

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر
باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اضطراب آزمون)
دانش آموزان دبیرستان

ناهید محمدی درویش بقال^۱

حمیدرضا حاتمی^۲

حسن اسدزاده^۳

حسن احدی^۴

تاریخ پذیرش: ۹۲/۲/۱۰

تاریخ وصول: ۹۱/۱۰/۳۰

چکیده

این پژوهش به منظور ارتقای باورهای انگیزشی دانش آموزان با تاکید بر نقش راهبردهای خود تنظیمی انجام شده است. پژوهش، نیمه آزمایشی و جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان شهرستان اسلامشهر بودند که ۵۶ 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 داده سپس گروه آزمایش ده جلسه

Mohammadi_ravan@yahoo.com

۱- دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

۲- استادیار دانشگاه جامع امام حسین (ع)

۳- دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

۴- استاد دانشگاه علامه طباطبائی

تحت آموزش راهبردهای خودتنظیمی قرار گرفت اما گروه کنترل از این آموزش‌ها بهره‌مند نبود در نهایت هر دو گروه مجدداً پرسش‌نامه‌های فوق را 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 بانگاهی 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^۱» و «انگیزش^۲» 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 تا دستیابی به هدف موجب می‌شود. از دید روان‌شناسان و دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت، انگیزه، یک مفهوم کلیدی است و برای توضیح سطوح مختلف عملکرد به کار می‌رود.

-
1. Cognition
 2. Motivation

بوالهروی و پیروی، ۱۳۷۴) و افت چشمگیر در عملکرد فردی و اجتماعی و شغلی (بتمن، براون و پدر، ۲۰۰۰) را فراهم آورد.

این در حالی است که نتایج پژوهش‌ها از جمله پژوهش مظلومی و همکاران (۱۳۸۷) نشان داده که فراگیری که انگیزش تحصیلی بالاتری دارند، ساعات بیشتری را به مطالعه درسی اختصاص می‌دهند، استندیج و همکاران (۲۰۰۲) 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، ۱۹۹۸).

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 حالی که برای بهبود انگیزه راهبردهای مفید توسط فراگیران باید آموخته و به کار برده شوند. هدف از انجام این پژوهش هم بررسی تاثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی^۱ 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 دهد 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 و اینستاين و هیوم (۱۹۹۸) هم تعدادی پژوهش با این نتایج ذکر کرده‌اند که معلمان می‌توانند از راه آموزش

1. Self regulation strategies

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 خود نظم‌دهنده استفاده می‌کنند و پیشرفت تحصیلی بیشتری هم دارند (راهب، ۱۳۸۹).

اضطراب امتحان^۱، 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، ۱۹۹۰).

خودتنظیمی به فعالیت مستقل دانش‌آموزان در آموختن می‌انجامد، دانش‌آموزان خودتنظیم کنش‌های شناختی و رفتاری خود را در جهت دستیابی به هدف‌هایشان به کار می‌گیرند (زیمرمن، ۱۹۸۹). انگیزه آموزندگان برای دستیابی به هدف برگرفته از قضاوتی است که در مورد عملکرد خودگردانشان دارند، خودتنظیمی منجر به آموختن بهتر و بروز احساس کفایت بیشتر در آموزندگان می‌شود (راهب، ۱۳۸۹).

پنتریچ (۲۰۰۰)، بیان می‌کند که فراگیران خودتنظیم با یک کار آموزشی، کارشان را شروع می‌کنند، به ارزیابی کار می‌پردازند، هدف را تعیین می‌کنند، راهکارهایی را برای دستیابی به هدف مشخص می‌کنند و به پیشرفت‌شان برای دستیابی به هدف نظارت می‌کنند، راهبردها را ارزیابی می‌کنند و براساس اطلاعات به دست آمده از بازخوردهای درونی و بیرونی کار را دوباره بازبینی می‌کنند (راهب، ۱۳۸۹).

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 خودتنظیم قرار می‌گیرند شناسایی کرده‌اند شامل: ۱- راهبردهای شناختی ۲- راهبردهای فراشناختی ۳- راهبردهای کنترل و مدیریت منابع (پنتریچ، ۲۰۰۴).

