

بررسی اثربخشی آموزش مؤلفه‌های یادگیری خودگردان مبتنی بر مدل پینتریچ، بر خودکارآمدی

دکتر علی مصطفایی^۱

دکتر یحیی مهاجر^۲

تاریخ پذیرش:

تاریخ داوری:

تاریخ وصول:

چکیده

هدف پژوهش بررسی اثربخشی مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان بوده است. جامعه آماری شامل تعداد ۱۰۹۳ دانش‌آموز پایه سوم دبیرستان بود که از این تعداد، ۶۰ نفر به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای و تصادفی ساده انتخاب، و به صورت تصادفی در سطوح مختلف متغیر مستقل (چهار سطح) و کنترل قرار داده شدند. به گروه یک راهبردهای شناختی، گروه دوراهبردهای فراشناختی، گروه سه راهبردهای انگیزشی و به گروه چهار راهبردهای مدیریت منابع آموزش داده شد. ابزار به کاررفته در پژوهش، آزمون خودکارآمدی شرر^۳ بوده است که به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر روی آزمودنی‌ها اجرا گردید. نتیجه پژوهش نشان داد که آموزش مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودکارآمدی مؤثر بوده و آن را افزایش داده است.

واژگان کلیدی: یادگیری خودگردان، مدل پینتریچ، خودکارآمدی، اثربخشی آموزش.

مقدمه

بافت روان‌شناسی تربیتی در طی ۳۰ سال اخیر با تغییرات عمیقی مواجه بوده است. از جمله این تغییرات می‌توان به تغییر دیدگاه نظریه پردازان در رابطه با نقش یادگیرندگان در فرایند

۱- عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور مرکز سقز

۲- عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

یادگیری اشاره کرد. رویکردهای جدید بر نقش فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری تأکید دارند. با توجه به این موارد، یادگیری خودگردانی^۱ به یک موضوع اساسی پژوهشی تبدیل شده و یکی از محورهای اساسی کار پژوهشی است. یادگیری خودگردانی نیازمند خواستن و مهارت است. به همین دلیل آموزش باید به یادگیرندگان کمک کند تا از تفکر خودشان آگاه باشند، دارای مهارت‌های راهبردی باشند و انگیزش‌شان را به سمت اهداف ارزشمند هدایت نمایند.

در رویکردهای شناختی رفتار، تأکید بر ترغیب دانش‌آموزان به واری، اداره، و تنظیم کردن رفتار خود است، تا اینکه به آنها اجازه دهند تا به وسیله عوامل بیرونی کنترل شوند. رویکردهای شناختی رفتاری سعی می‌کنند تا بدفهمی‌های دانش‌آموزان را تغییر دهند، مهارت‌های کنار آمدن وی را تقویت نمایند، خودکنترلی‌ها را افزایش دهند و خودتأملی سازنده را تشویق کنند (دوم ژان^۲؛ به نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۴).

طبق نظر بندورا^۳، رفتار آدمی عمدتاً یک رفتار خودنظم داده شده است. از جمله چیزهایی که انسان از تجربه مستقیم یا غیرمستقیم (جانشینی) می‌آموزد، معیارهای عملکرد است، و پس از آن که این معیارها آموخته شدند، پایه‌ای می‌شوند برای ارزشیابی شخصی فرد. اگر عملکرد شخص در یک موقعیت معین با معیارهای او هماهنگ یا بالاتر از آن باشد، آن را مثبت ارزیابی می‌کند، اگر پایین‌تر از آن معیارها باشد آن را منفی ارزیابی می‌کند (سیف، ۱۳۸۲).

نتایج پژوهش‌های مختلف (لابلانک^۴، لروکس^۵، لاولت^۶، الیور^۷، و شافر^۸، ۲۰۰۰؛ ولترز^۹، ۱۹۹۹) نشان داده که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان اضطراب را کاهش داده و خودکارآمدی را افزایش می‌دهد، که این نیز مستقیماً به دستیابی به هدف و

1. Self-Regulation
2. Doomjan
3. Bandora
4. Leblank
5. Leroux
6. Laveantl
7. Oliver
8. Shaffer
9. Wolterz

پیشرفت تحصیلی مرتبط است. زیمرمن^۱ و مارتینز- پونز^۲ (۱۹۹۲) در یک مطالعه‌رشدی مقطعی که بر روی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پایه پنجم، هشتم و یازدهم انجام دادند، دریافتند که ادراکات دانش‌آموز از کارآمدی کلامی و ریاضی رابطه مثبت و معناداری با گزارش آن‌ها مبنی بر استفاده از راهبردهای خودگردانی دارد.

دانش‌آموزان باید فعالانه در ارزیابی اثربخشی استفاده خود از راهبردها، مشارکت داشته باشند، و طالب ایجاد تغییرات لازم باشند. نظریه بندورا اهمیت مفهوم خودکارآمدی (تعیین کننده‌های شناختی)، و محیط را در رشد خودگردانی به هم پیوند می‌دهد (بندورا، ۱۹۸۶). نتایج مطالعه شانک^۳ (۱۹۸۳) نشان داد که نظارت بیرونی و خودنظارتی در مقایسه با گروهی که پیشرفت‌شان را نظارت نمی‌کردند، منجر به خودکارآمدی، پشتکار، و پیشرفت بالاتری شده است. البته در این مورد، اثربخشی نظارت بیرونی و خودنظارتی یکسان بود، در حالی که در دوره‌های زمانی طولانی‌تر خودنظارتی ارجحیت دارد، زیرا نیاز کمتری به کمک معلم دارد و این حس را به دانش‌آموز منتقل می‌سازد که بر پیامدها کنترل دارد. همچنین پژوهش (بندورا، ۱۹۸۶) نشان داده فرایندهای شناختی از رشد عقل که رفتارها را اطلاع می‌دهد، تأثیر می‌پذیرند. رشد عقل، به‌طور شناختی، دانش‌آموز را از یک حالت «دیگرتنظیم»^۴ به درونی^۵، یعنی خودتنظیم پیش می‌برد. از نظر محیطی، جوامع اجتماعی، مؤلفه‌هایی^۶ (مانند معلمان و همسالان) از آنهایی که دانش‌آموزان می‌توانند از آن‌ها کمک بطلبند، فراهم می‌سازد.

