

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی
(شناختی و فراشناختی) بر باورهای یزشی
(انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی)
آموزان دبیرستان

ناهید محمدی درویش بقال¹
حمیدرضا حاتمی²
حسن اسدزاده³
حسن احدی⁴

تاریخ وصول: 91/10/30 تاریخ پذیرش: 92/2/10

چکیده

این پژوهش به منظور ارتقای باورهای انگیزشی دانش‌آموزان با تاکید بر نقش راهبردهای خودتنظیمی انجام شده است. پژوهش، نیمه آزمایشی و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهرستان اسلامشهر بودند که 56 نفر از آنها به عنوان نمونه انتخاب و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای گرفتند. در ابتدا هر دو گروه به پرسشنامه‌های خودکارآمدی، اضطراب آزمون و انگیزش تحصیلی پاسخ دادند. سپس گروه آزمایش ده جلسه تحت آموزش راهبردهای خودتنظیمی

1 دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران
Mohammadi_ravan@yahoo.com

2 استادیار دانشگاه جامع امام حسین(ع)

3 دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

4 استاد دانشگاه علامه طباطبائی

قرار گرفت اما گروه کنترل از این آموزش‌ها بهره‌مند نبود در نهایت هر دو گروه مجدداً پرسش‌نامه‌های فوق‌را تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی سبب ارتقای انگیزش درونی، احساس خودکارآمدی شده و اضطراب آزمون را کاهش می‌دهد.

واژگان کلیدی: خودتنظیمی، خودکارآمدی، انگیزش درونی، اضطراب آزمون.

مقدمه

در دنیای امروز، ارزیابی کیفیت آموزش، از جمله دغدغه‌های اصلی نظام آموزشی است، ملت‌ها با نگاهی به کارکرد یکدیگر و اقتباس مناسب، طالب بهینه کردن نظام آموزش خود هستند. سؤالاتی نظیر، «کلاس و مدرسه کارآمد کدام است؟»، «کدام نظام آموزشی کارایی بیشتری دارد؟»، «کدام کشور در آموزش برتر است؟» و «ویژگی این برتری چیست؟» در دهه‌های اخیر بسیار مطرح شده و در بسیاری موارد، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان پاسخ مطرح شده است. اما در دو دهه اخیر متخصصان تعلیم و تربیت، حین مطالعه عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی به دو عامل زیربنایی پیشرفت تحصیلی متمرکز گردیده‌اند که این دو عامل «شناخت»¹ و «انگیزش»² هستند.

به واقع مدرسه یک موقعیت آموزش رسمی است و فراگیران برای اینکه در این موقعیت موفق باشند و به اهداف شناختی موردنظر نظام آموزش دست یابند، باید یادگیری موثر داشته باشند و کلید یادگیری موثر هم داشتن انگیزه است.

انگیزه نیرویی است که توسط هدف هدایت شده و منجر به برانگیختگی افراد شده و ادامه رفتار را

1. Cognition
2. Motivation

تا دستیابی به هدف موجب می شود. از دید روان‌شناسان و دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت، انگیزه، یک مفهوم کلیدی است و برای توضیح سطوح مختلف عملکرد به کار می‌رود. در واقع انگیزه در آموختن موثر است و کنش‌های دانش‌آموزان را در راستای برنامه‌ریزی، سازماندهی، بازبینی، تصمیم‌گیری، حل مسأله و ارزیابی هدایت می‌کند (ادونل و همکاران، 2007).

پژوهش‌های بسیاری بیانگر اهمیت انگیزش و ارتباط مثبت و معنادار آن با موفقیت تحصیلی بوده‌اند و نشان داده‌اند که موفقیت تحصیلی رابطه تنگاتنگی با سلامت روانی دارد (محمد امینی 1386، هارتمن 2000، متئوس و همکاران، 1999). اما با این وجود یکی از مشکلات شایع نظام‌های آموزشی بسیاری از کشورهای جهان چه توسعه یافته و چه در حال توسعه، کاهش انگیزه به تحصیل است که این موضوع در پژوهش‌های بسیاری به شکل روشن مورد بررسی قرار گرفته است از جمله میسکل و همکاران (1980) پیرو انجام پژوهش‌شان می‌نویسند که نیمی از فراگیران هیچ‌گونه انگیزه‌ای برای تحصیل ندارند. در همین رابطه هاریس و هدجز (1995) هم بیان داشته‌اند که بی‌انگیزگی در بین فراگیران به صورت یک اپیدمی نامحسوس و نامرئی در آمده است و داجن میلی (1993) هم می‌گوید 34 درصد از فراگیران دختر و 56 درصد از فراگیران پسر، در مورد اینکه خواندن یک سرگرمی دوست داشتنی است مخالف یا شدیداً مخالف هستند.

