

اثربخشی مداخلات چندبعدی انگیزشی - شناختی بر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی

مه‌ری اخلاقی^۱

سیاوش طالع پسند^۲

تاریخ وصول: ۱۳۹۳/۸/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۴/۴

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی مداخلات چندبعدی انگیزشی - شناختی بر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی صورت پذیرفته است. روش این پژوهش شبه آزمایشی بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه اول روزانه در شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بودند. تعداد ۳۴ نفر از دانش‌آموزان با استفاده از شیوه نمونه‌گیری در دسترس، از دو مدرسه متفاوت انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش جایگزین شدند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پنتریچ و دی‌گروت را تکمیل کردند. فرضیه‌ها با مدل تحلیل کوواریانس تک متغیری آزمون شدند. یافته‌ها حاکی از اثربخشی مداخله چندبعدی شناختی - انگیزشی بر مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف درونی و خودکارآمدی دانش‌آموزان گروه آزمایش بود، اما تفاوت بین دو گروه کنترل و آزمایش در مؤلفه ارزش تکلیف معنی‌دار نبود. مداخلات چندبعدی انگیزشی - شناختی منجر به افزایش مؤلفه خودکارآمدی و شکل‌گیری مؤلفه جهت‌گیری هدف درونی در دانش‌آموزان می‌شود.

واژگان کلیدی: مداخلات انگیزشی - شناختی، ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف تبحری،

خودکارآمدی

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

Email: Akhlaghi.mehri@yahoo.com

۲. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی (نویسنده مسئول)

Email: stalepasand@semnan.ac.ir

مقدمه

از مهم‌ترین هدف‌های نظام‌های تعلیم و تربیت که همواره مورد توجه پژوهشگران نیز بوده است، پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد هست. مفهوم انگیزش، همواره مورد توجه جوامع بشری به‌ویژه پژوهشگران و متخصصان آموزش و پرورش بوده است. خصوصاً در دهه‌های اخیر، بسیاری از نظریه‌پردازان روان‌شناسی تربیتی، اعتبار و جایگاه ویژه‌ای برای الگوهای انگیزشی و روان‌شناختی رفتار تحصیلی قائل شده‌اند (پنتریچ و دی‌گروت^۱، ۲۰۰۲). انگیزش همچنین به‌عنوان فرایندی که طی آن فعالیت هدف محور برانگیخته و حفظ می‌شود، تعریف می‌شود (شانک^۲، پنتریچ و مسی^۳، ۲۰۰۸).

از دیدگاه آموزشی، انگیزه سازه‌ای چند وجهی است که با یادگیری و پیشرفت تحصیلی مرتبط است و دربرگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت مورد نظر، دلایل یا هدف‌های فرد برای انجام آن فعالیت و واکنش عاطفی مرتبط با انجام آن هست (گرین^۴ و همکاران، ۲۰۱۲). پنتریچ (۲۰۰۳) یک مدل انگیزشی هفت بعدی شامل خودکارآمدی، اسناد، ارزش‌گذاری، کنترل، خود تصمیمی، هدفمند بودن، نیاز پیشرفت، خود-تنظیمی و خود ارزشی را برای تبیین انگیزش ارائه داد. از نظر وی، این ابعاد مطرح شده برای عملیاتی کردن سازه انگیزش بسیار مفید به نظر می‌رسد. سایر پژوهشگران بعدها دیگر برای سازه انگیزش ارائه کرده‌اند. برای مثال، مارتین (۲۰۰۸) در نظریه خود، چرخه انگیزه و درگیر شدن را به چهار بعد شناختی سازگار - ناسازگار و رفتاری سازگار - ناسازگار تقسیم می‌کند. بعد شناختی سازگار شامل (ارزش^۵، جهت‌گیری^۶ و خودکارآمدی)؛ شناختی ناسازگار (اضطراب^۷، اجتناب از شکست^۸ و احساس عدم کنترل^۹)؛ رفتاری سازگار

1. Pintrich, Degroot
2. Schunk
3. Meece
4. Greene
5. Valuing
6. Mastery orientation
7. Anxiety
8. Fallure avoldance
9. Uncertain control

(پافشاری^۱، برنامه‌ریزی^۲ و مدیریت تکلیف^۳) و رفتاری ناسازگار (عدم درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی^۴ و خود معلول سازی^۵) هست. گرچه مؤلفه‌های مطرح شده در نظریه وی ابعاد جدیدی نیستند و هر یک در یکی از نظریه‌های قبلی مطرح شده است، ولی بازآرایی و ترکیب مجدد آن‌ها در قالب چهار عامل مرتبه دوم ایده جدیدی است. به نظر می‌رسد از بین چهار مؤلفه مطرح شده، مؤلفه شناختی سازگار شامل ارزش، جهت‌گیری و خودکارآمدی جایگاه ویژه‌ای در ایجاد و حفظ انگیزش دارد. خودکارآمدی به احساس عزت‌نفس و ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود (بندورا، ۲۰۰۴). پژوهش‌های بسیاری اثربخشی آموزش گروهی خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت را با توجه به مؤلفه شناختی مورد بررسی قرار داده‌اند (پرودفوت، کور، دیوید، گوست و دون^۶، ۲۰۰۹؛ هال و تاریر^۷، ۲۰۰۳؛ گایودیانو و هربرت^۸، ۲۰۰۳؛ بتز و شیفانو^۹، ۲۰۰۰). افرادی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند از پردازش و استدلال عمیق‌تری استفاده می‌کنند (سینز، جولینگن، ساول اسبرگ و هاوت ولترز^{۱۰}، ۲۰۰۸؛ شانک، ۱۹۹۱) و درگیری شناختی بیشتری در تکلیف از خود نشان می‌دهند (سیلور، اسمیت^{۱۱} و گرین، ۲۰۰۱). ارزش یک تکلیف، به میزان اهمیتی اشاره دارد که دانش‌آموز نسبت به انجام یک تکلیف یا یادگیری درس و یا موضوع خاصی قائل است. به عبارت دیگر ارزش‌گذاری میزان مهم بودن و جالب بودن یک تکلیف و یا یک موضوع درسی برای یک دانش‌آموز است (ایمز و آرچر^{۱۲}؛ ۱۹۸۸). جدیدترین مدل ارائه شده و پژوهش‌های انجام شده در زمینه مؤلفه‌های ارزش تکلیف، در کار اکلز و ویگفیلد به چشم می‌خورد. آن‌ها ارزش تکلیف را