1. Exam anxiety

در این پژوهش دو راهبرد نخست به دانش‌آموزان آموزش داده شد. منظور از راهبردهای فراشناختی، مجموعه فرایندهای برنامه ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت‌های شناختی است و راهبردهای شناختی به چاره‌اندیشی که فراگیران برای یادگیری، به خاطر سپاری و درک مطلب از آنها استفاده می‌کنند اشاره دارد (پنتریچ، ۲۰۰۴).

آنچه نیاز به توضیح دارد این است که برخی یادگیرندگان به تدریج و در پیش خود این مهارت‌ها را می‌آموزند اما برخی دیگر به تنهایی از عهده این کار بر نمی‌آیند و لازم است در این زمینه آموزش ببینند. اسلاوین (۲۰۰۶) 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 (۲۰۰۴)، 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 (۲۰۰۲) 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) در پژوهشی از فراگیران خواستند که به پرسشنامه‌هایی که ادراک فرد از شایستگی‌اش و میزان مورد کنترل قرار گرفتن از سوی معلم و انگیزه آموختن را آن بود که فراگیری که احساس مورد کنترل 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 (۱۹۹۵) دنیس (۲۰۰۳) هم نشان داده‌اند که خودگردانی و عامل‌های آن با خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنادار دارد و چنانچه می‌دانیم کارآمدی کلید انگیزش است (بمبنتی، ۲۰۰۸).

در پژوهشی هم که توسط راملاس و زیمرمن (۲۰۰۸) در مورد اثر بخشی آموزش‌های راهبردهای خود تنظیمی بر خود کار آمدی و خودارزیابی دانش آموزان صورت گرفته، نتایج نشان می‌دهد که دانش آموزان که راهبردهای خود تنظیمی را مورد استفاده قرار می‌دهند، خود کار آمدی بهتری دارند و خود را به شکل مثبت تری ارزیابی می‌کنند و در نتیجه انگیزه آموختن بالاتری دارند.

زیمرمن و پونز (۱۹۸۸)، چن (۲۰۰۲)، لی (۲۰۰۸) هم در پژوهش‌های خویش نشان داده‌اند که بین موفقیت تحصیلی و استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیم رابطه معنادار وجود دارد.

این در حالی است که شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که تاکید فزاینده بر پیامدهای عملکرد، به کارگیری راهبردها را در آموختن درس با مانع مواجه می‌کند. به بیان دیگر، نظام آموزشی که روش‌های آموزش، حجم مطالب درسی، نوع آموزش و شیوه‌های ارزشیابی و نمره دهی را در بر می‌گیرد، 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 خود تنظیمی و نظارت یادگیری را هم تابع این اهداف عملکردی می‌کند (سیف لطیفیان، بشاش، ۱۳۸۵، فای مارشا، ۲۰۰۶).

در نظام آموزشی پیش گفته، 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 یاد گرفتن 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 راهبردهای خود تنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر باورهای انگیزشی (خود کار آمدی، انگیزش درونی و اضطراب امتحان) دانش آموزان انجام شد تا به این موضوع پاسخ داده شود که آیا می‌توان از طریق آموزش مهارت‌های خود تنظیمی زمینه بهبود باورهای انگیزشی را فراهم آورد؟

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 ۱. مقایسه دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

شاخص‌های آماری	گروه‌ها	تعداد	میانگین پیش‌آزمون‌ها	میانگین پس‌آزمون‌ها	انحراف معیار پیش‌آزمون	انحراف معیار پس‌آزمون
انگیزش درونی	کنترل	۲۸	۵۷/۵۴	۵۸/۱۴	۱۳/۳۴	۱۱/۵۹
	آزمایش	۲۸	۵۷/۶۱	۶۹/۳۹	۱۳/۰۸	۶/۹۸
خودکارآمدی	کنترل	۲۸	۵۷/۷۱	۵۶/۶۱	۱۱/۷۹	۱۵/۱۵
	آزمایش	۲۸	۶۲/۲۱	۷۰/۵۷	۹/۳۳	۸/۱۹
اضطراب امتحان	کنترل	۲۸	۳۷/۹۳	۴۱/۷۱	۱۵/۳۵	۱۹/۲۲
	آزمایش	۲۸	۳۶/۷۹	۲۱/۹۶	۱۳/۹۷	۱۰/۴۲

