
بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان

ناهید محمدی درویش بقال^۱، دکتر حمید رضا حانمی^۲، دکتر حسن احدی^۳، دکتر حسن اسدزاده^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر اسلامشهر انجام شد. به این منظور از میان کلیه دانش آموزان این پایه تعداد ۵۶ نفر به شیوه نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و با جایگزینی تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابتدا هر دو گروه در پیش‌آزمون (مقیاس انگیزش تحصیلی) شرکت نمودند، سپس گروه آزمایش ده جلسه یک و نیم ساعته آموزش راهبردهای خودتنظیمی را دریافت داشت و در پایان، هر دو گروه پس از آزمون را اجرا نمودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها بیانگر تأثیر مثبت و معنادار آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر جنبه‌های گوناگون انگیزش تحصیلی بود.

واژگان کلیدی: خود تنظیمی، انگیزش تحصیلی، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی‌انگیزگی، راهبردهای شناختی و فرا شناختی

^۱ - دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران.

Email: mohammadi_ravan@yahoo.com

^۲ - عضو هیات علمی دانشگاه جامع امام حسین (ع).

^۳ - عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبایی.

^۴ - عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبایی.

/ مقدمه /

مدرسه یک موقعیت آموزش رسمی است، 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 (راهب ۱۳۸۹: ۳۰-۱۳).

انگیزه نیرویی است که توسط هدف هدایت شده و منجر به برانگیختگی افراد شده و ادامه رفتار را تا دستیابی به هدف موجب می‌شود. انگیزه در آموختن موثر است و کنش‌های دانش آموزان را در راستای برنامه ریزی، سازماندهی، بازبینی، تصمیم‌گیری، و حل مسئله و ارزیابی هدایت میکند (ادونل و همکاران، ۲۰۰۷، ۸۰).

انگیزش آموختن در این پژوهش بر مبنای نظریه خودتعیینی دسی، اسکوارتز و ریان (۱۹۸۵)، تعریف شده است. در این نظریه افراد در سه نوع جهت‌گیری انگیزشی قرار می‌گیرند: افراد با جهت‌گیری انگیزشی بیرونی، افراد با جهت‌گیری انگیزشی درونی و افراد بدون انگیزه. رفتار افرادی که دارای انگیزش درونی هستند از درون نظم می‌یابد یعنی آنها اجازه نمیدهند که دیگران و عوامل بیرونی بر عملکردشان تأثیر گذارند. آنها برای خود اهدافی دارند و در جهت رسیدن به این اهداف می‌کوشند و اگر احساس کنند که در انجام فعالیت‌هایشان تحت فشار هستند سطح خودتعیینی ادراک شده شان کاهش می‌یابد و به دنبال آن سطح انگیزش و علاقه درونی آنها هم کاهش می‌یابد. در مقابل افراد با انگیزش بیرونی خود را شایسته یا خود تعیین قلمداد نمی‌کنند و رفتار آنها توسط دیگران دیکته می‌شود. این افراد به وقایع بیرونی و دیگران توجه بیشتری دارند تا به رضایت شخصی و احساس لذت خود و به جای تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت از انجام خوب آن در انتظار نوعی پاداش یا تنبیه اجتماعی در مقابل انجام یا عدم انجام تکلیف هستند. افراد بدون انگیزه هم مانند افراد با انگیزه بیرونی خود را شایسته میدانند با این تفاوت که ادراک شایستگی در آنها چنان پایین است که در موقعیت‌ها احساس درماندگی می‌کنند. کوشش برای این افراد یک عمل بی‌فایده است. نظریه خودتعیینی معتقد است که باید برای افراد جهت‌تصمیم‌گیری درباره نحوه رفتار و تفکر فرصت داد تا پیش‌درآمدی بر کنترل ادراک شده باشد (دسی، اسکوارتز، شین من، وریان، ۱۹۸۱).

به باور وولفولک (۲۰۰۴) برای اینکه دانش آموزان واقعاً بتوانند دانش خود را مورد استفاده قرار دهند، باید خود به مسائل پی برده، روی آنها کار کنند و با آنها دست و پنجه نرم کنند. یکی از مهمترین اصول روانشناسی تربیتی این است که دانش آموزان باید آگاهی را در ذهن خویش بسازند، آموزگار می‌تواند نردبانی را در اختیار دانش آموزان قرار دهد که به درک عالی‌تر منتهی می‌شود، اما دانش آموزان خودشان باید از این نردبان بالا بروند و این امر نیازمند انگیزه است (اسلیوین ۲۰۰۶: ۱۰۰).

