

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 آزاداسلامی واحدعلوم 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 با نگاهی به کارکرد یکدیگر و اقتباس مناسب، طالب بهینه کردن نظام آموزش خود هستند. سؤالاتی نظیر، «کلاس و مدرسه کارآمد کدام است؟»، «کدام نظام آموزشی کارایی بیشتری دارد؟»، «کدام کشور در آموزش برتر است؟» و «ویژگی این برتری چیست؟» در دهه‌های اخیر بسیار مطرح شده و در بسیاری موارد، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان پاسخ مطرح شده است. اما در دو دهه اخیر متخصصان تعلیم و تربیت، حین مطالعه عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی به دو عامل زیربنایی پیشرفت تحصیلی متمرکز گردیده اند 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.

۱. Cognition

۲. Motivation

بوالهری 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 فراگیرانی که انگیزش تحصیلی بالاتری دارند، ساعات بیشتری را به مطالعه درسی اختصاص می‌دهند، استندلیج 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 دهند که به درک عالی‌تر منتهی می‌شود، اما دانش‌آموزان خودشان باید از این نردبان بالا بروند. اسلاوین، با استناد به پژوهش‌هایی که درباره اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه انجام شده، بیان داشته که می‌توان به دانش‌آموزان راهبردهای گوناگون را آموزش داد. واینستاین و هیوم (۱۹۹۸) هم تعدادی پژوهش با این نتایج ذکر کرده‌اند که معلمان می‌توانند از راه آموزش

۱. 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 (پنتریچ 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 بر اساس 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).

۱. Exam anxiety

در این پژوهش دو راهبرد نخست به دانش آموزان آموزش داده شد. 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 (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 دانش آموزان 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 دانش آموزان 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 فراگیرانی 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 رامداس و زیمرمن (۲۰۰۸) در مورد اثر بخشی آموزش‌های راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی و خودارزیابی دانش‌آموزان صورت گرفته، نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان که راهبردهای خودتنظیمی را مورد استفاده قرار می‌دهند، خودکارآمدی بهتری دارند و خود را به شکل مثبت تری ارزیابی می‌کنند و در نتیجه انگیزه آموختن بالاتری دارند.

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

این در حالی است که شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که تاکید فزاینده بر 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 نمره‌دهی را در بر می‌گیرد، یادگیری عمقی و انسجام یافته و آفرینشی را ترغیب نمی‌کند بلکه دانش‌آموزان را با توجه هر چه 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، 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 یادگرفتن را نیز به فراگیران بیاموزیم؟ چه بسا این امر انگیزه آموختن را در فراگیران بهبود بخشد. به این منظور پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، انگیزش درونی و اضطراب امتحان) دانش‌آموزان انجام شد تا به این موضوع پاسخ داده شود که آیا می‌توان از طریق آموزش مهارت‌های خودتنظیمی زمینه بهبود باورهای انگیزشی را فراهم آورد؟

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	۵۸/۵۴	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 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 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،

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 خودارزیابی‌های منفی و غیرواقعی از عوامل اصلی اجتناب دانش‌آموزان از تکالیف چالش‌انگیز هستند و توجه حساسیت و قابلیت

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 نا مرتبط هستند از این رو آموزش راهبردهایی که شناخت و فراشناخت افراد را هدف تغییر قرار می‌دهند می‌توانند از راه اصلاح این فرایندهای زیربنایی در کاهش اضطراب آزمون نقش داشته باشند.

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

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 ۲۷-۳۳.

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. (۱۹۹۵). Depression in medical students, thinking and behavior quarterly, No. ۴, pp ۱۲-۶.
- Atapour, Sh. (۲۰۰۴). The relationship between achievement motivation of school students in Isfahan, Profile of Education Organization, p ۴۰۷.
- Bagheri Yazdi, A; Bolhari, J. peiravi, H. (۱۹۹۵). Mental health status of Tehran Universities students, thinking and behavior Quarterly, No. ۴, pp ۳۹-۳۰.
- Bateman, A, Brown, D, and pedder, j. (۲۰۰۰). Introduction to psychotherapy: An outline of psychodynamic principles and practice (۳rd ed). London: routledge. (chapter ۱).
- Bay rami, M. Abdi, R. (۲۰۰۹). The effect of training Meta cognitive strategies on exam anxiety. Journal of educational science. ۶. ۳۵-۵۴.
- Bembenutty, heifer. (۲۰۰۸). Self-regulation of learning and academic delay of gratification, gender and ethnic, differences among college students, journal of advanced academic, v ۱۸, pp ۵۸۶-۶۱۶.
- Borhan, E. (۲۰۰۷). To apply the laws of correlation and cluster analysis in pathology and academic failure. Sharif University, Tehran. pp ۲۷-۳۸.
- Chen, C. (۲۰۰۲). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course, information technology, learning, and performance journal, ۲۰(۱), PP ۱۱-۲۴.
- Dochein MA. Mealy DL. (۱۹۹۳). Remembrance of books past. Long past: glimpses in to literacy. Reading research and instruction. ۳۳: pp ۱۳-۲۸.

