

مقایسه روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال و روش تدریس سنتی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهرستان چابهار

۱. طاهره اسلامی نژاد^{۱*} نسیم سعید^۱

^۱ استادیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه پیام نور کرمان، کرمان، ایران (نویسنده مسئول).

^۲ استادیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه پیام نور کرمان، کرمان، ایران

Email: t.eslami@pnu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال و روش تدریس سنتی، بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان چابهار انجام شده است. پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه آزمایش و گواه بود. جامعه مورد مطالعه، شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه ششم مقطع ابتدایی شهر چابهار بود. نمونه مورد مطالعه بر اساس هدف‌های پژوهش، ۸۰ دانش آموز که پس از انجام آزمون خودکارآمدی تحصیلی، به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای گرفتند. ابزار پژوهش برای بررسی میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان، پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی جینگ و مورگان (۱۹۹۹) بود. داده‌های حاصل از گردآوری اطلاعات، با استفاده از تحلیل کوواریانس، تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تدریس به روش تفکر فعال، سبب ارتقای خودکارآمدی دانش آموزان در همه ابعاد آن گردیده است.

اطلاعات مقاله

دریافت: ۱۰ مهرماه ۱۳۹۹

پذیرش: ۱۸ بهمن ماه ۱۳۹۹

واژگان کلیدی:

روش تدریس، تفکر فعال، روش سنتی، خودکارآمدی.

Journal of Research in Elementary Education

Volume ۲, Issue ۴, Fall and Winter ۲۰۲۰-۲۰۲۱, Pages: ۴۴-۵۰

Comparison of Active thinking and Traditional Teaching Methods on Self-efficacy among Female Sixth-Grade Elementary Students in Chabahr

Tahereh Eslaminejad^۱ Nasim Saeid^۱

^۱ Assistant Professor, Department of psychology and Education Sciences, Payame Noor University, Kerman, Iran. (Corresponding Author).

^۲ Assistant Professor, Department of psychology and Education Sciences, Payame Noor University, Kerman, Iran.

ARTICLE INFORMATION

Received: ۱ October ۲۰۲۰

Accepted: ۶ February ۲۰۲۱

Keywords:

Teaching method, Active thinking, Traditional, Self-efficacy

ABSTRACT

Teaching and learning strategies have a strong impact on the motivation, performance and self-efficacy of students. The main objective of this study is to compare the effectiveness the active thinking and traditional teaching methods on the self-efficacy of female students in the sixth-grade elementary school of Chabahr in ۲۰۱۹- ۲۰۲۰. The study was semi-experimental, having pre and post-test plans and two experimental and control groups. The population concluded all female sixth-grade students in Chabahr. The sample size consisted of ۸۰ female students selected randomly in two experimental and control groups. The efficacy test was done again and the data was analyzed and compared. The instrument for studying self-efficacy was Morgan-Jink's (۱۹۹۹) questionnaire. The results showed that the active thinking method raises self- efficacy of students in all aspects.

مقدمه

هدف آموزش و پرورش تنها انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید نیست، بلکه رسالت آموزش و پرورش، ایجاد تغییرات مطلوب در شناخت، نگرش و در نهایت رفتار انسان‌هاست. توجه به خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی فراگیران، به عنوان هدف نهایی هر نظام آموزشی تلقی می‌شود که تحقق این امر، متأثر از عوامل متعددی است؛ یکی از این عوامل، باور آنها درباره توانایی‌هایشان برای انجام فعالیت‌های تحصیلی است که به عنوان خودکارآمدی تحصیلی، به ادراک فرد در ارتباط با شایستگی و قابلیت یادگیری و عملکرد وی در انجام وظایف و تکالیف آموزشی اشاره دارد. اعتماد به نفس دانش‌آموزان و اطمینان از توانایی‌های آموزشی خود تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی آنهاست که این باورها آنها را در امر تحصیل و در نهایت، موفقیت تحصیلی، تحت تأثیر قرار می‌دهد (Bedel, ۲۰۱۶). آلبرت بندورا^۱ «خود کار آمدی» را قضاوت آموخته در مورد توانمندی برای سازماندهی و اجرایی نمودن فعالیت لازم در جهت دست یافتن به هدف تعریف می‌کند (Bandura, ۱۹۹۷).

