش در گروه‌های بزرگ‌تر انجام بگیرد.

با توجه به نتایج پژوهش مبنی بر تفاوت معنادار متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش و مشاهده ضعف دانش‌آموزان عادی در این زمینه، پیشنهاد می‌شود مدرسه‌های عادی برای افزایش خودتنظیمی، از راهبردهای آن که شامل ۱. خودارزیابی و خودپیمامدرسانی ۲. تعیین هدف و طرح و برنامه‌ریزی ۳. نظارت و آگاهی فرد درباره انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی است استفاده کنند، که چه موقع و کجا کدام راهبرد را به‌کارگیرند تا نتیجه بهتری حاصل شود. همچنین، برای افزایش میزان انگیزش تحصیلی و خودارزشمندی، راهکارهایی نظیر کارگاه‌های آموزشی، دادن فرصت فعال‌بودن و خودمختاری در انجام تکالیف و حق انتخاب مواد درسی مناسب به نظر می‌رسند. در پایان پیشنهاد می‌شود، با انجام پژوهش‌های طولی، تأثیر ایجاد انگیزه تحصیلی، آموزش مهارت خودتنظیمی و ایجاد حس ارزشمندی در سال‌های تحصیلی بعدی بررسی شود. این موضوع می‌تواند زمینه‌ساز و بستر مناسبی برای مقایسه بهتر و افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج شود.

## منابع

- ابراهیمی قیری، رسول. (۱۳۹۲). مقایسه انگیزش تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دوره متوسطه (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- احدی، الهام، میرزا نژاد اصل، فهیمه، احدی، علیرضا، و مقاصدی، فینا. (۱۳۹۵). مقایسه انگیزش تحصیلی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. مقاله ارائه‌شده در کنفرانس ملی دانش و فناوری روان‌شناسی، علوم تربیتی و جامع روان‌شناسی ایران، تهران، مؤسسه برگزارکننده همایش‌های توسعه محور دانش و فناوری سام ایرانیان.
- اسکندری، محمدجواد. (۱۳۹۶). مقایسه انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. مقاله ارائه‌شده در دومین کنگره سراسری تحول و نوآوری در علوم انسانی، شیراز، مؤسسه عالی علوم و فناوری خوارزمی.
- اعتماد اهری، علاءالدین، تختی پور، مریم. (۱۳۹۴). بررسی رابطه میزان خود نظم دهی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه (دوره دوم) منطقه ۲ تهران. فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، ۱۷(۱)، ۶۳-۳۳.
- آقاجری، پروانه، حسین زاده، مینا، مهدوی، نادر، هشترودی زاده، محمد، و وحیدی، مریم. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر انگیزه یادگیری (درونی و بیرونی)، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری. آموزش پرستاری، ۴(۲)، ۲۷-۱۸.
- بحرانی، محمود. (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۲(۴)، ۱۱۵-۱۰۴.
- البرزی، شهلا، و سامانی، سیامک. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۵(۱)، ۱۸-۱.
- حافظی، فریبا، افتخار، زهرا و سیدنژاد، مرضیه. (۱۳۸۹). مقایسه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوش و عادی شهر اهواز. یافته‌های نو در روان‌شناسی (روان‌شناسی اجتماعی)، ۱۶(۱۶)، ۱۴۲-۱۲۹.
- حسینی نسب، سید داوود، و رامشه، سید محمد حسین. (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های یادگیری خودنظم داده‌شده با هوش. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۲(۱)، ۸۵-۶۹.
- رزمی ویرتو، فاطمه. (۱۳۹۳). مقایسه راهبردهای خودتنظیمی، احساس شادکامی، منزلت و اعتماد اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل.
- رهبری، مهشاد، اصغری، الهام، صلاحی، نوشین، و علوی، لادن. (۱۳۹۶). بررسی مقایسه‌ای عزت‌نفس دانش‌آموزان پسر تیزهوش و عادی دوره اول متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۴-۹۵. کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و رفتاری.
- ریاسی، حمیدرضا، مقرب، مرضیه، صالحی ابرقوثی، مهنوش، حسن‌زاده طاهری، عمادالدین، و حسن‌زاده طاهری، محمد مهدی. (۱۳۹۱). مقایسه افسردگی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش شهرستان بیرجند در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷. مراقبت‌های نوین، فصلنامه علمی دانشگاه پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، ۹(۲)، ۹۵-۱۰۳.
- زکی، محمدعلی. (۱۳۹۱). آزمون و اعتباریابی پرسش‌نامه خودارزشمندی در بسین دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اصفهان، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۲(۷)، ۶۳-۸۵.
- سراج خرمی، ناصر، برومندنسب، مسعود، یگانه دوست، عصمت و رشتی، سارا. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش‌های فراشناختی بر عملکرد تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی. یافته‌های نو در روان‌شناسی (روان‌شناسی اجتماعی)، ۵(۱۳)، ۷۹-۶۷.
- صابریان، سمیه، و طباطبایی، سید موسی. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش خود شگفت‌ورزی بر روی رفاة ذهنی و خودارزشمندی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان. فصلنامه روان‌شناسی تحلیلی-شناختی، ۸(۳۱)، ۱۹-۲۹.
- عرفانیان عالی منش، منصوره. (۱۳۸۷). آموزش محور اعداد. رشد آموزش ابتدایی، ۲۶(۲)، ۶۸-۷۹.
- کلانتری، حکیمه. (۱۳۹۰). بررسی مقایسه‌ای رابطه انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر اصفهان (۹۱-۱۳۹۰). (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه کاشان.