فلمینگ و کاتفرید (2001) و بحرانی (1384) هم در پژوهش‌های خویش، که به بررسی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در طول زمان پرداخته بودند، دریافته‌اند که سطح انگیزش تحصیلی در طول زمان رو به کاهش است.

به دنبال کاهش انگیزه‌های تحصیلی، اوقات فراغت دانش‌آموزان رو به افزایش است و این موضوع باعث روی آوردن دانش‌آموزان به رفتارهای پرخطر و تفریحات بعضاً ناسالم می‌شود (جمشیدی، 1376).

اختلال در انگیزش همچنین می‌تواند در سطح احساسات و رفتار سبب بروز مشکلاتی شده و مقدمات بدبینی و اضطراب و افسردگی (احمدی، 1374) و مشکلات روانی (باقریزدی و بواله‌ری و پیروی، 1374) و افت چشمگیر در عملکرد فردی و اجتماعی و شغلی (بتمن، براون و پدر، 2000) را فراهم آورد.

این در حالی است که نتایج پژوهش‌ها از جمله پژوهش مظلومی و همکاران (1387) نشان داده که فراگیرانی که انگیزش تحصیلی بالاتری دارند، ساعات بیشتری را به مطالعه درسی اختصاص می‌دهند، استنادیج و همکاران (2002) هم بین میزان دستیابی به اهداف آموزشی و ابعاد مختلف انگیزشی رابطه معناداری را گزارش نموده‌اند.

طی دهه‌های اخیر شواهد تحقیقاتی بیانگر آن بوده که فراگیران خودتنظیم علاوه بر آگاهی از راهبردهای یادگیری و به کارگیری اثربخش آنها از توانایی حفظ و ارتقای سطح انگیزش خود برای انجام وظایف تحصیلی در شرایط پیچیده و دشوار یا یکنواخت و کسالت آور برخوردارند (ولترز، 1998).

اما متأسفانه روش‌های مدیریتی و آموزشی رایج به گونه‌ای است که بزرگسالان اقدام به حفظ کنترل دانش‌آموزان می‌نمایند و این امر موجب کاهش انگیزش درونی آنها می‌شود. در حالی‌که برای بهبود انگیزه راهبردهای مفید توسط فراگیران باید آموخته و به کار برده شوند. هدف از انجام این پژوهش هم بررسی تأثیر آموزش راهبردهای

خودتنظیمی¹ به دانش‌آموزان بر باورهای انگیزشی بوده است.

یکی از مهمترین اصول روان‌شناسی تربیتی این است که دانش‌آموزان باید آگاهی را در ذهن خویش بسازند، آموزگار می‌تواند نردبانی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند که به درک عالی‌تر منتهی می‌شود، اما دانش‌آموزان خودشان باید از این نردبان بالا بروند. اسلاوین، با استناد به پژوهش‌هایی که درباره اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه انجام شده، بیان داشته که می‌توان به دانش‌آموزان راهبردهای گوناگون را آموزش داد. واینستاین و هیوم (1998) هم تعدادی پژوهش با این نتایج ذکر کرده‌اند که معلمان می‌توانند از راه آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به دانش‌آموزان خود کمک کنند تا یادگیرندگان موفق‌تری باشند و در سرنوشت تحصیلی خویش نقش فعال‌تری ایفا کنند (اسلاوین، 2006).

یکی از نظریه‌های مطرح در این خصوص، نظریه یادگیری خودتنظیمی پینتریک و دی‌گروت (1990) است. آنها خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را به عنوان باورهای انگیزشی² و راهبردهای شناختی³ و فراشناختی⁴ را تحت عنوان یادگیری خودتنظیمی معرفی کردند (راهب، 1389).

آلبرت بندورا (1996-1998)، خودکارآمدی را قضاوت‌آموزنده در مورد توانمندی‌هایش برای سازماندهی و اجرایی نمودن فعالیت‌های لازم در جهت دست یافتن به هدف تعریف می‌کند (ادونل، 2007). خودکارآمدی در چگونگی انجام فعالیت، تلاش و استقامت فرد در به انجام رساندن کار مورد نظر

-
1. Self regulation strategies
 2. Motivational beliefs
 3. Cognitive strategies
 4. meta cognitive

موثر است. فراگیرانی که میزان خودکارآمدی شان پایین است از انجام کارها اجتناب میکنند اما افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند به خوبی در کارها مشارکت می‌کنند (لینچ، 2006).