خودکارآمدی در چگونگی انجام فعالیت، تلاش و استقامت فرد در به انجام رساندن کار مورد نظر موثر است. فراگیرانی که میزان خودکارآمدی آن‌ها پایین است از انجام کارها اجتناب می‌کنند، اما افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، به خوبی در کارها مشارکت می‌کنند (Lynch, ۲۰۰۶). خودکارآمدی نقش تعیین‌کننده‌ای بر خود انگیزی دارد که بر انتخاب اهداف، میزان تلاش و کوشش، میزان استقامت و پشتکار و میزان تحمل فشارها در رویارویی با مشکلات اثر می‌گذارد و ضمن افزایش اعتماد به نفس و جرئت‌ورزی در دانش‌آموزان، آنها را به باورهای همچون مطالعه کردن، انجام فعالیت‌های پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت‌آمیز با معلمان، برقراری رابطه دوستانه با دیگران، شرکت در بحث‌های گروهی و در نهایت گرفتن نمره‌های خوب ترغیب می‌کند. دانش‌آموز خودکارآمد این باور را دارد که تحت شرایط خاص و موقعیت‌های تحصیلی با بهره‌گیری از قدرت تفکر و اندیشه، قادر به حل مسائل و انجام تکالیفش می‌باشد. این افراد با کنجکاوی و تلاش می‌توانند از راه‌حل‌های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره‌برند و برای حل مسائل تحصیلی، از خود مقاومت نشان دهند (Ajam, ۲۰۱۴).

(Valenta & Hante, ۲۰۱۳) معتقدند که خودکارآمدی تحصیلی باعث می‌شود که دانش‌آموز به توانایی خود اطمینان بیشتری داشته باشد و استرس کمتری تجربه کند و با قراردادن اطلاعات مربوط به مسائل و موضوعات مختلف در کنار هم، به نتیجه برسد. بنابراین خودکارآمدی تحصیلی منجر به قضاوت فرد درباره توانایی‌هایش برای سازمان‌دهی فعالیت‌ها و انجام انواع تکالیف آموزشی می‌شود. بی‌شک نگرشی که دانش‌آموزان در مدرسه کسب می‌کنند در جهت رشد عاطفی، روانی و اجتماعی ایشان موثر است، بنابراین مربیان و معلمان با به کارگیری روش‌ها و الگوهای مناسب تدریس، نقش بسیار مهمی در پرورش مسئولیت‌پذیری، استقلال عمل، خودآموزی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارند (Vakilian, ۲۰۱۱).

پژوهش‌های مختلفی درباره خودکارآمدی تحصیلی و عناصر و عواملی که در پرورش این مهارت در دانش‌آموزان موثر است انجام شده است که نتایج آنها بر تأثیر خودکارآمدی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی و رشد سایر مهارت‌های ذهنی و اجتماعی در دانش‌آموزان تأکید دارد. (Jamali, ۲۰۱۱) بیان می‌کند که بین خودکارآمدی تحصیلی با موفقیت تحصیلی، نوع استرس و واکنش به استرس، رابطه وجود دارد. همچنین (Ajam, ۲۰۱۴) نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی با سلامت اجتماعی فراگیران، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. صنوبر (Sanobar, ۲۰۱۷) نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی، شادکامی، تاب‌آوری و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

پژوهش (Zimmerman & Ramdas, ۲۰۰۸) در مورد تأثیر آموزش‌های خودتنظیمی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان نشان داد که دانش‌آموزانی که راهبردهای خودتنظیمی را استفاده می‌کنند خودکارآمدی بهتری دارند و انگیزه آموختن بالاتری دارند. نتایج سایر پژوهش‌ها در این زمینه بیانگر رابطه مثبت و معنی‌دار پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی است و به همین منظور آموزش‌ها و مداخله‌هایی برای ارتقای خودکارآمدی دانش‌آموزان طراحی شده است (Khanjani, ۲۰۱۳). یکی از این آموزش‌ها برای دانش‌آموزان، استفاده از

روش‌های تدریس مبتنی بر تفکر فعال است که در آن معلمان با ایجاد موقعیت‌های مطلوب و مناسب برای اندیشیدن، دانش‌آموز را تشویق می‌کنند تا با بهره‌گیری از نیروی تفکر و اندیشه و به‌کارگیری آن، قادر به حل مسائل در زمینه‌های مختلف زندگی‌اش گردد. داشتن تفکر خلاق و گرایش به خلاقیت، ارزشمندترین هدف تربیتی در هر جامعه‌ای محسوب می‌شود. معلمان به عنوان افرادی که بیشترین تاثیر را در فرایند یاد دهی و یادگیری به ویژه در مقطع ابتدایی دارند، قادر هستند با استفاده از قدرت ابتکار و توانایی‌های حرفه‌ای، استعداد‌های بالقوه دانش‌آموزان را به نحو مطلوبی در مسیر خود راهنمایی کنند و با تشویق دانش‌آموزان به فعالیت‌های فکری و ایجاد موقعیت‌های متنوع، فرایند پرورش تفکر دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهند (Vakilian, ۲۰۱۱).

