

## اثر بخشی مداخلات چندبعدی شناختی- رفتاری مارتین بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی

آذین دخت معماریان، کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، احمد عابدی، دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران  
مژگان شوشتری\*، دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران  
mojganshooshtari@yahoo.com  
احمد علی پور، استاد دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان تأثیر مداخلات چند بعدی شناختی - رفتاری، بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر دوره راهنمایی شهر اصفهان بود. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر اصفهان بودند. بدین منظور، ۵۴ نفر از دانش آموزان سال سوم راهنمایی در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ از طریق نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب و به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند (۲۷ نفر گروه آزمایش و ۲۷ نفر گروه کنترل). برنامه مداخلات چند بعدی مارتین (۲۰۰۸) بر روی گروه آزمایش اجرا شد. ابزار مورد استفاده این پژوهش مقیاس انگیزش تحصیلی والراند (۱۹۹۰) بود. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد مداخلات چندبعدی بر انگیزش تحصیلی درونی دانش آموزان تأثیر داشت ( $p=0/0001$ ). همچنین، مداخلات چندبعدی بر انگیزش تحصیلی بیرونی دانش آموزان تأثیر داشت ( $p=0/0001$ ).

**واژه‌های کلیدی:** مداخلات چندبعدی شناختی- رفتاری، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، دانش آموزان دختر راهنمایی.

\* نویسنده مسؤول

## مقدمه

آموزش و پرورش نیروی انسانی، یکی از ارکان بنیادین و مهم در رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی به شمار می‌رود (مقیمیان و کریمی، ۱۳۹۱). انگیزش، نیرویی است که به رفتار انرژی و برای رسیدن به هدف جهت می‌دهد (استفان و هانراهان، ۲۰۰۹) و یکی از مهم‌ترین مفاهیم روان‌شناختی است که در آموزش و تعلیم و تربیت کاربرد دارد. بررسی‌ها نشان می‌دهند که انگیزش یکی از عوامل اصلی بروز رفتار است و در تمام رفتارها؛ از جمله یادگیری، عملکرد، ادراک، دقت، یادآوری، فراموشی، تفکر، خلاقیت و هیجان اثر دارد. انگیزش به عنوان مجموعه عوامل تعریف شده‌ای است که انسان را به سوی فعالیت و هدف وامی‌دارد، آن را هدایت می‌کند و سبب تداوم آن می‌شود (پینتریج<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

سازه انگیزش تحصیلی در مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت مربوط است، اطلاق می‌شود و بیشتر به آن بعدی از انگیزه مربوط می‌شود که انگیزش درونی (انجام یک فعالیت به دلیل ماهیت لذت‌بخش آن) نام دارد (دسی و رایان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰، ۲۰۱۲). انگیزش تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که به یادگیری و پیشرفت منجر می‌شود. انگیزش تحصیلی به فرایندی درونی گفته می‌شود که فعالیت‌ها را تحریک می‌کنند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می‌یابند (کوسورکار<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). وقتی در نظام آموزشی، مشکلاتی همچون افت تحصیلی رخ می‌دهد، از انگیزش یادگیرنده به عنوان یکی از علل مهم آن یاد می‌شود. انگیزش دانش‌آموزان باید به طور طبیعی با علاقه او به مشارکت در فرایند یادگیری سروکار داشته باشد؛ ولی به دلایل و اهداف زمینه‌ساز این درگیری یا عدم درگیر شدن با فعالیت‌های آموزشی هم توجه دارد. هرچند ممکن است دانش‌آموزان به طور یکسان برای انجام یک تکلیف برانگیخته شوند؛ اما منبع انگیزش می‌تواند متفاوت باشد (نعیمی حسینی و همکاران، ۱۳۹۰؛ تمنایی فر و همکاران، ۱۳۹۲). انگیزش تحصیلی تنها پیامد هوش فردی یا امکانات سخت افزاری موجود در محیط نیست؛ بلکه جنبه‌های روان‌شناختی افراد مانند صفات شخصیت و سبک‌های یادگیری نیز نقش مهمی دارند و حتی در گستره موفقیت آموزشی نقش صفات شخصیت فراتر از هوش است (کامکاری و همکاران، ۱۳۸۹).

---

1-Stephanie & Hanrahan

2- Pintrich

3- Deci & Ryan

4- Kusrkar

با این انگیزش، افراد تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود دنبال می‌کنند (لینچ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). نظریه‌های مربوط به انگیزش‌های دانش‌آموزان زیاد است. در اینجا بر سه مورد تاکید خواهیم کرد: نظریه هدف‌های پیشرفت الیوت<sup>۲</sup>، نظریه خودباوری<sup>۳</sup> دسی و رایان و نظریه شناختی-اجتماعی بندورا<sup>۴</sup> (با تاکید بر باورهای خود شایستگی). تحقیقات روی اهداف پیشرفت بیان می‌کند که کیفیت انگیزش دانش‌آموز در کلاس به چگونگی تعریف موفقیت دانش‌آموز بستگی دارد. این نظریه همچنین می‌گوید که پیام‌های دریافتی در کلاس درس یا مدرسه میزانی برای موفقیت ایجاد می‌کند و از آن طرف، بر اهداف اتخاذ شده توسط دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸).

نظریه خودباوری فرض می‌کند که دانش‌آموزان سه نیاز اساسی شایستگی<sup>۵</sup>، خودمختاری<sup>۶</sup> و ارتباط<sup>۷</sup> را دارا هستند و کلاس‌های درس در تسهیل یا بی‌نتیجه گذاشتن این نیازها متفاوتند (رایان و استیلر<sup>۸</sup>، ۱۹۹۴). نظریه شناختی-اجتماعی پیشنهاد می‌کند که باورهایی در مورد شباهت موقعیت در کارها، شایستگی آنها و خوشایندی که در مورد نتایجی که با مشارکت در کارها حاصل شده، همه بر تمایل درگیر شدن در کارها اثر می‌گذارد (کوئزی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که انگیزش تحصیلی بالایی دارند، به احتمال بیشتری سطح بالاتری از پیشرفت تحصیلی را تجربه می‌کنند (ماتو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۲؛ تری پینر و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳).