ارزشگذاری درونی¹ به اهمیتی که دانش‌آموز به یک تکلیف یا درس خاص می‌دهد، باوری که به آن تکلیف دارد و هدفی که از مطالعه آن دنبال می‌کند، اطلاق می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزی که دارای انگیزه غلبه بر کار و تکلیف هستند یا به عبارتی تکلیف مدار یا تسلط‌گرا هستند در یادگیری مطالب از سبک‌های یادگیری پیچیده‌تر و عمیق‌تری بهره می‌گیرند و تکالیف پیچیده را بر ساده ترجیح می‌دهند (میل‌تیاو و همکاران، 2003).

افراد با ارزشگذاری درونی یا افراد تسلط‌گرا، صرفاً به دنبال افزایش شایستگی و تسلط در یادگیری هستند و به همین دلیل بیش از سایر فراگیران از راهبردهای خودنظم‌دهنده استفاده می‌کنند و پیشرفت تحصیلی بیشتری هم دارند (راهب، 1389).

اضطراب امتحان²، احساس یا حالت هیجانی ناخوشایندی است که پیامدهای رفتاری و روان‌شناختی خاص دارد و در امتحانات رسمی یا دیگر موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود. در رابطه با اضطراب امتحان، تحقیقات بیانگر رابطه غیرخطی این عامل با عوامل خودتنظیمی بوده است (پینتریچ و دی‌گروت، 1990).

خودتنظیمی به فعالیت مستقل دانش‌آموزان در آموختن می‌انجامد، دانش‌آموزان خودتنظیم‌کنش‌های شناختی و رفتاری خود را در جهت دستیابی به هدفهایشان به کار می‌گیرند (زیمرمن، 1989).

1. Internal motivation

2. Exam anxiety

انگیزه آموزندگان برای دستیابی به هدف برگرفته از قضاوتی است که در مورد عملکرد خودگردانشان دارند، خود تنظیمی منجر به آموختن بهتر و بروز احساس کفایت بیشتر در آموزندگان می شود (راهب، 1389).

پنتریچ (2000)، بیان می کنند که فراگیران خود تنظیم با یک کار آموزشی، کارشان را شروع می کنند، به ارزیابی کار می پردازند، هدف را تعیین می کنند، راهکارهایی را برای دستیابی به هدف مشخص می کنند و به پیشرفتشان برای دستیابی به هدف نظارت می کنند، راهبردها را ارزیابی می کنند و بر اساس اطلاعات به دست آمده از بازخوردهای درونی و بیرونی کار را دوباره بازبینی می کنند (راهب، 1389).

برای توصیف خودتنظیمی تا به حال الگوهای بسیاری پیشنهاد شده است که یکی از این الگوها الگوی خودتنظیمی پنتریچ است:

پنتریچ و همکاران اوسه مقوله عمومی از راهبردها را که مورد استفاده فراگیران خود تنظیم قرار می گیرند شناسایی کرده اند، شامل: 1 راهبردهای شناختی 2 راهبردهای فراشناختی 3 راهبردهای کنترل و مدیریت منابع (پنتریچ، 2004). در این پژوهش دو راهبرد نخست به دانش آموزان آموزش داده شد. منظور از راهبردهای فراشناختی، مجموعه فرایندهای برنامه ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت های شناختی است و راهبردهای شناختی به چاره اندیشی که فراگیران برای یادگیری، به خاطر سپاری و درک مطلب از آنها استفاده می کنند اشاره دارد (پنتریچ، 2004).

آنچه نیاز به توضیح دارد این است که برخی یادگیرندگان به تدریج و در پیش خود این مهارتها را می آموزند اما برخی دیگر به تنهایی از عهده این کار بر نمی آیند و لازم است در این زمینه

آموزش ببینند. اسلاوین (2006) با استناد به پژوهش‌هایی که درباره اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه انجام شده، بیان داشته که می‌توان به دانش‌آموزان راهبردهای گوناگون را آموزش داد. پنتریچ (2004)، هم تعدادی پژوهش با این نتایج ذکر کرده‌اند که معلمان می‌توانند از راه آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به دانش‌آموزان خود کمک کنند تا یادگیرندگان موفق‌تری باشند و در سرنوشت تحصیلی خویش نقش فعال‌تری ایفا کنند.