1. Persistence
2. Planing
3. Task management
4. Disenagment
5. Self-handicapping
6. Proudfoot, Corr, David, Guest, Dunn
7. Hall & TARRIER
8. Gaudiano & Herbert
9. Betz & Schifano
10. Sins, Joolingen, Savelsbergh, Hout- Wolters
11. Silver, Smith
12. Ames & Archer

با چهار مؤلفه (ارزش موفقیت^۱، علاقه درونی، ارزش کاربردی^۲ بیرونی و هزینه‌های مرتبط با پرداختن به تکلیف) تعریف کرده‌اند. هر مؤلفه می‌تواند روی رفتارهای پیشرفت همچون انتخاب، مداومت و پیشرفت اثر بگذارد. مفهوم جهت‌گیری هدف نشان‌دهنده‌ی الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجانات فرد است که سبب می‌شود تا فرد به طرق مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت بپردازد و در نهایت پاسخی را ارائه دهد (ایمز، ۱۹۹۲).

مرور شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که ارزش تکلیف مانند علاقه به تکلیف، اهمیت کسب، مفید بودن با تصمیم‌گیری و انتخاب (لیوترل^۳ و همکاران، ۲۰۱۰؛ ویگفیلد، برنز و اکلز، ۲۰۰۶)، فراشناخت و انگیزش (هانگ و پنگ، ۲۰۰۸) ارتباط دارد. مؤلفه شناختی دیگر در نظریه مارتین یعنی جهت‌گیری هدف بحری با قدرت رهبری بیشتر، سعی در کنترل شناخت با استفاده از روش‌های یادگیری، راهبردهای شناختی مانند بسط و گسترش (هاراکویکز، بارون، پنتریچ و لیوت، ۲۰۰۲)، مطالعه برای درک بیشتر، استفاده از راهبردهای پردازش عمیق‌تر و معنادار (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ گرین، میلر، کروسون، دووک و آکی^۴، ۲۰۰۴)، استفاده بهینه از زمان و حداکثر تلاش و جستجو برای دریافت کمک در صورت نیاز (پنتریچ، مارکس و بویل^۵، ۱۹۹۳؛ ولترز، ۲۰۰۴) و با الگوهای سازش یافته یادگیری و انگیزش ارتباط دارد (اسکالویک، ۱۹۹۷؛ والترز، یو و پنتریچ، ۱۹۹۶). این شواهد نشان می‌دهد که مؤلفه‌های شناختی ارزش تکلیف و جهت‌گیری بحری با طیف گسترده‌ای از متغیرها در ارتباط هستند. افزون بر آن، خودکارآمدی به‌عنوان مؤلفه شناختی دیگر با متغیرهای زیادی در ارتباط است.

پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که گرچه ارزش تکلیف، جهت‌گیری بحری و خودکارآمدی با متغیرهای متعددی همراه هستند اما به‌چگونگی شکل‌گیری و ایجاد آن‌ها توجه زیادی نشده است. هدف این مطالعه طراحی مداخلات انگیزشی - شناختی مبتنی بر

-
1. attainment value
 2. utility value
 3. Luttrell
 4. Miller, Crowson, Akey
 5. Marx, Boyle

رویکرد نظری مارتین است. مداخلاتی که کانون تمرکز آن‌ها رشد خودکارآمدی، ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف تبحری در دانش آموزان در یک حیطه موضوعی خاص است. به این ترتیب، ما انتظار داریم با اجرای این مداخلات دانش آموزان ارزش بیشتری برای تکالیف درسی قائل شوند. از آنجا که این مداخله بر یک موضوع درسی خاص (علوم) متمرکز است، انتظار می‌رود، دانش آموزان برای تکالیف علوم ارزش بیشتری قائل شوند. همچنین، ما انتظار داریم در برخورد با تکالیف درس علوم آن‌ها از یک جهت‌گیری هدف تبحری تبعیت کنند و در نهایت به خودکارآمدی بالاتری دست یابند.

روش پژوهش

مطالعه حاضر به صورت شبه آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه اول روزانه در شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بودند. تعداد ۳۴ نفر از دانش آموزان بر اساس معدل توصیفی سال قبل (۶ نفر معدل خوب، ۶ نفر معدل قابل قبول و ۵ نفر با معدل نیاز به تلاش بیشتر) از دو مدرسه متفاوت شناسایی شدند و جهت کنترل اثر انتشار گروه آزمایش از یک مدرسه و گروه کنترل از مدرسه دیگر انتخاب شد. جایگزینی گروه‌ها به دو گروه کنترل و آزمایش به طور تصادفی انجام شد.