- Faye Marsha g.camahalan. (۲۰۰۶). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children, *journal of instruction psychology*.pp۸۰-۷.
- Gholami,m.Karimzade,S.(۲۰۰۸).The effect of training effective study method on exam anxiety .*journal of new ideas in educational science* .۳.۱۱۹-۳۳.
- Gottfried A.E.Fleming I.S. and GottfriedA.W. (۲۰۰۱). Continuity of academic intrinsic motivation from child hood through late adolescence: A longitudinal study, *journal of educational psychology*, ۹۳, pp۳-۱۳.
- Hartman, H, j. (۲۰۰۱).Met cognition in learning and instruction theory, research and practice. Pp۳۳-۶۸.
- Harris, TL.Hodges, RE. (۱۹۹۵). the vocabulary of reading and writing. p.۳۲۷, Newark: International reading association.
- Jamshidi, F. (۱۹۹۷). factors related to academic motivation among students with internal locus of control, MS Thesis Beheshti University, Tehran.pp۵۶-۹
- Lee.j.k. (۲۰۰۸).The effects of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner's performance. *Information and management*.۴۰, PP.۱۳۳-۱۴۶.
- Lynch, D, j. (۲۰۰۶). Motivational factors, learning strategies & resource managementsas predictor of course grades. *College students' journals*, ۴۰, ۴۲۳-۲۸.
- Mathews, G, Hilliard, E, j, &Campbell, S, E. (۱۹۹۹). Met cognition & mal adaptive coping as component of test anxiety. *Clinical psychology &psychotrapy*, ۶, pp۱۱-۲۶.
- Mazloomi, S. Ahrampush, MH.servat. FL; aSkarshahy, M. (۱۹۹۹).Evaluation of academic motivation and its relationship to high-risk behaviors in male college students. *Journal of Sadoughi Medical University*, ۱۸,۱۸۴-۹۰.
- Miltiadou, m., & Savenye, w. s. (۲۰۰۳).Applying social cognitive constructs of motivation tonhance student success in online distance education. *World Conference on Educational Multimedia*, ۱, ۹۴۲-۶۴.
- Miske, c., Defrain, Y.A., & Wilcox, k. (۱۹۸۰).A test of expectancy motivation theory in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, ۱۶, ۷۰-۹۲.
- Mohammad Amini, Z. (۲۰۰۷). The relationship between met cognitions beliefs and mental health and academic achievement of male students in Oshnaviyeh. *Journal of Educational Innovation*, ۱۸, ۲۵-۳۶.
- O Donell, A.M. (۲۰۰۷). *Educational psychology* (first Ed), USA, Wiley.
- Pint rich, P.R., & digrot, E. (۱۹۹۰).Motivational& self-regulated learning. Components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, ۸۲, ۳۳-۵۰.
- Pint rich, P.R. (۲۰۰۰).The role of motivation in self-regulated learning. *Conative constructs & self-regulated learning*.Saarijarvi:۵۱-۶۶.
- Pintrich, P.R., Schunk, D.H. (۲۰۰۴) *Motivation in Education: Theory, Reaserch&Aplications*, (۳edition), ۶۸-۸۲.
- Raheb, Gh. (۲۰۱۰). A model for improving learning motivation. *University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences*, ۱۳-۶۲.

- Ramdass, d., & Zimmerman, B.L. (۲۰۰۸). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning, *Journal of Advanced Academics*, ۲۰, ۱۸-۴۱.
- Rayan, R.M & Gronic. W, S. (۱۹۹۸). Self report & Projection Assessment of Individual Differences in Children's Perception. *Journal of Personality & Social Psychology*, ۱۰, ۵۵-۵۸.
- Razavieh, A., Lofty, Morteza. & Foladchang, M. (۲۰۰۶). A comparative study of self-regulations skills and increase self-beliefs on students' academic function. *Journal of Modern Educational Thought*, ۲, ۹-۳۰.
- Saif, D., Ltyfyan, M., & Bashash, L. (۲۰۰۶). The relation among self-regulated motivation and learning strategies and academic achievement in math, *Journal of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University*, ۱۱, ۱۸-۲۴.
- Sharp, C.R. (۲۰۰۲). Self-regulation in high school students, *Educational Reaserch*, 1۹, ۲۹-۴۱.
- Sharp, C.R. (۲۰۰۲). Self-Regulation in High School Students, *Educational Research*, 1۹, ۱۷۳-۲۰۸.
- Slaving, R. (۲۰۰۶). Educational psychology theory & practice, (۸th Ed), International edition.
- Stand age, M. Treasure, D.r. (۲۰۰۲). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *Breeds psycho*, ۷۲, ۸۷-۱۰۳.
- Walters, G.A. (۱۹۹۸). Self-Regulated Learning and College Students Regulation of Motivation, *Journal of Educatnal Psychology*, ۹۰, ۲۴-۳۴.
- Zimmerman, B., & ponz.J. (۱۹۸۸). Self-regulated learned. Which are the sub processes? *Contemporary. Journal of education psychology*, ۱۱, ۱۳-۳۰. \
- Zimmerman, B.L. (۲۰۰۸). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning, *Journal of Advanced Academics*, ۲۰, ۱۸-۴۱.