

رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی: آزمون یک الگوی علی*

Relationships between Environmental Perceptions of Family,
Motivational Beliefs and Self-regulating Learning: Testing a Causal Model

Hossein Kareshki✉, Ph.D.

Seyyed Alinaghi Kharrazi, Ph.D.

Javad Ejei, Ph.D.

Seyyed Mahmood Ghazi Tahatabaee, Ph.D.

دکتر حسین کارشکی**

دکتر سید علینقی خرازی**

دکتر جواد اژه‌ای**

دکتر سید محمود قاضی طباطبائی***

Abstract

The aim of this research was to study the relationships between environmental perceptions of family and motivational beliefs with self-regulating learning, by a causal model. A sample of 685 third grade heigher school students in Tehran were selected. All subjects were boys and the sampling method was cluster multi-level. The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich and DeGroot, 1990), the Students Achievement Goal Orientation (Midgly et al. 1997) and the Perceptions of Parents Scales (POPS) (Grolnick et al. 1997) were administrated on all subjects. The questionnaires validity and reliability were satisfied. The results of Pearson correlation showed that mutual correlation between

چکیده

هدف تحقیق حاضر بررسی رابطه بین ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی دانش آموزان است. بدین منظور نمونه‌ای به حجم ۶۸۵ آزمودنی، از بین دانش آموزان پایه سوم دبیرستانهای نظری شهر تهران با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. «مقیاس ادراکات محیطی خانوادگی»، «گرونیک، دسای و ریان (۱۹۹۷)»، «اهداف پیشرفت» میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، پرسشنامه خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیمی پینتریش و دی‌گروت (۱۹۹۰) به روش گروهی توسط آزمودنیها تکمیل شد. اعتبار و روایی پرسشنامه‌های مذکور احراز شد. نتایج اجرای همبستگی پیرسون نشان داد که تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی خانوادگی (پذیرش و حمایت خودمختاری پدر و مادر)، باورهای انگیزشی (اهداف بحری، عملکردی رویکردی، عملکردی اجتنابی و خودکارآمدی) و یادگیری

* Faculty of Psychology and Education, University of Tehran.
IR Iran. ✉ kareshki@gmail.com Tel. (+98) 912 715 78 39

✉ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۶/۱۹، تصویب نهایی ۱۳۸۶/۱۱/۲۱

** «انشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

*** «انشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

self-regulating learning (cognitive, metacognitive and resource management), family environmental perceptions (warmth and autonomy support) and motivational beliefs (mastery, approach-performance and avoiding-performance) components were significance. The results of structural equating modeling (SEM) showed that the proposed model was accepted and the fit index was not significant ($GFI=0/97$, $RSMEA=0/048$). All path or structural coefficients of purposed model were significant.

Keywords: environmental perceptions of family, motivational beliefs, goal orientations, self-efficacy, self-regulating learning.

خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع)، دو به دو با هم همبستگی دارند ($p<0/01$). با اجرای الگوی معادلات ساختاری برای آزمون رابطه ادراکات محیطی خانوادگی و راهبردهای خودتنظیمی از طریق متغیر میانجی باورهای انگیزشی، مشخص شد که الگوی پیشنهادی از برازش خوبی برخوردار است و یادگیری خودتنظیمی به خوبی از طریق باورهای انگیزشی و ادراکات محیطی پیش‌بینی و تبیین شده است ($GFI=0/97$ و $RSMEA=0/048$). تمام ضرایب مسیر الگوی پیشنهادی نیز معنادار بود ($p<0/01$).
کلید واژه‌ها: ادراکات محیطی خانوادگی، راهبردهای خودتنظیمی، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی.



● مقدمه

یکی از مفاهیم مطرح در روانشناسی تربیتی و شناختی معاصر «یادگیری خودتنظیمی» است. خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرایند یادگیری و آموزش دارد. سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم این است که دانش آموزان، خودتنظیمی یا فرایندهای مشابهی را در خود توسعه دهند که باعث گسترش و تقویت شناخت‌ها، عواطف یا رفتارهای آنها شود و در نتیجه آنها را به اهدافشان برساند (شانک و زیمرمن، ۱۹۹۷). در تعریف و تبیین یادگیری خودتنظیمی، اختلاف نظرهای زیادی وجود دارد. بر اساس یکی از رایج‌ترین تعاریف، یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهای تنظیم فرایندهای شناختی و یا راهبردهای مدیریتی است که یادگیرندگان برای مهار فرایند یادگیری‌شان به کار می‌گیرند (پینتریچ، ۱۹۹۹). به اعتقاد پینتریچ مهم‌ترین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی عبارتند از: «راهبردهای شناختی»^۱، «راهبردهای فراشناختی»^۲ و «راهبردهای مدیریت منابع»^۳. لموس (۱۹۹۹) نیز معتقد است «خودتنظیمی» یعنی ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار، متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی. او توضیح می‌دهد که خودتنظیمی همچنین شامل توانایی فرد در ساماندهی رفتارهایش جهت رسیدن به «اهداف»^۴ و «خودمدیریتی»^۵ فرایندهای گوناگون یادگیری است. در مجموع، بر اساس نظریه‌ها و تعاریف مختلف می‌توان گفت یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهایی از قبیل راهبردهای شناختی، فراشناختی و

مدیریت منابع است که از آن طریق افراد با استفاده از امکانات و منابع موجود به هدف گزینی، برنامه‌ریزی، مدیریت و نظارت بر جریان یادگیری‌شان می‌پردازند (کارشکی، ۱۳۸۶).