اکثر پژوهش‌ها در خصوص انگیزش و درگیری تحصیلی از نوع تحقیقات همبستگی بوده و کمتر پژوهشی به بررسی اثربخشی مداخلات روان‌شناختی بر افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته است (مارتین<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۸). همچنین، اغلب این تحقیقات به شکل تک‌بعدی به موضوع انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند؛ از جمله می‌توان به نوع آموزش و روش تدریس معلمان

---

1- Lynch  
2- Elliot  
3- self-esteem  
4- Bandura  
5- competency  
6- Autonomy  
7- Relationship  
8- Ryan & Stiller  
9- Coetzee  
10- Matovn  
11- Trepainer  
12- Martin

(تون و مک کروسکی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷) ارتباطاتی که دانش‌آموزان با معلمان دارند (زمانی و همکاران، ۱۳۹۱)، رفتار والدین و انتظارات آنها از دانش‌آموزان (داندی و نتلبک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰)، همکلاسان (ویگفیلد و تانکس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲)، جو کلاس (لطفی عظیمی و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۴) ساختار و فرهنگ مدرسه (اندرمن و ماهر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴)، وضعیت اجتماعی (بکر و لوتار<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲)، جنس (مارتین، ۲۰۰۳، ۲۰۰۴) و سن (مارتین، ۲۰۰۲، ۲۰۰۱) اشاره کرد. پژوهش‌های دیگری نیز اثربخشی تأثیر مداخلات روان‌شناختی بر افزایش خودباوری دانش‌آموزان، الگوهای ارتباطی (مارش و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶) و احساس کنترل و کاهش اضطراب (کرون و همکاران، ۲۰۰۶) و در نهایت، افزایش انگیزه تحصیلی را نشان داده‌اند.

توجه به یافته‌های تحقیقاتی مذکور مارتین (۲۰۰۸) برای افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان برنامه مداخلات چندبعدی روان‌شناختی را با عنوان "چرخ انگیزش و درگیری" گسترش داد تا چارچوبی یکپارچه برای معرفی تئوری اصلی انگیزش تحصیلی را نشان دهد. این برنامه شامل مطالعات یکپارچه‌تر انگیزش است (مارفی و الکساندر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰، پینتریچ، ۲۰۰۶). گسترش چرخ انگیزش و درگیری پلی بود بین ابعاد گسترده علمی از یک سو و معلمان و مشاوران و روان‌شناسان از سوی دیگر. از این چرخ دو سطح درک می‌شود که در ادامه توضیحاتی درباره آنها ارائه می‌شود:

**الف) سطح بالایی چرخ:** سطح بالایی شامل: ۱- ابعاد سازگاری شناختی و رفتاری؛ ۲- ابعاد سازگاری شناختی و رفتاری است.

تعدادی از تئوری‌های علمی و روان‌شناسی و مدل‌ها، به‌منظور توضیح طبیعت شناختی و رفتاری انسان توسعه یافته‌اند که مسیر ابعاد اصلی انگیزش را فراهم می‌سازند. مفهوم چندبعدی مارتین (۲۰۰۱؛ ۲۰۰۳) از انگیزش که شامل سازگاری و ناسازگاری شناختی و رفتاری است، انعکاسی از این زمینه روان‌شناختی وسیع شامل کارهای پژوهشگران است که برخی از آنها به شرح زیر ارائه می‌گردد:

---

1- Teven & McCroskey  
2- Dandy & Nettelbeck  
3- Tonks  
4- Anderman & Maehr  
5- Becker & Luthar  
6- Craven  
7- Murphy & Alexander

۱- پینتریچ و همکاران (پینتریچ و دیگرگوت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰؛ پینتریچ و گارسیا<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱) که یک دید شناختی انگیزش شامل جهت‌های انگیزشی و یک جزء رفتاری شامل راهکارهای یادگیری را معرفی کردند.

۲- باس و کانتور<sup>۳</sup> (۱۹۸۹) که یک مدل کاربردی و رفتاری را پیشنهاد دادند که در آن جهت‌های شخصیتی و شناختی افراد بر رفتارهایی که آنها خواسته‌هایشان را در محیط مطرح می‌کنند، تاثیر می‌گذارد.

۳- رینک و کلارک<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) که روش شناختی رفتاری‌اش در درگیری، بر تاثیرات فعالیت شناختی بر رفتار تاکید دارد و معتقد است، تغییرات در رفتار می‌تواند متاثر از تغییر شناختی باشد.

۴- میزراندینو<sup>۵</sup> (۱۹۹۶) که با مطالعه درگیری تحصیلی آن را به شناختی عاطفی و رفتاری تفکیک کرد.

۵- و بالاخره محققان دیگر، با ارزیابی اختلاف تاثیر سطوح جنبه‌های مشخص انگیزش و درگیری.

مارتین (۲۰۰۱؛ ۲۰۰۲؛ ۲۰۰۳) با در نظر گرفتن مجموعه مقاله‌های جهت‌گیری‌های انگیزشی، راهکارهای یادگیری، ابعاد شناختی و رفتاری و تفاوت سطوح ابعاد سازگاری و ناسازگاری از موقعیت‌های کاربردی و تجربی، پیشنهاد کرد که انگیزش و درگیری تحصیلی می‌تواند بر حسب چهار گروه سطح بالایی مشخص شود: الف) ابعاد سازگاری شناختی؛ ب) ابعاد سازگاری رفتاری؛ ج) ابعاد ناسازگاری شناختی؛ د) ابعاد ناسازگاری رفتاری.

ب) سطح کاربردی زیرین چرخ: سطح زیرین کاربردی شامل یازده عامل سطح اول، که به شکل زیرمجموعه سطح بالاتر قرار می‌گیرند.

گرچه مفهوم سطح بالایی به اهمیت اهداف بالابردن انگیزش و درگیری، ارائه روشی یک‌دست برای نظریات تربیتی و روان‌شناسی و ایجاد بینشی برای درک ساختار انگیزش و درگیری دانش‌آموز با دیدی کاربردی می‌پردازد، لازم است سطحی پایین‌تر وجود داشته باشد که در آن ساختار خاصی،

