

نقش خودکارآمدی، خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فرا شناختی) و عزت‌نفس در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم رشته علوم تجربی در دبیرستان‌های شهر کرد

محمدحسین حیدری، استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
شهریار امینی ناغانی، دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان، ایران
علی شیروانی شیری*، دبیر آموزش و پرورش ناحیه ۱ شیراز و دانشگاه فرهنگیان، شیراز، ایران
ali_shiravani@yahoo.com

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، بررسی نقش خودکارآمدی، خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) و عزت‌نفس در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان بود. در این پژوهش خودکارآمدی، خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) و عزت‌نفس به عنوان متغیرهای پیش‌بین و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده‌اند. نمونه پژوهش، شامل ۵۰۰ نفر دانش‌آموز دختر و پسر سال سوم علوم تجربی شاغل به تحصیل در سال ۸۹-۱۳۸۸ در دبیرستان‌های شهر کرد بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. نتایج به دست آمده در این پژوهش نشان داد که در کل نمونه، نقش متغیرهای خودکارآمدی، خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) و عزت‌نفس با عملکرد تحصیلی به ترتیب ۰/۲۳، ۰/۳۴، ۰/۲۵، ۰/۲۲ و ۰/۲۳ بود. خودکارآمدی نیز بر خودتنظیمی و عزت‌نفس مؤثر بود ($p < 0.01$). همچنین، برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در تعیین متغیر ملاک از رگرسیون استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که خودتنظیمی و خودکارآمدی در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی سهم داشته‌اند. عزت‌نفس سهمی در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی نداشته است.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی، خودتنظیمی، عزت‌نفس، عملکرد تحصیلی.

مقدمه

امروزه فرایند یاددهی- یادگیری، از مهمترین و تخصصی‌ترین مباحث تربیتی محسوب شده، پیشرفت در آن نشانه توسعه‌یافتگی هر نظام آموزشی است. در جدیدترین راهبردهای یاددهی- یادگیری، «استقلال و خودگردانی فرد در فرایند یادگیری» از راهبردهای مؤثر آموزشی قلمداد شده و مطالعات متعددی در زمینه بازشناسی راه‌هایی برای تحقق آن انجام گرفته است. کارشناسان تربیتی طرفدار راهبرد «استقلال و خودگردانی دانش‌آموز در فرایند یادگیری» معتقدند توجه به انسان‌ها در سال‌های اولیه زندگی نشان می‌دهد که آنها چقدر از اینکه کارها را خودشان انجام دهند، لذت می‌برند. این موضوع در مورد بزرگسالان نیز صادق است. پس محوریت دانش‌آموز در یادگیری منطبق با میل درونی او بوده، اثر بخشی یادگیری را تقویت می‌کند (دیردن، ۱۹۷۵: ۴۶۰).

در تعلیم و تربیت امروز حجم بالایی از اطلاعات به دانش‌آموز منتقل می‌شود؛ ولی دانش‌آموزان در بطن آموزش نبوده، احساس ارزش و خودباوری ندارند. مدارس ما کودکانی با انگیزه درونی، کنجکاو و خودانگیزه از خانواده‌ها به امانت می‌گیرند؛ اما افرادی بی‌انگیزه که احساس ارزشمندی و خودباوری نمی‌کنند، از مدارس فارغ‌التحصیل می‌شوند. در نظام آموزشی ما کتاب‌ها، نمره‌ها و امتحانات مهم‌تر از دانش‌آموزان است و یادگیرندگان به عنوان محور و اساس برنامه‌های آموزشی فراموش شده‌اند. ما در مدارس اندیشه‌ها را آموزش می‌دهیم؛ اما چگونگی اندیشیدن و یادگرفتن را آموزش نمی‌دهیم. یادگیرندگان از معلومات اشباع می‌شوند؛ اما انگیزه آموختن از آنها گرفته می‌شود.