به لحاظ نظری هم بر خوداری از انگیزه برای یادگیری و استفاده از راهبردهای صحیح مطالعه از مهمترین عوامل موفقیت تحصیلی به شمار می رود (وولفولک ۱۹۳۳: ۸۳-۸۰، شانک ۱۹۹۶: ۳۸۲-۳۵۹).

چانک (۱۹۹۱: ۱۶۱-۱۴۵) هم در پژوهشی نشان داده که مؤلفه‌های انگیزشی با عملکرد تحصیلی رابطه معنا دار دارند. اما با وجود اینکه پژوهش‌های بسیاری نشان دهنده این بوده اند که دارا بودن انگیزه، ارتباط مثبت و معناداری با عملکرد بهتر تحصیلی و تربیتی داشته و عملکرد تحصیلی و تربیتی نیز با بهداشت روانی افراد جامعه دارای ارتباط تنگاتنگ و معنا دار است (محمد امینی ۱۳۸۶، ۳۶-۲۵ هارتمن ۲۰۰۱، ۶۸-۳۳، متیوز و همکاران ۱۹۹۹، ۱۲۶-۱۱۱) اما در این خصوص باید گفت که یکی از مشکلات شایع نظام‌های آموزشی، کاهش انگیزه آموختن است که در پژوهش‌های بسیاری مورد بررسی قرار گرفته است از جمله اینکه میسکل و همکاران (۱۹۸۰، ۸۹) می نویسند که نیمی از فراگیران هیچ گونه انگیزه ای برای تحصیل ندارند. هاریس و هدجز (۱۹۹۵: ۳۲۷) هم بیان داشته اند که بی انگیزگی در بین فراگیران به صورت یک اپیدمی نامحسوس و نامرئی در آمده است و داچن میلی (۱۹۹۳، ۲۸-۱۳) هم می گوید ۳۴ درصد از فراگیران دختر و ۵۶ درصد از فراگیران پسر، در مورد اینکه خواندن یک سرگرمی دوست داشتنی است مخالف یا شدیداً مخالف هستند.

فلمینگ و کاتفرید (۲۰۰۱، ۱۳-۳) و بحرانی (۱۳۸۴، ۳۹-۳۰) هم در پژوهش‌های خویش، که بررسی انگیزش تحصیل دانش آموزان در طول زمان پرداخته بودند، دریافتند که سطح انگیزش تحصیلی در طول زمان رو به کاهش است. در ایران هم علی رغم اینکه بر اساس گزارش یونیسف (۲۰۰۴) در طول سه دهه اخیر هم به لحاظ تعداد کلاسهای درسی و هم به لحاظ تعداد معلمین و سطح تحصیلات آنها افزایش چشمگیری وجود داشته است، افت تحصیلی در دانش آموزان ایرانی افزایش یافته است. در بررسی‌هایی که از روشهای مرسوم آموزش در ایران انجام شده چنین بر می آید که در اکثر کلاسهای درس نقش معلم، اداره کلاس درس، نظم دادن و ارایه مطالب درسی است و دانش آموزان در کلاسها منفعل هستند و این در حالی است که دانش آموزان باید سازنده دانش خود بوده و عملکرد تحصیلی خود را هدایت کنند. در واقع نقش منفعل دانش آموزان چیزی است که انگیزه آموختن را کاهش میدهد و افت تحصیلی و مردودی‌های پیاپی میتواند نشانه‌ای از این کاستی در انگیزش باشد (راهب ۱۳۸۹: ۶۲-۱۳).

بنابراین افت تحصیلی و علت زیر بنایی آن یعنی کاهش انگیزه آموختن مسائلی هستند که باید مورد بررسی قرار گیرند چرا که به دنبال کاهش انگیزه تحصیلی، اوقات فراغت دانش

آموزان رو به افزایش است و این موضوع باعث روی آوردن دانش آموزان به رفتارهای پرخطر و تفریحات بعضاً ناسالم می شود (جمشیدی، ۱۳۷۶: ۶۸).