---

1- DeGroot

2 - Garcia

3- Buss & Cantor

4- Reineck & Clark

5 - Miserandino

این ابعاد بالاتر را کاربردی نموده و اساسی برای اندازه‌گیری انگیزش و درگیری فراهم آورد. در این راستا، نظریه و تحقیق می‌تواند راهنمای پیشرفت در انگیزش و درگیری علمی دانش‌آموزان باشد. پیتریچ (۲۰۰۳) بر اهمیت در نظرگیری مفهوم‌سازی و ساختن یک مدل انگیزش از تئوری‌های برجسته در رابطه با موارد زیر تاکید دارد: نظریاتی درباره خودکارآمدی، اسنادها، ارزش‌گذاری، کنترل، خود-مختاری، جهت‌گیری هدف، اهداف نیاز، خود-تنظیمی و خود-ارزشمندی. این موارد پایه و اساسی کارآمد، برای شناسایی ساختار سطح زیرین برای کاربرد چرخ عملی انگیزش و درگیری فراهم می‌کند. همان‌طور که در مقاله مارتین (۲۰۰۱، ۲۰۰۲، ۲۰۰۳) به‌طور کامل بحث شده است، الف) تئوری خود-کارآمدی (برای مثال، بندورا، ۱۹۹۷) در بعد خود-کارآمدی چرخ منعکس شده است؛ ب) اسنادها و کنترل در بعد کنترل نامطمئن نشان داده شده است (با بهره‌گیری از اجزای قابل کنترل اسنادها - به کانل<sup>۱</sup> ۱۹۸۵؛ وینر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴ رجوع شود؛ ج) ارزش‌گذاری (برای مثال، اکلز<sup>۳</sup>، ۱۹۸۳؛ ویگفیلد و تانکز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲) در بعد ارزشی منعکس شده است؛ د) خود-مختاری (در واژه انگیزش درونی - به دسی و رایان، ۲۰۰۰ رجوع شود، و جهت‌گیری ارزشی؛ ه) اهداف نیاز و خود ارزشمندی (برای مثال، اتکینسون<sup>۵</sup>، ۱۹۵۷؛ مک کللند<sup>۶</sup>، ۱۹۶۵) در اجتناب از شکست، اضطراب، خود-ناکارآمدی، و ابعاد درگیر نشدن منعکس شده‌اند و بالاخره (و) خود-تنظیمی (برای مثال، مارتین، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳؛ مارتین و همکاران، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳؛ میزاندینو، ۱۹۹۶) در برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف و ابعاد پافشاری منعکس شده است. بنابراین، چرخ شامل یازده بعد پایینی یا سطح اول است.

چرخ در شکل ۱ ارائه شده است. همان‌طور که در شکل دیده می‌شود، بعد شناختی سازگاری شامل زیرگروه‌های خود-باوری، ارزش‌گذاری و اهداف تسلط است. بعد رفتاری شناختی شامل زیرگروه‌های برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف، و پافشاری است. بعد شناختی ناسازگاری شامل زیرگروه‌های اجتناب از شکست، کنترل نامطمئن، و اضطراب است. بعد رفتاری ناسازگاری شامل زیرگروه‌های خود-ناکارآمدی، و درگیر نشدن است.

---

1- Connell

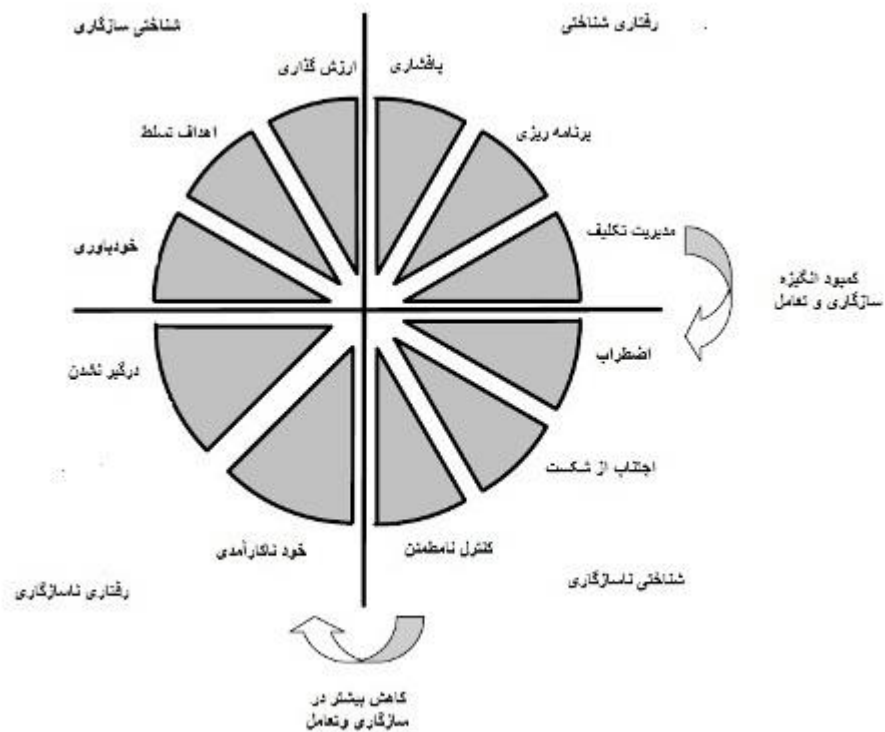
2- Weiner

3- Eccles

4- Tonks

5- Atkinson

6- McClelland



شکل ۱: چرخ انگیزش و تعامل - اقتباس از مارتین

### فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

۱- مداخلات چندبعدی (شناختی- رفتاری) بر سطوح انگیزش تحصیلی درونی (انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار و انگیزش درونی برای تجربه تحریک) دانش‌آموزان مؤثر است.

۲- مداخلات چندبعدی بر سطوح انگیزش تحصیلی بیرونی (انگیزش بیرونی برای تنظیم تزیقی، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانند سازی شده و انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی) دانش‌آموزان مؤثر است.

## روش پژوهش

با توجه به اهداف و ماهیت پژوهش از روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون استفاده شد؛ بدین ترتیب که مداخلات چندبعدی شناختی - رفتاری مارتین (۲۰۰۸)، متغیر مستقل و انگیزه تحصیلی، متغیر وابسته است.

**جامعه نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بودند. بدین منظور، ۵۴ دانش‌آموز دختر دوره راهنمایی شهر اصفهان به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان به طور تصادفی انتخاب شدند؛ بدین صورت که از هر ناحیه آموزش و پرورش دو مدرسه راهنمایی؛ یعنی جمعاً ۱۰ مدرسه دخترانه انتخاب شدند. سپس پرسشنامه انگیزه تحصیلی والرانند اجرا شد و تعداد ۵۴ نفر که کمترین انگیزش تحصیلی را داشتند، انتخاب و به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند (۲۷ نفر گروه آزمایش و ۲۷ نفر گروه کنترل).