اسمیت^۱ معتقد است که کار اصلی مدرسه، رشد قوه تفکر دانش‌آموزان است و هاجینز^۲ بیان می‌کند که هدف مدرسه باید رشد عقلی دانش‌آموزان باشد و لازم است از دانش‌آموزان خواسته شود تا فکر خود را به کار انداخته و با دقت، مسائل را بررسی کنند که این منجر به تقویت نیروی ابتکار و نوآوری می‌شود (Shariatmadari, ۱۹۷۱). با توجه به اینکه تفکر خلاق و گرایش به نوآوری و خلاقیت، از بارزترین توانمندی‌های انسان است و از آنجا که تربیت و پرورش انسان‌های خلاق در هر جامعه‌ای، ارتباط مستقیم با پیشرفت در ابعاد مختلف اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی دارد، بنا بر این لازم است در مدارس به اعمال روش‌های تدریس فعال، برای ایجاد شرایط مطلوب تفکر و اندیشیدن به وسیله معلمان، توجه خاص معطوف گردد (Ugur Dogan, ۲۰۱۵).

پس هدف از تدریس، افزایش توان یادگیری است و تدریس خوب، نتیجه‌اش خوب یاد گرفتن است. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که راهبردهای خوب یاد گرفتن را در خود توسعه دهند. الگوی تدریس مناسب، به رشد دانش‌آموزان به مثابه فردی با توانایی افزایش تفکر خلاقانه و رفتار عاقلانه و ساختن مهارت‌ها و تعهدات اجتماعی، یاری می‌رساند. به‌کارگیری روش‌های آموزش مبتنی بر مهارت‌های تفکر، در فرآیند یاددهی - یادگیری، شرایطی را فراهم می‌آورد که با اتکا به اصولی مانند مشخص بودن منبع فعالیت، روشن بودن هدف برای آموزنده و ایجاد موقعیت برای فعالیت فراگیران، منجر به یادگیری و خودکارآمدی دانش‌آموزان شود (Hossinzade, ۱۹۹۱). نتایج مطالعه (Soltanimajd et al, ۲۰۱۱) در زمینه اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان نشان داد که آموزش گروهی مهارت تحصیلی، در افزایش خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان گروه آزمایش مؤثرتر بوده است. همچنین پژوهش (Hidari et al, ۲۰۱۲) در خصوص بررسی نظرات معلمان دوره ابتدایی در مقایسه اثربخشی روش تدریس فعال و سنتی بر یادگیری دانش‌آموزان پایه پنجم، بیانگر اهمیت استفاده روش‌های تدریس فعال و اثر بخش تر بودن آن است و اکثر معلمان مورد مطالعه معتقد بودند که روش‌های تدریس مبتنی بر مشارکت و همکاری گروهی دانش‌آموزان، منجر به افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی و اعتماد به نفس دانش‌آموزان می‌گردد. همچنین نتایج مطالعه (Sahranavard, ۲۰۱۸)، (vinstoon, ۲۰۰۲) و (gayliz, ۲۰۰۴) تأثیر یادگیری مشارکتی را در همبستگی گروهی و مسئولیت پذیری اجتماعی قوی تر در آموزش نشان دادند (Badri gorgori et al, ۲۰۱۰).

بنابراین با توجه به نقش روش‌های تدریس، بر بهبود خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، لازم است نظام آموزش و پرورش، مربیان و معلمان را به استفاده از شیوه‌های تدریس و الگوها و معیارهایی تشویق کند که در سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. در واقع اساسی‌ترین وجهی که انجام این پژوهش را ضروری می‌سازد افزایش خودکارآمدی تحصیلی با توجه به اثرات پایدار آن در پیشرفت تحصیلی است. این پژوهش در نظر دارد به این سؤال پژوهشی پاسخ دهد که آیا اثربخشی روش‌های تدریس مبتنی روش این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون است.