شارپ (2002) هم پس از اجرای برنامه آموزش خودتنظیمی، انگیزه آموختن را در دو گروه آموزندگان مورد سنجش قرار داد و نتایج بیانگر بهبود انگیزه آموختن در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل بود.

ریان و گرونیک (1985) در پژوهشی از فراگیران خواستند که به پرسشنامه‌هایی که ادراک فرد از شایستگی‌اش و میزان موردکنترل قرار گرفتن از سوی معلم و انگیزه آموختن را آن بود که فراگیرانی که احساس موردکنترل قرار گرفتن توسط معلم را کم ارزیابی کرده بودند و خود را آزادتر در انتخاب می‌دانستند، خود را شایسته‌تر ارزیابی کرده و از انگیزه بیشتری برخوردار بودند.

نتایج پژوهش افرادی چون توباس (1995) دنیس (2003) هم نشان داده‌اند که خودگردانی و عامل‌های آن با خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنادار دارد و چنانچه می‌دانیم کارآمدی کلید انگیزش است (بمبنتی، 2008).

در پژوهشی هم که توسط رامداس و زیمرمن (2008) در مورد اثر بخشی آموزش‌های راهبردهای خودتنظیمی برخوردارآمدی و خودارزیابی دانش‌آموزان صورت گرفته، نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان که راهبردهای خودتنظیمی را مورد استفاده قرار

می‌دهند، خودکارآمدی بهتری دارند و خود را به شکل مثبت تری ارزیابی می‌کنند و در نتیجه انگیزه آموختن بالاتری دارند.

زیمرمن و پونز (1988)، چن (2002)، لی (2008) هم در پژوهش‌های خویش نشان داده‌اند که بین موفقیت تحصیلی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم رابطه معنادار وجود دارد.

این در حالی است که شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که تاکید فزاینده بر پیا مدهای عمل‌کرد، به کارگیری راهبرد ها در آموختن درس با مانع مواجه می‌کند. به بیان دیگر، نظام آموزشی که روش‌های آموزش، حجم مطالب درسی، نوع آموزش و شیوه‌های ارزشیابی و نمره‌دهی را در بر می‌گیرد، یادگیری عمقی و انسجام یافته و آفرینشی را ترغیب نمی‌کند بلکه دانش‌آموزان را با توجه هرچه بیشتر به پیامدهای عمل‌کرد، به ویژه نمره، سوق می‌دهد و حتی خودتنظیمی و نظارت یادگیری را هم تابع این اهداف عمل‌کردی می‌کند (سیف، لطیفیان، بشاش، 1385، فای مارش، 2006).

در نظام آموزشی پیش‌گفته، معلم تنها بر این موضوع تاکید دارد که تنها آنچه را آموزش دهد که باید یاد گرفته شود. اما آیا بهتر نیست که در کنار آنچه باید یاد گرفته شود، چگونگی یادگرفتن را نیز به فراگیران بیاموزیم؟ چه بسا این امر انگیزه آموختن را در فراگیران بهبود بخشد. به این منظور پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش راهبرد های خودتنظیمی (شناختی و فرا شناختی) بر باور های انگیزشی (خودکارآمدی، انگیزش درونی و اضطراب امتحان) دانش‌آموزان انجام شد تا به این موضوع پاسخ داده شود که آیا می‌توان از طریق آموزش مهارت‌های خودتنظیمی زمینه بهبود باورهای انگیزشی را فراهم آورد؟

طرح پژوهش

تربیتی شماره بیست و هفتم، سال نهم، بهار 92

این پژوهش از نوع طرح‌های نیمه آزمایشی است که با نمادهای زیر نمایش داده می‌شود.

E	O1	X	O2
C	O1		O2

در این طرح E، نشانه گروه آزمایش، C، نشانه گروه کنترل، O1، نشانه پیش‌آزمون، O2، نشانه پس‌آزمون و X، نشانه متغیر مستقل است.

گروه آزمایش ده جلسه یک و نیم ساعته تحت آموزش راهبرد های خودتنظیمی قرار گرفتند اما گروه آزمایش از آموزش‌ها بی بهره بودند و در نهایت هر دو گروه به پس‌آزمون‌ها پاسخ دادند.

4 آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری مورد مطالعه پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه شهرستان اسلامشهر در سال تحصیلی 90/1389 تشکیل می‌دادند. برای محاسبه حجم نمونه از جدول استیونس (1990) با حجم اثر (0/40) توان، آزمون آماری 0/91 حجم نمونه برای هر گروه 27 نفر در نظر گرفته شد (سرمد و همکاران، 1386).