از مسائل مطرح در بررسی «خودتنظیمی»، کنکاش در ریشه‌ها و مبانی آن است. شانک و زیمرمن (۱۹۹۷)، بیش از هر چیز بر مبانی اجتماعی خودتنظیمی تأکید داشته‌اند. نظریه‌های شناختی اجتماعی (مانند نظریه باندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۹۷ و یا شانک و زیمرمن، ۱۹۹۷)، نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی (۱۹۷۸) و نظریه خودتعیین‌گری گرونلیک، دسای و ربان (۱۹۹۱) ضمن پرداختن به خودتنظیمی و مفاهیم مشابه، بر نقش فرهنگ، اجتماع، الگوها، بازخورد و راهنمایی اجتماعی و ادراکات محیطی در خودتنظیمی تأکید می‌کنند. به طور خاص، «نظریه خودتعیین‌گری»^۹ مدعی است محیط‌ها، روابط و شرایط اجتماعی نقش مهمی در ایجاد و تقویت خودمختاری و خودتنظیمی دارند (ریو، ۱۹۹۸ و ۱۳۸۱). شرایط و مناسبات حاکم بر بعضی محیط‌های اجتماعی باعث ایجاد احساس مهار درونی، ادراک انتخاب و اراده می‌شود. در چنین شرایطی «انتخاب هدف»، «برنامه‌ریزی»، «نظارت»، «خودآزمایی» و «مدیریت منابع» که جلوه‌های خودتنظیمی هستند، بروز می‌کنند یا احتمال بروز آنها افزایش می‌یابد. پژوهش‌های مختلفی در مورد عوامل مرتبط و یا مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی صورت گرفته است. مهمترین عوامل بررسی شده در پژوهش‌های قبلی عبارتند از: باورهای «خودکارآمدی»^{۱۰} (پینتریچ، ۱۹۹۹؛ پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱)، باورهای «ارزش تکلیف»^{۱۱} (اکلز و ویگفلد، ۲۰۰۲؛ پینتریچ، ۱۹۹۹)، «بافت»^{۱۲} (در پینتریچ، ۲۰۰۴)، فرایندهای اجتماعی مانند الگوها، بازخورد و راهنمایی اجتماعی (باندورا، ۱۹۸۶؛ شانک و زیمرمن، ۱۹۹۷)، «اراده» (کرونو و زیمرمن، ۱۹۹۴)، به نقل از ونگ، (۲۰۰۱)، «اهداف پیشرفت»^{۱۳} و یا «جهت‌گیری‌های هدفی»^{۱۴} (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوک، ۱۹۸۶؛ نیکولز، ۱۹۸۴؛ پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ پینتریچ، ۱۹۹۹)، «ادراکات محیطی مدرسه‌ای» (ایمز، ۱۹۹۲؛ میدگلی و همکاران، ۱۹۹۷؛ چرچ والیوت، ۲۰۰۱) و «ادراکات محیطی خانوادگی» (دچارمرز، ۱۹۷۶؛ دسای، نی‌لک و شینمان، ۱۹۸۱).

آنچه در تحقیقات گذشته کمتر مورد بررسی قرار گرفته است و تأکید ما بر آن است نقش «ادراکات محیطی خانوادگی» و پیامدهای آن بر «باورهای انگیزشی و خودتنظیمی» است. «خانواده» متغیر فرهنگی، اجتماعی و محیطی است که اثر تعیین‌کننده‌ای در اکثر فرایندهای روانی تربیتی دارد. ادراکات کودکان از این فرایندها و تعامل‌ها نیز مهم و اساسی است. لذا شایسته است در این حوزه، بررسی و تحقیق بیشتری صورت گیرد. یک دسته مهم فرایندها و تعامل‌های ناشی از محیط خانواده، به باورها و ادراکات کودکان برمی‌گردد که تحت تأثیر باورها و رفتارهای والدین

نسبت به آنهاست (نظریه خودتعیین‌گری، گرونلیک، دسای و ریان، ۱۹۹۷؛ شانک و پاچیرز، ۱۹۹۶). باورها و ادراکات خانوادگی کودکان متعددند.

سه مؤلفه «ادراکات محیطی خانوادگی» که توسط گرونلیک و همکاران (۱۹۸۹) مورد بررسی قرار گرفته است، عبارتند از: «حمایت خودپروی»^{۱۲}، «ساختار»^{۱۳} و «درگیری»^{۱۴}. در پژوهشی دیگر ادراکات محیطی خانوادگی شامل سه مؤلفه حمایت از خودمختاری، درگیری و «پذیرش»^{۱۵} پدر و مادر است (گرونلیک و همکاران، ۱۹۹۷). حمایت والدین از خودمختاری و استقلال کودکان در گفتگوها، تعامل‌ها و اقدامات مشترک، منجر به ادراکات خودمختاری می‌شود و پیامدهای مثبت و سازگارانه‌ای برای آنها خواهد داشت. از طرف دیگر مهار شدید اولیا، منجر به کاهش خودمختاری و ایجاد تصور مهار بیرونی خواهد شد. ادراکات محیطی خانوادگی از این جهت که نقش مهمی در ادراک مهار، کفایت ادراک شده و خودپروی نسبی دارند، منابع انگیزشی مهمی هستند (گرونلیک، ریان و دسای، ۱۹۹۱). دانش آموزانی که می‌دانند بر پیامدهای مدرسه‌ای تسلط دارند، از نظر معلمان در فعالیتهای مدرسه‌ای درگیرتر هستند، از راهبردهای یادگیری بیشتری استفاده می‌کنند و پیشرفت تحصیلی و نمرات بالاتری نسبت به افراد با ادراک مهار پایین دارند (اسکینر، ۱۹۹۰، به نقل از هیل، ۲۰۰۱).