ابزارهای اندازه‌گیری: پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ):

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری توسط پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ساخته شده است که شامل ۸۱ ماده و ۱۵ مقیاس (جهت‌گیری درونی نسبت به هدف، جهت‌گیری بیرونی نسبت به هدف، ارزش‌گذاری نسبت به تکلیف، کنترل باورهای یادگیری، خودکارآمدی، اضطراب، راهبردهای مرور ذهنی، راهبردهای بسط دهی، راهبردهای سازمان‌دهی، تفکر انتقادی، خودنظم‌دهی فراشناختی، مدیریت زمان و مکان مطالعه، نظم‌دهی به تلاش، یادگیری از همسالان و کمک‌طلبی) هست. در این پژوهش از سه مقیاس جهت‌گیری درونی نسبت به هدف، ارزش‌گذاری نسبت به تکلیف و خودکارآمدی استفاده شده است. آلفای کرونباخ در پژوهش پنتریچ، اسمیت، گارسیا و مک

کیچی (۱۹۹۱) در مقیاس جهت‌گیری درونی نسبت به هدف ۰/۷۴، مقیاس ارزش‌گذاری نسبت به تکلیف ۰/۹۰ و خودکارآمدی ۰/۹۳ و در پژوهش حاضر به ترتیب در سه مقیاس ۰/۶۸، ۰/۸۶ و ۰/۸۳ به دست آمد.

روش اجرا: برای کنترل اثر انتشار دانش آموزان از دو مدرسه متفاوت شناسایی شدند. به‌طور تصادفی دانش آموزان یک مدرسه به‌عنوان گروه آزمایش و مدرسه دیگر به‌عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شدند. جلسات آموزشی توسط پژوهشگر در یکی از کلاس‌های مدرسه گروه آزمایش اجرا شد. آموزش افزایش خودکارآمدی و ارزش تکلیف برای گروه آزمایش به مدت ۶ هفته و ۱۴ جلسه یک‌ساعتی اجرا شد (جدول ۱). راهبردهای افزایش جهت‌گیری هدف تبحری نیز به معلم علوم دانش آموزان آموزش داده شد و سپس از معلم خواسته شد تا آن راهبردها را بر روی دانش آموزان گروه آزمایش اجرا کند (جدول ۱). پیش‌آزمون و پس‌آزمون MSLQ در فاصله ۶ هفته در هر دو گروه آزمایش و کنترل به مدت ۲۰ دقیقه تکمیل شد.

روش تحلیل داده‌ها: در این مطالعه متغیر گروه با دو سطح (آزمایشی و کنترل)، جهت‌گیری درونی نسبت به هدف، ارزش‌گذاری نسبت به تکلیف و خودکارآمدی به‌عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. از آنجا که یک طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون اجرا شد، از یک مدل تحلیل کوواریانس تک متغیری جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش استفاده شد.

جدول ۱ خلاصه مطالب ارائه‌شده در جلسات مداخله‌ای توسط پژوهشگر و معلم

جلسات	خلاصه مطالب هر جلسه
جلسه اول	تعریف و ارزیابی خودکارآمدی، آشنایی با افکار منفی و شناسایی آن‌ها و ارائه تمرین
جلسه دوم	مرور تمرین جلسه قبل و به چالش کشیدن افکار منفی
جلسه سوم	جانشین‌سازی افکار مثبت به‌جای افکار منفی و ارائه تمرین
جلسه چهارم	مرور تمرین جلسه قبل و شناسایی راههای رسیدن به موفقیت تحصیلی و ارائه تمرین
جلسه پنجم	مرور تمرین جلسه قبل و تمرکز بر موفقیت و شناسایی نقاط استعداد و قوت
جلسه ششم	ارائه تمرین و تصویرسازی ذهنی
جلسه هفتم	تعریف و مقدمه در خصوص ارزش تکلیف و اهمیت آن، توضیحاتی در خصوص مزایا و ضررهای کسب‌شده با ادامه تحصیل و ارائه تمرین

جلسه هشتم	توضیحاتی در خصوص کاربرد دروس برای زندگی روزمره و ارائه تمرین
جلسه نهم	بررسی خاطرات هیجانی و اسناد و چرخه اسناد
جلسه دهم	کاربندی شکستن چرخه اسناد
جلسه یازدهم	تمرین و تحلیل اسناد (تجربه موفقیت و شکست)
جلسه دوازدهم	بررسی هدف‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت و اجرای دستورالعمل‌های هدف‌ها
جلسه سیزدهم	بررسی خود ایدئال و خود ممکن و ارائه تمرین برای همخوانی این دو
جلسه چهاردهم	تعریف جهت‌گیری هدف و انواع آن و سوق دادن دانش آموزان به سمت جهت‌گیری هدف تبصری (همسو با معلم)
راهبردهای به کار گرفته شده توسط معلم جهت افزایش جهت‌گیری هدف درونی در درس علوم	
ارزیابی انواع هدف‌های دانش آموزان	نظریه اسناد در کلاس
پرورش خلاقیت شخصی دانش آموزان	نظریه گرایش به هدف در کلاس
پرورش خود پنداره مثبت	به بارگیری انگیزش تسلط
نظریه انگیزش در کلاس درس	نظرات مسئولیت‌پذیری شخصی در کلاس
اصول کلی مدیریت کلاس	کاربرد منابع انگیزش درونی در کلاس