جدول ۲. 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 معنی‌داری
آزمون اثر پیلایی	۰,۵۹۲	۸	۱۴۴	۷,۵۷	۰/۰۰۰۱
آزمون لامبدای ویلکر	۰,۴۶۶	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 ۲ مشاهده می‌شود یافته‌های حاصل از تحلیل کواریانس چند متغیری ($Mancova$) حاکی از این است که مقدار F چند متغیری در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشد. لذا می‌توان گفت که بین دانش‌آموزان گروه آزمایش، کنترل،

حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش درونی، اضطراب امتحان) تفاوت معنی داری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت در ادامه از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری (*Ancova*) استفاده گردید.

جدول ۳. تحلیل کواریانس برای بررسی اثر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی داری
گروه	۳۰۸۲	۱	۱۵۴۱	۱۳,۲۵	۰/۰۰۰۱
پیش آزمون	۲۲,۵	۱	۲۲,۵	۰,۱۹	۰/۶۶۲
خطا	۸۹۵۳	۷۷	۱۱۶,۳		
کل		۵۴			

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می شود نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری (*ANCOVA*) نشان می دهد که بین گروه های آزمایش، کنترل از لحاظ خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد ($F=۱۳,۲۵$ و $P < ۰/۰۰۰۱$).
به منظور بررسی تاثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش درونی دانش آموزان از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری (*Ancova*) استفاده شد.

جدول ۴. 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	۲۴۵۸	۱	۱۲۲۹	۹,۱۹	۰/۰۰۰۱
پیش آزمون	۳۵,۸	۱	۳۵,۸	۰,۲۷	۰/۶۰۷
خطا	۱۰۳۰۱	۷۷	۱۳۳,۸		
کل		۵۴			

همانطور که در جدول ۴ 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 ۵. 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	۷۱۵۹	۱	۳۵۷۹	۱۴,۷	۰/۰۰۰۱
پیش آزمون	۱۳۳,۹	۱	۱۳۳,۹	۰,۵۵	۰/۴۶۱
خطا	۱۸۷۴۲	۷۷	۲۴۳		
کل		۵۴			

نتایج حاصله از تحلیل کواریانس در جدول ۵ 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 پس آزمون 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 (۲۰۰۸) همسو است، آنها نشان دادند که دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند خودکارآمدی بالاتری دارند و خود را مثبت‌تر ارزیابی می‌کنند. زیمرمن (۲۰۰۸) 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 خودداریابی‌های منفی و غیرواقعی از عوامل اصلی اجتناب دانش‌آموزان از تکالیف چالش‌انگیز هستند و توجه حساسیت و قابلیت

تغییر پذیری این خودارزیابی‌ها به عوامل محیطی، اگر بتوان با بهره‌گیری از راهبردهایی 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 سازنده‌گرایی 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 (۱۳۸۳) و ریان و گرونیك (۱۹۹۸)، به عنوان عوامل موثر بر بهبود انگیزه مطرح شده‌اند. همچنین این پژوهش همسو با پژوهش انجام شده توسط شارپ (۲۰۰۲) نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان سبب بهبود انگیزه آموختن در دانش‌آموزان می‌شود. رضویه (۱۳۸۴) نیز نشان داد که رویکردهای مستقل‌تر در یادگیری به انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بالاتر می‌انجامد. در تبیین این موضوع می‌توان گفت انگیزش درونی، انگیزشی طبیعی است که به طور خودانگیخته از نیازهای افراد به شایستگی و خودمختاری به وجود می‌آید. بنابراین، رویدادهای بیرونی نمی‌تواند 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 (۱۳۸۷)، صبحی و رسول‌وند (۱۳۸۶) و بایرامی و عبدی (۱۳۸۸) 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 را 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، این‌گونه نیست که بدون انگیزه نتوان در فرد یادگیری ایجاد کرد، آزوبل در این زمینه می‌نویسد: بین انگیزش و یادگیری رابطه دوسویه است، نه یک‌سویه؛ 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.