توانایی خودبازخوردی که نوعی دانش فراشناختی است، منحصر به فردترین زیر فرایند خودگردانی تلقی می‌شود. این شکل از تفکر خودگردانی، به فرد اجازه می‌دهد تا اوضاع را ارزیابی کند و تفکر و رفتار خود را تغییر دهد (پاجارس^۷، ۱۹۹۶). خود بازخوردی‌ها به

-
1. Zimmerman
 2. Martiney- Ponez
 3. Shuack
 4. Other regulation
 5. Internal
 6. Components
 7. Pajares

منظور نیل به هدف، رفتارها را تعیین می‌کنند. این باور که پیشرفت فرد قابل قبول است، همراه با انتظار تحقق رضایت‌بخش هدف، خودکارآمدی و انگیزش را افزایش می‌دهد. پینتریچ و همکارانش رابطه میان چندین مؤلفه یادگیری خودگردان را در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی در حوزه‌های موضوعی مختلف مانند ریاضیات، علوم، انگلیسی، و مطالعات اجتماعی بررسی کرده‌اند (پینتریچ و دی گروت^۱ ۱۹۹۰؛ پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۴؛ ولترز^۲ و پینتریچ، ۱۹۹۶). دانش‌آموزانی که به قابلیت‌های‌شان باور داشتند بیشتر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را گزارش کردند، و در تکالیف تحصیلی دشوار و غیر جذاب، مقاومت بیشتری به خرج دادند.

دانش‌آموزانی که برای یاد گرفتن چیزی انگیزه قوی دارند، بیشتر از سایر دانش‌آموزان آگاهانه یادگیری خود را برنامه‌ریزی کرده، این برنامه را اجرا می‌کنند و اطلاعات کسب شده را حفظ می‌نمایند (رادوسویچ^۳ و همکاران، ۲۰۰۴؛ به نقل از اقدم، ۱۳۸۷). رحمانی (۱۳۸۰) نیز به بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر پیشرفت تحصیلی در دروس تاریخ و ریاضی در میان دانش‌آموزان نابینای پایه سوم راهنمایی شهر شیراز پرداخته است. نتایج نشان داده که راهبردهای شناختی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معناداری از درس ریاضی دانش‌آموزان بینا دارد.

نظریه خودگردانی یادگیری ریشه در نظریه‌های شناختی و خبرپردازی دارد. این نظریه‌ها معتقدند که یادگیرنده در جریان یادگیری فعال است و مطابق با نوع فعالیت و نحوه پردازش اطلاعات است که به دانشی دست می‌یابد که منحصر به فرد است و دیگران به نوع خالص آن دانش دست پیدا نمی‌کنند. دیدگاه‌های نظری برجسته در زمینه خودتنظیمی یادگیری، فراوان است. این نظریه‌ها اکثراً از ۱۹۸۰ در تلاش برای توصیف آنچه یادگیرنده موفق انجام می‌دهد، پدید آمدند (بندورا، ۱۹۸۶، بوکائرتز^۴، ۲۰۰۲، پاجارس^۵، ۲۰۰۳؛ زیمرمن ۱۹۸۹، ۲۰۰۰، ۲۰۰۴؛ به نقل از علی‌اقدم، ۱۳۸۷). این دیدگاه‌ها ساختارها و

1. De Groot
2. Wolterz
3. Radoswitch
4. Boekaerz
5. Pajares

مکانیسم‌های متفاوتی را پیشنهاد می‌کنند. به عبارت دیگر، این نظریه‌ها از نظر ابعادی که مورد تأکید قرار می‌دهند و در نتیجه این که چه راهبردها و فرایندهایی را برای ارتقای موفقیت تحصیلی مورد تأکید می‌دهند، متفاوتند.

اکثر این نظریه‌ها چهار فرض عمومی مشترک درباره یادگیری دارند: اول این که یادگیرندگان در یادگیری خودشان فعالانه شرکت می‌کنند. دوم این که یادگیرندگان می‌توانند جنبه‌هایی از شناخت (از قبیل هدف‌گزینی، به کارگیری و کنترل راهبردهای شناختی)، انگیزش (از قبیل باورهای خودکارآمدی، ارزش تکلیف، علایق)، رفتار (از قبیل کمک‌خواستن، نگهداری و نظارت بر تلاش و زمان مورد استفاده) و ویژگی‌های محیط یادگیری (از قبیل ارزیابی و نظارت بر تغییر شرایط تکلیف) خود را نظارت، کنترل و تنظیم کنند. سوم این که یادگیرندگان معیارهایی دارند که می‌توانند عمل خود را برای تعیین این که آیا فرایندهای خاصی باید ادامه یابند یا این که باید در آنها تغییراتی ایجاد شود، ارزیابی کنند. چهارم این که، خودتنظیمی شناخت، انگیزش و رفتار خود، رابطه بین شخص، بافت و موقعیت را میانجی می‌کند (لوین و همکاران، ۲۰۰۴؛ به نقل از یتکین^۱، ۲۰۰۶).

پژوهشگران اجتماعی / فرهنگی انتقال از تنظیم توسط دیگری به خودگردان را از طریق چهار مرحله اصلی (ویگوتسکی^۲، ۱۹۸۱؛ ورتش^۳، ۱۹۷۹) تبیین می‌کنند. اولین مرحله، می‌تواند به وسیله محدودیت‌های درک یادگیرنده از تکلیف و تنظیم‌های بزرگسال دیگر یا فرد باتجربه‌تر فهمیده شود. یادگیرنده و فرد مجرب‌تر دیگر، از طریق گفتار، نمادها، و بازنمایی‌هایی که با تعریف یادگیرنده از موقعیت پیوند می‌خورد، درک مشترکی را گسترش می‌دهند.