عملکرد تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن، سال‌هاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش است و سالانه سهم زیادی از پژوهش‌ها را به خود اختصاص می‌دهد. در میان رویکردهای مختلفی که به منظور بررسی عوامل تعیین‌کننده عملکرد تحصیلی انتخاب شده است، دو رویکرد مهم و اصلی وجود دارد که در چند سال اخیر مطرح شده است و بر فرایندهای مؤثر بر عملکرد تحصیلی تأکید می‌ورزند. در رویکرد نخست، تأثیر فرایندهای

محیط خانوادگی بر عملکرد تحصیلی مطرح است و در رویکرد دوم از فرایندهای یادگیری خاص دانش آموزان نظیر «خودتنظیمی»^۱ و «خودکارآمدی»^۲ سخن به میان می آید. نظریه خودتنظیمی به این نکته توجه می کند که چگونه دانش آموزان شخصاً فرایند یادگیری خود را فعال کرده، تغییر می دهند و یا آن را حفظ می کنند. شونکوف و فلیپس^۳، خودتنظیمی را به عنوان توانایی کودک در کسب کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجانها و حفظ توجه و تمرکز تعریف کرده، معتقدند رشد خودتنظیمی اساس رشد کودک بوده، در تمام جنبه‌های رفتار او نمایان است (شونکوف و فلیپس، ۲۰۰۰: ۲).

آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان اثر گذاشته، رشد شناختی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی آنان را بهبود می بخشد (توکل‌زاده، ۱۳۹۰). برداشت دانش آموز از توانایی خود، با موفقیت تحصیلی او در ارتباط است. چنانچه دانش آموز از توانایی و شایستگی خود، برداشت مثبتی داشته باشد، در امور تحصیلی از جمله انجام تکالیف، موفق تر است. در مقابل، آنهایی که قابلیت‌های خود را در سطح پایینی ارزیابی می کنند، در تحصیل از موفقیت کمتری برخوردارند (جناآبادی، ۱۳۹۲: ۶۶). یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. همچنین، آنها در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می کنند. از نظر انگیزشی، این نوع از یادگیری به داشتن باورها و نگرش‌های انطباقی مناسب در حوزه تحصیلی؛ به ویژه علاقه‌مندی در انجام تکالیف تحصیلی و تلاش و پشتکار لازم در این زمینه، کمک فراوانی نموده، سبب می شود فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور نماید. همچنین، از نظر رفتاری، این یادگیرندگان قادرند محیط‌هایی را برای یادگیری بهینه، انتخاب، پی‌ریزی و خلق نمایند (راسموسان^۴، ۲۰۰۶).

1-self - regulatory

2-self - efficacy

3- Shonkoff and Phillips

4- Rasmussen

اما مفهوم خودکارآمدی عمدتاً برگرفته از نظریه یادگیری اجتماعی بندورا^۱ است. خودکارآمدی، به قضاوت افراد درباره توانایی‌هایشان در انجام یک وظیفه یا انطباق با یک موقعیت خاص مربوط است. بندورا (۲۰۰۰) معتقد است که خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که با آن، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به گونه اثربخش ساماندهی می‌شود. به نظر وی داشتن دانش، مهارت‌ها و دستاوردهای قبلی افراد، پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای عملکرد آینده افراد نیستند، بلکه باور انسان درباره توانایی‌های خود در انجام آنها بر چگونگی عملکرد خویش مؤثر است (بندورا، ۲۰۰۰: ۱۲۳).

یکی دیگر از هدف‌های آموزش و پرورش، رشد عزت‌نفس یادگیرندگان است که به نظر می‌رسد با عملکرد تحصیلی مرتبط باشد. «عزت‌نفس در کی است که فرد از خود دارد؛ اما این درک با قضاوت ارزشی همراه است و در برگیرنده میزانی از حرمت نفس است؛ بنابراین، حس ذهنی و دیرپایی از پذیرش خود است.» (ماسن و همکاران، ترجمه یاسایی، ۱۳۷۶).

خودکارآمدی از طریق استفاده از مهارت‌های شناختی و فراشناختی با خودتنظیمی وابسته است. پینتریچ^۲ و دی گروت^۳ (۱۹۹۰) پیشنهاد کردند که خودکارآمدی نقش تسهیل‌کننده‌ای در فرایند یادگیری شناختی دارد. پاچارس و شانک (۲۰۰۱)، در پژوهشی که بلیک^۴ (۲۰۰۲) روی دانشجویان دانشکده‌ای که دارای ناتوانی یادگیری و فیزیکی بوده‌اند، انجام داده است، عزت‌نفس و خودکارآمدی به طور معناداری با هم رابطه داشتند. با توجه به نقش و اهمیت خودکارآمدی، خودتنظیمی و عزت‌نفس در آموزش و پرورش، هدف این پژوهش، بررسی رابطه متغیرهای مذکور با عملکرد تحصیلی و همچنین، سنجش رابطه آنها با یکدیگر بوده است.