همچنین اختلال در انگیزش می تواند در سطح احساسات و رفتار سبب بروز مشکلاتی شده و مقدمات بدبینی و اضطراب و افسردگی (احمدی ۱۳۷۴: ۱۲-۶) و مشکلات روانی (باقریزدی و بوالهروی و پیروی ۱۳۷۴: ۳۹-۳۰) و افت چشمگیر در عملکرد فردی و اجتماعی و شغلی (بتمن، براون و پدر ۲۰۰۰، ۲۹-۲۸) را فراهم آورد.

این در حالی است که نتایج پژوهش‌ها از جمله پژوهش مظلومی و همکاران (۱۳۸۷-۱۹۰: ۱۸۴) نشان داده که فراگیری که انگیزش تحصیلی بالاتری دارند، ساعات بیشتری را به مطالعه درسی اختصاص می دهند، استندبیج و همکاران (۲۰۰۲: ۱۰۳-۸۰) هم بین میزان دستیابی به اهداف آموزشی و ابعاد مختلف انگیزشی رابطه معناداری را گزارش نموده اند.

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 ۱۹۹۸: ۲۳۴-۲۲۴).

زیمرمن (۱۹۸۶)، یادگیری خودتنظیمی را نوعی از یادگیری میدانند که در آن یادگیرندگان به جای آنکه برای کسب دانش و مهارت‌ها بر معلم، والدین و دیگران تکیه کنند، مشخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت میکنند. به عبارت دیگر خود تنظیمی در یادگیری به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری برای به حداکثر رساندن یادگیری اطلاق میشود (بری ۱۹۹۲: ۳۳۶-۳۱۸).

برای توصیف خودتنظیمی تا به حال الگوهای بسیاری پیشنهاد شده است که یکی از این الگوها الگوی خودتنظیمی پنتریچ است: پنتریچ و همکاران او سه مقوله عمومی از راهبردها را که مورد استفاده فراگیران خود تنظیم قرار میگیرند شناسایی کرده اند، شامل ۱- راهبردهای شناختی ۲- راهبردهای فراشناختی ۳- راهبردهای کنترل و مدیریت منابع (پنتریچ ۲۰۰۴: ۶۵).

در این پژوهش بر آن شدیم که دو راهبرد نخست را به دانش آموزان آموزش دهیم و نتیجه حاصل را در حیطه انگیزه آموختن بسنجیم. منظور از راهبردهای فراشناختی، مجموعه فرایندهای برنامه ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیتهای شناختی است و راهبردهای شناختی به چاره اندیشی که فراگیران برای یادگیری، به خاطر سپاری و درک مطلب از آنها استفاده میکنند اشاره دارد (زیمرمن و مارتینز پونز ۱۹۸۶: ۵۹-۵۱).

اسلاوین (۲۰۰۶: ۳۵) با استناد به پژوهشهایی که درباره اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه انجام شده، بیان داشته که می توان به دانش آموزان راهبردهای گوناگون را آموزش داد. واینستاین و هیوم (۱۹۹۸) هم تعدادی پژوهش با این نتایج ذکر کرده اند که معلمان می توانند از راه آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به دانش آموزان خود کمک کنند تا یادگیرندگان موفق تری باشند و در سرنوشت تحصیلی خویش نقش فعال تری ایفا کنند (راهب ۱۳۸۹: ۶۲-۱۳).

شاپ (۲۰۰۲: ۲۰۸-۱۷۳) 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 (۱۹۸۵: ۷۸) هم نشان دادند فراگیری که احساس مورد کنترل قرار گرفتن توسط معلم را کم ارزیابی کرده بودند و خود را آزادتر در انتخاب میدانستند، خود را شایسته تر ارزیابی کرده و از انگیزه بیشتری برخوردار بودند.

نتایج پژوهش افرادی چون توباس (۱۹۹۵) دنیس (۲۰۰۳) هم نشان داده اند که خودگردانی و عامل های آن با خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنادار دارد و چنان چه میدانیم کارآمدی کلید انگیزش است (بمبنتی ۲۰۰۸: ۶۱۶-۵۸۶).