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش تعداد ۳۴ دانش‌آموز دختر سال اول مقطع متوسطه اول (۱۷ گروه کنترل و ۱۷ گروه آزمایش) مورد بررسی قرار گرفتند. مؤلفه‌های آموزشی از جمله تعداد روزهای غیبت از مدرسه، وضعیت پیشرفت تحصیلی (معدل توصیفی) و سطح سواد والدین بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که میانگین و انحراف استاندارد تعداد روزهای غیبت از مدرسه در گروه آزمایش $0/92 \pm 0/88$ و برای گروه کنترل $0/82 \pm 0/60$ روز بود. بررسی مقطع تحصیلی والدین نیز نشان داد که ۶۴/۷ درصد از مادران و ۵۲/۹ درصد از پدران گروه کنترل دارای تحصیلات در مقطع ابتدایی بودند. در گروه آزمایش نیز مشخص شد ۶۴/۷ درصد از مادران و ۴۱/۲ درصد از پدران دارای تحصیلات در مقطع ابتدایی بودند. جدول دو، میانگین

و انحراف استاندارد مؤلفه های موردبررسی و میانگین تعدیل شده ارزش تکلیف و جهت گیری هدف را ارائه می دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرها به تفکیک گروه

مؤلفه	گروه	آزمون	میانگین	انحراف استاندارد
خود کارآمدی	کنترل	پیش آزمون	۴۴/۵۳	۱۱/۲۶
		پس آزمون	۴۶/۲۶	۹/۸۵
	آزمایش	پیش آزمون	۳۶/۲۳	۷/۵۷
		پس آزمون	۴۹/۱۷	۵/۸۰
ارزش تکلیف	کنترل	پیش آزمون	۳۷/۱۲	۶/۸۱
		پس آزمون	۳۷/۳۵	۶/۹۳
	آزمایش	پیش آزمون	۲۹/۳۵	۷/۰۰
		پس آزمون	۳۷/۷۶	۳/۳۴
جهت گیری هدف	کنترل	پیش آزمون	۲۳/۲۹	۴/۶۶
		پس آزمون	۲۱/۸۲	۵/۴۱
	آزمایش	پیش آزمون	۱۸/۱۷	۵/۳۰
		پس آزمون	۲۳/۸۲	۲/۶۵

قبل از بررسی اثربخشی مداخله چندبعدی انگیزشی - شناختی بر هر یک از مؤلفه های خود کارآمدی، ارزش تکلیف و جهت گیری هدف درونی، ابتدا پیش فرض های مدل آماری بررسی شد. براین اساس ابتدا اثر تعاملی متغیر مستقل با متغیر کمکی بررسی شد و نتایج نشان داد که در مؤلفه های ارزش تکلیف ($F = ۳/۰۰۹, P > ۰/۰۵$) و جهت گیری هدف ($> ۰/۰۵$) این تعامل معنی دار نیست؛ بنابراین در استفاده از تحلیل کوواریانس در این دو مؤلفه محدودیتی وجود ندارد اما در خصوص مؤلفه خود کارآمدی این پیش فرض برقرار نبود ($F = ۳/۵۳۰, P < ۰/۰۵$) و به ناچار از آزمون t مستقل جهت مقایسه نمرات اختلافی در این مؤلفه استفاده شد. همچنین از آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس خطا بین دو گروه استفاده شد و مشخص شد که میزان واریانس خطا دو گروه در مؤلفه ارزش تکلیف ($F_{۱,۳۱} = ۲/۹۸۶, P > ۰/۰۵$) و جهت گیری هدف درونی ($F_{۱,۳۳} = ۲/۱۵۶, P > ۰/۰۵$) برقرار هست. جدول سه مقایسه نمره اختلافی دو گروه را در مؤلفه خود کارآمدی ارائه می دهد.

نتایج آزمون t مستقل نشان داد که ارائه مداخله چندبعدی انگیزشی - شناختی منجر به ایجاد تفاوت معنی داری در پس آزمون گروه آزمایش شده است. همچنین جهت بررسی اثربخشی این مداخله بر مؤلفه‌های ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف درونی از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد که نتایج این تحلیل‌ها در جدول چهار ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون t مستقل بر نمرات اختلافی مؤلفه خود کارآمدی

مؤلفه	نمرات اختلافی	تفاوت میانگین‌ها	t	df	p
خود کارآمدی	کنترل	۲/۱۴	-۳/۲۹۴	۲۹	۰/۰۰۳
	آزمایش	۱۲/۹۴			

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری جهت بررسی اثربخشی مداخله بر مؤلفه‌های ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف

مؤلفه	میانگین تعدیل شده	اثر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	η^2
ارزش	کنترل ۳۵/۷۵	پیش آزمون	۱۸۹/۶۱۴	۱	۱۸۹/۶۱۴	۷/۵۶۶	۰/۰۱۰	۰/۲۰۱
تکلیف	آزمایش ۳۹/۱۱	گروه	۶۹/۵۴۸	۱	۶۹/۵۴۸	۲/۷۷۵	۰/۱۰۶	-
جهت‌گیری	کنترل ۲۱/۰۵	پیش آزمون	۷۲/۴۲۸	۱	۷۲/۴۲۸	۴/۴۱۵	۰/۰۴۴	۰/۱۲۵
هدف	آزمایش ۲۴/۵۹	گروه	۸۳/۳۶۹	۱	۸۳/۳۶۹	۵/۰۸۲	۰/۰۳۱	۰/۱۴۱