1- Bandura

2- Pintrich

3- De Groot

4- Blake

بنابراین، فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از:

۱. خودکارآمدی دانش‌آموزان بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر دارد.
۲. خودتنظیمی دانش‌آموزان بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر دارد.
۳. میزان استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای شناختی بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر دارد.
۴. میزان استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای فراشناختی بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر دارد.
۵. عزت نفس دانش‌آموزان بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از پژوهش‌های توصیفی-همبستگی است. "یکی از روش‌های پژوهش توصیفی، پژوهش همبستگی است. در این نوع پژوهش رابطه بین متغیرها بر اساس هدف تحقیق تحلیل می‌شود" (سرمد، بازرگان، حجازی، ۱۳۷۹: ۹۰)

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان (دختر و پسر) سال سوم دبیرستان رشته علوم تجربی شهرستان شهرکرد در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ است و تعداد آنها در حدود ۱۴۰۰ نفر است.

نمونه تحقیق شامل ۵۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر سال سوم رشته علوم تجربی بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای-چندمرحله‌ای نمونه‌گیری شده بود و گروه دختران شامل ۳۰۰ نفر و گروه پسران شامل ۲۰۰ نفر بودند. نمونه‌گیری بدین صورت بوده است که از نواحی ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهرکرد از هر ناحیه ۵ دبیرستان دخترانه و ۳ دبیرستان پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس از هر دبیرستان یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد.

برای انجام این پژوهش، ابتدا مجوز از اداره کل آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری دریافت شد و سپس با هماهنگی مدیران مدارس، پرسشنامه‌ها در کلاس‌ها به

صورت گروهی بین دانش‌آموزان توزیع گردید که ابتدا پرسشنامه خودکارآمدی و پس از تکمیل و جمع‌آوری آن به ترتیب پرسشنامه خودتنظیمی و عزت‌نفس به صورت گروهی در کلاس درس توزیع شد. در مورد عملکرد تحصیلی از میانگین نمره‌های امتحانات پایانی دوم چهار درس زیست‌شناسی، فیزیک، شیمی، ریاضیات که امتحانات مذکور به صورت هماهنگ و نهایی برگزار گردید، استفاده شد.

ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش به شرح زیر است:

۱- مقیاس خودکارآمدی: برای سنجش خودکارآمدی دانش‌آموزان از پرسشنامه ۱۰ سؤالی استفاده شد که به وسیله متیوس جروسلم و رالف شوارز (۱۹۶۸)، به نقل از کدیور (۱۳۸۰) تهیه شده است. کدیور (۱۳۸۰) برای تعیین روایی سازه از روش تحلیل عامل استفاده کرده است که ضریب همبستگی تفکیکی بین سؤال‌های پرسشنامه در حد بسیار مطلوب بوده است و این ابزار قادر است ۴۵ درصد واریانس خودکارآمدی را تشخیص دهد. کدیور (۱۳۸۰) برای بررسی پایانی این ابزار از ضریب همسانی سؤال‌ها؛ یعنی آلفای کرونباخ استفاده کرد که ضریب آن ۰/۸۰ بوده است.

۲- مقیاس خودتنظیمی: برای سنجش خودتنظیمی دانش‌آموزان از پرسشنامه ۱۴ سؤالی استفاده شد که به وسیله بوفارد و همکاران (۱۹۹۵)، به نقل از کدیور، (۱۳۸۰) تدوین شده است. برای تعیین روایی سازه آن نتایج تحلیل عامل نشان داده است که ضریب همبستگی تفکیکی بین سؤال‌های مناسب بوده است و ابزار سنجش از چهار عامل تشکیل شده است. بار ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول بوده و این ابزار قادر است ۵۲ درصد واریانس خودتنظیمی را تبیین نماید. روایی سازه آن نیز در حد مطلوب بوده است (کدیور، ۱۳۸۰). کدیور (۱۳۸۰) ضریب پایایی را برای این پرسشنامه ضریب ۰/۷۱ گزارش کرده است. همچنین، پژوهشگر برای محاسبه پایانی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب ۰/۷۷ را به دست آورده است.