**ابزار پژوهش:** در این پژوهش از پرسشنامه مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS) استفاده شده است؛ این پرسشنامه به وسیله والرانند و همکاران (۱۹۹۰) ساخته شد و دارای ۲۸ سؤال است. مقیاس انگیزش تحصیلی هفت سازه انگیزش را می‌سنجد. انگیزش درونی با سه سطح: انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک. انگیزش بیرونی با سه سطح؛ انگیزش بیرونی برای تنظیم تزیقی، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده، انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی و بالاخره، سازه بی‌انگیزگی ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ هفت گزینه‌ای است که براساس یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای (۷= کاملاً موافقم، ۱= کاملاً مخالفم) نمره‌گذاری می‌شود. سؤال کلی که در این پرسشنامه پرسیده می‌شود، این است که چرا به مدرسه می‌روید؟ و ۲۸ پاسخ به این سؤال داده شده است که برای پاسخ به هر سؤال دانش‌آموز باید گزینه مورد نظرش را انتخاب کند. کاوسیان و همکاران (۱۳۸۸)، ضریب پایایی به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) را به ترتیب برای انگیزش درونی ۰.۸۳، برای انگیزش بیرونی ۰.۷۹ و برای بی‌انگیزگی ۰.۷۰ گزارش نموده است.



در این پژوهش گروه آزمایش تحت آموزش مداخلات چندبعدی مارتین قرار گرفتند. تعداد جلسات آموزش عبارت از شانزده جلسه یک ساعته بود. شایان ذکر است که گروه کنترل تحت هیچ گونه آموزش قرار نگرفته و تنها در پیش آزمون و پس آزمون شرکت کردند. خلاصه آموزش مداخلات چندبعدی مارتین در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش مداخلات چندبعدی بر میزان انگیزه و درگیری تحصیلی

جلسه	موضوع	شرح مختصر
۱	خودکارآمدی: مهارت‌های انگیزه تحصیلی	مهارت‌های فراشناختی: اطلاعات فرد در مورد نظام شناختی خود، ویژگی‌های تکلیف راهبردهای یادگیری. راهبردهای برنامه‌ریزی و تعیین هدف: راهبردهای کنترل و نظارت، خودارزشیابی، کنترل زمان، راهبردهای نظم دهی.
۲	مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی	خودتنظیمی رفتاری، استفاده بهینه از منابع گوناگونی که یادگیری را بیشتر می‌کنند؛ مثل زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از معلم، والدین و دوستان. خودتنظیمی انگیزشی: کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی که یادگیری را افزایش می‌دهد. خودتنظیمی شناختی و فراشناختی: برنامه‌ریزی، سازماندهی، خودآموزی، خودکنترلی، خودارزیابی، ارائه راهکارهای یادگیری خودتنظیمی.
۳	مهارت‌های شناختی در مطالعه. مهارت‌های برنامه ریزی در مطالعه	راهبردهای تکرار و مرور: چند بارنویسی، تکرار اصطلاحات مهم و ... راهبردهای بسط و گسترش معنایی: یادداشت برداری، خلاصه کردن به زبان خود....
۴	مهارت‌های جلوگیری از فراموشی مهارت کنترل اضطراب امتحان	دلایل فراموشی و اضطراب، راهبردهای مقابله با فراموشی: ارتباط دادن مطالب جدید با مطالب خوانده شده قبلی، تکرار و مرور، سازماندهی توجه به مطالب معنی دار. علائم اضطراب: جسمانی، احساسی، شناختی و رفتاری. راهکارهای مقابله با اضطراب: خودگویی مثبت، تغییر اسنادهای ناسازگار...
۵	اهداف پیشرفت. اهداف تبحری	هدف و معنایی که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد خصوصیات افراد با عملکرد تبحری: دارای هدف تسلط بر موضوع و ادراک آن، پرورش‌دهنده شایستگی‌های خود، پذیرنده مسؤلیت موفقیت‌ها و شکست‌ها...
۶	اهداف عملکردی- گزایشی اهداف عملکردی- اجتنابی	خصوصیات افراد با عملکرد گزایشی: دارای نیاز زیاد به پیشرفت، عملکرد خوب داشتن، ثابت کردن ویژگی‌های مطلوب به دیگران... خصوصیات افراد با عملکرد اجتنابی: دارای ترس زیاد از شکست، پایین بودن مهارت‌های زندگی، پایین بودن کنترل شخصی...
۷	ارزش (مؤلفه‌های ارزشی)	شامل دو بخش است: ۱- جهت‌گیری هدف که خود به جهت‌گیری معطوف به یادگیری و جهت‌گیری معطوف به عملکرد تقسیم می‌شود و در جلسه قبل توضیح داده شد؛ ۲- ارزش تکلیف که خود به «اهمیت» کار مدرسه، «سودمندی» و مفید بودن تکلیف و «علاقه» که بیشتر با صفات شخصیت درارتباط است، تقسیم می‌شود.

جدول ۱: ادامه

جلسه	موضوع	شرح مختصر
۸	پایداری در انجام تکالیف درسی	اصرار و مداومت در کارها رابطه مستقیمی با خودکارآمدی دارد؛ بنابراین، هدف نیرومند کردن خودکارآمدی از طریق از بین بردن تردید نسبت به توانایی‌ها، افزایش مهارت‌ها، افزایش قابلیت تبدیل این مهارت‌ها به عملکرد ثمربخش و ... بود.
۹	برنامه‌ریزی	تعیین هدف به طور روشن، تعیین اهداف بلندمدت، تعیین اهداف کوتاه مدت، متناسب بودن هدف با معیارهای شخصی، مشخص کردن راه و مسیر رسیدن به هدف...
۱۰	ادامه برنامه‌ریزی	بررسی امکانات بالفعل و بالقوه، شروع کردن به رغم عوامل بازدارنده، پایداری و استقامت، دنبال کردن هدف، باقی ماندن در مسیر و ارزیابی گام به گام، گرفتن بازخورد، تقسیم وقت، تقسیم کارها...
۱۱	مدیریت در کارها	مدیریت زمان شرط اساسی موفقیت، آینده‌نگری، آگاهی از موانع و مزاحمت‌های گوناگون، اولویت بندی، خودگردانی، خودسنجی، ارزیابی عملکرد، داشتن خلاقیت و توانایی ارائه راه حل‌های بدیع در صورت نیاز، رسیدن به هدف...
۱۲	کاهش اضطراب	دوری از انزوای اجتماعی و اضطراب با ایجاد پیوند و صمیمیت از طریق: اهمیت دادن و نگران بودن در مورد دیگر افراد، گفت و شنود دو جانبه، همدلی و عشق، خودافشایی بیشتر، پذیرش و اطمینان خاطر بیشتر...
۱۳	اجتناب از شکست	بیان آسیب‌هایی که ترس از شکست ایجاد می‌کند؛ همچون: دنبال نکردن هدف، علاقه را از دست دادن، اختلال در سلامت روان، عزت نفس، کنترل شخصی و شادابی، مرور جلسه اول برای افزایش خودکارآمدی و کاهش اضطراب...
۱۴	کنترل	میل به کنترل کردن را می‌توان از اعتقاد شخص به اینکه قدرت به بار آوردن نتایج مطلوب را دارد، پیش‌بینی کرد. بنابراین، هدف: نیرومند کردن توان تأثیرگذاری بر محیط و نیرومند کردن انتظار پیامد بود.
۱۵	خودکارآمدی	آشنایی با منابع خودکارآمدی، همچون: تجارب فراگیری، تعاملات اجتماعی، حمایت‌های اجتماعی، واکنش‌های هیجانی...
۱۶	عدم درگیری	چگونگی تأثیر احساس کارآیی، همچون: سابقه رفتار شخصی، تجربه غیرمستقیم (سرمشق‌گیری) قانع‌سازی کلامی (قوت قلب) و فعالیت فیزیولوژیک بر انتخاب (گرایش در برابر اجتناب)، تلاش و استقامت، تفکر و تصمیم‌گیری و واکنش‌های هیجانی. همچنین، استفاده از برنامه سرمشق‌گیری تسلط به صورت عملی