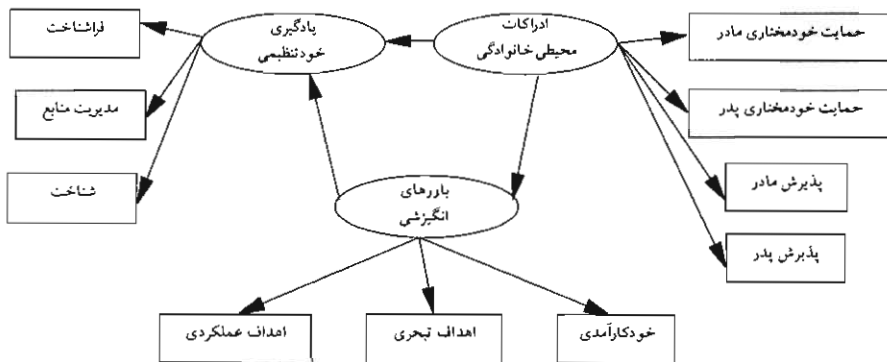
عامل مهم دیگری که خودتنظیمی را تحت تأثیر قرار می‌دهد یا با آن رابطه دارد، «باورهای انگیزشی» (جهت‌گیری‌های هدفی یا اهداف پیشرفت و خودکارآمدی) است. جهت‌گیری‌های هدفی، هدف و معنایی است که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷). جهت‌گیری‌های هدفی متنوعند: «بحری»، «عملکردی رویکردی» و «عملکردی اجتنابی» (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۷). افراد با اهداف «بحری» برای تبحر در تکلیف، مهارت یا محتوا تلاش می‌کنند و افراد با جهت‌گیری «عملکردی» برای دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران (معلم یا اولیا) تلاش می‌کنند (پینتریچ، ۱۹۹۹). ویژگی «رویکردی» یا «اجتنابی» جهت‌گیری‌ها نیز به تمایل شخص جهت دور شدن یا نزدیک شدن به تکلیف برای رسیدن به هدف اشاره دارد. مؤلفه دیگر باورهای انگیزشی «خودکارآمدی» است. خودکارآمدی شامل باورها و یا ارزیابی‌های شخص از اثربخش بودن یا مفید بودنش در انجام تکالیف یا موقعیتهای خاص است و دارای دو مؤلفه اساسی است: «انتظار»^{۱۶} و «ارزش»^{۱۷} فرد خودکارآمد معتقد است که می‌تواند تکالیف شناختی و تحصیلی مورد نظر را انجام دهد و از طرف دیگر انجام این کار برای او ارزشمند است (باندورا، ۱۹۸۶). هم اهداف بحری و عملکردی

رویکردی و هم باورهای خودکارآمدی در خودتنظیمی اثرگذار هستند و یا اینکه با آن رابطه دارند. اما رابطه اهداف «عملکردی اجتنابی» با «یادگیری خودتنظیمی» منفی و یا ضعیف گزارش شده است (پینتریچ، ۱۹۹۹).

والدین و تجربیات فرزند پروری آنها، نقش مهمی در ادراکات محیطی کودکان دارند و این ادراکات به نوبه خود نقش مهمی در باورهای انگیزشی و خودتنظیمی کودکان بازی می‌کنند. پذیرش والدین، فرصت انتخاب، تنوع تکالیف، تجربه‌های تبحری، درگیری والدین و حمایت از خودمختاری توسط آنها نقش مهم و تعیین‌کننده در خودکارآمدی کودکان دارد (شانک و پاجیرز، ۱۹۹۶). والدین می‌توانند محیط آموزشی غیررسمی را فراهم کنند که باعث علاقه‌مندی کودک به حل مسئله، مهارت در ارزشیابی، نظارت و هدفمندی شود (روگوف، ۱۹۹۰، به نقل از استرایت، ۲۰۰۱). استرایت و همکاران (۲۰۰۱) نیز به این نتیجه رسیدند که تعاملها و آموزش‌های والدین، نقش مهمی در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی کودکان دارد. آموزش‌های فراشناختی و راهبردی والدین و الگویابی آنها به کودکان کمک می‌کند تا دانش فراشناختی را فراگیرند و در نتیجه خودتنظیمی را بهبود دهند. جملات حمایت‌آمیز والدین حین انجام تکالیف یادگیری، می‌تواند باعث آمادگی و افزایش انگیزش و پشتکار در تکالیف و در نتیجه گسترش رفتارهای خودتنظیمی کودکان شود (اکلز و همکاران، ۲۰۰۲؛ ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷؛ زیمرمن، ۱۹۸۹). علاوه بر این حمایت والدین، ابزار مهمی جهت تحول احساس کفایت و مهارت شخصی است (گینزبرگ^{۱۸} و برنشتاین^{۱۹}، ۱۹۹۳، به نقل از استرایت، ۲۰۰۱). که این به نوبه خود، با کاربرد رفتارهای خودتنظیمی رابطه دارد (زیمرمن و مارتینز - پونز، ۱۹۸۸). در مجموع حمایت از خودمختاری کودکان و پذیرش والدین که ادراکات محیطی را می‌سازند در توسعه و تقویت خودتنظیمی و باورهای انگیزشی مؤثر هستند. در هر دو زمینه، یعنی رابطه و نقش ادراکات محیطی خانوادگی با خودتنظیمی و ادراکات محیطی خانوادگی با باورهای انگیزشی مثل خودکارآمدی و جهت‌گیری‌های هدفی مبنای نظری قوی وجود دارد (دچارمرز، ۱۹۷۶؛ دسای و نزلک و شینمان، ۱۹۸۱؛ گروولنیک، دسای و ریان، ۱۹۹۷؛ گروولنیک و ریان، ۱۹۸۹). از طرف دیگر در مورد نقش و رابطه باورهای انگیزشی (مثل خودکارآمدی و جهت‌گیری‌های هدفی) با یادگیری خودتنظیمی، مبانی نظری و پژوهشهای زیادی وجود دارد (مانند پینتریچ، ۱۹۹۹؛ پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱). علاوه بر این، در تحقیقات دیگری رابطه بین باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (نکویی، ۱۳۷۸) و نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی (قدمپور و سرمد، ۱۳۸۲) مورد تأیید قرار گرفته است. نکته مهمی

که در مبانی نظری (نظریه شناختی اجتماعی و خودتعیین‌گری) و بعضی تحقیقات وجود دارد این است که رابطه محیط و ادراکات محیطی و یادگیری خودتنظیمی تحت تأثیر نوع باورهای انگیزشی به خصوص خودکارآمدی قرار دارد. در تحقیقات مختلفی نقش میانجی‌گرانه باورهای انگیزشی، مخصوصاً خودکارآمدی، تأیید، تأکید و توصیه شده است (باندورا، ۱۹۸۶؛ شانک و زیمرمن، ۱۹۹۶؛ پینتریچ ۱۹۹۹ و زیمرمن و مارتینز-پونز، ۱۹۹۲). لذا می‌توان گفت رابطه بین ادراکات محیطی خانوادگی و خودتنظیمی در افراد با خودکارآمدی بالا و پایین (و با توجه به نوع جهت‌گیری انگیزشی غالب فرد) می‌تواند متفاوت باشد. براین اساس بررسی نقش ادراکات محیطی خانوادگی در یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با تأکید بر نقش میانجی‌گرانه باورهای انگیزشی موضوعی ارزشمند است.