بررسی اثر پیش آزمون در خصوص مؤلفه‌های ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف درونی نشان داد که اثر پیش آزمون معنی دار است. از این رو جهت بررسی اثربخشی مداخله در نمرات پس آزمون این دو گروه از میانگین تعدیل شده استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای جهت‌گیری هدف نشان داد که این مداخله بر افزایش جهت‌گیری هدف درونی دانش آموزان گروه آزمایش اثربخش بوده است. دانش آموزانی که تحت مداخله چندبعدی انگیزشی - شناختی قرار گرفتند، جهت‌گیری درونی بالاتری از دانش آموزان گروه کنترل نشان دادند. همچنین، نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای ارزش تکلیف نشان داد که این مداخله بر ارزش تکلیف دانش آموزان اثربخش نبوده است. به عبارت دیگر، شواهدی

وجود ندارد که بتوان نشان داد مداخله چندبعدی انگیزشی - شناختی ارزش تکلیف را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه به دنبال بررسی اثربخشی مداخلات چندبعدی انگیزشی - شناختی بر خودکارآمدی، ارزش تکلیف و جهت‌گیری درونی دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه اول بود. یافته‌ها نشان داد که مداخلات چندبعدی انگیزشی - شناختی بر میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان منجر به ایجاد تفاوت معنی‌داری در پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل شده و مقایسه میانگین‌ها حاکی از افزایش این مؤلفه در دانش‌آموزان گروه آزمایش هست. این نتایج هم‌سو با مطالعاتی بود که رابطه بین ابعاد شناختی و انگیزشی را با خودکارآمدی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده بودند (بندورا، ۱۹۹۷؛ فیست، ۲۰۰۶؛ لایم، لایو و نای، ۲۰۰۸؛ گرین، میلر، کروسون، دووک و آکی، ۲۰۰۴؛ سینز، جولینگن، ساول اسبرگ و هاوت ولترز، ۲۰۰۸).

به نظر بندورا (۱۹۹۴؛ نقل از فیست، ۲۰۰۶) باورهای فرد در مورد کارآمدی شخصی، بر جریان عمل، مقدار تلاش، مدت زمان پافشاری بر تلاش در مواجهه با موانع و تجربه‌های شکست و انعطاف‌پذیری در عقب‌نشینی تأثیر می‌گذارد. در واقع خودکارآمدی، ادراک سودمندی تکلیف و هدف پیشرفت از جمله مؤلفه‌های شناختی تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان هست که در نظریه مارتین تحت عنوان مؤلفه‌های شناختی سازگار اشاره شده است و تعیین می‌کند که افراد تا چه اندازه‌ای انرژی صرف فعالیت‌های خود می‌کنند و چه مقدار در برابر موانع مقاومت می‌کنند و با ایجاد انگیزه در فرد موجبات پیشرفت او را فراهم می‌سازند. یک حس خودکارآمدی بالا باعث تلاش، مقاومت و انعطاف‌پذیری بیشتری می‌شود. همچنین در استرس و اضطرابی که افراد هنگام انجام یک فعالیت تجربه می‌کنند تأثیر دارد (پاجارس و شانک، ۲۰۰۲). نظام‌های آموزش به شیوه‌های مختلف می‌تواند میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش دهند. از آنجا که خودکارآمدی به‌عنوان یک مؤلفه شناختی در نظر گرفته می‌شود، در این مطالعه نیز تلاش شد تا با استفاده از مداخله‌های انگیزشی - شناختی سطح خودکارآمدی در دانش‌آموزان افزایش یابد.

در رویکردهای شناختی افزایش انگیزه، فرض بر این است که جنبه‌های شناختی مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده انگیزش تحصیلی هستند (بروس و تاکمن، ۱۹۹۹) و نتایج پژوهش‌های دهه قبل نشان داده است که انگیزش و متغیرهای انگیزشی بر کارکردهای شناختی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم و معناداری دارند و آموزش و به‌کارگیری راهبردهای شناختی نیز می‌تواند متغیرهای انگیزشی نظیر خودکارآمدی و انگیزش را تحت تأثیر قرار دهد (دویک، ۱۹۸۶). پژوهش‌های بسیاری اثربخشی آموزش گروهی خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت را با توجه به مؤلفه شناختی موردبررسی قرار داده‌اند (پرودفوت، کور، دیوید، گوست و دون، ۲۰۰۹؛ هال و تاریخ، ۲۰۰۳؛ گایودیانو و هربرت، ۲۰۰۳؛ بتز و شیفانو، ۲۰۰۰). نتایج این مطالعات نشان می‌دهد افرادی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند از پردازش و استدلال عمیق‌تری استفاده می‌کنند (سینز، جولینگن، ساول اسبرگ، هاوت ولترز، ۲۰۰۸؛ شانک، ۱۹۹۱) و درگیری شناختی بیشتری در تکلیف از خود نشان می‌دهند (سیلور، اسمیت و گرین، ۲۰۰۱). پژوهشگران باور دارند که خودکارآمدی در رشد و رفتار انسان تأکید می‌کند (میس، آندرمین و آندرمین، ۲۰۰۶) و باور به خودکارآمدی میانجی‌کننده مهمی از همه انواع رفتارهای مرتبط با پیشرفت از قبیل تلاش و پایداری در تکلیف، راهبردهای خودتنظیمی ثبت‌نام در دوره آموزشی و انتخاب شغل است (شانک و پاجراس، ۲۰۰۲). با توجه به نقش باورهای شناختی و باور به توانایی فردی در حوزه تحصیلی نتایج این پژوهش نشان داد که ارائه مداخلات چندبعدی انگیزشی - شناختی می‌تواند بر میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان اثربخش باشد و این مسئله خود زمینه را برای تقویت پیشرفت و عملکرد تحصیلی فراهم می‌سازد.