یافته‌های پژوهش

در این قسمت به ترتیب فرضیه‌های پژوهش بررسی می‌شود.

۱- مداخلات چند بعدی (شناختی - رفتاری) بر سطوح انگیزش تحصیلی درونی دانش‌آموزان

مؤثر است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار انگیزش درونی در دو گروه کنترل و آزمایش

گروه آزمایش		گروه کنترل		متغیرهای وابسته	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۳/۴۵	۲۳/۷۸	۴/۷۸	۲۳/۶۳	پیش آزمون	سطح انگیزش درونی برای فهمیدن
۲/۱۸	۲۵/۳۷	۴/۹۵	۲۲/۷۴	پس آزمون	
۰/۴۵	۲۵/۳۶	۰/۴۵	۲۲/۷۴	تعدیل شده	
۳/۲۵	۲۱/۷۸	۳/۲۱	۲۳/۴۱	پیش آزمون	سطح انگیزش درونی برای انجام کار
۱/۵۹	۲۵/۶۷	۳/۱۷	۲۳/۷	پس آزمون	
۰/۳۸	۲۵/۹۹	۰/۳۸	۲۳/۳۷	تعدیل شده	
۳/۹۲	۲۱/۱۹	۴/۷۲	۲۱/۸۵	پیش آزمون	سطح انگیزش درونی برای تجربه تحریک
۱/۹۱	۲۵/۰۴	۵/۳۸	۲۰/۹۶	پس آزمون	
۰/۶۲	۲۵/۱۹	۰/۶۲	۲۰/۸۰	تعدیل شده	

اطلاعات جدول ۲ میانگین و انحراف معیار دو گروه کنترل و آزمایش در سطوح انگیزش درونی؛ شامل: سطح انگیزش درونی برای فهمیدن، سطح انگیزش درونی برای انجام کار و سطح انگیزش درونی برای تجربه تحریک را در پیش آزمون، پس آزمون و تعدیل شده (پس از کنترل متغیرهای پیش آزمون انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار و انگیزش درونی برای تجربه تحریک) نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش

در انگیزش تحصیلی درونی

توان	Eta <sup>2</sup>	سطح معناداری	F	لامبدا ویلکز	شاخص آماری
۱	۰/۷۵۲	۰/۰۰۰۵	۱۲/۹۰۲	۰/۵۴۸	منع گروه

اطلاعات جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش (مداخلات چند بعدی مارتین) را در متغیر انگیزش درونی نشان می‌دهد. بر اساس این نتایج، بین دو گروه در متغیر انگیزش درونی تفاوت معنی داری  $p < ۰/۰۰۰۵$  وجود دارد. به عبارت

دیگر، می توان گفت، تفاوت بین نمره های دو گروه، بیان کننده این مطلب است که مداخلات چند بعدی بر سطوح انگیزش درونی؛ شامل: سطح انگیزش درونی برای فهمیدن، سطح انگیزش درونی برای انجام کار و سطح انگیزش درونی برای تجربه تحریک تاثیر داشته است. با در نظر گرفتن مجذور اِتا، می توان گفت ۷۵٫۲ درصد از این تغییرات یا بهبود ناشی از تأثیر مداخله است. شایان ذکر است، با توجه به اینکه مقدار توان آماری آزمون ۱ است، می توان گفت حجم نمونه نیز کفایت می کند.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش

در متغیر انگیزش درونی

توان	Eta2	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص آماری منابع متغیر وابسته	
							فهمیدن	متغیرهای همپراش
۱/۰۰	۰/۱۸	۰/۰۰۰۵	۳۳/۸۳	۱۸۰/۳۵	۱	۱۸۰/۳۵	فهمیدن	متغیرهای همپراش
۰/۹۳	۰/۱۰	۰/۰۰۱	۱۲/۳۰	۴۷/۴۴	۱	۴۷/۴۴	انجام کار	
۰/۸۱	۰/۸۴	۰/۰۰۵	۸/۵۰	۸۳/۸۱	۱	۸۳/۸۱	تجربه تحریک	
۰/۹۷	۰/۴۲	۰/۰۰۰۵	۱۵/۴۸	۸۲/۵۲	۱	۸۲/۵۲	فهمیدن	گروه
۰/۹۹	۰/۶۰	۰/۰۰۰۵	۲۱/۵۶	۸۳/۱۴۲	۱	۸۳/۱۴	انجام کار	
۰/۹۹	۰/۵۲	۰/۰۰۰۵	۲۳/۵۵	۲۳۱/۹۶	۱	۲۳۱/۹۶	تجربه تحریک	

نتایج جدول ۴ نشان می دهد، با در نظر گرفتن نمره های پیش آزمون به عنوان متغیرهای همپراش (کمکی): تفاوت بین عملکرد دو گروه مداخله و کنترل در سطوح انگیزش درونی؛ شامل: سطح انگیزش درونی برای فهمیدن، سطح انگیزش درونی برای انجام کار و سطح انگیزش درونی برای تجربه تحریک در سطح  $p < ۰.۰۰۰۵$  معنی دار است. به عبارت دیگر می توان گفت، تفاوت بین نمره های دو گروه، بیان کننده این مطلب است که مداخلات چندبعدی، بر سطوح انگیزش درونی؛ شامل: سطح انگیزش درونی برای فهمیدن، سطح انگیزش درونی برای انجام کار و سطح انگیزش درونی برای تجربه تحریک تأثیر داشته است و فرضیه ۱ که مداخلات چندبعدی (شناختی- رفتاری) بر سطوح انگیزش تحصیلی درونی (انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار و انگیزش درونی برای تجربه تحریک) دانش آموزان مؤثر است، تایید شد.