منابع فارسی

- احمدی، جمشید. (۱۳۷۴). میزان افسردگی در دانشجویان پزشکی، فصل نامه اندیشه و رفتار، سال اول، شماره ۴، ۱۲-۶.
- اسلاوین، رابرت ای. (۱۳۸۷). روانشناسی تربیتی، نظریه و کاربری، (ترجمه یحیی سید محمدی). نشر روان چاپ دوم.

البرزی، شهلا، و سیف، دیبا. (۱۳۸۱). بررسی رابطه باورهای انگیزشی، راهبردهای 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 ۷۳-۸۲.

باقری یزدی، سید عباس. بوالهروی، جعفر. و پیروی، حمید. (۱۳۷۴). بررسی وضعیت سلامت روانی دانشجویان ورودی سال تحصیلی ۷۴-۷۳ دانشگاه تهران، *فصلنامه اندیشه و رفتار*، سال اول، شماره ۴، ۳۹-۳۰.

بحرانی، محمود. (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره ۲۲، شماره ۴، پیاپی ۳۹-۳۰.

بلوم، بنجامین. س. (۱۳۶۳). *ویژگیهای آدمی و یادگیری آموزشی*، (ترجمه علی اکبر سیف). مرکز نشر دانشگاهی.

جمشیدی، ف. (۱۳۷۶). عوامل مرتبط با انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی، *پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی تهران*.
حیدری پهلویان، احمد. محجوب، حسین. و ضرابیان، محمد کاظم. (۱۳۷۸). رابطه بین منبع کنترل درونی - بیرونی با افسردگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان. *فصلنامه اندیشه و رفتار*، سال چهارم، شماره ۴، ۳۱-۲۱.

رضایی، اکبر. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۱-۸۶، ۴-۴.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). *روانشناسی پرورشی نوین*، نشر دوران، ویرایش ۶.

سیف، دیبا. لطیفیان، مرتضی. بشاش، لعیا. (۱۳۸۵). 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.

شاهسونی، س. (۱۳۷۹). علت کاهش انگیزش در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۷۹-۷۸ - *شورای تحقیقاتی انجمن پژوهش آموزشی اصفهان*، ص ۱۸.

کجباف، محمد باقر. مولوی، حسین. شیرازی تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی، تازه های علوم شناختی، سال ۵، شماره ۱، صفحه ۳۳-۲۷.

کدیور، پروین. (۱۳۸۳). روانشناسی تربیتی، انتشارات سمت، چاپ هشتم.

محمد امینی، زرار. (۱۳۸۶). بررسی رابطه باورهای فراشناختی با سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر شهرستان اشنویه. فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۸.

مظلومی، سعید. احرامپوش، محمدحسن. ثروت، فرخ لقا. عسکرشاهی، محسن. (۱۳۷۸). بررسی میزان انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با رفتارهای پرخطر بهداشتی در دانشجویان پسر، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، دوره ۱۸، شماره ۳، صفحه ۱۹۰-۱۸۴.

منابع 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* (3rd ed) , london:routledge.(chapter 1).
- Bay rami, M. Abdi, R. (2009). *The effect of training Meta cognitive strategies on exam anxiety. Journal of education al science*.6.35-54.
- Bembenutty, háfer.(2008). *Self-regulation of learning and academic dlday 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.Flening I.S. and GotfriedA. W. (2001). *Continuity of academic intrinsic motivation from child hood through late adolescence: A longitudinal study, journal of educational al 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 performanœ. Information and management.40, PP.133-146.*
- Lynch, D, j. (2006). *Motivational factors, learning strategies & resource managmentas 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&Aplications, (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*, 04, 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 Educatnal Psychology*, 90, 24-34.
- Zimmerman, B., & ponz.J. (1988). *Self-regulated learned. Which are the sub processes?* *Contemporary. Journal of education 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.