در پژوهش رامداس و زیمرمن (۲۰۰۸، ۴۱-۱۸) هم نتایج نشان می دهد که دانش آموزان که راهبردهای خودتنظیمی را مورد استفاده قرار می دهند، خودکارآمدی بهتری دارند و خود را به شکل مثبت تری ارزیابی می کنند و در نتیجه انگیزه آموختن بالاتری دارند.

چن (۲۰۰۲: ۲۴-۱۱)، لی (۲۰۰۸: ۱۴۶-۱۳۳) هم در پژوهش های خویش نشان داده اند که بین موفقیت تحصیلی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم رابطه معنادار وجود دارد.

اما نظامهای آموزشی که روشهای آموزش، حجم مطالب درسی، نوع آموزش و شیوه های ارزشیابی و نمره دهی را در بر می گیرد، یادگیری عمقی و انسجام یافته و آفرینشی را ترغیب نمیکند بلکه دانش آموزان 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 ۱۳۸۵: ۶۶-۴۵- فای مارشا ۲۰۰۶: ۸۷-۸۰).

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 به انجام رسید.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری مورد مطالعه پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه شهرستان اسلامشهر در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ تشکیل می دادند. برای محاسبه حجم نمونه از جدول استیونس (۱۹۹۰) با حجم اثر ۰/۴۰ و توان آزمون آماری ۰/۹۱ حجم نمونه برای هر گروه ۲۷ نفر در نظر گرفته شد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۸۳)

ابزار

برای جمع آوری اطلاعات از مقیاس انگیزش تحصیلی (A M S) استفاده شد. این مقیاس بر اساس نظریه خودتعیینی ساخته شده است و دارای ۲۸ پرسش است و سه بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی را می سنجد. پایایی محاسبه شده ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ می باشد.

روشها و ابزار تجزیه و تحلیل دادهها

به منظور توصیف دادهها از محاسبه میانگین و انحراف معیار و به منظور بررسی معنی داری 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 ۱. مؤلفه‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

شاخصهای آماری	گروهها	تعداد	میانگین پیش آزمونها	میانگین پس آزمونها	انحراف معیار پیش آزمون	انحراف معیار پس آزمون
انگیزش درونی	کنترل	۲۸	۵۸/۵۴	۵۸/۱۴	۱۳/۳۴	۱۱/۵۹
	آزمایش	۲۸	۵۷/۶۱	۶۹/۳۹	۱۳/۰۸	۶/۹۸
انگیزش بیرونی	کنترل	۲۸	۷۱/۵۰	۶۵/۹۶	۱۰/۶۳	۱۱/۱۴
	آزمایش	۲۸	۷۲	۷۶/۱۱	۶/۷۰	۴/۶۴
بی انگیزگی	کنترل	۲۸	۱۱/۲۵	۱۱/۲۵	۸/۰۹	۸/۰۵
	آزمایش	۲۸	۱۰/۱۴	۶/۷۱	۶/۵۵	۴/۶۱

جدول ۲: تحلیل کواریانس چند متغیّری برای بررسی اثر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر

انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی

نام آزمون	مقدار	فرضیه DF	اشتباه Df	میزان F	سطح معنی داری
آزمون اثر پیلایی	۰/۵۹۲	۸	۱۴۴	۷/۵۷	۰/۰۰۰۱
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۴۶۴	۸	۱۴۲	۸/۱۳	۰/۰۰۰۱
آزمون اثر هتلینگ	۱/۰۳۵	۸	۱۴۰	۹/۰۶	۰/۰۰۰۱
آزمون بزرگترین ریشه روی	۰/۹۰۱	۴	۷۲	۱۶/۲۳	۰/۰۰۰۱

همانطور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود یافته‌های حاصل از تحلیل کواریانس چند متغیّری (Mancova) حاکی از این است که مقدار F چند متغیّری در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ از لحاظ آماری معنی دار می‌باشد. لذا می‌توان گفت که بین دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل، حداقل در یکی از متغیّره‌های وابسته (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی) تفاوت معنی داری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت، در ادامه از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیّری (Ancova) استفاده گردید.