در طی دومین مرحله، یادگیرندگان به صورت موفقیت‌آمیز و از طریق ابزارهای میانجی^۴، شروع به مشارکت در ارتباط می‌کنند، و پیوندهایی را بین سخن بزرگسال و موقعیت تکلیف برقرار می‌سازند. در این مرحله، به عنوان نمونه، یادگیرنده (ترسیم‌ها^۵،

1. Yetkin
2. Vigotky
3. Vertch
4. Mediatlional Means
5. Drawings

نقشه‌های مفهومی^۱، زبان ریاضی) با هدایت یک بزرگسال، برای درک و تکمیل تکالیف، شروع به تمرین نمادها و بازنمایی‌ها می‌کند. با این حال، درک آن‌ها به موقعیت تکلیف، محدود می‌شود و مسئولیت تنظیم رفتار و انجام نقشه‌ها هنوز برعهده بزرگسال قرار دارد.

در سومین مرحله تنظیم، از نقش و کارکرد ابزارهای میانجی که آن‌ها را قادر می‌سازد تا تکالیف را به‌طور مستقلانه و با مسئولیت بیشتر انجام دهند، آگاه می‌شوند. با این وجود، تنظیم‌شان هنوز وابسته به راهنمایی بزرگسال است. برای نمونه، یادگیرندگان می‌توانند سؤالات یا مثال‌هایی به‌منظور کمک به درک خود و تکمیل تکالیف با راهنمایی بزرگسال، تولید بکنند.

در مرحله آخر، از طریق تعامل اجتماعی، استفاده از ابزارهای فرهنگی به بخشی از سازمان‌درونی یادگیرنده تبدیل می‌شود. در این مسیر، آنها شروع به کسب مسئولیت‌های ارتباطی از افراد باتجربه‌تر دیگر می‌کنند و سعی در رشد صلاحیت خودگردانی خود دارند.

پینتریچ (۲۰۰۰ب)^۲، چهارچوبی نظری مبتنی بر چشم انداز اجتماعی-شناختی مطرح کرده است؛ و هدفش این بوده فرایندهای متفاوتی را که در یادگیری خودتنظیمی نقشی به عهده دارند، طبقه بندی و تحلیل کند. در این مدل، فرایندهای نظام‌دار مطابق چهار مرحله سازمان دهی می‌شوند. این چهار مرحله عبارتند از: برنامه ریزی، خودنظارتی، کنترل، و ارزیابی. در درون هر کدام از مراحل، فعالیت‌های خودتنظیمی به نوبه خود در چهار مرحله شناختی، انگیزشی/عاطفی، رفتاری، و بافتی سازمان داده می‌شود.

رابطه میان خودگردانی و خودکارآمدی، رابطه میان کلی و جزئی است. به این معنا که خودکارآمدی بخشی از خودگردانی است و در واقع می‌توان گفت که خودکارآمدی بخش انگیزشی خودگردانی است. باورهای خودکارآمدی از چهارمنبع اطلاعات سازمان داده می‌شوند: تجارب تسلط غیرمستقیم، تجارب جانشینی (مشاهده‌ای)، ترغیب کلامی^۳، و حالت‌های روان‌شناختی و عاطفی. این چهار منبع، خودکارآمدی را به طور اتوماتیک تحت

1. Concept maps

2. Pmtich, 2000b

3. Persuasion

تأثیر قرار نمی‌دهند، زیرا اطلاعات ضروری از هر منبع به‌طور شناختی ارزیابی می‌شود (بندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۹۷). دانش‌آموزان سهم چندین عامل مانند ادراک‌شان از توانایی خود، دشواری تکلیف، مقدار تلاش صرف‌شده، مقدار و نوع مساعدت خارجی دریافت‌شده از دیگران، شباهت تصویری با الگوها، و اعتبار فرد ترغیب‌کننده را ارزیابی و ترکیب می‌کنند. پژوهش بر آن است تا اهمیت هر یک از مؤلفه‌های راهبردی یادگیری خودگردان بر مبنای مدل پینتریچ را بر خودکارآمدی در جامعه تحقیق مشخص کند. مدل پینتریچ شامل چهار راهبر یادگیری خودتنظیمی شناختی، فراشناختی، انگیزشی و مدیریت منابع است. پس هدف کلی پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان است.

..... هدف پژوهش فرضیه‌های زیر مورد آزمون قرار می‌گیرد.

۱. فرضیه ۱. آموزش راهبردهای شناختی، خودکارآمدی را افزایش می‌دهد.
۲. فرضیه ۲. آموزش راهبردهای فراشناختی، خودکارآمدی را افزایش می‌دهد.
۳. فرضیه ۳. آموزش راهبردهای انگیزشی، خودکارآمدی را افزایش می‌دهد.
۴. فرضیه ۴. آموزش راهبردهای مدیریت منابع، خودکارآمدی را افزایش می‌دهد.
۵. فرضیه ۵: بین میزان افزایش خودکارآمدی ناشی از آموزش راهبردهای یادگیری تفاوت وجود دارد.

روش

جامعه‌آماري شامل ۱۰۹۳ دانش‌آموز پایه سوم دبیرستان دبیرستان‌های شهر سردشت در سال تحصیلی ۸۸/۸۷ می‌باشد. از این تعداد ۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری، به صورت خوشه‌ای و تصادفی ساده بود؛ به این صورت که پژوهشگران پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش شهرستان، آمار تعداد دبیرستان‌ها و تعداد کلاس پایه سوم در هر دبیرستان را به دست آوردند. و سپس به تصادف از میان مدارس چهارمدرسه، و از بین کلاس‌های سوم این مدارس همه کلاس‌ها را انتخاب کرده و با بهره‌گیری از نمرات هوشبهر دانش‌آموزان که در مدرسه وجود داشت، دانش‌آموزان را براساس هوشبهر