هدف اصلی در این پژوهش، «بررسی نقش میانجی‌گرانه باورهای انگیزشی در رابطه بین ادراکات محیطی خانوادگی و یادگیری خودتنظیمی» است. علاوه بر این روابط دو جانبه بین متغیرهای ادراکات محیطی خانوادگی، یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی نیز مورد بررسی قرار می‌گیرد. براین اساس اولاً فرض می‌شود که مؤلفه‌های ادراکات محیطی خانوادگی (پذیرش و حمایت خودمختاری پدر و مادر)، الگوهای انگیزشی (جهت‌گیری هدفی تبحری و عملکردی رویکردی) و یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع) دانش آموزان با هم رابطه دارند و ثانیاً، با توجه به نقش مستقیم و میانجی‌گرانه باورهای انگیزشی در خودتنظیمی، الگویی پیشنهاد می‌شود که طی آن باورهای انگیزشی میانجی رابطه بین ادراکات خانوادگی و یادگیری خودتنظیمی است (نمودار ۱).



نمودار ۱- رابطه بین ادراکات محیطی خانوادگی و یادگیری خودتنظیمی و الگوهای انگیزشی

● روش شناسی

○ «جامعه آماری» این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه سوم دبیرستان های شهر تهران است که (در رشته های نظری، ادبیات و علوم انسانی و ریاضی فیزیک) در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ مشغول به تحصیل بوده اند. که تعداد کل آنها براساس گزارش سازمان آموزش و پرورش شهر تهران (۱۳۸۵) ۳۶۷۲۳ نفر بوده است. از جامعه یاد شده با توجه به هدف تحقیق، نمونه ای به حجم ۶۸۵ آزمودنی انتخاب شد. مقدار نمونه، تابعی است از تعداد متغیرهای مشاهده شده در الگوی معادلات ساختاری و حجم جامعه (برای تعمیم پذیری مناسب). روش انتخاب نمونه، روش خوشه ای چند مرحله ای است. ابتدا از بین مناطق ۱۹ گانه، شش منطقه (مناطق ۱۸، ۱۶، ۱۱، ۶، ۵، ۲) انتخاب شدند. سپس با استفاده از دفترچه راهنمای مدارس آموزش و پرورش هر منطقه، از بین مدارس منطقه به تصادف ۳ مدرسه انتخاب شد. در مجموع ۶۸۵ دانش آموز از ۳۰ کلاس در ۶ منطقه آموزش و پرورش تهران، پرسشنامه های مربوطه را با روش گروهی پر کردند.

○ ابزارهای جمع آوری داده ها شامل سه پرسشنامه است. الف «مقیاس ادراکات والدین»^{۲۰} ربان، گرونیچ و دسی (۱۹۹۷)، پرسشنامه «جهت گیری های هدف پیشرفت دانش آموزان»^{۲۱} میدگلی، کاپلان، میدلتون، مایر، آردان، آندرمین، آندرمین و روزر (۱۹۹۸) و «پرسشنامه راهبردهای یادگیری»^{۲۲} یسترچ و دی گروت (۱۹۹۰). پاسخ دهی به سؤالات هر سه پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت هفت درجه ای است. پرسشنامه های یاد شده، پس از ترجمه مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت. سپس روی ۶۸ دانش آموز پایه سوم رشته های ریاضی، تجربی و انسانی یکی از دبیرستانهای منطقه ۱۵ اجرا شد تا اعتبار سنجی شود. اعتبار ابزارها براساس آلفای کراباخ (α) و تحلیل عاملی تأییدی آزمون و تأیید شد.

خرده آزمون «خودکارآمدی» که بخشی از پرسشنامه یسترچ و دی گروت (۱۹۹۰) است دارای ۹ سؤال می باشد. اعتبار پرسشنامه مزبور در مرجع اصلی، (۰/۸۹) گزارش شده است. اعتبار به دست آمده در اجرای نهایی نیز (۰/۸۲) به دست آمد. پرسشنامه جهت گیریهای هدفی دارای ۳ خرده آزمون و جمعاً ۱۸ سؤال است. اعتبار خرده آزمونهای پرسشنامه مزبور بین (۰/۷۰) تا (۰/۸۴) گزارش شده است (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸). اعتبار کلی و خرده آزمونهای تبحری عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی پرسشنامه مزبور در اجرای نهایی به ترتیب (۰/۸۷)، (۰/۸۴)، (۰/۷۶) و به دست آمد. پرسشنامه یادگیری خود تنظیمی جمعاً ۳۰ سؤال در سه خرده آزمون شناختی، مدیریت منابع و فراشناختی دارد. اعتبار خرده آزمونهای پرسشنامه