۳- مقیاس عزت‌نفس: برای سنجش عزت‌نفس دانش‌آموزان از پرسشنامه عزت‌نفس که به وسیله پپ و همکاران (۱۹۸۸) به نقل از ولی بیگی (۱۳۷۸) ساخته شده، استفاده شده

است. عبدالله نژاد (۱۳۷۸) به نقل از ولی بیگی (۱۳۷۸) برای به دست آوردن روایی بیرونی به بررسی همبستگی این آزمون و آزمون روزنبرگ پرداخته و ضریب همبستگی ۰/۸۲ به دست آمده است. ولی بیگی (۱۳۷۸) برای بررسی پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب ۰/۷۶ را به دست آورد. همچنین، پژوهشگر نیز برای بررسی پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب ۰/۸۰ را به دست آورد.

روش‌های آماری و تجزیه و تحلیل داده‌ها: داده‌ها و اطلاعات حاصل از این پژوهش با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (همبستگی، رگرسیون چندمتغیری گام به گام) از طریق نرم‌افزار SPSS بررسی گردیده است، که در ادامه یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها ارائه می‌گردد.

یافته‌های پژوهش

چنانکه پیشتر بدان اشاره شد، متغیرهای این پژوهش عبارتند از: خودکارآمدی، خودتنظیمی، عزت نفس و عملکرد تحصیلی که در جدول (۱) شاخص‌های توصیفی آن ارائه می‌گردد.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی آزمودنی‌ها

متغیر	جنس	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
خودکارآمدی	دختر	۳۸/۴۳	۵/۹۲	۳۰۰
	پسر	۳۹/۸۶	۶/۵۵	۲۰۰
	کل	۳۹/۰۰۲	۱۰/۰۱	۵۰۰
خودتنظیمی	دختر	۵۱/۷۴	۷/۶۸	۳۰۰
	پسر	۴۸/۵۶	۹/۶۹	۲۰۰
	کل	۵۰/۴۵	۸/۶۷	۵۰۰
عزت نفس	دختر	۱۳۹/۵۳	۱۴/۱۶	۳۰۰
	پسر	۱۳۶/۷۵	۱۵/۱۷	۲۰۰
	کل	۱۳۸/۴۳	۱۴/۶۳	۵۰۰
عملکرد تحصیلی	دختر	۱۴/۳۲		۳۰۰
	پسر	۱۰/۷۸		۲۰۰
	کل	۱۲/۵۴	۳/۸۶	۵۰۰

تحلیل رگرسیون متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی)، در جدول (۲) نمایش داده شده است:

جدول ۲: تحلیل رگرسیون متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی)

منبع تغییر	Beta	سطح معناداری (p)
خودکارآمدی	۰/۲۳	۰/۰۰۱
خودتنظیمی	۰/۳۴	۰/۰۰۱
راهبردهای شناختی	۰/۲۵	۰/۰۰۱
راهبردهای فراشناختی	۰/۲۲	۰/۰۰۱
عزت نفس	۰/۲۳	۰/۰۰۱

جدول (۲) نشان می‌دهد، ضرایب بتا (Beta) در عملکرد تحصیلی به ترتیب عبارت است: از خودتنظیمی ۰/۳۴، راهبردهای شناختی ۰/۲۵، خودکارآمدی ۰/۲۳، عزت نفس ۰/۲۳ و راهبردهای فراشناختی ۰/۲۲. بنابراین، فرضیه‌های اول، دوم، سوم و چهارم این پژوهش تأیید می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی، خودتنظیمی و عزت‌نفس با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و بین خودکارآمدی، خودتنظیمی و عزت‌نفس نیز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، خودکارآمدی و خودتنظیمی در تعیین عملکرد تحصیلی سهم داشته‌اند و خودتنظیمی بیشترین سهم را در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی داشته است.

با توجه به آنچه گفته شد، دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا، مدت زمان بیشتری را صرف تکالیف درسی می‌کنند و کوشش‌های بیشتری را صرف مطالعه و تکالیف درسی

می‌نمایند. همچنین در مقابل موانعی که با آنها روبه‌رو می‌شوند، کوشش‌های بیشتری را اعمال می‌کنند و مجموعه این عوامل باعث عملکرد تحصیلی بهتر آنها می‌شود.

یادگیرندگان خودتنظیم از نظر فراشناختی در مراحل مختلف فرایند یادگیری؛ برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و خودارزیابی می‌کنند؛ از نظر انگیزشی در تمام مراحل یادگیری خود را باقابلیت و کارآمد ادراک می‌کنند و از نظر رفتاری به انتخاب، ساخت‌دهی و خلق محیط مناسب برای یادگیری می‌پردازند (هونگ و اونیل، ۲۰۰۱). همچنین، یادگیرندگان خودتنظیم نسبت به یادگیرندگانی که خودتنظیم نیستند احساس خودکارآمدی بالاتری دارند که این احساس خودکارآمدی باعث افزایش تلاش و انگیزه و استفاده بیشتر از مهارت‌های شناختی و فراشناختی می‌شود و این احساس خودکارآمدی بالا باعث می‌شود که این یادگیرندگان بیشتر درگیر فعالیت‌های درسی شوند.