- مارشال ریو، جان یحیی. (۱۳۹۸). انگیزش و هیجان (ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران: انتشارات ویرایش. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ چاپ شده است).
- محمدپور پیر علیدهی، ناهیده. (۱۳۹۱). مقایسه خودتنظیمی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر بندرعباس (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- محمودی، لیلا و فاطمه شاطریان محمدی. (۱۳۹۶). مقایسه خود ارزش‌مندی، اعتماد اجتماعی و نیاز به خاتمه در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. مقاله ارائه‌شده در سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
- مردانی، ایوب، محمودی، عباس، احمدی، آزاده، و به ویری، فاطمه. (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش پیشرفت و نشانگان و نمودگرایی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر ایذه. مقاله ارائه‌شده در اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مؤسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
- میلانی فر، بهروز. (۱۳۹۰). روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی. نشر قومس.
- نصیران، صدیقه و ایروانی، محمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش در مدرسه‌های استعدادهای درخشان از نظر دانش‌آموزان و والدین. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲(۱)، ۲۷-۱.
- ویسانی، مختار، غلامعلی لواسانی، مسعود و ازهای، جواد. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۶(۲)، ۱۶۰-۱۴۲.
- Adams, K. E., Tyler, J. M., Calogero, R., & Lee, J. (2017). Exploring the relationship between appearance-contingent self-worth and self-esteem: The roles of self-objectification and appearance anxiety. *Body image*, 23, 176-182.
- Aksan, N. (2009). A descriptive study: epistemological beliefs and self regulated learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 896-901.
- Aumend, D. (2007). *The Role of Self-Esteem as a Buffer and Independent Predictor among Variables in Objectification Theory* (Doctoral dissertation). The Ohio State University.
- Back, L. Bennett, A. Edles, L. D. Gibson, M. Inglis, D. Jacobs, R. & Woodward, I. (2012). *Cultural Sociology: An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- 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(1), 13-20.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: theory and measurement. *Journal of personality and social psychology*, 85(5), 894-908.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Ghorbani, N., Watson, P. J., & Bart L. Weathington. (2009). Mindfulness in Iran and the United States: Cross-Cultural Structural Complexity and Parallel Relationships with Psychological Adjustment. *Current Psychology*, 28(5), 211-224.
- Graziano, P. A., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2010). Toddler self-regulation skills predict risk for pediatric obesity. *International Journal of Obesity*, 34, 633 – 641.
- Jakešová, J. & Kalenda, J. (2015). Self-regulated learning: Critical-realistic conceptualization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171, 78 – 189.
- Kosgeroglu, N., Acat, M. B., Ayranci, U., Ozabaci, N., & Erkal, S. (2009). An investigation on nursing, midwifery and health care students' learning motivation in Turkey. *Nurse education in practice*, 9(5), 331-339.

- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Science Education, 18*, 57-69.
- McInerney, D. M., cheng, W. R., Ching, M., Haplam, A. K. (2012). Academic self – concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of advanced academic, 23*(3), 249-269.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology, 82*(1), 33- 40.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Shkullaku, R. (2013). The relationship between self- efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research, 1*(4), 467-478.
- Tortop, H. S. (2015). A Comparison of Gifted and Non-gifted Students' Self-regulation Skills for Science Learning. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 3*(1), 42-57.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic extrinsic & motivational Styles as Predictors of behavior: a Prospective study. *Journal of Personality, 60*, 550-620.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Oxford: Elsevier.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 82-91.

## پی‌نوشت‌ها

- |  |  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marshall Reeve</li> <li>2. Shkullaku</li> <li>3. Kosgeroglu, Acat, Ayranci, Ozabaci &amp; Erkal</li> <li>4. McInerney, cheng, Ching and Haplam</li> <li>5. Graziano, Calkins &amp; Keane</li> <li>6. Aksan</li> <li>7. Back &amp; et.al.</li> <li>8. Cole, Logan &amp; Walker</li> <li>9. Zimmerman</li> <li>10. Dimitrova</li> <li>11. Crocker, Luhtanen, Cooper &amp; Bouvrette</li> <li>12. Adams, Tyler, Calogero &amp; Lee</li> <li>13. Tortop</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>14. Mooij</li> <li>15. Vallerand &amp; Bissonnette</li> <li>16. Pintrich &amp; DeGroot</li> <li>17. Rosenberg</li> <li>18. Ghorbani, Watson &amp; Bart</li> <li>19. Aumen</li> <li>20. Deci &amp; Ryan</li> <li>21. Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers &amp; Croiset</li> <li>22. Jakesova &amp; Kalenda</li> <li>23. Flsvell</li> <li>24. Pintrich &amp; De Groot</li> <li>25. Crocker &amp; Wolf</li> </ol> |
|--|--|