همتا نموده (افرادی که هوشبهرشان بین ۹۵ تا ۱۰۵ بود، انتخاب شدند) و از بین افرادی که دارای هوشبهر مشابه بودند آزمون خودکارآمدی شرر به عمل آمده و کسانی که در آزمون خودکارآمدی شرر نمره ای بین ۳۵ تا ۴۴ (افراد با خودکارآمدی پایین) کسب می‌کردند به عنوان جامعه آماری تلقی شدند و نامشان در یک لیست ثبت شد، و از میان آنان به صورت تصادفی ۶۰ نفر انتخاب شدند. سپس به همین شیوه و به صورت تصادفی ۴۸ نفر را به عنوان گروه آزمایشی سطوح مختلف متغیرمستقل (افراد سطح یک، گروهی که راهبردهای شناختی به آنان آموزش داده شد، سطح دو گروهی که راهبردهای فراشناختی به آنان آموزش داده شد؛ سطح سه گروهی که راهبردهای انگیزشی به آنان آموزش داده شد؛ و سطح چهار، گروهی که راهبردهای مدیریت منابع به آنان آموزش داده شد) و ۱۲ نفر را نیز به عنوان گروه گواه قرار دادند. از گروه‌های گواه و آزمایش با استفاده از مقیاس خودکارآمدی پیش آزمون به عمل آمد؛ سپس گروه‌های آزمایش (چهارگروه) طی ۴۳ جلسه (گروه یک ۹ جلسه، گروه دو، ۹ جلسه؛ گروه سه ۱۲ جلسه، و گروه چهار ۱۳ جلسه؛ دلیل متفاوت بودن تعداد جلسات ماهیت موضوع آموزشی می‌باشد) در معرض متغیرمستقل (آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی) قرار گرفتند، سپس دو پایان آموزش از گروه‌های آزمایش و کنترل پس آزمون مربوط به عمل آمد.

روش پژوهش آزمایشی واقعی است. به این معنی که پژوهشگر، متغیرمستقل (آموزش مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی) را دستکاری و اثر آن را روی متغیر / متغیرهای وابسته اندازه‌گیری می‌کند. طرح تحقیق، شامل یک متغیرمستقل با چهار سطح (شناختی، فراشناختی، انگیزشی و مدیریت منابع) و یک گروه گواه با پیش آزمون و پس آزمون بود. برای هر سطح متغیر مستقل ۱۲ آزمودنی را به صورت تصادفی انتخاب شد. دیاگرام طرح به شکل زیر می‌باشد.

R	T ₁	X ₁	T ₂
R	T ₁	X ₂	T ₂
R	T ₁	X ₃	T ₂
R	T ₁	X ₄	T ₂
R	T ₁	-	T ₂

دیاگرام طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون چند گروهی با گروه کنترل

در دیاگرام فوق: حرف R بیانگر انتخاب و جایگزینی تصادفی آزمودنی‌ها، حرف T_۱ بیانگر پیش‌آزمون، حرف T_۲ بیانگر پس‌آزمون؛ حرف X_۱، گروه آموزش راهبردهای شناختی؛ X_۲ گروه راهبردهای فراشناختی؛ X_۳ گروه راهبردهای انگیزشی و X_۴ گروه راهبردهای مدیریت منابع می‌باشد.

آموزش اجزای راهبردهای یادگیری خودگردان

در این مطالعه، راهبردهای یادگیری خودگردانی براساس روش توضیح مستقیم توسط پژوهشگر طی ۴۳ جلسه با موضوع‌های زیر به دانش‌آموزان ارائه شد.

جدول ۱. برنامه آموزش راهبردهای شناختی

به گروه آزمایشی شماره یک راهبردهای شناختی طبق برنامه زیر آموزش داده شد	
جلسه اول	انجام پیش‌آزمونها، معارفه و معرفی طرح
جلسه دوم	معرفی یادگیری خودتنظیمی، اهمیت و راهبردهای آموزشی آن
جلسه سوم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، تکرار و مرور ویژه تکالیف ساده (مکرر خوانی، مکرر نویسی، تکرار اصطلاحات مهم و کلیدی با صدای بلند، بازگویی مطالب، برای چندین بار پشت سر هم) و تکالیف پیچیده (خط کشیدن زیر مطالب مهم، علامت گذاری و حاشیه نویسی، برجسته سازی قسمت هایی از کتاب، و رونویسی یا کپی کردن مطالب) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.
جلسه چهارم	مرور راهبردهای آموزش داده شده تکرار و مرور ویژه تکالیف ساده و پیچیده و دادن بازخورد اصلاحی به آزمودنی‌ها در رابطه با به کارگیری راهبردهای یادگرفته شده.
جلسه پنجم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای بسط و گسترش معنایی ویژه تکالیف ساده (استفاده از واسطه‌ها، تصویر سازی ذهنی، استفاده از کلمه کلید، استفاده از سرواژه‌ها) و تکالیف پیچیده (یادداشت برداری، قیاس‌گری، خلاصه کردن به زبان خود) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.
جلسه ششم	مرور راهبردهای آموزش داده شده بسط و گسترش معنایی ویژه تکالیف ساده و پیچیده و دادن بازخورد اصلاحی به آزمودنی‌ها در رابطه با به کارگیری راهبردهای یادگرفته شده.
جلسه هفتم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای سازماندهی ویژه تکالیف ساده و پایه (دسته بندی اطلاعات جدید در قالب حیوانات، گیاهان، مواد معدنی و...) و پیچیده (تهیه فهرست عناوین یا سرفصل‌ها، تبدیل متن درسی به طرح و نقشه و نمودار، دسته بندی اطلاعات جدید بر مبنای مقوله‌های آشنا، استفاده از طرح درختی برای خلاصه کردن اندیشه‌های اصلی) و دادن

تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده	
مرور راهبردهای آموزش داده شده سازمان دهی ویژه تکالیف ساده و پیچیده و دادن بازخورد اصلاحی به آزمودنی ها در رابطه با به کارگیری راهبردهای یاد گرفته شده	جلسه هشتم
اجرای پس آزمون ها و جمع بندی	جلسه نهم