مزبور بین (۰/۷۴) تا (۰/۸۳) گزارش شده است. اعتبار کلی به دست آمده پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی در اجرای نهایی نیز (۰/۹۵) به دست آمد. اعتبار سه خرده آزمون شناختی، مدیریت منابع و فراشناختی در اجرای نهایی، به ترتیب (۰/۸۶)، (۰/۸۹) و (۰/۹۰) به دست آمد. برای آزمودن اعتبار ابزار یادگیری خودتنظیمی از تحلیل عاملی تأییدی نیز استفاده شد. شاخصهای برازش حاصل از اجرای تحلیل عاملی تأییدی یادگیری خودتنظیمی، اعتبار مناسب ابزارانشان می دهند ($RSMA = 0/055$ ، $GFI = 0/97$ ، $\chi^2 = 767/71$ ، $DF = 0/751$). پرسشنامه ادراکات محیطی خانوادگی که شامل مؤلفه هایی چون درگیری، حمایت خودمختاری و پذیرش است، دارای ۲۱ سؤال است. اعتبار خرده آزمونهای مزبور بین (۰/۷۲) تا (۰/۸۶) گزارش شده است (گرونلیک، دسی و ریان، ۱۹۹۷). اعتبار کلی و خرده آزمونهای پرسشنامه مزبور در اجرای نهایی به ترتیب و (۰/۹۳)، (۰/۶۴)، (۰/۸۳)، (۰/۸۴) و (۰/۸۳) به دست آمد.

● نتایج

هدف ما در این تحقیق «بررسی روابط بین ادراکات خانوادگی باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی» بود. همانطور که در جدول ۱ مشاهده می شود کلیه متغیرهای مشاهده شده با هم همبستگی دارند.

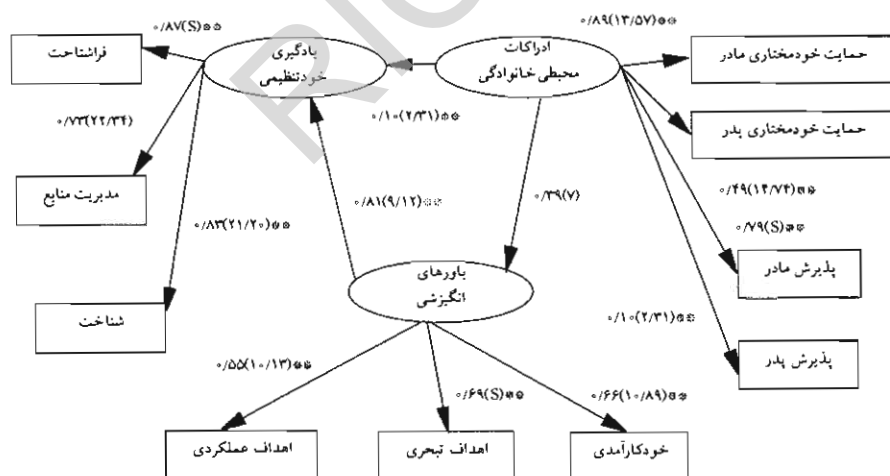
جدول ۱- میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای مشاهده شده الگو

شاخصها	میانگین	انحراف معیار	همبستگی ها									
			۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱- تبحری	۲۴/۶۷	۹/۲۷	۱									
۲- رویکردی	۳۱/۳۷	۹/۳۶	۰/۴۴	۱								
۳- اجتنابی	۲۷/۲۲	۸/۹۸	۰/۲۳	۰/۴۱	۱							
۴- خودکارآمدی	۴۲/۲۲	۱۱/۲۹	۰/۴۹	۰/۵۱	۰/۲۹	۱						
۵- شناخت	۵۱/۳۴	۱۴/۷۰	۰/۵۲	۰/۴۲	۰/۲۲	۰/۶۶	۱					
۶- فراشناخت	۳۴/۲۹	۸/۱۱	۰/۵۲	۰/۴۱	۰/۳۰	۰/۵۹	۰/۶۸	۱				
۷- مدیریت منابع	۲۶/۹۴	۶/۶۴	۰/۵۸	۰/۴۷	۰/۳۰	۰/۶۷	۰/۷۶	۰/۸۱	۱			
۸- خودمختاری مادر	۴۰/۲۰	۷/۸۸	۰/۱۹	۰/۲۲	۰/۱۹	۰/۲۲	۰/۲۱	۰/۲۷	۰/۲۹	۱		
۹- خودمختاری مادر	۳۹/۵۳	۸/۴۹	۰/۱۳	۰/۱۲	۰/۱۴	۰/۲۳	۰/۲۰	۰/۲۲	۰/۲۱	۰/۵۰	۱	
۱۰- پذیرش مادر	۳۰/۳۴	۷/۳۴	۰/۲۰	۰/۱۹	۰/۱۳	۰/۲۶	۰/۲۶	۰/۲۲	۰/۲۶	۰/۷۱	۰/۴۳	۱
۱۱- پذیرش مادر	۲۸/۹۵	۷/۸۲	۰/۱۸	۰/۱۴	۰/۱۴	۰/۲۶	۰/۲۳	۰/۲۲	۰/۲۴	۰/۴۹	۰/۷۶	۰/۵۴

بالا ترین همبستگی مشاهده شده مربوط به رابطه بین راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای

فراساختی (۰/۸۱) راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای شناختی (۰/۷۶)، راهبردهای مدیریت منابع با خودکارآمدی (۰/۶۷)، راهبردهای فراساختی و شناختی (۰/۶۸)، راهبردهای شناختی و خودکارآمدی (۰/۶۶)، پذیرش مادر و حمایت خودمختاری مادر (۰/۷۱) و پذیرش پدر و حمایت خودمختاری مادر (۰/۷۶) است. پایین ترین همبستگیهای مشاهده شده مربوط به رابطه بین حمایت خودمختاری مادر و اهداف تبخری (۰/۱۳)، حمایت خودمختاری مادر و اهداف عملکردی رویکردی (۰/۱۲) و پذیرش مادر و اهداف عملکردی اجتنابی (۰/۱۳) است. همانطور که گزارش شد، کلیه همبستگیهای موجود معنادار است ($p < 0.01$). این بدان معناست که این متغیرها همگی دو به دو با هم رابطه دارند.