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش از سه پرسشنامه زیر در دو نوبت پیش و پس از آزمون استفاده شد: \pm پرسشنامه اضطراب امتحان TAI ابوالقاسمی با پایایی 0.93، پرسشنامه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان AMS والرانند با پایایی 0.86 و پرسشنامه باورهای خودکارآمدی GSE شربا پایایی 0.76.

ها و ابزار تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور توصیف داده‌ها از محاسبه میانگین و انحراف معیار و به منظور بررسی معنی‌داری بین تفاضل میانگین گروه‌ها در سه متغیر وابسته، از

روش‌های آمار استنباطی (تحلیل کواریانس تک متغیری و تحلیل کواریانس چند متغیری) استفاده شده است.

جدول 1. مقایسه دو گروه در پیش آزمون و پس آزمون

شاخص‌های آماری	گروه‌ها	تعداد	میانگین پیش آزمون‌ها	میانگین پس آزمون‌ها	انحراف معیار پیش آزمون	انحراف معیار پس آزمون
انگیزش	کنترل	28	58/54	58/14	13/34	11/59
درونی	آزمایش	28	57/61	69/39	13/08	6/98
خودکارآمدی	کنترل	28	57/71	56/61	11/79	15/15
	آزمایش	28	62/21	70/57	9/33	8/19
اضطراب امتحان	کنترل	28	37/93	41/71	15/35	19/22
	آزمایش	28	36/79	21/96	13/97	10/42

جدول 2. تحلیل کواریانس چند متغیری برای بررسی اثر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش درونی، اضطراب امتحان

نام آزمون	مقدار	فرضیه DF	اشتباه Df	میزان F	سطح معنی داری
آزمون اثر پیلایی	0.592	8	144	7.57	0/0001
آزمون لامبدای ویلکز	0.464	8	142	8.13	0/0001
آزمون اثر هتلینگ	1.035	8	140	9.06	0/0001
آزمون بزرگترین ریشه روی	0.901	4	72	16.23	0/0001

همانطور که در جدول 2 مشاهده می‌شود یافته‌های حاصل از تحلیل کواریانس چند متغیری (Mancova) حاکی از این است که مقدار F چند متغیری در سطح $P < 0/0001$ از لحاظ آماری معنی دار می باشد. لذا می‌توان گفت که بین دانش‌آموزان گروه آزمایش، کنترل، حداقل در یکی از متغیرهای وابسته

(خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش درونی، اضطراب امتحان) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت، در ادامه از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری (Ancova) استفاده گردید.

جدول 3. تحلیل کواریانس برای بررسی اثر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی‌داری
گروه	3082	1	1541	13.25	0/0001
پیش‌آزمون	22.5	1	22.5	0.19	0/662
خطا	8953	77	116.3		
کل		54			

همانطور که در جدول 3 مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش، کنترل از لحاظ خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=13.25$ و $P<0/0001$).

به منظور بررسی تاثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش درونی دانش‌آموزان از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری (Ancova) استفاده شد.

جدول 4. تحلیل کواریانس برای بررسی اثر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش درونی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی‌داری
گروه	2458	1	1229	9.19	0/0001
پیش‌آزمون	35.8	1	35.8	0.27	0/607
خطا	10301	77	133.8		
کل		54			

همانطور که در جدول 4 مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ انگیزش

درونی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=9.19$ و $P<0/0001$)

جدول 5. تحلیل کواریانس برای بررسی اثر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر اضطراب آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی داری
گروه	7159	1	3579	14.7	0/0001
پیش آزمون	133.9	1	133.9	0.55	0/461
خطا	18742	77	243		
کل		54			

نتایج حاصله از تحلیل کواریانس در جدول 5 نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ اضطراب آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=14.7$ و $P<0/0001$).