جدول ۲. برنامه آموزش راهبردهای فرا شناختی

به گروه آزمایشی شماره دو راهبردهای فرا شناختی طبق برنامه زیر آموزش داده شد	
انجام پیش آزمونها، معارفه و معرفی طرح	جلسه اول
معرفی یادگیری خودتنظیمی، اهمیت و راهبردهای آموزشی آن	جلسه دوم
آموزش راهبردهای نظم دهی و فرا شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای برنامه ریزی (تعیین هدف مطالعه، پیش بینی زمان لازم برای یادگیری، تعیین سرعت مطالعه) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.	جلسه سوم
آموزش راهبردهای نظم دهی و فرا شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای برنامه ریزی (تحلیل چگونگی برخورد با موضوع، و انتخاب راهبردهای شناختی مناسب) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.	جلسه چهارم
مرور راهبردهای آموزش داده شده جلسه ۳ و ۴ و دادن بازخورد اصلاحی به آزمودنی ها در رابطه با به کارگیری راهبردهای یاد گرفته شده.	جلسه پنجم
آموزش راهبردهای نظم دهی و فرا شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای خود نظارتی (ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه، طرح سؤال ضمن مطالعه و یادگیری، و کنترل زمان و سرعت مطالعه) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.	جلسه ششم
آموزش راهبردهای فراشناختی نظم دهی (تعدیل سرعت مطالعه، و اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده	جلسه هفتم
مرور راهبردهای فراشناختی نظم دهی و دادن بازخورد اصلاحی	جلسه هشتم
اجرای پس آزمون ها و جمع بندی	جلسه نهم

جدول ۳. برنامه آموزش راهبردهای انگیزشی

به گروه آزمایشی شماره سه راهبردهای انگیزشی طبق برنامه زیر آموزش داده شد	
جلسه اول	انجام پیش آزمونها، معارفه و معرفی طرح
جلسه دوم	معرفی یادگیری خودتنظیمی، اهمیت و راهبردهای آموزشی آن
جلسه سوم	معرفی راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، واکنش‌های عاطفی موفقیت و شکست، و واکنش‌های عاطفی منفی (آشنا کردن دانش‌آموزان با افکار منفی) و تأثیر آن بر رفتار، و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.
جلسه چهارم	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، تشخیص دادن افکار منفی از احساسات منفی (نظیر احساس غمگینی، عصبانیت، نگرانی، و غیره) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.
جلسه پنجم	مرور تکلیف منزل دانش‌آموزان در رابطه با تشخیص افکار و احساسات منفی از همدیگر و دادن بازخورد اصلاحی.
جلسه ششم	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، واکنش‌های عاطفی مثبت (جانشین‌سازی افکار مثبت به جای افکار منفی)، و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.
جلسه هفتم	مرور تکالیف منزل در رابطه با جانشین‌سازی افکار مثبت به جای افکار منفی
جلسه هشتم	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی آموزش راهبرد منبع کنترل؛ و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده
جلسه نهم	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، ادامه آموزش راهبرد منبع کنترل؛ و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.
جلسه دهم	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، تعیین اهداف واقع‌بینانه (تعریف روشن و واضح هدف، تهیه فهرست گام‌های لازم جهت نیل به اهداف، تشخیص موانع موجود و غیره) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.
جلسه یازدهم	مرور تکالیف منزل در رابطه با تعیین اهداف و دادن بازخورد اصلاحی
جلسه دوازدهم	اجرای پس‌آزمون‌ها و جمع‌بندی

جدول ۴. به گروه آزمایشی شماره چهار راهبردهای مدیریت منابع طبق برنامه زیر آموزش داده شد

جلسه اول	انجام پیش آزمونها، معارفه و معرفی طرح.
جلسه دوم	معرفی یادگیری خودتنظیمی، اهمیت و راهبردهای آموزشی آن
جلسه سوم	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، برنامه ریزی
جلسه چهارم	تنظیم برنامه هفتگی و ماهیانه
جلسه پنجم	بازبینی برنامه هفتگی درس خواندن، فرم تکمیل شده خودنظارتی زمان مطالعه، تعیین ساعات مورد نیاز برای هر درس، و تقویم ماهیانه تهیه شده
جلسه ششم	پاداش دادن به خود، هنگام استفاده مؤثر از زمان درس خواندن
جلسه هفتم	بازبینی تکالیف منزل در رابطه با جملات و کارهایی که برای آن ها ارزش تقویتی دارد و دادن بازخورد اصلاحی.
جلسه هشتم	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای سازماندهی محیط (انتخاب محیط پرنور، آرام و ساکت) و وضعیت فیزیکی هنگام مطالعه (عدم مطالعه به حالت درازکش، مطالعه به صورت قدم زدن یا نشسته، دست قرار ندادن زیر گوشها به منظور جلوگیری از خواب آلودگی و...) و دادن تکالیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.
جلسه نهم	ادامه موضوع سازمان دهی محیط، و وضعیت فیزیکی هنگام مطالعه
جلسه دهم	مطالب جلسات هشت و نه و تدریس مراقبت از شرایط جسمی
جلسه یازدهم	تغذیه تحصیلی
جلسه دوازدهم	تنفس صحیح، ورزش
جلسه سیزدهم	اجرای پس آزمون ها و جمع بندی

توضیح: علاقمندان جهت دسترسی به محتوای مطالب آموزش داده شده می‌توانند به مجموعه کتاب‌های ۲۰ گام تا موفقیت، تألیف بیژن علی‌پور، انتشارات دکلمه گران مراجعه نمایند.

داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌ی خودکارآمدی شرر به دست آمد. به این صورت که قبل از آغاز آموزش و پس از آموزش، از آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل با استفاده از پرسشنامه‌ی فوق پیش‌آزمون و پس‌آزمون به عمل آمد.

مقیاس خودکارآمدی

برای سنجش خودکارآمدی دانش‌آموزان از پرسشنامه ۱۷ سؤالی استفاده شد که به وسیله شرر تهیه شده است. هدف این آزمون اندازه‌گیری سطوح مختلف خودکارآمدی عمومی است.

روایی‌سازه مقیاس خودکارآمدی

این آزمون از نظر روایی‌سازه با آزمون منبع کنترل درونی- بیرونی راتر همبستگی منفی، و با آزمون مقیاس اجتماعی کراون- مارلو همبستگی مثبت دارد.

پایایی مقیاس خودکارآمدی

پایایی آزمون در پژوهش‌های مختلف (کدیور، ۱۳۸۰؛ امینی، ۱۳۸۲؛ زارع زاده، ۱۳۸۳؛ میرسمیعی، ۱۳۸۵) با روش آلفای کرونباخ، اسپیرمن- براون، و گاتمن بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۰ گزارش شده است.