چون بین تمام متغیرهای مشاهده شده همبستگی وجود دارد، قبل از تحلیل‌های پیش‌بینی بایستی مسأله همخطی بودن چندگانه بررسی شود. با اجرای تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی خودتنظیمی مشخص شد که شاخص تورم واریانس (VIF) کمتر از ۱۰ و قابل قبول است (جدول ۲). لذا انجام تحلیل‌های پیش‌بینی، تحلیل‌های مرتبط با پیش‌بینی و تفسیر ضرایب رگرسیون امکان پذیر است. هر چند برای تفسیر شاخصهای برازش کلی الگو نیازی به برقراری این پیش فرض هم نیست (ون آی و اسکاتر، ۱۳۸۱ صفحات ۱۴۱ و ۱۴۳).



DF=27, $\chi^2=61.96$, RSMEA=0.028, GFI=0.97

نمودار ۲. آزمون الگوی رابطه بین ادراکات محیطی و یادگیری خودتنظیمی از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی،

(ضرایب مسیر و شاخص معناداری آنها - مقادیر داخل پرانتز - ** معنادار در سطح (0.01) و S=مقیاس)

جدول ۲- شاخص های همخطی چندگانه در متغیرهای پیش بینی کننده یادگیری خودتنظیمی

شاخص های همخطی چندگانه	بحری	عملکردی	اجتنابی	خودکارآمدی	حمایت خودمختاری مادر	حمایت خودمختاری پدر	پذیرش مادر	پذیرش پدر
تورم واریانس	۱/۴۲	۱/۶۱	۱/۲۴	۱/۶۲	۲/۳۱	۲/۶۰	۲/۳۵	۲/۸۱
نحمل	۰/۷۰	۰/۶۲	۰/۸۱	۰/۶۲	۰/۴۳	۰/۳۹	۰/۴۳	۰/۳۶

برای آزمون الگوی پیشنهادی (فرضیه اصلی)، یعنی بررسی رابطه ادراکات محیطی و یادگیری خودتنظیمی با استفاده از متغیر میانجی باورهای انگیزشی، داده‌های جمع‌آوری شده از طریق الگوی معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج به دست آمده در نمودار ۲ مشاهده می‌شود. همانطور که در نمودار ۲ مشاهده می‌شود، شاخص‌های کلی آزمون نیکویی برازش در الگوی معادلات ساختاری حاکی از برازش کلی الگوی پیشنهادی است ($RSMEA = 0/048$ ، $RMR = 0/029$ ، $DF = 61/96$ ، $\chi^2 = 27$ ، $GFI = 0/97$ ، $AGFI = 0/96$ و $\chi^2/DF = 2/29$). بنابراین داده‌های مابه‌خوبی الگوی کلی پیشنهادی را تأیید کرده‌اند و ساختار کلی روابط مورد آزمون از طریق داده‌های به دست آمده تأیید شد.

شاخص‌های تولیدی الگوی معادلات ساختاری فقط محدود به شاخص‌های برازش کلی الگو نیست، بلکه پارامترهای استاندارد β و γ (ضرایب مسیر) و مقادیر t متناظر با آن برای هریک از مسیرهای علی از متغیر برون زاد ادراکات خانوادگی به متغیرهای درون‌زاد خود-تنظیمی و باورهای انگیزشی (ضرایب گاما) و از مسیر متغیر نهفته میانجی باورهای انگیزشی به متغیر نهفته درون زاد یادگیری خودتنظیمی (ضرایب بتا) نیز وجود دارد که باید تفسیر شود. این ضرایب و شاخص‌ها، قدرت نسبی هر مسیر را نشان می‌دهند. همانطور که در نمودار ۲ مشاهده می‌شود، بالاترین ضریب، مربوط به مسیر بین باورهای انگیزشی به یادگیری خودتنظیمی ($0/81$) است. بعد از آن ضرایب مسیر بین ادراکات خانوادگی به باورهای انگیزشی ($0/39$) و سپس از سمت ادراکات خانوادگی به سمت یادگیری خودتنظیمی ($0/10$) است. نتایج ناشی از اجرای آزمون معناداری t نشان می‌دهد که کلیه ضرایب مسیر γ و β معنادار است ($p < 0/01$).

در کنار بررسی شاخص‌های کلی برازش و ضرایب مسیر گاما و بتا، بررسی ضرایب لامبدا (λ_x و λ_y) نیز حائز اهمیت است. نمودار ۱ مقادیر λ_y (بارهای عاملی متغیرهای نهفته باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی) را نشان می‌دهد. در اینجا نیز جهت‌گیری بحری به عنوان مقیاس انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری را به باورهای انگیزشی دارد. بالاترین λ_y

باورهای انگیزشی به سمت خودکارآمدی است (۰/۸۸) بعد از آن y باورهای انگیزشی به سمت جهت گیری تبحری و کوچکترین y باورهای انگیزشی به سمت جهت گیری رویکردی (۰/۵۵) است. بالاترین y یادگیری خود تنظیمی به سمت راهبردهای فراشناختی نشانه رفته است (۰/۸۷). این جهت گیری به عنوان مقیاس نیز انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری به یادگیری خود تنظیمی را نیز دارد. راهبردهای شناختی (۰/۸۳) و راهبردهای مدیریت منابع (۰/۷۳) نیز از ضرایب خوب، اما پایین تری نسبت به مقیاس انتخاب شده برخوردارند. همانطور که مشاهده می شود تمام ضرایب y مقدار بالایی هستند. آزمون معناداری نشان می دهد که کلیه ضرایب به دست آمده معنادار است ($p < 0.01$).