بنابراین، با توجه به اینکه دانش‌آموزان خودتنظیم نسبت به دانش‌آموزانی که خودتنظیم نیستند، احساس خودکارآمدی بالاتری دارند، این خودکارآمدی بالاتر باعث می‌شود بیشتر درگیر تکالیف شوند و از روش‌های یادگیری و مهارت‌های شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده نمایند و علاقه و انگیزه بیشتری برای تکالیف درسی داشته باشند و در رسیدن به اهداف تلاش و پشتکار بیشتری داشته باشند. مجموعه این موارد باعث می‌شود که آنان عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، بین عزت‌نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و افراد با عزت‌نفس بالا، خودکارآمدی بالاتری دارند. بنابراین، این افراد در انجام تکالیف درسی و یادگیری پشتکار بیشتری دارند و وقت بیشتری را صرف تکالیف خود می‌کنند که این مسئله باعث عملکرد تحصیلی بیشتر آنها می‌شود. همچنین، با توجه به اینکه افراد با خودکارآمدی بالا، اضطراب کمتری دارند (فائر و لوکستون، ۲۰۰۳). برای رسیدن به اهداف می‌کوشند و در مقابل موانع و ناکامی‌ها استقامت و پشتکار بیشتری دارند.

به نظر می‌رسد که بین خودکارآمدی و خودتنظیمی رابطه دوجانبه‌ای ایجاد می‌شود که هر متغیر باعث افزایش متغیر دیگر می‌شود.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، سهم متغیر خودتنظیمی در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی از دو متغیر دیگر بیشتر بوده است. عزت‌نفس به علت تبیین واریانس به وسیله دو متغیر دیگر به صورت مستقل سهمی در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی نداشته است. خودکارآمدی یکی از عناصر خودتنظیمی است، بنابراین، خودتنظیمی بیشترین سهم را در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی داشته است.

از آنجا که این پژوهش روی یک پایه از دبیرستان صورت گرفته است. بنابراین، تعمیم نتایج آن به تمام پایه‌های دوره دبیرستان دشوار به نظر می‌رسد. همچنین، اطلاعاتی درباره وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده‌ها، وضعیت آموزش و امکانات مدارس و وضعیت دبیران جمع‌آوری نشد.

پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی رابطه خودکارآمدی با سایر موضوع‌های درسی، مهارت‌های علمی و فعالیت‌های ورزشی مورد مطالعه قرار گیرد. نظر به اینکه این پژوهش برای دوره دبیرستان انجام شده است؛ پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های آینده در مقاطع دیگر و با در نظر داشتن متغیر جنسیت انجام شود. همچنین، پیشنهاد می‌گردد معلمان از طریق ارائه بازخورد مناسب و ترغیب‌های کلامی، تقسیم اهداف به فعالیت‌های جزئی و ارائه تکالیف آسان‌تر در شروع برنامه، خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش دهند. برنامه‌های آموزشی نیز به گونه‌ای طراحی گردد تا دانش‌آموزان کمتر شکست را تجربه نمایند و احساس قابلیت و کفایت کنند تا انگیزش درونی آن‌ها افزایش یابد و نهایتاً با توجه به اینکه در تعلیم و تربیت نوین، یادگیری چگونه یاد گرفتن و اندیشیدن مهم‌تر از انتقال دانش است و همچنین، با توجه به نقش و اهمیت خودتنظیمی در عملکرد تحصیلی، لازم است معلمان در کلاس‌های درس، راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) را آموزش دهند.