روش‌شناسی پژوهش

جامعه آماری این پژوهش را همه دانش‌آموزان دختر پایه ششم در مدارس ابتدایی شهرستان چابهار که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول تحصیل بودند، تشکیل می‌داد. برای محاسبه حجم نمونه، از جدول استیونس (۱۹۹۰) با حجم اثر ۰/۴۰ و توان آزمون آماری ۰/۹۱

حجم نمونه برای هر گروه ۴۰ نفر در نظر گرفته شد. با روش نمونه‌گیری در دسترس بعد از انجام پیش‌آزمون، دانش‌آموزانی که نمره خودکارآمدی تحصیلی آنها دو انحراف معیار بالاتر از میانگین بود، انتخاب شدند. حجم نمونه ۸۰ نفر در نظر گرفته شد و به صورت تصادفی در دو کلاس (۴۰ نفر در گروه آزمایش و ۴۰ نفر دیگر در گروه کنترل) جایگزین شدند. سپس برنامه آموزشی با استفاده از روش‌های فعال برای گروه آزمایش اجرا شد که در اجرای برنامه آموزشی، ضمن تاکید بر آموزش راهبردهای خودتنظیمی و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند آموزش، از روش‌های آموزشی (بحث گروهی، سخنرانی، حل مسئله و انجام تکالیف) و همچنین از وسایل کمک آموزشی استفاده گردید. برای گروه کنترل، آموزش دروس به همان روش سنتی انجام شد. پس از اتمام دوره مداخله درباره گروه آزمایش، پرسش‌نامه‌های مذکور بار دیگر به عنوان پس‌آزمون در مورد هر دو گروه اجرا شد. بدین ترتیب برای هر یک از مولفه‌های خودکارآمدی تحصیلی (استعدادی، بافتی و کوششی) دو نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون به دست آمد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، از روش آماری تحلیل کوواریانس با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد.

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (MJSES) استفاده شد. در این پرسش‌نامه به منظور بررسی اعتبار عاملی پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی، از تحلیل عوامل بهره گرفته شده است. در تحلیل عواملی، سه عامل اصلی (خودکارآمدی) در مقیاس مورد تأیید قرار می‌گیرد. اولین عامل گویه‌های مربوط به استعداد، دومین عامل گویه‌های مربوط به بافت و سومین عامل گویه‌های مربوط به کوشش هماهنگ بودند که نمره کلی از جمع سه عامل به دست می‌آید و در این پژوهش نمره کلی پرسش‌نامه تحلیل شده است. جهت سؤالات مثبت بوده و در یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تنظیم شده‌اند. روایی آزمون به کمک تحلیل عاملی، سه عامل را نشان داده و ضرایب آلفای کرونباخ حاصل از این گویه‌ها ۰/۸۲ گزارش شده و زیر مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۲ برای استعداد، ۰/۷۰ برای بافت و ۰/۶۶ برای کوشش هماهنگ گزارش گردیده است (Morgan-Jinks, ۱۹۹۹).

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ مقایسه میانگین و انحراف استاندارد نمره خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش و گروه کنترل را در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی

گروه	متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	خود کار آمدی	۶۱/۵۷	۶/۴۱	۷۱/۸۲	۷/۵۱
کنترل	خود کار آمدی	۵۹/۷۲	۱۱/۳۷	۶۳/۲۵	۱۱/۹۵

اطلاعات جدول ۱ نشان می‌دهد نمره خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۶۱/۵۷ و انحراف معیار ۶/۴۱ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۷۱/۸۲ انحراف معیار ۷/۵۱ است. نمره خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه کنترل، در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۵۹/۷۲ و انحراف معیار ۱۱/۳۷ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۶۳/۲۵ و انحراف معیار ۱۱/۹۵ است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر روش‌های تدریس بر خودکارآمدی تحصیلی

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی داری
پیش‌آزمون	۲۲/۵	۱	۲۲/۵	۰/۱۹	۰/۶۶
گروه‌ها	۳۰۸۲	۱	۱۵۴۱	۱۳/۲۵	۰/۰۰۱
خطا	۸۹۵۳	۷۷	۲۷/۴۷		

نتایج تحلیل کوواریانس گروه‌های آزمایش و گواه، در متغیر خودکارآمدی تحصیلی در جدول ۲ نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ خودکارآمدی تحصیلی تفاوتی معنی‌دار وجود دارد ($F=13,25$, $P<0,001$)؛ یعنی پس از مداخله و برگزاری دوره آموزش با روش‌های فعال برای دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به طور معناداری بیشتر از گروه گواه، به سؤالات آزمون خودکارآمدی تحصیلی پاسخ دادند. بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر اثر بخش‌تر بودن روش‌های تدریس مبتنی بر تفکر فعال، بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر چابهار، در سطح معناداری تایید شد.

جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد، مقدار آزمون شاپیرو ویلک برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۳۷ که این مقدار در سطح $P<0,01$ ، حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای پیش‌آزمون است. تحلیل همبستگی نشان داد که بین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون خودکارآمدی ($R=0,76$, $P<0,01$) همبستگی معنادار وجود دارد. مفروضه همگنی شیب رگرسیون نمرات در دو گروه به عنوان یکی از مفروضه‌های اصلی تحلیل کوواریانس بررسی شد. خطوط میزان و جهت شیب رگرسیون نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون خودکارآمدی در دو گروه مشابه است و بین متغیر وابسته و همپراش آن، رابطه خطی برقرار است. آزمون اثرات بین آزمودنی همگنی شیب خطوط رگرسیون نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون، خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه را تأیید کرد. بر پایه نتایج آزمون لوین، واریانس نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی، در دو گروه گواه و آزمایش، همگون است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم مقطع ابتدایی شهرستان چابهار انجام شد. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که آموزش به روش تدریس فعال، بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد؛ پس از ارائه جلسات آموزشی (مداخله) در دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به طور معناداری بیشتر از گروه گواه به سؤالات آزمون خودکارآمدی تحصیلی پاسخ دادند ($P<0,01$). این یافته با نتایج پژوهش‌های (Sharp, ۲۰۱۱), (Hayati, ۲۰۱۱), (Mohammadzadeh et al, ۲۰۱۵), (Thirgari et al, ۲۰۱۱), (Ajam, ۲۰۱۴), (Sepahvandi & Mansouri, ۲۰۱۷), (Liran & (Cole & Walker, ۲۰۱۱), (Miller, ۲۰۱۷) همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت باورهای خودکارآمدی از تغییرات محیطی و به‌ویژه از روش‌های مختلف آموزش و تدریس فعال که در آن دانش‌آموزان، نقش فعال‌تری را در فرایند یادگیری خود ایفا می‌کنند تأثیر می‌پذیرند. این باورها سبب خودتنظیمی در دانش‌آموزان می‌شود. (Pintrich, ۲۰۰۴) اظهار می‌دارد که معلمان از راه آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا یادگیرندگان موفق‌تری باشند و در سرنوشت تحصیلی خود نقش فعال‌تری داشته باشند. راهبردهای خودتنظیمی به نقش فعال فراگیران در یادگیری تأکید دارند و این موضوع یعنی مشارکت در روند آموزش و یادگیری منجر به موفقیت و پیشرفت تحصیلی بهتر دانش‌آموزان می‌شود. همچنین استفاده از روش‌های تدریس مبتنی بر تفکر فعال سبب بهبود انگیزش درونی و انگیزه آموختن در فراگیران و همچنین احساس خود مختاری و خودکارآمدی بیشتر در آنها می‌گردد و با توجه به این که انگیزش و یادگیری، یک رابطه دو سویه است، اگر دانش‌آموزان در فرایند آموزش و یادگیری در مدرسه بیاموزند که در یادگیری احساس فعال بودن و مسئول بودن داشته باشند باورهای خودکارآمدی هم در آنها به نحو مطلوبی شکل خواهد گرفت.