نمره گذاری پرسشنامه

با توجه به این که این پرسشنامه پنج درجه‌ای و از نوع لیکرت می‌باشد، به ترتیب به آن‌ها از ۱ تا ۵ امتیاز داده شده که حداکثر امتیاز این پرسشنامه ۸۵ است. ماده‌های شماره ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، و ۱۵ از راست به چپ امتیازشان افزایش می‌یابد و بقیه ماده‌ها به صورت معکوس یعنی از چپ به راست امتیازشان افزایش می‌یابد. فردی که در آزمون نمره‌ای کمتر از ۴۴ کسب نماید دارای خودکارآمدی پایین، و فردی که نمره‌ای بالاتر از ۶۹ به دست آورد دارای خودکارآمدی بالاست.

یافته‌ها

یافته‌های این بررسی در مورد اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودکارآمدی و مقایسه میزان اثربخشی متغیرهای انجام شده است. جدول شماره ۵ نتایج بخش آماری را برای متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد.

جدول (۵): آزمون مقایسه‌های چندگانه به منظور بررسی معناداری تفاوت میانگین

آزمون سی دانت متغیر وابسته: خودکارآمدی

گروه i	گروه j	تفاوت میانگین‌های ij	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۹٪	
				حد پایینی	حد بالایی
شناختی	فراشناختی	-۱/۰۸۸۳	۳/۱۱۵۱۱	-۱۴/۲۳۳۸	۱۲/۰۶۷۱
	انگیزشی	-۸/۵۰۰۰ ^{**}	۱/۹۱۴۵۲	-۱۶/۵۸۲۲	-۴/۱۷۸
	مدیریت منابع	-۵/۰۰۰۰	۲/۱۷۳۹۴	-۱۴/۱۷۷۳	۴/۱۷۷۳
	کنترل	۹/۷۵۰۰ ^{**}	۱/۵۷۷۷۴	۳/۰۸۹۶	۱۶/۴۱۰۴
فراشناختی	شناختی	۱/۰۸۳۳	۳/۱۱۵۱۱	-۱۲/۰۶۷۱	۱۴/۲۳۳۸
	انگیزشی	-۷/۴۱۶۷	۲/۹۲۱۸۶	-۱۹/۷۵۱۳	۴/۹۱۸۰
	مدیریت منابع	-۳/۹۱۶۷	۳/۰۹۸۰۴	-۱۶/۹۹۵۱	۹/۱۶۱۷
	کنترل	۱۰/۸۳۳۳ [*]	۲/۷۱۳۱۴	۱/۶۴۴۰	۲۰/۰۲۲۷
انگیزشی	شناختی	۸/۵۰۰۰ ^{**}	۱/۹۱۴۵۲	۰/۴۱۷۸	۱۶/۵۸۲۲
	فراشناختی	۷/۴۱۶۷	۲/۹۲۱۸۶	-۴/۹۱۸۰	۱۹/۷۵۱۳
	مدیریت منابع	۳/۵۰۰۰	۱/۸۸۶۶۲	-۴/۴۶۴۴	۱۱/۴۶۴۴
	کنترل	۱۸/۲۵۰۰ ^{**}	۱/۱۵۰۰۴	۱۳/۳۹۵۱	۲۳/۱۰۴۹
مدیریت منابع	شناختی	۵/۰۰۰۰	۲/۱۷۳۹۴	-۴/۱۷۷۳	۱۴/۱۷۷۳
	فراشناختی	۳/۹۱۶۷	۳/۰۹۸۰۴	-۹/۱۶۱۷	۱۶/۹۹۵۱
	انگیزشی	-۳/۵۰۰۰	۱/۸۸۶۶۲	-۱۱/۴۶۴۴	۴/۴۶۴۴
	کنترل	۱۴/۷۵۰۰ ^{**}	۱/۵۴۳۷۶	۸/۲۳۳۰	۲۱/۲۶۷۰
کنترل	شناختی	-۹/۷۵۰۰ ^{**}	۱/۵۷۷۷۴	-۱۶/۴۱۰۴	-۳/۰۸۹۶
	فراشناختی	-۱۰/۸۳۳۳ [*]	۲/۷۱۳۱۴	-۲۰/۰۲۲۷	-۱/۶۴۴۰
	انگیزشی	-۱۸/۲۵۰۰ ^{**}	۱/۱۵۰۰۴	-۲۳/۱۰۴۹	-۱۳/۳۹۵۱
	مدیریت منابع	-۱۴/۷۵۰۰ ^{**}	۱/۵۴۳۷۶	-۲۱/۲۶۷۰	-۸/۲۳۳۰

مبتنی بر میانگین‌های مشاهده شده

تفاوت میانگین‌ها در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

تفاوت میانگین‌ها در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

نتایج مقایسه بین گروه‌ها نشان می‌دهد که

۱- بین گروه راهبردهای شناختی با گروه راهبردهای انگیزشی (با میانگین ۶۱/۴۲) و گروه کنترل (با میانگین ۴۳/۱۷)، از لحاظ میزان خودکارآمدی در سطح ۰/۰۱ تفاوت معنی‌دار

وجود دارد. این تفاوت به نفع گروه راهبردهای انگیزشی است؛ به این معنا که آموزش راهبردهای انگیزشی خودکارآمدی را افزایش داده است و در افزایش خودکارآمدی مؤثرتر از گروه راهبردهای شناختی بوده است.

۲- بین گروه راهبردهای فراشناختی (با میانگین ۵۴) با گروه کنترل (با میانگین ۴۳/۱۷)، از لحاظ میزان خودکارآمدی در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنادار وجود دارد. این تفاوت به نفع گروه راهبردهای فراشناختی است؛ به این معنا که آموزش راهبردهای فراشناختی خودکارآمدی را افزایش داده است.

۳- بین گروه راهبردهای انگیزشی (با میانگی ۶۱/۴۲) با گروه‌های شناختی (با میانگین ۵۲/۹۲) و کنترل (با میانگین ۴۳/۱۷)، از لحاظ میزان خودکارآمدی در سطح ۰/۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد. این تفاوت به نفع گروه راهبردهای انگیزشی است؛ به این معنا که خودکارآمدی گروه آموزش راهبردهای انگیزشی بیشتر از گروه شناختی و کنترل افزایش یافته است.