جدول ۵: میانگین و انحراف معیار انگیزش بیرونی در دو گروه کنترل و آزمایش

گروه آزمایش		گروه کنترل		متغیرهای وابسته	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۳/۷۶	۲۲/۶۳	۳/۴۴	۲۳/۶۳	پیش آزمون	سطح انگیزش بیرونی برای تنظیم تزریقی
۱/۲۸	۲۶/۱۱	۳/۱۵	۲۳/۶۳	پس آزمون	
۰/۴۶	۲۶/۳۷	۰/۴۶	۲۳/۳۶	تعدیل شده	
۳/۱۰	۲۴/۵۶	۲/۰۷	۲۶/۱۹	پیش آزمون	سطح انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده
۰/۶۳	۲۷/۴۱	۲/۱۶	۲۵/۹۳	پس آزمون	
۰/۲۷۴	۲۷/۵۸	۰/۲۷	۲۵/۷۵	تعدیل شده	
۵/۷۵	۲۱/۵۲	۳/۱۰	۲۵/۵۹	پیش آزمون	سطح انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی
۱/۱۵	۲۶/۵۶	۳/۷۵	۲۴/۶۷	پس آزمون	
۰/۵۵	۲۶/۷۵	۰/۵۵	۲۴/۴۶	تعدیل شده	

اطلاعات جدول ۵ میانگین و انحراف معیار دو گروه کنترل و آزمایش در سطوح انگیزش بیرونی؛ شامل: انگیزش بیرونی برای تنظیم تزریقی، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده و انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی را در پیش آزمون، پس آزمون و تعدیل شده (پس از کنترل متغیرهای پیش آزمون انگیزش بیرونی برای تنظیم تزریقی، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده و انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی) نشان می دهد.

جدول ۶: نتایج آزمون کوواریانس چند متغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش

در متغیر انگیزش بیرونی

توان	Eta2	سطح معناداری	F	لامبدا ویلکز	شاخص آماری
۱	۰/۸۵	۰/۰۰۰۵	۱۳/۲۳	۰/۵۴	منبع گروه

اطلاعات جدول ۶ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش (مداخلات چندبعدی مارتین) در متغیر انگیزش بیرونی والرند را نشان می دهد. بر اساس این نتایج، بین دو گروه در متغیر انگیزش بیرونی والرند تفاوت معنی داری  $p < ۰.۰۰۰۵$  وجود دارد. به عبارت دیگر، می توان گفت، تفاوت بین نمره های دو گروه، بیان کننده این مطلب است که

مداخلات چندبعدی بر سطوح انگیزش بیرونی؛ شامل: سطح انگیزش بیرونی برای تنظیم تریقی، سطح انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده و سطح انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی تاثیر داشته است. با در نظر گرفتن مجذور اتا، می توان گفت ۸۵,۴ درصد از این تغییرات یا بهبود ناشی از تأثیر مداخله است. شایان ذکر است، با توجه به اینکه مقدار توان آماری آزمون ۱ است، می توان گفت حجم نمونه نیز کفایت می نماید.

جدول ۷: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش در متغیر انگیزش

بیرونی

توان	Eta2	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص آماری / منابع متغیر وابسته	
							تنظیم تریقی	تنظیم همانند سازی شده
۰/۹۷	۰/۵۵	۰/۰۴	۸/۸۳	۱۴/۸۳	۱	۱۴/۸۳	متغیرهای همپراش	تنظیم تریقی
۰/۹۸	۰/۱۷	۰/۰۰۰۵	۱۸/۱۷	۳۳/۳۱	۱	۳۳/۳۱		تنظیم همانند سازی شده
۰/۷۲	۰/۲۱	۰/۰۴۶	۸/۱۰	۰/۷۸	۱	۰/۷۸		تنظیم بیرونی
۰/۹۹	۰/۵۳	۰/۰۰۰۵	۱۹/۳۳	۱۰۱/۰۹	۱	۱۰۱/۰۹	گروه	تنظیم تریقی
۰/۹۹	۰/۵۹	۰/۰۰۰۵	۲۰/۳۴	۳۷/۲۹	۱	۳۷/۲۹		تنظیم همانندسازی شده
۰/۷۸	۰/۴۳	۰/۰۰۰۵	۷/۷۶	۵۸/۴۳	۱	۵۸/۴۳		تنظیم بیرونی

نتایج جدول ۷ نشان می دهد، با در نظر گرفتن نمره های پیش آزمون به عنوان متغیرهای همپراش (کمکی)، تفاوت بین عملکرد دو گروه مداخله و کنترل در سطوح انگیزش بیرونی؛ شامل: سطح انگیزش بیرونی برای تنظیم تریقی، سطح انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده و سطح انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی در سطح  $p < 0.0005$  معنی دار است. به عبارت دیگر، می توان گفت، تفاوت بین نمره های دو گروه، بیان کننده این مطلب است که مداخلات چند بعدی، بر سطوح انگیزش بیرونی؛ شامل: سطح انگیزش بیرونی برای تنظیم تریقی، سطح انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده و سطح انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی تاثیر داشته است و فرضیه شماره ۲ که مداخلات چندبعدی بر سطوح انگیزش تحصیلی بیرونی (انگیزش بیرونی برای تنظیم تریقی، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده و انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی) دانش آموزان مؤثر است، تأیید شد.

## بحث و نتیجه گیری

یافته‌های تحقیق نشان داد مداخلات چندبعدی شناختی- رفتاری مارتین (۲۰۰۸) بر میزان انگیزش تحصیلی (درونی و بیرونی) دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی مؤثر است. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات دسی و رایان (۱۹۸۵)، پینتریچ (۱۹۸۸)، مارش و کراوان (۱۹۹۷)، مارش، کراوان و مارتین (۲۰۰۶) همسوست. براساس نظریه شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) و به استناد تحقیقات متعدد؛ از جمله کارهای گرین و همکاران (۲۰۰۴) و کبیری (۱۳۸۲) خودکارآمدی در حکم عاملی مهم، نقشی مؤثر در بالابردن انگیزش تحصیلی ایفا می‌کند که یافته‌های این پژوهش نیز حاکی از همین امر است.