جدول شماره ۳: تحلیل کواریانس برای بررسی اثر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر

انگیزش درونی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی داری
گروه	۱۹۹۴	۱	۱۹۹۴	۱۷	۰/۰۰۰۱
پیش آزمون	۳۵/۸	۱	۳۵/۸	۰/۲۷	۰/۶۰۷
خطا	۵۹۴۳	۵۴	۱۱۰		
کل		۵۶			

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کواریانس تک متغیّری (ANCOVA) نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ انگیزش درونی تفاوت معنی داری وجود دارد ($F=۱۷$ و $P < ۰/۰۰۰۱$)

جدول شماره ۴: تحلیل کواریانس برای بررسی اثر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر بی انگیزگی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی داری
گروه	۱۶۴	۱	۱۶۴	۵	۰/۰۲
پیش آزمون	۱۳۳/۹	۱	۱۳۳/۹	۰/۵۵	۰/۴۶۱
خطا	۱۷۲۳	۵۴	۳۲		
کل		۵۶			

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) نشان می‌دهد که بین گروههای آزمایش و کنترل از لحاظ بی انگیزگی تفاوت معنی داری وجود دارد ($F=5$ و $P < 0/05$)

جدول شماره ۵: تحلیل کواریانس برای بررسی اثر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر

انگیزش بیرونی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	میزان F	سطح معنی داری
گروه	۲۳۶	۱	۲۳۶	۵	۰/۰۲
پیش آزمون	۲۲/۵	۱	۲۲/۵	۰/۱۹	۰/۶۶۲
خطا	۲۶۲۸	۵۴	۴۴		
کل		۵۶			

نتایج حاصله از تحلیل کواریانس در جدول ۵ نشان می‌دهد که بین گروههای آزمایش و کنترل از لحاظ انگیزش بیرونی تفاوت معنی داری وجود دارد ($F=5$ و $P < 0/05$).

جدول اختلاف معناداری را در هر سه عامل در پیش و پس آزمون نشان می‌دهد. به این معنا که به شکل معناداری انگیزش درونی و بیرونی دانش آموزان افزایش و بی انگیزگی آنها کاهش یافته است.

بحث و نتیجه گیری

داده‌های حاصل از تجزیه و تحلیل پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انواع گوناگون انگیزش شامل انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی انگیزگی تأثیر معنی داری دارد به شکلی که انگیزش درونی و بیرونی دانش آموزان افزایش و بی انگیزگی آنها کاهش یافته است. این نتایج با پژوهش انجام شده توسط شاپ (۲۰۰۲، ۲۰۰۳-۱۷۳) که نشان داد آموزش مهارتهای خودتنظیمی به افزایش انگیزه آموختن می‌انجامد هم خوانی دارد.

همسو با پژوهش رضویه (۱۳۸۴: ۴۵-۵۶) در بررسی تأثیر آموزش مهارتهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی، این پژوهش هم نشان داد که روش آموختن هرچه مستقل تر، انگیزه آموختن را بهبود می‌بخشد. عطاپور (۱۳۸۳: ۶۷)، ریان و گرونیک (۱۹۸۵: ۶۷) در پژوهشهایشان نشان دادند که داشتن حق انتخاب و آزادی عمل در افزایش انگیزه تحصیلی موثر هستند.

شانک هم انگیزه فراگیران برای دستیابی به هدف را تابع قضاوت آنها در مورد خودگردانی شان میدانند و به باور او خودتنظیمی منجر به آموختن بهتر و بروز احساس

کفایت بیشتر در فراگیران می‌شود.

رامداس و زیمرمن (۲۰۰۸: ۴۱-۱۸) هم در مورد اثر بخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی و خود ارزیابی دانش آموزان پژوهشی را انجام دادند و به کارایی این راهبردها در بهبود انگیزه اذعان نمودند.

نقش فعال و یک جانبه آموزشیار سبب منفعل گردیدن دانش آموزان می شود و با اصل اساسی نظریه سازنده گرایی که بر نقش فعال فراگیر و داشتن حق انتخاب و آزادی عمل تأکید دارد در تناقض است و این امر عاملی برای کاسته شدن از چالش و درگیری فراگیر با موضوع آموزش و در نتیجه کاسته شدن انگیزه آموختن او به ویژه انگیزه درونی و خود جوش خواهد شد. به گفته دسی و ریان سه نیاز روانشناختی که زیربنای رفتار و انگیزه درونی هستند عبارتند از ادراک شایستگی، خودمختاری و برقراری ارتباط با دیگران. در این پژوهش با آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انجام فعالیتهای گروهی و هم آموزی و همراه بودن آموزشیار آموزش دیده به منظور داربست سازی شاهد آن بودیم که انگیزش درونی دانش آموزان به شکل معناداری افزایش یافت.