۴- بین گروه راهبردهای مدیریت منابع (با میانگین ۵۷/۹۲) با گروه کنترل (۴۳/۱۷)، از لحاظ میزان خودکارآمدی در سطح ۰/۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد. این تفاوت به نفع گروه راهبردهای مدیریت منابع است؛ به این معنا که آموزش راهبردهای مدیریت منابع خودکارآمدی را افزایش داده است.

۵- بین گروه کنترل (با میانگین ۴۳/۱۷) با گروه‌های شناختی (با میانگین ۵۲/۹۲)، انگیزشی (با میانگین ۶۱/۴۲) و مدیریت منابع (با میانگین ۵۷/۹۲) از لحاظ میزان خودکارآمدی در سطح ۰/۰۱، و با گروه راهبردهای فراشناختی در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنادار وجود دارد. معنای این گفته این است که خودکارآمدی هر چهار گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل افزایش یافته است.

با توجه به نتایج فرض‌ها می‌توان گفت که:

آموزش راهبردهای شناختی، خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش داده است. نتایج نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای فراشناختی نیز توانسته است خودکارآمدی را افزایش

دهد. بنابراین فرضیه ۲ نیز تأیید می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای انگیزشی نیز توانسته‌است خودکارآمدی را افزایش دهد. بنابراین فرضیه ۳ نیز تأیید می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای مدیریت منابع نیز توانسته‌است خودکارآمدی را افزایش دهد. بنابراین فرضیه ۴ نیز تأیید می‌شود.

با توجه به نتایج فرضیه‌ها می‌توان گفت که: آموزش مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خودگردان، خودکارآمدی را افزایش می‌دهد. در مورد مقاله گروه‌ها (فرضیه ۵) می‌توان گفت که فقط بین اثربخشی مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی در ارتباط با خودکارآمدی به نفع مؤلفه‌های انگیزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که همه راهبردها منجر به افزایش خودکارآمدی شده است ولی در این میان بهترین..... مربوط به گروه راهبردهای انگیزشی بوده است. این نتایج با یافته‌های دیگر پژوهشگران همخوان است. از جمله می‌توان به پژوهش پاچارس و شانک (۱۹۹۴) اشاره کرد، آن‌ها نقش واسطه‌ای و پیش‌بینی‌کننده باورهای خودکارآمدی را در حل مسائل ریاضی نشان دادند. در این تحقیق، نقش خودکارآمدی ریاضی و خودپنداره ریاضی در حل مسائل ریاضی مورد بررسی قرار گرفت که خودکارآمدی در مقایسه با خودپنداره در حل مسائل ریاضی، پیشگویی‌کننده قوی‌تر بوده است. همچنین خودکارآمدی، نقش واسطه‌ای و تعدیل‌کننده‌ای در رابطه با تأثیر جنسیت و تجارب پیشین بر خودپنداره داشت. مولتون و همکاران طی یک تحقیق که به روش فرا تحلیل انجام شد، نشان دادند که خودکارآمدی به‌طور مثبت با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد (به نقل از پاچارس و شانک، ۲۰۰۲).

همچنین نتایج پژوهش‌های لابلانک، لروکس، لاولت، الیور، و شافر، ۲۰۰۰؛ ولترز (۱۹۹۹) نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان اضطراب را کاهش داده و خودکارآمدی را افزایش می‌دهد، که این نیز مستقیماً به دستیابی به هدف و پیشرفت

تحصیلی مرتبط است. زیمرمن و مارتینز-پونز (۱۹۹۲) نیز در یک مطالعه رشدی مقطعی که بر روی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پایه پنجم، هشتم و یازدهم انجام دادند، دریافتند که ادراکات دانش‌آموز از کارآمدی کلامی و ریاضی رابطه مثبت و معناداری با گزارش آن‌ها مبنی بر استفاده از راهبردهای خودگردانی داشت.

اگر دانش‌آموزان فاقد خودکارآمدی و راهبردهای کنترل انگیزش مؤثر باشند، آن‌ها ممکن است به جای اهداف یادگیری بر اهداف عملکردی متمرکز شوند یا حتی ممکن است تکلیف را به کلی رها کنند. ارتمر^۱ و نیوبی (۱۹۹۶) وابستگی متقابل اهداف، انگیزش، و خودکارآمدی را به عنوان محور، به یادگیری خود تنظیم افزودند. یادگیرندگان که هدفی را می‌پذیرند ممکن است یک حس کارآمدی را برای دست‌یابی به آن تجربه کنند، که آن‌ها را بر می‌انگیزد به آموزش توجه کنند، مقاومت کنند، و تلاش به خرج دهند.

نتایج مطالعه شانک (۱۹۸۳) نیز نشان داد که نظارت بیرونی و خود نظارتی در مقایسه با گروهی که پیشرفت‌شان را نظارت نمی‌کردند، منجر به خودکارآمدی، پشتکار، و پیشرفت بالاتری شده است. البته در این مورد، اثربخشی نظارت بیرونی و خودنظارتی یکسان بود، در دوره‌های زمانی طولانی‌تر خود نظارتی ارجحیت دارد، زیرا نیاز کمتری به کمک معلم دارد و این حس را به دانش‌آموز منتقل می‌سازد که بر پیامدها کنترل دارد. همچنین پژوهش (بندورا، ۱۹۸۶) نشان داده فرایندهای شناختی از رشد عقل که رفتارها را اطلاع می‌دهد، تأثیر می‌پذیرند. رشد عقل، به طور شناختی، دانش‌آموز را از یک حالت «دیگر تنظیم»^۲ به درونی^۳، یعنی خودتنظیم پیش می‌برد. از نظر محیطی، جو اجتماعی، مؤلفه‌هایی^۴ (مانند معلمان و همسالان) از آنهایی که دانش‌آموزان می‌توانند از آنها کمک بطلبند، فراهم می‌سازد.

همچنین بندورا و شانک (۱۹۸۱) به کودکانی که در مهارت تقسیم ضعیف بودند هفت جلسه آموزش و تمرین دادند. بعضی کودکان هدف نزدیکی را دنبال می‌کردند که

1. Ertmer
2. Other regulation
3. Internal
4. Components

طی یک جلسه کامل می‌شد. گروه دوم هدف دوری انتخاب کردند که جلسه آخر کامل می‌شد. گروهی که اهداف نزدیکی انتخاب کرده بودند، در طی کار مستقلانه جلسه آموزشی خود تنظیمی بیشتری را گزارش نمودند و حداکثر مهارت حل تقسیم، خودکارآمدی، و علاقه درونی را به دست آوردند.