یافته دیگر این مطالعه نشان داد که مداخلات چندبعدی انگیزشی - شناختی با وجود اینکه منجر به افزایش میزان ارزش تکلیف در پس‌آزمون گروه آزمایش شده اما این تفاوت نسبت به گروه کنترل معنی‌دار نبوده است. از این رو فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر مداخله چندبعدی انگیزشی - شناختی بر افزایش ارزش تکلیف در دانش‌آموزان تأیید نشد. این نتایج در خلاف یافته‌هایی بود که ارتباط بین عوامل شناختی و انگیزشی را با ارزش تکلیف بررسی می‌کردند

(میلرو و بریکمن، ۲۰۰۴؛ ۲۰۰۳؛ اکلز، اونیل و ویگفیلد، ۲۰۰۵؛ مارتین، ۲۰۰۸؛ ستسو و اسمیت، ۲۰۰۵).

یکی دیگر از متغیرهای انگیزشی مؤثر، سودمندی ادراک شده یا ارزش تکلیف هست که عبارت است از میزان ارزش و اهمیتی که دانش آموزان برای انجام دادن وظایف کلاسی در راستای رسیدن به اهداف شخصی قائل هستند (میلر و بریکمن، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۳). پژوهشگران بر این باورند که ادراک فرد از ارزش‌ها و علاقه به تکلیف یا فعالیت منشأ می‌گیرد و از واژه ارزش ذهنی تکلیف استفاده می‌کنند. وقتی افراد به انجام تکلیفی مشغول می‌شوند، معمولاً بدین معنی است که نمی‌توانند هم‌زمان به تکلیف دیگری بپردازند؛ بنابراین، انتخاب هر تکلیف با هزینه‌هایی همراه است. به‌طور کلی پژوهشگران فرض می‌کنند که ارزش تکلیف به‌وسیله مشخصه‌های خود تکلیف، توسعه نیازها، هدف‌ها، ارزش‌ها و حافظه مؤثر تعیین می‌شود (اکلز، اونیل و ویگفیلد، ۲۰۰۵). ارزش تکلیف یکی از متغیرهای شناختی سازگار در چرخه انگیزشی مارتین است که از رویکرد نظری مدل انتظار- ارزش برگرفته شده است، این رویکرد یک مدلی شناختی اجتماعی است که به نقش انتظارهای دانش آموزان از موفقیت تحصیلی و ارزشی که برای تکالیف درسی قائل‌اند توجه دارد و برگرفته از یک دیدگاه ارگانسمی عمومی، مبتنی بر روانشناسی شخصیت، اجتماعی و رشد است (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در این مدل، ارزش تکلیف به‌عنوان انگیزه برای تعامل در فعالیت‌های مختلف (پاتریشیا، ۲۰۰۰) و دلایل گوناگون دانش آموزان برای انجام یا عدم انجام تکلیف، تعریف می‌شود (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۲؛ اکلف، ۲۰۰۳) و با مشوق بودن تکلیف برای افراد سروکار دارد (ستسو و اسمیت، ۲۰۰۵). در این پژوهش نیز ارزش‌گذاری درونی به اهمیتی که دانش آموز به یک تکلیف یا درس خاص می‌دهد، باوری که به آن تکلیف دارد و هدفی که از مطالعه آن دنبال می‌کند اطلاق شده است و تلاش شد تا با ارائه مداخله چندبعدی انگیزشی - شناختی این عامل شناختی در دانش آموزان افزایش یابد. نتایج این پژوهش نشان داد که مداخلات چندبعدی انگیزشی - شناختی باوجود تأثیرگذاری بر گروه آزمایش و افزایش میزان ارزش تکلیف در آنان، نتوانست تفاوت معنی‌داری بین نمرات پس‌آزمون دو گروه، با کنترل پیش‌آزمون ایجاد کند. این نتایج نشان می‌دهد که برای ایجاد تغییر در مؤلفه

ارزش تکلیف نیاز به زمان بیشتر و همکاری همه عوامل شخصیتی، اجتماعی و رشدی است چراکه تغییر در این مؤلفه یعنی ایجاد احساس نیاز و کاربردی نمودن مطالبی که دانش آموز در حال یادگیری آن‌هاست، نیاز به همکاری همه متصدیان آموزش و پرورش، تغییر جدی در وضعیت اشتغال افراد تحصیل کرده و نرخ بیکاری در جامعه دارد. همچنین برجسته نمودن ارزش تکلیف و مطالب ارائه شده و ارتباط آن با جنبه‌های کاربردی زندگی روزمره برای دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول که هنوز وارد مسائلی چون کسب درآمد، انتخاب رشته و انتخاب شغل نیستند به نظر دشوارتر هست و به زمان بیشتری برای تغییر نیاز دارد.