در ماتریس x (بارهای عاملی متغیرهای نهفته ادراکات محیطی خانوادگی در نمودار ۲)، پذیرش و پذیرش مادر به عنوان مقیاس انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری را نیز به ادراکات محیطی خانوادگی دارد (۰/۷۹) ولی بالاترین x ادراکات خانوادگی به سمت حمایت خود مختاری مادر نشانه رفته است (۰/۸۹). حمایت خود مختاری پدر و پذیرش پدر نیز از ضرایب خوب، اما پایین تری نسبت به مقیاس انتخاب شده برخوردارند (۰/۶۶ و ۰/۴۹) و همانطور که مشاهده می شود تمام ضرایب x مقدار بالایی هستند. آزمون معناداری نشان می دهد که کلیه ضرایب به دست آمده معنادار است ($p < 0.01$). در یک تحلیل تکمیلی مشخص شد که مقادیر همبستگی های چندگانه مجذور شده در این الگو ۱۵۰ درصد واریانس باورهای انگیزشی و ۷۴ درصد واریانس یادگیری خود تنظیمی را تبیین می کند (برونداد ۱).

$srl = 1.02 \text{ mot} + 0.14 \text{ fam},$	$\text{Errorvar.} = 0.20$	$R^2 = 0.74$
(0.11)	(0.059)	(0.042)
9.12	2.31	4.70
$\text{mot} = 1.41 \text{ fam} +$	$\text{Errorvar.} = 0.40$	$R^2 = 0.15$
(0.059)	(0.062)	
7.00	6.48	

برونداد ۱) معادله رگرسیون و ضرایب الگوی ادراکات خانوادگی با میانجیگری باورهای انگیزشی
(یادگیری خود تنظیمی = srl، باورهای انگیزشی = mot، ادراکات خانوادگی = fam، خطا = Errorvar)

● بحث

همانطور که آمد هدف از اجرای این پژوهش، «بررسی رابطه بین ادراکات محیطی خانوادگی با یادگیری خود تنظیمی و باورهای انگیزشی» بود. روابط یاد شده هم از طریق همبستگی های ساده و

هم از طریق الگوی معادلات ساختاری آزمون شد. نتایج نشان داد که تمام متغیرهای مشاهده شده الگو در هر سه متغیر نهفته، دو به دو با هم همبستگی دارند. بیشترین مقدار همبستگی مربوط به روابط متغیرهای مشاهده شده خودتنظیمی با هم (شناخت، فراشناخت و مدیریت منابع) و روابط بین پذیرش پدر و مادر با حمایت خودمختاری مادر است. علاوه بر روابط تأیید شده فوق، روابط ساختاری بین ادراکات محیطی خانوادگی و یادگیری خودتنظیمی با میانجی‌گری باورهای انگیزشی نیز آزمون شد. شاخصهای برازش کلی نشان دهنده برازش الگوی پیشنهادی و فرضیه‌های مربوطه است. یعنی اینکه رابطه بین ادراکات محیطی خانوادگی و یادگیری خودتنظیمی تحت تأثیر متغیر میانجی باورهای انگیزشی است و تفاوت باورهای انگیزشی دانش آموزان بر مقدار رابطه بین ادراکات محیطی خانوادگی و یادگیری خودتنظیمی اثر گذار است. علاوه بر این کلیه ضرایب مسیر، یعنی ضریب مسیر بین ادراکات محیطی خانوادگی به یادگیری خودتنظیمی، ضریب مسیر ادراکات محیطی خانوادگی به باورهای انگیزشی و ضریب مسیر باورهای انگیزشی به یادگیری خودتنظیمی معنادار بود. این نتایج، اهمیت نقش متغیرهای ادراکات محیطی خانوادگی و باورهای انگیزشی در پیش‌بینی و تبیین یادگیری خودتنظیمی را نشان می‌دهند.

○ یافته‌های به دست آمده مخصوصاً در قسمت همبستگی‌ها، همخوان با تحقیقات پولکین (۱۹۸۲)، به نقل از هیل، (۲۰۰۱) در مورد نقش درگیری والدین در احساس کفایت و احساس مهار و سازگاری کودکان و نیز تحقیق ریان و گرونلیک (۱۹۸۶) و تحقیق ریان، کتل و دسای (۱۹۸۵) در مورد رابطه ادراکات خانوادگی و خودتنظیمی است. در تحقیقات دیگری رابطه مثبت بین یادگیری خودتنظیمی و باورهای خودکارآمدی (پینتریچ، ۱۹۹۹، پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱)، رابطه مثبت یادگیری خودتنظیمی با اهداف پیشرفت (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوک، ۱۹۸۶؛ نیکولز، ۱۹۸۹؛ پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ پینتریچ، ۱۹۹۹) گزارش شده است که همخوان با نتایج این پژوهش است. هس و هولیوی، نیز در تحقیق مشابه به این نتیجه رسیدند که مهار والدین با پیامدها و عملکردهای مدرسه رابطه دارد و در توسعه خودتنظیمی مؤثر است (۱۹۸۵)، به نقل از استریت و همکاران، (۲۰۰۱). با مبنای نظری و پژوهشی مشابه، دچارمرز (۱۹۷۶) و دسای، نزلک و شینمان (۱۹۸۱)، نیز نشان داده بودند که حمایت خود پیروی با خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارد. تنها مورد ناهمخوان وجود همبستگی مثبت بین «جهت‌گیری اجتنابی» و مولفه‌های «خودتنظیمی» بود که در تحقیقات گذشته رابطه منفی و یا ضعیف گزارش شده بود (پینتریچ، ۱۹۹۹). هرچند همبستگی به دست آمده نسبت به سایر

روابط ضعیف تر است ولی در چارچوب نظریه اهداف پیشرفت چندگانه قابل توجه است. آنچه در این پژوهش، نسبت به پژوهشهای مشابه در مورد خودتنظیمی برجسته به نظر می‌رسد، انجام تحلیل چند متغیری است که در پیش بینی رفتارهای انسان قابل توجه تر است. علاوه بر این آزمون نقش میانجی‌گرانه باورهای انگیزشی نیز مهم و اساسی است.