References

- Ajam, A. (۱۳۸۴). Prediction of academic self-efficacy through social health of students of medical university. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, ۹, ۱, ۵. -۲. . [Persian]
- Bachem, R., & Casey, P. (۲۰۱۸). Adjustment disorder: a diagnosis whose time has come. *Journal of Affective Disorders*, ۲۲۲, ۲۲۲-۲۲۲.
- Bandura, A. (۱۹۹۷). Self-Efficacy: The exercise of control. New York: *Freeman*.
- Bedel, E. F. (۲۰۱۶). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, ۴(۱), ۱۴۲-۱۹۹.
- Chen, K.C., & Jang, S.J. (۲۰۱۰). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, ۲۶, ۴۴۱-۲۲۲.
- Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (۲۰۱۱). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug and Alcohol Dependence*, ۱۱۳, ۱۳-۲۰.
- Driner, A. (۲۰۱۲). Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal of Social Sciences*, ۶ (۳), ۳۳۳-۹۹۹.
- Esfandiari, S. (۱۳۸۴). The prediction of educational adaptability based on self-regulation learning strategies, academic self-efficacy and self-concept in male secondary school students in Kermanshah. Master's thesis for psychology, *Razi University*. [Persian]
- Hayati, M. (۲۰۱۱). The effect of training on self-regulation, self-regulation and self-efficacy strategies on academic self-efficacy and academic achievement in mathematics, Master's degree in psychology, *Shahid Rajaei Tarbiat Modarres University*, Tehran. [Persian]
- Jamali, M.; Nowroozi, A.; Tahmasebi, R. (۲۰۱۱). Factors Affecting Academic Self-Efficacy and its Relationship with Academic Achievement in Students of Bushehr University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education*, ۱۳, ۸, ۶۲۹-۴۴۱. [Persian]
- Jinks, J., & Morgan, V. (۱۹۹۹). Children's Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale. *The Clearing House*, 72(۴), ۲۲۴-۰۳۰. Retrieved April ۵, ۲۰۲۱, from <http://www.jstor.org/stable/39189583>.
- Khanjani, Z., Faraji, R. & Farooqi, P. (۱۳۸۶). The Effectiveness of Self-Regulatory Education on Performance and Educational Adjustment of Students with Learning Disabilities, *Journal of Evolutionary Psychology: Iranian Psychoanalysts*, ۱۲, ۵۵, ۹۹-۳۳. [Persian]
- Liran, B. H., & Miller, P. (۲۰۱۷). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, ۸, ۱-۱۵
- Lynch R. (۲۰۰۶) Corporate Strategy, ۴th Edition, Financial Times/Prentice Hall, Harlow, ۸۶۰ pages. *Support includes Lecturer's Guide* (۲۰۰۶) - ۲۲۸ pages.
- Malmberg, J. (۲۰۱۴). Tracing the process of self-regulated learning students' strategic activity in g/n Study learning environment. *Faculty of Education Act Univ*. ۱۴۲۷-۶۶.
- Mohammadzadeh, J.; Hafez, Z. & Kazemi, N. (۲۰۱۵). The study of the relationship between perceived social support and self-efficacy beliefs with educational adjustment of high school female students in Ilam. *Quarterly Journal of Psychometrics in Children and Adolescents*, ۳, ۱۶۶-۸۰۸. [Persian]
- Pintrich, P. R. (۲۰۰۴). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, ۱۶(۴), ۳۸۵-۴۰۷.
- Pintrich, P.R., Schunk, D.H. (۲۰۰۰) Motivation in Education: Theory, Research & Applications, (۳rd edition), ۶۸ -۸۲
- Sahranavard, S., Miri, M. R., & Salehiniya, H. (۲۰۱۸). The relationship between self-regulation and educational performance in students. *Journal of education and health promotion*, ۷, ۱۴۴. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_۳۳_۱۸
- Sanobar, A. (۲۰۱۸). Happiness, Resilience, and Academic Self-Esteem with Adolescence Adolescence of ۱۰th-grade male students. *Magazine Education Department*, ۸, ۱۵-۱. [Persian].
- Sepahvandi, M. A. & Mansouri, L. (۲۰۱۷). The Relationship between Religious Attitude and Self-Efficacy with Students' Academic Adaptability. *Educational Research*, ۲۲, ۱۴۰-۱۲۱. [Persian]

Sharp. C. R, (۲۰۱۱). Self-Regulation in High School Students, *Educational Research*. ۲۰۸, ۱۹۴, ۷۳.

Thirgari, B.; Azizadeh Forouzi, M.; Heidarzadeh, A.; Abbaszadeh, H. (۲۰۱۳). The Relationship between Self-Efficacy and Progressive Motivation with Academic Adjustment in First-Year Graduate Students of Kerman University of Medical Sciences. *Educational Strategies in Medical Sciences*, ۱۰, ۳, ۱۴۴-۱۷۷. [Persian]

Ugur Dogan. (۲۰۱۵). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance, *The Anthropologist*, ۲۰:۳, ۳۳۳-۵۶۱, DOI: ۱۰.۱۰۸۰۰.۹۷۲۰۰۷۳.۲۰۱۵. ۱۸۹۱۷۵۹

Zimmerman, B. J, Martinez-Pons, M. (۱۹۹۰). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, ۸۰, ۵۱-۹۹