همچنین، نتایج تحقیقات پژوهشگرانی، مانند: پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰)، ایمز و آرچر (۱۹۸۸)، نشان داده است که خودکارآمدی با پایداری در انجام تکالیف درسی رابطه معنادار دارد که همسو با یافته‌های این پژوهش است. براساس نظریه اهداف پیشرفت، اهداف تبحری با الگوهای سازش یافته یادگیری، از قبیل: خودکارآمدی (ولترز، یو و پینتریچ ۱۹۹۶، اسکالویک ۱۹۹۷)، بهره‌گیری از راهبردهای پردازش عمیق (ایمز و آرچر ۱۹۸۸، الیوت و مک گریگور ۱۹۹۹، میدلتن و میگلی ۱۹۹۷) و پایداری در انجام تکالیف درسی مرتبط و با یافته‌های این پژوهش همخوان است.

رینک و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند که اهداف رویکردی عملکردی با پایداری و تلاش هنگام انجام تکالیف درسی، استفاده از راهبردهای یادگیری سطحی، نظیر حفظ و مرور ذهنی رابطه‌ای مثبت و با ارزش‌دهی به تکالیف درسی رابطه‌ای منفی دارند (کارابنیک، ۲۰۰۷) که با نتایج این پژوهش همسوست.

همچنین، یافته‌های این پژوهش همخوان با تحقیقات کانل (۱۹۸۵)؛ به نقل از کانل و والراند (۱۹۹۰) است که نشان داد دانش‌آموزانی که به منابع درونی کنترل عقیده دارند، نسبت به دانش‌آموزانی دارند که به منابع بیرونی؛ یعنی قدرت دیگران عقیده دارند و همچنین، دانش‌آموزانی که نمی‌دانند چه چیزی مسؤول موفقیت یا شکست آنهاست، عملکرد بهتری دارند. اسکینر (۱۹۹۵) دریافت که کنترل ادراکی بر روی عملکرد تحصیلی از راه درگیری فعالانه در یادگیری افزایش یا کاهش می‌یابد. این باور که پیامدها وابسته به رفتار است، افراد را به سمت انتظارات بیشتر برای موفق شدن سوق می‌دهد و آنها را به تلاش و کوشش و پایداری بیشتری هدایت می‌کند. هنگامی که

افراد ارتباط بین رفتار خود و پیامدها را ادراک نمی‌کنند، ممکن است از خود انفعال، اضطراب، درگیر نشدن و پیشرفت کمتری نشان دهند، که این یافته با نتایج این پژوهش همسوست.

یافته‌های این پژوهش، نتایج تحقیقات پاچاراس (۲۰۰۰) را تایید کرد که نشان داد باورهای خودکارآمدی بر میزان استرس و اضطراب دانش‌آموزان، هنگام انجام تکلیف تأثیر می‌گذارد. همچنین، بندورا (۱۹۹۶) نشان داد هر قدر میزان خودکارآمدی افراد بالا باشد، دامنه انتخاب شغلی - تحصیلی آنها وسیع‌تر و علاقه نسبت به آنها بیشتر می‌شود و در نتیجه، خودشان را از نظر آموزش برای تعقیب اهداف تحصیلی - شغلی که انتخاب کرده‌اند، بیشتر درگیر و موفقیت بیشتری کسب می‌کنند، که با نتایج این پژوهش همسوست.

پینتریچ (۱۹۹۱) در مورد مؤلفه‌های ارزش‌شان داده است که این مؤلفه‌ها به طور مداوم و مثبت با درگیری شناختی دانش‌آموزان در محیط کلاس رابطه دارد. همچنین، او نشان داده است دانش‌آموزانی که باور دارند کار مدرسه یا کار دوره، برای آنها جذاب و مفید است، از لحاظ شناختی، بیشتر در فعالیتهای یادگیری درگیر می‌شوند، که این نتایج، با نتایج این پژوهش همخوانی دارد. یافته‌های این پژوهش با تحقیق پژوهشگرانی، همچون: دسی و رایان (۱۹۸۵) همخوانی دارد که بر این باورند دانش‌آموزانی که انگیزش درونی دارند، علاقه‌مند به تکلیف بوده و از آن لذت می‌برند و به طور شناختی در آن تکلیف درگیر می‌شوند.

یافته‌ها نشان داد که مداخلات چند بعدی تغییرات انگیزشی مثبتی روی ابعاد کلیدی؛ شامل: برنامه‌ریزی تکلیف، پایداری در کارها، اضطراب، اجتناب از شکست و کنترل نامطمئن، همچنین روی ارزشمندی، جهت‌گیری تسلط ایجاد کرد که با تحقیقات مارتین (۲۰۰۸) همخوان بود. مارش و کراوان (۱۹۹۷)، مارش، کراوان و مارتین (۲۰۰۶) نشان دادند ابعاد خاص خود-کارآمدی که با اهداف مداخلات بیشتر در ارتباط هستند، تاثیرگذاری بیشتری نسبت به ابعادی که کمتر در ارتباط هستند دارند و این با نتایج این پژوهش همسوست. در مطالعات فراشناختی خودکارآمدی أمارا، کراوان و دوبو (۲۰۰۶) نشان دادند که در خصوص مداخلات میزان اثربخشی اجزای مشخص و کلیدی بسیار بیشتر از عوامل جامع‌تر است و این امر با نتایج این پژوهش همخوانی دارد.



پینتریچ (۲۰۰۳)، مارفی و الکساندر (۲۰۰۰) و مارتین (۲۰۰۳) توصیه کرده‌اند که نیاز است تحقیقات مربوط به انگیزش و درگیری را یک دست و کاربردی کرد و این همان اقدامی است که این پژوهش انجام داده است. تحقیقات مارتین (۲۰۰۸) مجموعه‌ای است از کارهای محققانی که به صورت تک‌بعدی درصد افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بوده‌اند؛ محققانی همچون: پینتریچ و همکاران (۱۹۹۰)، پینتریچ و گارسیا (۱۹۹۱) که یک دید شناختی انگیزش شامل جهت‌های انگیزشی و یک جزء رفتاری شامل راهکارهای یادگیری را معرفی کردند، و باس و کانتور (۱۹۸۹) که یک مدل کاربردی و رفتاری را پیشنهاد دادند که در آن جهت‌گیری‌ها و شناخت افراد بر رفتارهایی که آنها خواسته‌هایشان را در محیط مطرح می‌کنند، تاثیرگذار است.