در تبیین این یافته ها میتوان گفت به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی به فراگیران کمک میکند که خود بتوانند به کنترل و نظارت بر آموخته هایشان بپردازند و با گزینش اهداف شخصی و راهکارهای مناسب بتوانند به هدفها رسیده و به این باور نائل آیند که نتیجه به دست آمده وابسته به عملکرد آنهاست. دستیابی به نتایج بهتر تحصیلی برای آن گروه از دانش آموزان که یادگیری شان وابسته به منابع تقویتی بیرونی است هم میتواند برانگیزاننده باشد.

بنابراین میتوان گفت اگرچه رویدادهای بیرونی نمی توانند در افراد انگیزش درونی به وجود آورند، ولی می توان با استفاده سنجیده از رویدادهای بیرونی نظیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی علاوه بر بهبود انگیزش بیرونی افراد به افزایش انگیزش درونی آنها نیز کمک کرد.

بنابر یافته های این پژوهش و پژوهشهای مشابه، شاید بتوان موقتاً موضوع بی انگیزگی یا ناکافی بودن انگیزه تحصیلی فراگیران را فراموش کرد و به جای تمرکز بر این امر، کوشید تا راهبردهای خودتنظیمی را به فراگیران آموزش داد چرا که پژوهشهای بسیاری نشان داده اند که آموزش این راهبردها در رفع مشکل بی انگیزه بودن یا کم انگیزه بودن گره گشا خواهد بود.

منابع

الف - فارسی

۱. الگوی آموزشی بهبود انگیزه آموختن. راهب، غنچه. تهران، انتشارات دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی، ۱۳۸۹: ۶۲-۱۳.
۲. احمدی، جمشید. ((میزان افسردگی در دانشجویان پزشکی)). فصل نامه اندیشه و رفتار، سال اول، شماره ۴، ۱۲-۶. ۱۳۷۴.
۳. باقری یزدی، سید عباس. بوالهروی، جعفر. پیروی، حمید. ((بررسی وضعیت سلامت روانی دانشجویان ورودی سال تحصیلی ۷۴-۷۳ دانشگاه تهران)). فصلنامه اندیشه و رفتار، سال اول، شماره ۴، ۳۰-۳۹. ۱۳۷۴.
۴. بحرانی، محمود. ((مطالعه انگیزش تحصیلی دانش آموزان متوسطه استان فارس و عوامل هم بسته با آن)). مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره ۲۲، شماره ۴، ۳۹-۳۰. ۱۳۸۴.
۵. ((تحلیلی بر آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران)). محسنی نیا، محمد جواد. ۱۳۸۵. WWW.SANAD.IRC
۶. جمشیدی، ف. ۱۳۷۶، عوامل مرتبط با انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان با منبع کنترل درونی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی تهران.
۷. رضویه، اصغر. لطفیان، مرتضی. فولاد چنگ، محبوبه. ((بررسی مقایسه‌ای تأثیر آموزش مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر کارکرد تحصیلی دانش آموزان)). فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲، ۱۳۸۵: ۴۵-۵۶.
۸. روش تحقیق در علوم رفتاری. سرمد، زهره. حجازی، الهه. بازرگان، عباس، ۱۳۸۶. تهران، انتشارات آگه، ۱۸۳، ۱۳۸۶.
۹. سیف، دیا. لطیفیان، مرتضی. بشاش، لعیا. ((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 ۱، ۱۳۸۵.
۱۰. عطاپور، شهلا. ((بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی شهر اصفهان)). نمایه پژوهش سازمان آموزش و پرورش، ۱، ۱۳۸۳.
۱۱. محمد امینی، زرار. ((بررسی رابطه باورهای فراشناختی با سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر شهرستان اشنویه)). فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۸، ۳۶-۲۵. ۱۳۸۶
۱۲. مظلومی، سعید. احرامپوش، محمدحسن. ثروت، فرخ لقا. عسکرهاهی، محسن. ((بررسی میزان انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با رفتارهای پر خطر بهداشتی در دانشجویان پسر)). مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، دوره ۱۸، شماره ۳، ۱۹۰-۱۸۴. ۱۳۷۸.