جداول اختلاف معناداری را در هر سه عامل در پیش و پس‌آزمون نشان می‌دهد. به این معنا که به شکل معناداری انگیزش درونی و خودکارآمدی دانش‌آموزان افزایش و اضطراب آزمون آنها کاهش یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی سبب ارتقای سطح انگیزش درونی و خودکارآمدی می‌شود. این یافته با پژوهش رامداس و زیمرمن (2008) همسو است، آنها نشان دادند که دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند خودکارآمدی بالاتری دارند و خود را مثبت‌تر ارزیابی می‌کنند. زیمرمن (2008) بر این باور بود که باورهای خودکارآمدی نقش علیتی را در پیشرفت دانش‌آموزان و استفاده از مهارت‌های آموزشی ایفا می‌کند و نشان داد که خودکارآمدی نسبت به تغییرات محیط مشخص و نتایج حاصل از آن تغییر پذیر است بنابراین با در نظر گرفتن اینکه خودارزیابی‌های منفی و غیرواقعی از

عوامل اصلی اجتناب دانش‌آموزان از تکالیف چالش‌انگیز هستند و توجه حساسیت و قابلیت تغییرپذیری این خودارزیابی‌ها به عوامل محیطی، اگر بتوان با بهره‌گیری از راهبرد هایی خاص ارزیابی‌های غیرواقعی و منفی دانش‌آموزان را کاهش داد می‌توان امیدوار بود که خودکارآمدی دانش‌آموزان و پیروی آن موفقیت‌هایشان افزایش یابد. پژوهش حاضر نیز گواهی بر حساسیت، باورهای خودکارآمدی از تغییرات محیطی و به ویژه روش‌های گوناگون تدریس و مطالعه است، به این معنی که می‌توان از طریق تغییر شرایط آموزش و تدریس به شکلی که دانش‌آموزان بتوانند نقش فعال‌تری را در روند یادگیری خویش ایفا کنند می‌توان سبب ایجاد حس خودمختاری و خودکارآمدی بیشتر در آنها شد. این پژوهش در نظر گرفتن آموزش راهبردهای خودتنظیمی را به عنوان بخشی از مداخلات آموزشی به منظور هر چه خودکارآمدتر نمودن فراگیران پیشنهاد می‌کند.

خودتنظیمی برخاسته از نظریه سازنده گرایی است و این نظریه به نقش فعال فراگیر در یادگیری تاکید دارد و این فعال بودن و داشتن حق انتخاب و آزادی عواملی هستند که توسط عطاپور (1383) و ریان و گرونیک (1998)، به عنوان عوامل موثر بر بهبود انگیزه مطرح شده‌اند. همچنین این پژوهش همسو با پژوهش انجام شده توسط شارپ (2002) نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان سبب بهبود انگیزه آموختن در دانش‌آموزان می‌شود. رضویه (1384) نیز نشان داد که رویکردهای مستقل‌تر در یادگیری به انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بالاتر می‌انجامند. در تبیین این موضوع می‌توان گفت انگیزش درونی، انگیزشی طبیعی است که به طور خودانگیزه از نیازهای افراد به شایستگی و

خودمختاری به وجود می‌آید. بنابراین، رویدادهای بیرونی نمی‌توانند در افراد انگیزش درونی به وجود آورند، ولی می‌توان از آنها برای کمک کردن به انگیزش درونی‌ای که از قبل دارند، استفاده کرد. بنابراین با استفاده سنجیده از رویدادهای بیرونی می‌توان علاوه بر انگیزش بیرونی افراد به انگیزش درونی آنها نیز کمک کرد.

این پژوهش همچنین کاهش معناداری را در اضطراب آزمون دانش‌آموزان در نتیجه آموزش راهبردها نشان داد که این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط غلامی و کریمزاده (1387)، صبحی و رسولوند (1386) و بایرامی و عبدی (1388) همخوانی دارد. در تبیین کاهش اضطراب آزمون از طریق آموزش راهبردهای خودتنظیمی می‌توان گفت اضطراب دارای بعد شناختی و بعد هیجانی است که در انواع اضطراب‌های دردرساز یا شناخت‌ها تحریف شده هستند و یا هیجان‌ها نا مرتبط هستند از این رو آموزش راهبردهایی که شناخت و فراشناخت افراد را هدف تغییر قرار می‌دهند می‌توانند از راه اصلاح این فرایندهای زیربنایی در کاهش اضطراب آزمون نقش داشته باشند.

در اینجا باید توجه داشت که هرچند انگیزه در امر آموزش نقش مهمی دارد، این گونه نیست که بدون انگیزه نتوان در فرد یادگیری ایجاد کرد، آزوبل در این زمینه می‌نویسد: بین انگیزش و یادگیری رابطه دوسویه است، نه یک سویه؛ لزومی ندارد که فعالیت‌های یادگیری را به تعویق اندازیم تا اینکه علایق و انگیزه‌ها رشد یابند پس با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و پژوهش‌های مشابه، شاید بهتر باشد که به طو موقت موضوع انگیزه ناکافی یا بی انگیزه بودن دانش‌آموزان را فراموش کنیم و به آموزش راهبردهای خودتنظیمی به آنها بپردازیم، چرا که همانگونه که شرح آن رفت

اگر دانش‌آموزان احساس استقلال و فعال و مسئول بودن در امر یادگیری داشته باشند آنگاه باورهای انگیزشی آنها هم به شکل مطلوب تغییر خواهند کرد.