○ نتایج به دست آمده در این تحقیق و تحقیقات مشابه در چارچوب نظریه‌های خود تعیین‌گری و شناختی-اجتماعی و پیوند دهنده این دو نظریه محسوب می‌شود. در واقع با این کار، حوزه‌های شناختی و انگیزشی یادگیری به هم مرتبط می‌شوند و الگوی یکپارچه‌تری از خودتنظیمی که ریشه در بافتی متفاوت از بافت مورد تأکید پژوهشهای قبلی (مدرسه) دارد ارائه می‌شود. الگوی تأیید شده به تأیید و بسط الگوی مفهومی یادگیری خودتنظیمی یسترچ (۲۰۰۴) کمک می‌کند. نتایج یاد شده اهمیت نقش خود و ادراکات مربوطه را در خودتنظیمی و پیامدهای مرتبط با پیشرفت نشان می‌دهد.

○ باتوجه به نقش و اهمیت ادراکات محیطی خانوادگی، آموزش و آگاهی اولیا در این زمینه ضروری است. به اولیا باید آموزش داده شود که به جای «مهار» فرزندان، «خودمهارگری» آنها را تشویق کنند، از «خودپیروی» آنها حمایت کنند. «پذیرش» به عنوان یکی از مهمترین ابزارهای لازم برای گسترش خودتنظیمی و توسعه باورهای انگیزشی به کار برده شود. در طراحی تکالیف و انجام فعالیتها به فرزندان فرصت مشارکت و تصمیم‌گیری داده شود. باتوجه به نقش میانجی‌گرانه باورهای انگیزشی در آموزش و پرورش فرزندان و دانش‌آموزان به نوع و میزان این باورها در آنها توجه شود و روشهای آموزشی و تربیتی، بر آن مبنا طراحی شود. پیشنهادات یاد شده، گرچه برای اولیا مطرح شد، اما برای مربیان در تمام سطوح آموزشی سودمند است و ارتباطات را سهل‌تر و آموزش را اثرگذارتر می‌کند. فرصت انتخاب دادن، مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، پذیرش آنها، کاهش مهار، تأکید بر اهداف تبحری و ارزشیابیهای تبحر محور نقش مهمی در ایجاد خودتنظیمی کودکان دارند که باید معلمین به آنها توجه کنند.

○ پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده، نقش متغیرهای دیگر مؤثر بر خودتنظیمی را وارد الگو کنند تا تبیین جامع‌تری فراهم شود. علاوه بر این ترکیب روشهای کمی و کیفی پژوهش و استفاده از روشهای کیفی، درک عمیق‌تری از مبانی خودتنظیمی فراهم خواهد کرد. همچنین تحقیقات آتی بایستی خودتنظیمی در حیطه‌های دیگری غیر از یادگیری را مورد توجه قرار دهند. خودتنظیمی در زندگی، بهداشت، درمان و امور شغلی از حوزه‌های مهم و کاربردی است که باید در پژوهشهای آتی مورد توجه قرار گیرد.

یادداشت‌ها

- 1- self-regulating learning
- 2- cognitive strategies
- 3- metacognitive
- 4- purposes, goals
- 5- self-managing
- 6- self determination theory
- 7- self-efficacy
- 8- task value
- 9- context
- 10- achievement goals
- 11- goal orientations
- 12- autonomy support
- 13- structure
- 14- involvement
- 15- warmth
- 16- expectancy
- 17- value
- 18- Ginsburg, G. S.
- 19- Bornstein, P.
- 20- Perceptions of Parents Scales (POPS)
- 21- Students Achievement Goal Orientations
- 22- Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

منابع

- ریو، مارشال. (۱۳۸۱). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: نشر ساوالان.
- سازمان آموزش و پرورش شهر تهران. (۱۳۸۵). گزارش سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، بهمن ماه.
- قدم پور، عزت‌الله؛ سرمد، زهره. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مجله روانشناسی، ش ۲۶، سال هفتم، صص ۱۱۲-۱۲۶.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۶). نقش الگوهای انگیزشی و ادراکات محیطی در یادگیری خودنظمی دانش آموزان پسر پایه سوم دبیرستانهای شهر تهران. رساله دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران. به راهنمایی و مشاوره آقایان دکتر سید علینقی خرازی، دکتر سید محمود قاضی طباطبائی و دکتر جواد اژه‌ای.
- نکویی، بیوک. (۱۳۷۸). بررسی رابطه خلاقیت، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش و پیشرفت تحصیلی. مجله استعدادهای درخشان، ش ۲۹، ۴-۱۹.
- ون آی، آی. و اسکاثر، کا. (۱۳۸۱). تحلیل رگرسیون در علوم اجتماعی. ترجمه حسینعلی نیرومند. انتشارات دانشگاه فردوسی.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Church, M. A.; Elliot, A. J.; & Gable, S. (2001). Perception of classroom context, achievement

- goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-45.
- De Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L.; Nelek, J.; & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologists*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J. S.; & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 109-132.
- Grolnick, W. S.; & Ryan, R. M. (1989). Parent styles related to self-regulating and efficacy in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, (2), 143-154.
- Grolnick, W. S.; Ryan, R. M.; & Deci, E. L. (1991). Inner resource for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 808-517.
- Grolnick, W. S.; Deci, E. L.; & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, (4) 686-697.
- Lemos, S. L. (1999). Student's goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485.
- Midgley, C.; Kaplan, A.; Middleton, M.; Maehr, M. L.; Urdan, T.; Anderman, L. H.; Anderman, E.; & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experiences, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, (4), 385-407.
- Pintrich, P. R.; & Garsia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in college classroom. In M. L. Maehr, P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*:

- Goals and self-regulatory processes* 6, (371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R.; & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Reeve, J. M. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-320.
- Ryan, R. M.; & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom. Self-report and projective assessment of individual difference in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryan, R. M.; & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, (2), 329-341.
- Schunk, D. H.; & Pajares, F. (1996). Development of academic self-efficacy. Chapter in A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H.; & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologists*, 32 (4), 195-201.
- Stright, A. D.; Neitzel, C.; Sears, K. G.; & Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 456-466.
- Vygotsky L. S. (1987). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, S. K. (2001). Motivation: *General overview of theories*. www.coe.uga.edu/epltt/motivation.htm.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J.; & Martine Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.