ب - انگلیسی

1. Bembenuy, heifer. ((Self-regulation of learning and academic delay of gratification, gender and ethnic, differences among college students)), journal of advanced academic, v18, n4, P586-616, 2008.
2. Berry, C.A. ((Pervious learning experiences strategy beliefs and task definition in self-regulated foreign language learning)).Contemporary educational psychology, 18,318-336, 1992.
3. Chen, c.s. ((Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course)) information technology, learning, and performance journal, 20(1), PP 11-24, 2002.
4. Chang, c. y. ((study of the relationship between college student academic performance and cognitive style, Meta cognition, motivational and self-regulated factors)), educational psychology, 24,145-161, 1991
5. Deci, E. Schwartz, A.Sheinman, L. &Reynar. ((An Instrument to Assess Adult Orientation toward Control versus Autonomy Whit Children)).Reflection on Intrinsic Motivation & Persived Competence. Journal of Educational psychology, Vol, 73,642-50, 1981.
6. Educational psychology, Wool folk, A.E. (5th Ed), Boston; AllynandBacon, 1993.
7. Educational psychology, Wool folk, A.E. (9th Ed), Boston; AllynandBacon, 2004.
8. Educational psychology O, Donell, A.M. (first Ed), USA, Wiely. 2007.
9. Educational psychology theory & practice ,Slavin, R. (2006), (8th Ed); International edition. (Chapter 4).
10. Faye Marsha, g.camahalan. ((Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children)), journal of instruction psychology.80-87. 2006.
11. Gottfried, A.E.Fleming I.S. and GotfriedA.W. ((Continuity of academic intrinsic motivation from child hood through late adolescence: A longitudinal study)), journal of educational psychology, 93(1), 3-13, 2001.
12. Introduction to psychotherapy: An outline of psychodynamic principles and practice Bateman, a, Brown, D, and peddler, j. (3rd Ed), London: routledge, 28-29, 2000.
13. Intrinsic Motivation & Self-determination in H human Behavior. Deci, E., &Reyna.R. New York: Plenum press, 100, 1985.
14. Lee, j.k. ((The effects of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner's performance)). Information and management.40, 133-146, 2008.

15. Mathews, G.Hillyard, E.j., &campell, S.E. ((Metacognition & maladaptive coping as component of test anxiety)).Clinical psychology &psychotrapy, 6,111-126, 1999.
16. Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice, Hartman, H. j. (Chapter 8), 33-68, 2001.
17. Miskolc. Defrain, Y.A., & Wilcox, k. ((A test of expectancy motivation theory in educational organizations)). Educational Administration Quarterly, 16(1), 70-92, 1980.
18. Ramdass, d., & Zimmerman, B.L. ((Effects of self-correction strategy training on middle school students self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning)).journal of advanced academics, 20(1), 18-41, 2008.
19. Rayan, R.M., & Gronlick, W.S. ((Self Report & Projection Assessment of Individual Differences in Children's Perception)).Journal of personality & Social Psychology, vol50, 550-558. 1998.
20. Remembrance of books past. Longpast: glimpses in to literacy. Reading research and instruction. Dochein, M.A., & Mealy, D.L. 33(1), 13-28, 1993.
21. Sharp, C.R. ((Self-Regulation in High School Students)).Educational Research, vol94, 173-208, 2002.
22. Shunk, D.H. ((self- Evaluative in fluences during children's cognitive skill learning)).American educational research journal, 33, 359-382, 1996.
23. Standage, M., & Treasure, D.C.R. ((Relationship among achienment goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education)).Breeds psycho, 72(1), 87-103, 2002.
24. The literacy dictionary; the vocabulary of reading and writing. Harris, T.L., & Hodges, R.E. Newark: International reading association, 327, 1995.
25. Wolters, G.A. ((Self-Regulated Learning and College Students Regulation of Motivation)), Journal of Educatnal Psychology, 90, 224-234, 1998.
26. Zimmerman, B.J., & Martinez-pons, M. ((Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use)), Journal of education psychology, 80, 51-59, 1989.