فارسی

احمدی، جمشید. (1374). میزان افسردگی در دانشجویان پزشکی، فصل‌نامه اندیشه و رفتار، سال اول، شماره 4، 6-12.

اسلاوین، رابرت ای. (1387). روان‌شناسی تربیتی، نظریه و کاربری، (ترجمه یحیی سید محمدی). نشر روان چاپ دوم.

البرزی، شهلا، و سیف، دیبا. (1381). بررسی رابطه باورهای انگیزشی، راهبرد های یادگیری و برخی از عوامل جمعیت با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی در درس آمار. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره نوزدهم، شماره اول، صفحه 73-82.

باقری یزدی، سید عباس. بوالهری، جعفر. و پیروی، حمید. (1374). بررسی وضعیت سلامت روانی دانشجویان ورودی سال تحصیلی 73-74 دانشگاه تهران، فصلنامه اندیشه و رفتار، سال اول، شماره 4، 39-30.

بحرانی، محمود. (1384). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره 22، شماره 4، پیاپی 30-39-45.

بلوم، بنجامین. س. (1363). ویژگیهای آدمی و یادگیری آموزشی، (ترجمه علی اکبر سیف). مرکز نشر دانشگاهی.

جمشیدی، ف. (1376). عوامل مرتبط با انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی تهران.

حیدری پهلویان، احمد. محجوب، حسین. و ضرابیان، محمد کاظم. (1378). رابطه بین منبع کنترل درونی بیرونی با افسردگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان. فصلنامه اندیشه و رفتار، سال چهارم، شماره 4، 31 21.

رضایی، اکبر. سیف، علی اکبر. (1384). نقش باورهای انگیزشی، راهبرد های یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی، فصلنامه تعلیم و تربیت، 21 4.86 44.

سیف، علی اکبر. (1386). روانشناسی پرورشی نوین، نشر دوران، ویرایش 6.

سیف، دیبا. لطیفیان، مرتضی. بشاش، لعیبا. (1385). رابطه خودنظم دهی انگیزش با راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، مجله روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، سال دهم، شماره 1.

شاهسونی، س. (1379). علت کاهش انگیزش در دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر اصفهان در سال تحصیلی 78 79 شورای تحقیقاتی انجمن پژوهش آموزشی اصفهان ص 18.

کجباف، محمد باقر. مولوی، حسین. شیرازی تهرانی، علیرضا. (1382). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی، تازه های علوم شناختی، سال 5، شماره 1، صفحه 33 27.

کدیور، پروین. (1383). روانشناسی تربیتی، انتشارات سمت، چاپ هشتم.

محمد امینی، زرار. (1386). بررسی رابطه باورهای فراشناختی با سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر شهرستان اشنویه. فصلنامه نوآوری های آموزشی شماره 18.

مظلومی، سعید. احرامپوش، محمدحسن. ثروت، فرخ لقا. عسکرشاهی، محسن. (1378). بررسی میزان انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با رفتارهای پرخطر بهداشتی در دانشجویان پسر، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، دوره 18، شماره 3، صفحه 184 190.