همچنین مشخص شد که مداخله چندبعدی انگیزشی - شناختی جهت گیری هدف درونی دانش آموزان را افزایش می‌دهد. این نتایج همسو با یافته‌های مطالعاتی است که رابطه بین ابعاد شناختی و انگیزشی را با جهت گیری هدف مورد بررسی قرار داده بودند (پنتریچ، ۲۰۰۰؛ کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷؛ الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸؛ موس و اودوارد، ۲۰۰۹؛ هانکون، ۲۰۱۰). هدف‌های پیشرفت نیز یکی دیگر از متغیرهای انگیزشی مؤثر بر راهبردهای خود نظم بخش محسوب می‌شود و بر دلایلی تمرکز دارد که دانش آموزان برای تلاش در کسب موفقیت نیاز دارند. هدف‌های پیشرفت به‌عنوان جهت‌گیری‌های هدفی دانش آموزان و بازنمایی شناختی دلایل درگیر شدن آنان در رفتارهای مرتبط با پیشرفت و هنجارهایی تعریف می‌شود که برای قضاوت یا ارزیابی عملکرد به کار می‌رود (پنتریچ، ۲۰۰۰). از نظر ماهر (۲۰۰۱) نوع جهت‌گیری هدفی دانش آموزان با فرایند یادگیری آن‌ها مرتبط است، بر میزان یادگیری و نحوه انجام دادن وظایف آن‌ها تأثیر می‌گذارد و منجر به برانگیختن الگوهای متفاوت انگیزشی می‌شود. در چرخه انگیزشی مارتین نیز عامل جهت‌گیری هدف تبحری به‌عنوان یک عامل شناختی سازگار معرفی شده و از رویکرد نظری جهت‌گیری هدف اقتباس شده و بیان می‌دارد که تلاش جهت شکل‌گیری و تقویت این مؤلفه منجر به افزایش انگیزش و درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود. نتایج پژوهش یانگ (۲۰۰۵) نیز نشان داد دانشجویانی که جهت‌گیری هدف تکلیف (تسلط) داشتند، از احساس خود استقلال‌ی بالایی برخوردار بودند، انگیزه درونی بالایی داشتند و از راهبردهای فرا شناختی زیاد بهره می‌گرفتند. در حقیقت دانش‌آموزانی که برای کسب تسلط و مهارت مطالعه

می‌کنند از راهبردهای شناختی و فراشناختی عمیق‌تری استفاده می‌کنند. در همین رابطه الهارتھی واز (۲۰۱۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که هدف تبخری اثر مستقیم و مثبتی بر تنظیم فراشناختی دارد درحالی‌که بین هدف عملکرد گرا با تنظیم فراشناختی رابطه معنی‌داری یافت نشد ولی رابطه بین هدف عملکرد گریز با فراشناخت منفی و معنی‌دار بود. در این پژوهش نیز تلاش شد تا با ارائه مداخله چندبعدی انگیزشی - شناختی بر شکل‌گیری و تقویت جهت‌گیری هدف درونی دانش‌آموزان کار شود و نتایج نشان داد که ارائه مداخله با همکاری معلم در متغیر جهت‌گیری هدف منجر به افزایش نوع جهت‌گیری هدف درونی در دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. مارتین نیز در ارائه مداخلات چندبعدی انگیزشی خود از معلمان آموزش‌دیده جهت ارائه مداخله استفاده کرد و به نظر می‌رسد همراه کردن معلم در جریان مداخله می‌تواند عوامل بیشتری را درگیر کند که بر جریان اثربخشی بی‌تأثیر نیست. در مجموع، با توجه به نتایج پژوهش حاضر و مطالعات پیشین، بسیار مهم است که مدارس به مسائل و مشکلات انگیزشی دانش‌آموزان توجه کنند و محیط‌های آموزشی را به گونه‌ای فراهم سازند که دانش‌آموزان به جای نشان دادن برتری و توانایی‌های خود به دیگران و نهایتاً رسیدن به امتیازات اجتماعی، برای یادگیری انگیزش درونی داشته باشند چراکه با ایجاد چنین تغییراتی در محیط یادگیری، تلاش برای کسب یادگیری عمیق جایگزین یادگیری‌های سطحی و رقابتی می‌شود که هدف عالی در آموزش هست.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش محدود بودن گروه نمونه به دانش‌آموزان دختر سال اول، مقطع متوسطه اول بود که تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش را به دیگر گروه‌ها و مقاطع سنی و به‌ویژه نمونه‌های پسر محدود می‌کند. از این رو پیشنهاد می‌شود تا اثربخشی این نوع از مداخلات چندبعدی در گروه‌های سنی دیگر و مقطع متوسطه دوم نیز بررسی شود. همچنین، با توجه به متفاوت بودن الگوهای انگیزشی در پسران و دختران پیشنهاد می‌شود این طرح بر روی نمونه‌های پسر نیز اجرا شود. در الگوی نظری مارتین ابعاد شناختی به دو بعد شناختی سازگار و ناسازگار تقسیم شده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی در اجرای

مداخلات چندبعدی شناختی - انگیزشی بر هر دو بعد شناختی سازگار و ناسازگار تأکید شود.