یافته‌های این تحقیق، همچنین با نتایج تحقیقاتی که به صورت جداگانه بر هر یک از عوامل یازده‌گانه چرخه مارتین صورت گرفت و در راستای افزایش انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بود، همسوست. این عوامل عبارتند از: تئوری خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۷) که در بعد خودکارآمدی چرخ منعکس شده است. اسنادها و کنترل (کانل ۱۹۸۵، وینر ۱۹۹۴)، ارزش‌گذاری (تانکر ۲۰۰۲) خودمختاری (دسی و رایان ۲۰۰۰)، جهت‌گیری انگیزش (دوئیک ۱۹۸۶)، اهداف نیاز و خودارزشمندی (اتکینسون ۱۹۵۷) که در چرخه مارتین در بُعد اجتناب از شکست، اضطراب، خودناکارآمدی و عدم درگیری منعکس شده‌اند؛ همین‌طور خودتنظیمی، مارتین ۲۰۰۱ و ۲۰۰۳، میزراندینو ۱۹۹۶ و زیمرمن ۲۰۰۲ که در بعد مدیریت تکلیف و پایداری در کارها آمده است. لذا توصیه می‌شود برنامه شناختی- رفتاری مارتین در دوره‌های ضمن خدمت آموزش و پرورش تدریس شود. همچنین، این برنامه به مشاوران آموزش داده شود و در جلسات آموزشی والدین و شورای معلمان آموزش و پرورش از آن استفاده شود. شایان ذکر است با توجه به اینکه این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی انجام شده است؛ لذا در استفاده از نتایج آن در مورد سایر گروه‌ها باید احتیاط نمود.

## منابع

- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ بشری، مژگان؛ دشتبان زاده، سمیه. (۱۳۹۲). رابطه سبک اسناد و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی. *مجله علوم رفتاری*. ۵ (۴)، ۴۱-۲۵.
- رستگار، طاهره. (۱۳۸۵). *ارزشیابی در خدمت آموزش*. تهران: انتشارات مدرسه.
- زمانی، بی‌بی‌عشرت؛ سعیدی، محمد و سعیدی، علی (۱۳۹۱). اثربخشی و پایداری تاثیر استفاده از چند رسانه‌ای‌ها بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی درس ریاضی. *فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۲ (۴)، ۸۷-۶۷.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۰). *روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. تهران: نشر دوران.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۶۴). *روان‌شناسی رشد*. تهران: انتشارات رشد.
- غفاری، ابوالفضل و ارفع بلوچی، فاطمه. (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۲ (۱)، ۱۳۶-۱۲۱.
- کامکاری، کامبیز؛ کیومرثی، فیروز و شکرزاده، شهره. (۱۳۸۹). بررسی اثرات فشارآورهای تحصیلی بر انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های استان تهران. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی (اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی)*. ۵ (۳)، ۱۱۹-۱۳۱.
- کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین؛ شهرآرای، مهرناز؛ شیخی‌فینی، علی‌اکبر و فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۸۸). *هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی والرند*. *مجله علوم تربیتی*. ۸۸، ۱۳۰-۱۰۳.
- لطفی‌عظیمی، افسانه؛ ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۴). سبک‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*. ۱، ۴۳-۴۲.
- مقیمیان، مریم و کریمی، طیبه. (۱۳۹۱). ارتباط صفات شخصیت و انگیزش تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *نشریه پرستاری ایران*. ۲۵، ۲۰-۹.
- نعیمی‌حسینی، فخرالزمان؛ زارع، حسین؛ هرمزی، محمود؛ شقاقی، فرهاد و کاوه، محمدحسین. (۱۳۹۰). تأثیر یادگیری موقعیتی تلفیقی بر انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانشجویان. *پژوهش‌های برنامه درسی*. ۱ (۲)، ۱۹۹-۱۷۲.

یوسفی، علیرضا؛ قاسمی، غلامرضا و فیروزنیا، سمانه. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۹(۱)، ۷۹-۸۵.

Anderman, E. A., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-310.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.

Bandura, A. (1996). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ, Prentice Hall.

Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37, 197-214.

Buss, D. W., & Cantor, N. (1989). *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. New York: Springer-Verlag.

Coetzee, C. R. (2011). *The relationship between student s academic self-concept, motivation and academic achievement at the university of the Free State*. MA thesis, University of South Africa.

Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.

Dandy, J., & Nettelbeck, T. (2000). The model student? An investigation of Chinese Australian students' academic achievement, studying, and causal attributions for academic success and failure. *Australian Psychologist*, 35, 208-215. PRESS.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). A motivational approach to the self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln University of Nebraska Press. 237- 288.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory*. In R. M. Ryan (Ed), Oxford handbook of human motivation. Oxford, UK: Oxford University Press. 85-107.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. & Guay, F. (2013). *Self-determination theory and actualization of human potential*. In D. McInerney, H. Marsh, R. Craven & F. Guay (Eds), *Theory driving research :New wave perspectives on self-processes and human development*. Chalotte, NC: Information Age Press. 109-133.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco: Freeman.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. R., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Science Education*, 18, 57-69.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school wide peer culture. *Journal of Young Adolescence*, 42, 6-12.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Martin, A. J. (2006). What is the nature of self-esteem? Unidimensional and multidimensional perspectives. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers*. New York: Psychology Press.
- Martin, A. J. (2001). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1-20.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34-49.
- Martin, A. J. (2003). Enhancing the educational outcomes of boys: Windings from the A.C.T investigation into boys' education. *Youth Studies Australia*, 22, 27-36.
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56, 133-146.
- Matovn, M. (2012). Academic self-concept and academic achievement among university students. *International Online Journal of Education and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321-333.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Greenwich, JAI Press. 371-401.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, Greenwich, JAI Press. 271-402.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65, 129-144.
- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Stephanie, J. & Hanrahan, Ester Crein (2009). Gender, level of participation and type of sport: Differences in achievement goal orientation and attribution style. *Journal of Sciences and Medicine in Sport*, 12(4), 512-508.
- Teven, J. J., & Mc Croskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 1-9.
- Tre Painer, S., Fernet, C., & Austin, S. (2013). The moderating role of autonomous motivation in the Job demands-strain relation: A two sample study. *Motivation Emotion*, 37, 93-105.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.

Wigfield, A., & Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during middle and high school years. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. Connecticut: Information Age Publishing.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41, 64-70.