گروه راهبردهای انگیزشی در مقایسه با گروه راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع بهتر عمل کرده و به خودکارآمدی بالاتری منجر شده است. دلیل این که گروه راهبردهای انگیزشی از خودکارآمدی بالاتری برخوردار شده این است که اصولاً خودکارآمدی بخشی از باورهای انگیزشی به حساب می‌آید. افراد با خودکارآمدی بالا در صورتی که با شکست مواجه شوند مقاومت بیشتری به خرج می‌دهند و مجدداً برای کسب موفقیت تلاش می‌کنند. در صورتی که افراد با خودکارآمدی پایین از مواجهه مجدد با تکلیف خودداری می‌کنند (به نقل از یتکین، ۲۰۰۶).

پینتریچ و همکارانش رابطه میان چندین مؤلفه یادگیری خودگردان را در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی در حوزه‌های موضوعی مختلف مانند ریاضیات، علوم، انگلیسی، و مطالعات اجتماعی بررسی کرده‌اند (پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۴؛ ولترز و پینتریچ، ۱۹۹۶). دانش‌آموزانی که به قابلیت‌هایشان باور داشتند بیشتر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را گزارش کردند، و در تکالیف تحصیلی دشوار و غیر جذاب، مقاومت بیشتری به خرج دادند.

علت تأثیر بیشتر راهبردهای انگیزشی در مقایسه با سایر راهبردها را می‌توان این گونه توجیه کرد که خودکارآمدی خود بخشی از انگیزش می‌باشد. در واقع، خودکارآمدی، سبک‌های اسنادی و جهت‌گیری هدف در مجموع بخش انگیزشی راهبردهای یادگیری خودگردان را تشکیل می‌دهند و چون خودکارآمدی بخشی از انگیزش است، بنابراین تأثیر بیشتر آن قابل انتظار بوده و توجیه‌پذیر می‌باشد.

دلیل این که راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع در مقایسه با راهبردهای انگیزشی از این میزان موفقیت برخوردار نبوده‌اند، این است که این راهبردها به بحث در رابطه با افکار منفی، نحوه کنترل افکار منفی و خنثی‌سازی آن نمی‌پردازند و صرفاً به

آموزش راهبردهایی که مرتبط با امر یادگیری است، اکتفا می‌کنند. بخش مهم تحصیل، انگیزش است. اگر فردی با راهبردهای شاختی، فراشناختی و مدیریت منابع آشنا باشد، ولی فاقد انگیزش تحصیلی باشد، از موفقیت لازم برخوردار نخواهد شد. پس برای این که خودکارآمدی افزایش یابد، لازم است همراه با آموزش دیگر مؤلفه‌های یادگیری خودگردان، راهبردهای انگیزشی نیز آموزش داده شود. به بیان ساده تر می‌توان گفت که صرف یادگیری راهبردها به افزایش خودکارآمدی منجر نمی‌شود، بلکه باید در وی انگیزه ایجاد شود تا با به کارگیری این راهبردها برای خودش موفقیت کسب نماید تا این موفقیت به نوبه خود به افزایش کارآمدی منجر شود.

منابع

- امینی، شهریار. (۱۳۸۲). بررسی نقش خودکارآمدی، خودتنظیمی و عزت نفس در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان، رشته علوم تجربی شهرستان شهرکرد. (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). روش‌های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان (چاپ هشتم). تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- رحمانی، خدامراد. (۱۳۸۰). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی در درس تاریخ و ریاضی در میان دانش‌آموزان نابینا و بینای مقطع راهنمایی شهر شیراز. (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- زارع زاده، کمال. (۱۳۸۳). مقایسه خودکارآمدی و خلاقیت در دانش‌آموزان کاربر ایتنریت و غیر کاربر. (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- علی اقدم، اصغر. (۱۳۸۷). اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری در گرایش هدف و خود تنظیمی دانش‌آموزان پایه اول دوره متوسطه. (رساله دکتری). دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

کدیور، پروین. (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی، و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان به منظور الگویی برای یادگیری بهینه. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

میرسمیعی، مرضیه. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی، حمایت اجتماعی، و اضطراب امتحان با سلامت روان دانشجویان دختر و پسر دانشگاه علامه طباطبائی. (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

هرگنجان، بی. آر و السون، متیو اچ. (۱۳۸۲). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: نشر دوران (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۱).

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Newby, T. J. (1996). *The expert learner: strategic, self-regulated, and reflective*. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Leblanc, R., Leroux, J., Laveault, D., Oliver, L., Shaffer, D. (2000, August). *Self-regulated learning in early adolescence: a qualitative analysis*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, D. C.
- Pajares, F. (1996, April). *Self-efficacy in academic settings*. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, San Francisco.
- Pajares, F. & Schunk, D.H. (2002). *Self and self belief in psychology and education: Ahistorical perspective*. In J. Aronson (Ed.). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp.3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & DeGroot, E. A. M. (1994). *Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning*. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E. (1990). *Motivational and self-regulated components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82:33-40.
- Pintich P.R. (2000b). *The role of goal Orientation in self-regulated Component of classroom academic Performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82:32-40.
- Schunk, D. (1983). *Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Vygotsky, L. S. (1981). *The genesis of higher mental functions*. In J.V. Wertsch (Ed. & trans.) *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: M. E. Sharpe. 230
- Wertsch, J. V. (1979). *From social interaction to higher psychological process: A clarification and application of Vygotsky's theory*. *Human Development*, 22, 122.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). *The relationship between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning*. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

- Wolters, C. A. (1999). *The relationship between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance*. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299. 231
- Yetkin, İ. E. (2006). *The role of classroom context in student self-regulation learning: an exploratory case study in a sixth-grade mathematics classroom*.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1992). *Perceptions of efficacy and strategy use in self-regulated learning*. In D.H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Archive of SID