منابع

- براتی، سیامک. (۱۳۷۵). بررسی رابطه ساده و چندگانه متغیرهای خود اثربخشی، عزت نفس و خودپائی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان سال سوم نظام جدید متوسطه شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- برات‌وند، محمود. (۱۳۷۶). بررسی رابطه ساده و چند متغیری مقبولیت گروهی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی و سازگاری فردی و اجتماعی بین دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- توکلی زاده، جهانشیر. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد، مجله اصول بهداشت روانی، پیاپی ۵۱، ۲۵۰-۹.
- پروین، لارنس. (۱۳۷۳). روان شناسی شخصیت؛ نظریه تحقیق. ترجمه: محمد جعفر جوادی و پروین کدیور، تهران: رسا.
- جنآبادی، حسین. (۱۳۹۲). رابطه خودکارآمدی و هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان شاهد و ایثارگر، مجله مطالعات روان شناسی تربیتی، پیاپی ۱۷، ۶۴-۵۱. سرمد، زهره؛ عباس بازرگان و الهه حجازی. (۱۳۷۹). روش های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: آگاه.
- کاتبی، مسعودرضا. (۱۳۸۰). بررسی و مقایسه عزت نفس، منبع کنترل، افسردگی و اضطراب بین دانش آموزان ناتوان در یادگیری و دانش آموزان عادی ۸ تا ۱۱ ساله. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کدیور، پروین (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خود کارآمدی، خود گرانی و هوش در پیشرفت درسی دانش آموزان به منظور الگویی برای یادگیری بهینه، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کرمی، جهانگیر. (۱۳۷۵). بررسی رابطه بین سبک اسناد علمی با پیامدهای روانی (افسردگی، عزت نفس، ناامیدی) و عملکرد در دانش‌آموزان پسر پیش‌دانشگاهی شهرستان اهواز. پایان کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

ماسن، پاول هنری و همکاران. (۱۳۷۶). رشد و شخصیت کودک، ترجمه: مهشید یاسایی، تهران: نشر مرکز.

محمودی، زهرا. (۱۳۷۷). بررسی رابطه خودپنداره؛ یادگیری خود تنظیم با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی شهرستان شهریار سال تحصیلی ۷۶-۷۵. پایان کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

معرفت، علی. (۱۳۷۷). بررسی رابطه عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی مدارس دولتی و نمونه مردمی شهر ری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

مفتاح، سیمین. (۱۳۸۱). رابطه کم‌رویی و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوم راهنمایی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران. مهدویان، علیرضا. (۱۳۷۴). بررسی ارتباط پیشرفت تحصیلی با مرکز کنترل و عزت‌نفس در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های مشهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

نجفی، مشتاق. (۱۳۸۰). بررسی اثر خودکارآمدی ادراک شده و بازخورد بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان سال دوم رشته ریاضی- فیزیک دبیرستانهای پسرانه ناحیه (۲) شهر زنجان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

ولی بیگی، منصوره. (۱۳۷۸). بررسی رابطه عزت‌نفس با قضاوت اخلاقی دانش‌موزان سال سوم دوره متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۷۸-۱۳۷۷، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Psychology at Review*, 84(2).

- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of principles of organization behavior*. Oxford: Blachwell.
- Blake, R. T. (2002). Self-esteem and self-efficacy of college student swith disabilities. *College Student Journal*. 36(2). 214-228.
- Buttler, A. (1998). *Do multiage classrooms help students succeed?* www. Rose-net.
- Honea, J. W. (2006). *The effect of student diligence, diligence support systems, self- efficacy, and locus of control on academic achievement*. A dissertation submitted to the graduate school of Tennessee State University.
- Hong, E., and Oneil, H. F. (2001). Construct validation of at rait self regulation model. *International Journal of Psychology*, 36(2), 186-194.
- Faure., S., and Loxton, M. (2003). Anxiety, depressionand self-efficacy levels of woman undergoing first trimester Abortion. *South African Journal of psychology*, 33, 11-33.
- Morris, A. & Fournet, L. M. (1993). Academic self-esteem and perceived validity grade aTest of self-verification theory. The tournai of contemporai. *Education Psychology*.18(4), 414-26.
- Pajares, F. & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Pajares, F., Schunk, and D. H., (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self -concept, and school achievement*. International perspective on individual differences.
- Paris. H. A., and Paris, S. G. (2001). Classroom application of research on self- regulated learning. *Journal of Educational Psychologist*, 36 (2), 89- 101.
- Pintrich, P. R., & Degroot, E. V. (1990). Motivational self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

- Rasmussen, H. N, Wrosch, C, Scheier M. F, Carver, and S. (2006). Self-regulation processes and health: The importance of optimism and goal adjustment. *JPers*, 74(6), 21-47.
- Shonkoff, J. and Phillip, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. A report of the national research council. Washington, DC: National Academies.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self- regulated learning and academic learning and achievement. *Educational Psychology Review*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J., (1998). Academic studying and development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Journal of Educational Research*, 66 (4), 543- 578.