منابع

- Al-Harthy, I. S. & Was, A. (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation: A path analysis. *International Journal of Education*, 2(1), 1-20.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in classroom: Student s learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 160-167.
- Ames, C. (1992). Classrooms, Structure, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, 261-271.
- Bandura, A. (2004). Social cognitive theory: and agnatic perspective, *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Betz, N. E. & Schifano, R. S. (2000). Evaluation of intervention to increase realistic self-efficacy and interest in college women. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 35-53.
- Bruce, W. & Tuckman, B. (1999). *A tripartite model of motivation for achievement: attitude, drive and strategy*. Present in the symposium: Motivation factors affecting student achievement, APA, Boston, August.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Eccles, J. S. O Neill, S. A. & Wigfield, A. (2005). Ability Self-Perceptions and Subjective Task Values in Adolescents and Children. In Peter L. Benson (Series Ed.) & Kristin Anderson. Moore & Laura H. Lippman (Vol. Eds.), what do children need to flourish? Conceptualizing and measuring Indicators of Positive Development Series (XIV ed. Vol. 3, pp. 237-249). Washington, DC, U.S: Springer.
- Eklof, H. (2003). *Test-taking motivation Low-Stakes Test: A Swedish Tims (2003) Example*. Department of Educational Measurement, mea university, Sweden.
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628.
- Feist, J. and Feist, G. J. (2006). *Theory of personality*. 6th ed. MacGraw Hill
- Fischer, J. and Corcoran, K. (1994). Genelar self-efficacy scale. *Measure for Clinical practice* V2; 446-452.
- Gaudiano, B.A. and Herbert, J.D. (2003). Preliminary psychometric Evaluation of a new self-efficacy Scale and Its Relationship to treatment

- outcome in social anxiety disorder. *Cognitive therapy and research*, 27(5), 537-555.
- Green, J. Arief, G. Martin, A. Colmar, S. Marsh, H. McInerney, D. (2012). Academic motivation, Self-concept, Engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*.35; 1111-1122.
- Greene, B, A, Miller, R, B, Crowson, M, Duke, B. L. & Akey, K. L, (2004). Predicting high school student s cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perception and motivation, *Cotemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Hall, P.L. and Tarrier, N. (2003). The cognitive-behavioral treatment of low self-esteem in psychotic patients: a pilot study. *Behavior Research and Therapy*, 41(3), 317-332.
- Hanchon, T. A. (2010). The relation between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49, 885-890.
- Harachiewicz, J.M. & Barron, K.E. & Pintrich, P.R. & Elliot, A.J. & T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Hong, E. Peng, Y. (2008). Do Chinese students perceptions of test value affect test performance? Mediating role of motivational and metacognitive regulation in test preparation. Department of Educational Psychology, *University of Nevada. Learning and Instruction* 18, 499-512.
- Kaplan, A. Maher, M. L. (2007). The contributions and prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Liem, A. D. Lau, S. & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Luttrell. V. R. Callen, B, W. Allen, C. S. Wood, M, D. Deeds, D, G. and Richard, D. C. S. (2010). The Mathematics Value Inventory for General Education Students: Development and Initial Validation. *Educational and Psychological Measurement*, 70(2) 142-160.
- Martin, A.J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239- 269.
- Martin-Krum, C. P. Sarrazin, P. G. & Peterson, C. (2005). The moderating effects of explanatory style in physical education performance: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 38, 1645-56.
- Meece, J. L. Anderman, L.H. & Anderman, Y.H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487° 503.
- Miller, R. B & Brickman, S. A, (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation, *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.

- Miller, R. B & Brickman, S. J, (2003). A model of future-oriented motivation and self-regulation. Paper presented as part of a symposium at 2003, *Annual Meeting of the American Educational Research*, Chicago, IL.
- Mouis, K. R. & Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Cotemporary Educational Psychology*, 34, 265-277.
- 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
- Patricia, A, N. (2000). Cost Perception and Expectancy-Value Model of Achievement Motivation. Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association New Orleans, La; 21-28, 2008.
- Pintrich, P. R & DeGroot, E. V, (1990). Motivational and self-regulation learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. Smith, D.A. Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Pintrich, P.R. & Marx, R. W. & Boyle, R. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Educational psychology Review*, 63(2), 167-199.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal Orientation in self-regulated Componento of classroom academic Perfomance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 32-40.
- Proudford, J. G. Corr, P. J. David E. Guest, D. E. & Dunn, G. (2009). Cognitive behavioural training to change attributional style improves employee well-being, job satisfaction, productivity, and turnover. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 147-153.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). Social cognitive theory and self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Schunk, D.H & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield and J. Eccles (Eds), *Development of Achievement Motivation*, Academic Press.
- Setsuo, O. Smith, I. D. (2005). Educational applications of the expectancy value model of achievement motivation. In the drivers cultural contexts

- of the west and east. *Chaoe: Transformations in Education*, Volume 8, 1. May (2005).
- Silver, B. B. Smith, E. V. & Greene, B. A. (2001). A study strategies self-efficacy instrument for use with community college students. *Educational and Psychological Measurement*. 61, 849-868.
- Sins, P. H. M. Joolingen, W. R. Van. Savelsbergh, E. R. & Hout- Wolters, B. Van. (2008) Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: relations between students' achievement goal orientation, self- efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 58-77.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self- defeating ego orientation: Rrlations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational psychology*, 89(1), 71-81.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). *The Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A. Burnes. J.P. & Eccles, J. S. (2006). Development during Early and Middel adolescence. (Chapter 5). *Handbook of Educational Psychology*. Second Edition, Edited by Alexander P. A; winne, P. H. Lawernce Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, Landon.
- Wolters, C. Yu, S. & Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Wolters, J. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236° 250.
- Young, M.R. (2005). The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-regulated Learning. *Journal of Marketing Education*: 27, 1, 25-40.