انگلیسی

- Ahmadi, J. (1995). Depression in medical students, thinking and behavior quarterly, No. 4, pp12-6.
- Atapour, Sh. (2004). The relationship between achievement motivation of school students in Isfahan, Profile of Education Organization, p407.
- Bagheri Yazdi, A; Bolhari, J, peiravi, H. (1995). Mental health status of Tehran Universities students, thinking and behavior Quarterly, No. 4, pp39-30
- Bateman, A, Brown , D ,and pedder ,j.(2000). Introduction to psychotherapy: An outline of psychodynamic principles and practice(3rded) , london:routledge.(chapter 1).
- Bay rami, M,Abdi, R. (2009). The effect of training Meta cognitive strategies on exam anxiety. Journal of educational science. 6.35-54.
- Bembenutty, heifer.(2008). Self-regulation of learning and academic delay of gratification, gender and ethnic, differences among college students, journal of advanced academic, v18, pp586-616.
- Borhan, E. (2007). To apply the laws of correlation and cluster analysis in pathology and academic failure. Sharif University, Tehran.pp27-38.
- Chen, C. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course, information technology, learning, and performance journal, 20(1), PP 11-24.
- Dochein MA, Mealy DL. (1993). Remembrance of books past. Long past: glimpses in to literacy. Reading research and instruction. 33:pp13-28.
- Faye Marsha g.camahalan. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children, journal of instruction psychology.pp80-7.
- Gholami,m,Karimzade,S.(2008). The effect of training effective study method on exam anxiety .journal of new ideas in educational science .3.119-33.
- Gottfried A.E,Fleming I.S. and GotfriedA.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from child hood through late adolescence: A longitudinal study, journal of educational psychology, 93, pp3-13.
- Hartman, H, j. (2001). Met cognition in learning and instruction theory, research and practice. Pp33-68.
- Harris, TL,Hodges, RE. (1995). the vocabulary of reading and writing. p.327, Newark: International reading association.
- Jamshidi, F. (1997). factors related to academic motivation among students with internal locus of control, MS Thesis Beheshti University, Tehran.pp56-9
- Lee.j.k. (2008). The effects of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner's performance. Information and management.40, PP.133-146.
- Lynch, D, j. (2006). Motivational factors, learning strategies & resource managment sas predictor of course grades. College students' journals, 40, 423-28.

- Mathews, G, Hilliard, E, j, & Campbell, S, E. (1999). Met cognition & mal adaptive coping as component of test anxiety. *Clinical psychology & psychotrapy*, 6, pp111-26.
- Mazloomi, S. Ahrampush, MH.servat. FL; aSkarshahy, M. (1999). Evaluation of academic motivation and its relationship to high-risk behaviors in male college students. *Journal of Sadoughi Medical University*, 18,184-90.
- Miltiadou, m., & Savenye, w. s. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation tonhance student success in online distance education. *World Conference on Educational Multimedia*, 1, 942-64.
- Miske, c., Defrain, Y.A., & Wilcox, k. (1980). A test of expectancy motivation theory in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 16, 70-92.
- Mohammad Amini, Z. (2007). The relationship between met cognitions beliefs and mental health and academic achievement of male students in Oshnaviyeh. *Journal of Educational Innovation*, 18, 25-36.
- O Donell, A.M. (2007). *Educational psychology* (first Ed), USA, Wiley.
- Pint rich, P.R., & digrot, E. (1990). Motivational & self-regulated learning. Components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-50.
- Pint rich, P.R. (2000). The role of motivation in self-regulated learning. *Conative constructs & self-regulated learning*. Saarijarvi:51-66.
- Pintrich, P.R., Schunk, D.H. (2004). *Motivation in Education: Theory, Reaserch & Applications*, (3edition), 68-82.
- Raheb, Gh. (2010). A model for improving learning motivation. *University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran*, 13-62.
- Ramdass, d., & Zimmerman, B.L. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning, *Journal of Advanced Academics*, 20, 18-41.
- Rayan, R.M & Gronic, W, S. (1998). Self report & Projection Assessment of Individual Differences in Children's Perception. *Journal of Personality & Social Psychology*, 150, 55-58.
- Razavieh, A., Lofty, Morteza. & Foadchang, M. (2006). A comparative study of self-regulations skills and increase self-beliefs on students' academic function. *Journal of Modern Educational Thought*, 2, 9-30.
- Saif, D., Ltyfyan, M., & Bashash, L. (2006). The relation among self-regulated motivation and learning strategies and academic achievement in math, *Journal of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University*, 11, 18-24.
- Sharp, C.R. (2002). Self-regulation in high school students, *Educational Reaserch*, 194, 29-41.
- Sharp, C.R. (2002). Self-Regulation in High School Students, *Educational Research*, 194.173-208.
- Slaving, R. (2006). *Educational psychology theory & practice*, (8th Ed), International edition.
- Stand age, M. Treasure, D.r. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *Breeds psycho*, 72, 87-103.

- Walters, G.A. (1998). Self-Regulated Learning and College Students Regulation of Motivation, *Journal of Educational Psychology*, 90, 24-34.
- Zimmerman, B., & Ponz, J. (1988). Self-regulated learning. Which are the sub processes? *Contemporary Journal of Educational Psychology*, 11, 13-30. \
- Zimmerman, B.L. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academics*, 20, 18-41.

Archive of SID